

Joakim Landahl

Auktoritet och ansvar

Lärares fostrans- och omsorgsarbete i historisk belysning



ARBETSLIV I OMVANDLING | 2006:12

ISBN 13: 978-91-7045-800-2 | ISSN 1404-8426

ISBN 10: 91-7045-800-6



Arbetslivsinstitutet

Arbetslivsinstitutet är ett nationellt kunskapscentrum för arbetslivsfrågor. På uppdrag av regeringen bedriver institutet forskning, utveckling och kunskapsförmedling. I dialog med arbetslivets aktörer verkar vi för ett arbetsliv med goda villkor, utvecklingsmöjligheter och en hälsosam arbetsmiljö för både kvinnor och män. Institutet har omkring 400 anställda och finns på flera orter i landet. Besök gärna www.arbetslivsinstitutet.se för mer information.

Arbetsliv i omvandling är en av Arbetslivsinstitutets vetenskapliga skriftserier. I serien publiceras avhandlingar, antologier och originalartiklar. Främst välkomnas bidrag avseende vad som i vid mening kan betraktas som arbetsorganisation och arbetsmarknad. De kan utgå från forskning om utvecklingen av arbetslivets organisationer och institutioner, men även behandla olika gruppers eller individers situation i arbetslivet. En mängd ämnesområden och olika perspektiv är således tänkbara.

Författarna till bidragen finns i första hand bland forskare från de samhälls- och beteendevetenskapliga samt humanistiska ämnesområdena, men även bland andra forskare som är engagerade i utvecklingsstödande forskning. Skrifterna vänder sig både till forskare och till andra som är intresserade av att fördjupa sin förståelse av arbetslivsfrågor.

Manuskripten lämnas till redaktören som ombesörjer att ett traditionellt ”refereeförfarande” genomförs. I huvudsak publiceras bidrag från forskare med anknytning till Arbetslivsinstitutet.

ARBETSLIV I OMVANDLING

Redaktör: Eskil Ekstedt

Redaktion: Jonas Malmberg, Anders Neergaard,
Lena Pettersson, Ann-Mari Sätre Åhlander
och Annette Thörnquist

Foto omslag: Gerry Johansson/Scanpix

© Arbetslivsinstitutet & författare, 2006
Arbetslivsinstitutet,
113 91 Stockholm

ISBN 13: 978-91-7045-800-2

ISBN 10: 91-7045-800-6

ISSN 1404-8426

Tryckt hos Elanders Gotab, Stockholm

Förord

I vår skola är vi artiga och uppför oss väl. Till det dagliga ordförrådet hör

- tack
- var så god
- förlåt

(Trivsel- och ordningsregler för Evitskogs skola, 2006)

Det är med blandade känslor jag nu avslutar denna bok, men det känns odelat positivt att få tacka för all hjälp som så många har bidragit med. Först och främst vill jag tacka min handledare Ingrid Carlgren! Hon har läst oräkneliga versioner av de kapitel som kom med i denna bok och dessutom en lång rad kapitelutkast och PM som aldrig blev kapitel. Hennes associationsförmåga, entusiasm, klar-synthet, kritiska frågor och breda kompetens har gjort den här avhandlingen möjlig och rolig att skriva. När jag påbörjade arbetet önskade hon att jag skulle hitta ett avhandlingsämne som var ”tillräckligt komplext för att du ska orka hålla på med det i så lång tid”. Möjligen talade hon lite för egen räkning men jag tycker i alla fall att jag lyckades hitta ett ämne som ännu inte har upphört att fascinera mig. Den processen påverkades starkt av att Ingrid gav mig stöd och förtroende att leta efter det jag behövde leta efter. Jag har också inspirerats av Ingrids egen relation till fenomen inom skolan. Ingrid är en riktig ”skolnörd” med förmåga att se det intressanta i det skenbart triviala, och hon har därför bidragit till att jag tycker institutionen skolan är så intressant att studera.

Bengt Kristensson Ugglan kom in som bihandledare från våren 2005, och har trots sin sena ankomst ändå hunnit läsa kapitlen flera gånger. Han har framförallt arbetat hårt med att själva texten (språk, rubriker, etcetera) ska bli så bra som möjligt. Det var möjligen ibland en krävande och otacksam uppgift för Bengt, men jag är i alla fall väldigt tacksam för att han tog sig an den. Sedan 2005 har jag träffat Bengt och Ingrid samtidigt för handledning. Rollen som den gode och den onde turades de om att spela, och det har varit underhållande. Tack Ingrid och Bengt!

Jag har haft förmånen att ha två arbetsplatser. Arbetslivsinstitutet har varit finansierat. Där har jag hört till tema Skolans arbetsliv, som under Märit Sjögrens passionerade ledarskap haft åtta doktorandprojekt som huvudsaklig verksamhet. På Lärarhögskolan har jag varit knuten till Avdelning K (Avdelningen för kunskapskulturer och läroplansteori). Tack till samtliga på Skolliv och Avdelning K! Tillsammans har ni hundratals års erfarenhet som elever, studenter, doktorander, lärare, lärarutbildare och professorer, och de diskussioner som har förts på seminarier och i korridorer har varit berikande. Särskilt vill jag rikta ett tack till Christian Lundahl som ständigt kommenterat mina idéer redan när de har växt

fram vid skrivbordet och vars stora hjälpsamhet exemplifieras av att han bearbetade alla mina bilder i Photoshop bara dagar innan sin egen disputation; till Pia Skott som inte minst gjorde en väldigt ambitiös och viktig slutläsning av (nästan) hela manuset (två gånger!); till Maria Andree som ända sedan starten 2000 varit en återkommande diskussionspartner och skarpsinnig läsare av många texter och Magnus Hultén som har tvingat mig att skriva mer precist och dessutom haft den goda smaken att uppskatta alla de långa citat i avhandlingen som vissa andra tenderar att hoppa över. Tack också till Lotte Alsterdal på Arbetslivsinstitutet för extra hjälp med slutkapitlet i elfte timmen och till Rickard Jonsson på CEIFO som har läst några kapitel och givit förslag på små ändringar som haft stora effekter. Om läsaren i likhet med mig tycker att litteraturlistan är ett mästerverk är det viktigt att komma ihåg att den kollades mycket noga av Avd. K. dagen innan lämning. Tack för det!

Ett antal externa läsare har också läst mina texter i skilda stadier. Karen Jensen och Ulf P Lundgren gjorde viktiga läsningar av tidiga utkast till flera av kapitlen vid femtioprocent-seminariet. Vid slutseminariet läste Boel Englund och Bengt Sandin ett mer färdigt manus och kom med flera värdefulla kommentarer. Tack!

Bibliotekarierna vid Arbetslivsinstitutet är värda ett särskilt tack för alla de böcker och artiklar som snabbt har beställts in. De är också värda ett förlåt för alla böcker som inte har returnerats lika snabbt.

Enligt en fem år gammal undersökning anser 90 procent av grundskollärarna att de har ”alldeles för mycket att göra” i sitt arbete. Det är ett skäl till att vara extra tacksam mot de 17 lärare som ställt upp på relativt långa intervjuer. Att träffa er lärde mig mycket om hur det kan vara att vara lärare idag, och det gav mig också idéer om vad i skolans historia som kan vara värt att studera.

Min mamma Pia Landahl, som varit gymnasielärare i mer än hälften av sitt liv, har jag kunnat diskutera min avhandling med, vilket bland annat har givit mig en del uppslag. Hon har också flitigt korrekturläst många av kapitlen. Min storebror Jesper Landahl och hans flickvän Liz Bugler förbättrade den engelska sammanfattningen. Min fru Åsa Hytter Landahl har fått stå ut med att vårt hem har förvandlats till ett bibliotek där golven fungerat som bokhyllor. Trots detta har hon sällan klagat, med undantag för när hon snubblade över antikvariatfyndet ”Flickskolor i Jönköping”. Hon har också fått diskutera och läsa mitt manus, och har ofta chockat mig med sina klargörande kommentarer.

Vår kära dotter Mai fick tidigt lära sig den tokroliga benämningen ”ADHD-droppar”. Det var väl ett utslag av en far som snöat in lite väl mycket på skolforskning. Jag lovar att bättra mig.

Vissa har tyckt att det har tagit lång tid att skriva den här boken. Nu är den i alla fall färdig. Varsågoda.

Gubbängen den 13 oktober
Joakim Landahl

Innehåll

Förord	1
DEL I. INLEDNING	1
1. Lärarkets ”smutsiga” dimensioner	2
En ny lärarroll?	2
En gammal lärarroll?	4
Smuts och modernisering	5
2. Fostran och omsorg	7
Dimensioner av läraryrket	8
Syfte	11
Avgränsning	12
3. Sätt att se förändring	15
Mentalitet	15
Modernitet	19
Institution	22
Källor	24
Dokument	24
Muntliga källor	26
Tidigare forskning	28
Disposition	33
DEL II. NORMBROTET	35
4. Kampen mot lögnen	37
Läraren mot lögnen	37
Seendets gränser	41
”Lasternas orena källa”	45
Den svåra konsten att bekämpa lögner	49
Efter lögnkampen	56
Det dolda blir synligt: visualisering	57
Respektens förvandling: horisontalisering	60
Förlåtelsens förvandling: psykologisering	62
Diskussion	64
5. Elevkollektivets två krig	66
Elevkollektivets sammanhållning	67
Konsten att motverka massans makt	72
Massan skingras	83
Elevkollektivets splittring	85

Sociometri	85
Mobbning	87
Mobbningsbegreppet förökar sig	89
Lärare om elevkonflikter	90
Från vertikal till horisontell respekt	91
Fula ord	95
Förvisning och förflyttning	96
Diskussion: läraren som massmanipulator	98
6. Skolstraffens transformationer	100
Ett rättvist straff	101
Rättvisans sociala villkor	102
Straff och ”elevinflytande”	104
Den godtyckliga rättvisan	108
Rättvisan avförtrollas?	115
Från syndajakt till orsaksjakt	115
Hemliga straff	118
Straffnätverk	121
Diskussion: läraren som legitim straffare	125
7. Auktoritet	129
Auktoritet i kris?	129
Auktoritet under omvandling	132
Karisma	132
Individualisering	133
Normalisering och kollegialisering	136
Skolifiering	140
DEL III. LIDANDET	147
8. Lidande och lycka i samtid och framtid	150
Förberedelse för evigheten	150
Förberedelse för samhället	152
Härdning	153
Sparsamhet	155
Mognad	159
Förberedelse för lärande	162
Slutets slut	163
Minutlång väntan och annan uthållighet	163
Individualismens födelse och framtidens död	164
Lycka: från mål till medel	166
9. Intimiserad offentlighet	168
Acceptabel blindhet	168
Skandaliserad blindhet	170

Att möjliggöra seende	171
Informalisering och intimisering	171
Expressionism	175
Arbetsdelning och mentorskap	176
Läraren som föräldrabetare	178
”Kära loggbok!” Ett medium för informationsöverföring gör entré	179
Diskussion	183
10. Från skolhygien till krispedagogik	185
Skolhygien: att utrota lidandet	185
Profylax	187
Ett praktiskt upplysningsprojekt	189
Smitta, segregering och omsorgen om kollektivet	191
Läraren som teckentydare	194
Moderniseringen och lyckan	195
Krispedagogik: att hantera lidandet	196
Att tala	198
Friskt lidande: sorg	199
Miljöer för läkande och lärande	201
Diskussion: sjukdom, sorg, modernitet	202
11. Ansvar	205
(O)synliggörandets mekanismer	205
Intimisering	206
Skolifiering	207
Relationisering	208
Reaktioner på lidandets närvaro	209
Skuld och meningsfullhet	210
Personligt och delat ansvar	211
Slutdiskussion	215
Fostran och omsorg	216
Fostran som döljer respektive aktualiserar omsorg	217
Omsorg som uppvärderar fostran	218
Skolan som samhälle	220
Skolan som Panopticon	221
I skolan är en minoritet i majoritet	222
Skolan föregår framtiden	223
Läraryrkets rena dimensioner	224
English summary: Discipline and care	225
BILAGA: INTERVJUGUIDE	229
KÄLLOR OCH LITTERATUR	231
Källor	231
Litteratur	246

DEL I. INLEDNING

Lärarna maktlösa inför självmorden bland unga. Så löd rubriken på en debattartikel som Lärarnas Riksförbund (2005) publicerade på DN-debatt i augusti 2005. I samband med att regeringen gav Socialstyrelsen och Folkhälsoinstitutet ett uppdrag att ta fram ett underlag till ett nationellt program för förebyggande av självmord hade den dåvarande folkhälso- och socialministern Morgan Johansson uttryckt förväntningar på att skolan ska arbeta självmordspreventivt. Denna förväntan beskrivs i artikeln som något delvis orealistiskt. Skolan sägs spegla samhället, och skolan kan inte ensam lösa de problem som där uppstår. Visserligen hävdas det att skolan kan åstadkomma saker såsom att motarbeta mobbning och sätta upp klara kunskapsmål, men samtidigt menas att man inte kan ha allt för höga förväntningar på skolan.

Ett par månader tidigare hade Lärarförbundet och Lärarnas riksförbund (2005) publicerat debattartikeln *Arbetsro a och o i skolan*. Med anledning av det pågående arbetet med en ny skollag argumenterades för klara skrivningar om hur arbetsro kan skapas. För att kunna stävja olika typer av disciplinproblem önskade man sig klartecken om vilka befogenheter läraren har, såsom att kunna beslagta föremål, att få utdela kvarsittning samt att kunna sära på våldsamma elever utan att riskera en polisanmälan.

Att rädda liv, att beslagta telefoner: Innehållet i artiklarna ger i koncentrerad form en bild av vad lärares arbete kan innehålla. Vid sidan av de renodlat didaktiska aspekterna rymmer lärares arbete bland annat möten med den lidande respektive den normbrytande eleven. Läraryrket kan därför sägas inrymma moraliska dimensioner av två typer: å ena sidan ett ansvar inför den svage (omsorg), å andra sidan en uppgift att vara en auktoritet som utvecklar elevernas moral (fostran). Det är dessa två aspekter av läraryrket som jag i denna bok ska studera, med exempel hämtade både från historien och från samtiden.

1. Läraryrkets ”smutsiga” dimensioner

En ny lärarroll?

Denna undersökning handlar om ett antal förändringar av läraryrket under 1900-talet. Dess övergripande fråga är i vilka avseenden vi idag ser tendenser till en ny lärarroll. Framställningen är att betrakta som en professionshistorisk studie, men med utgångspunkt från ett speciellt perspektiv. De förändringar som fokuseras handlar inte i första hand om lärarkårens relation till vetenskap, politik och andra professioner. Det handlar inte främst om maktspelet mellan läraryrket och andra av vuxna uppburna institutioner. Istället skrivs historien med utgångspunkt från lärarens relation till eleven.

Perspektivet kan motiveras utifrån det faktum att relationen till eleverna utgör en framträdande del av arbetet. Att arbeta med människor beskrivs ofta som yrkets *kärna*. I mötet med elever kan läraren uppleva tillfredställelse, glädje, utmaningar, dilemman och svårigheter (jfr Metz 1993; McLaughlin 1993). Om relationen till eleverna är en central del av lärares arbete är det alltså logiskt att en studie av yrkets förändringar också tar i beaktande hur denna relation har förändrats.

Men valet av perspektiv kan också motiveras på ett motsatt sätt. Elevrelationen rymmer även inslag som ibland betraktas som *främmande* för professionen. Visserligen menar många lärare att de valt sitt yrke för att de vill ”jobba med barn/ungdomar”, och att det är kontakten med eleverna som skänker glädje i arbetet, men många lärare beskriver också att de kan hamna i roller som de tycker kan ligga på gränsen för sina kompetens- och/eller ansvarsområden. Det talas om att lärare vid sidan om sin *undervisande* funktion har en *social* roll som ibland kan upplevas som problematisk. Tveksamhet uttrycks inför att vara ”psykolog, kurator, socialarbetare, extraförälder och polis”. Så här uttrycks det till exempel i en aktuell bok om lärarrollen:

Den förändrade samhällsstrukturen gör att det är svårt att vara pedagog idag. [...] I praktiken har många vuxna i skolan det senaste decenniet ägnat huvuddelen av sin arbetstid åt sådant som de själva beskriver som ”polis- och kuratorsjobb” utan att de fått motsvarande utbildning (Normell 2002: 41).

Att tala om lärararbetet med hjälp av liknelser av detta slag är idag vanligt. Det är ett återkommande inslag i både lärarintervjuer och lärartidningar och andra dokument där dagens lärarroll kommenteras (t ex Sveriges lärarförbund 1986:7; *Skolvärlden* 2005/13:21; *Skolvärlden* 2006/5:4). Genom att likna läraryrket vid andra yrken eller roller förmedlas en bild av att lärare gör något som kanske mer

kompetent kunde utföras av andra, eller att lärare utför ett arbete som andra rent moraliskt borde ha ett ansvar för. Man gör så att säga andras jobb. Frågan har också berörts av forskare som skriver om läraryrkets moraliska dimensioner. Här går det att urskilja två positioner. Dels finns det ett harmoniperspektiv som betonar att lärarens sociala roller hänger samman med den undervisande rollen (t ex Colnerud 2004:152). Dels finns det de som menar att lärare ska avstå från att gå in i vissa roller som inte anses förknippade med pedagogens (t ex Bergem 2004:143).

När lärarens arbete beskrivs med liknelser som ”kurator” frammanas också bilden av att lärare gör saker som ligger på gränsen för yrkets kompetens- och/eller ansvarsområde. Jag vill föreslå att vi kan förstå detta tal i termer av renhet och ”smuts”. Antropologen Mary Douglas (1966/1992:35) menar att smuts är materia som är felplacerad, och som därigenom kränker en viss föreställning om ordning. Smuts är således något relativt, det är endast när ett visst föremål hamnar på fel plats som det förvandlas till smuts. Skor eller mat är inte smuts i sig, men när man placerar skor på ett bord, eller har matrester på kläderna, kommer de att uppfattas som smutsiga (s. 35 f).

På ett analogt sätt kan vissa arbetsuppgifter uppfattas som ”smutsiga”. Utifrån en viss föreställning om vad yrkets innehåll bör vara kan vissa inslag uppfattas ligga på eller utanför yrkets gränser. Med smuts åsyftas här alltså inte någon ljusskygg verksamhet, eller arbetsuppgifter som man nödvändigtvis ser ned på såsom ovärdiga yrket. Istället kan det handla om att läraren upplever en brist på kompetens och hänvisar till att andra har mer utbildning för de sociala uppgifterna. I de fallen är det alltså inte nödvändigtvis uppgiften som är ovärdig för läraren, utan snarare läraren som är ovärdig uppgiften.¹ Smuts åsyftar heller inte arbetsuppgifter som lärare entydigt tar ställning mot. Mer rättvisande vore att tala om en ambivalens som kan ta sig uttryck exempelvis i ett tvivel om den egna kompetensen är tillräcklig och en osäkerhet kring var gränserna går kring det egna ansvaret. Smutsbegreppet bör heller inte tolkas som att det bara skulle omfatta lärare med en väldigt rigid och snäv syn på lärararbetets gränser. Mitt intryck utifrån de lärarintervjuer som jag utfört är att det lika gärna kan vara det omvända som är fallet. De lärare som har en öppen inställning till lärararbetets innehåll kan lättare hamna i situationer där de upplever en brist på en solid professionell bas.

Vad står då detta tal om det ”smutsiga” för? Har det möjligen något att säga om vad det innebär att vara lärare i det senmoderna samhället? Är det rentav så att dagens lärarroll får sitt särdrag av att de ”smutsiga” inslagen i arbetet har fått en mer framträdande roll? Enligt vissa lärare har de senaste decennierna fört med

¹ Med andra ord använder jag smuts i en annan mening än det som Everett Cherrington Hughes beskrev som ”dirty work”. I *Men and their work* använde Hughes uttrycket för att beskriva arbetsuppgifter som ansågs vara ”physically, socially or morally beneath the dignity of the profession” (Hughes 1958/1981:122).

sig en mer komplex och mångfasetterad lärarroll. Det kan heta att man *förr* var lärare, och att man *idag* är mer än så. Så här beskriver en lärare yrkets förändringar:

vi har ju fått den här sociala rollen [...] från att man var lärare så att säga att man lär ut en massa saker man förmedlar och när jag gjort min lektion då gick jag därifrån så att säga och så är det ju inte alls idag alltså man är ju en sorts extramamma och att ungarna törstar efter vuxna alltså väldigt mycket och vuxenkontakt (Intervju från projektet *Restructuring in education. Reform policy and teacher professionalism in different Nordic context*, IP 2).

Framväxande sociala problem, nedskärningar inom elevvården och en mer informell kontakt med elever och föräldrar hör till de faktorer som kan lyftas fram som förklaringar till att yrket fått en tydlig social dimension. Det är denna upplevelse av en delvis ny lärarroll som är bakgrunden till denna studie. Kännetecknas då de senmoderna lärarnas arbete med eleverna av att den ”smutsiga” dimensionen fått en mer framträdande roll?

En gammal lärarroll?

I ett längre historiskt perspektiv går det inte att se en entydig ”ökning” av de sociala uppgifterna för lärarkåren. Dagens upplevelse av att yrket har fått mer diffusa gränser är inte ny. På 1960-talet beskrevs exempelvis i disciplinhandboken *Läraren, eleven, disciplinen* en förändring på följande sätt:

Det yrke Du har valt har i mångt och mycket ändrat karaktär under de senaste årtiondena. Vi är som lärare inte bara ”undervisare” utan lika mycket socialvårdare, kurator, psykolog, arbetsledare och mycket mer därtill (Ericsson 1967:2).

Här förläggs förändringen till ”de senaste årtiondena”, men även om vi går längre tillbaka i historien finner vi att läraren inte bara varit undervisare. ”Tiden är full av nya uppgifter, som man vill lägga på skolan”, konstaterade Nat. Beckman i artikeln ”Om uppfostran till samhällsansvar” (Beckman 1919:115). Till de nya uppgifterna hörde sparsamhetsfostran och tandvård: ”Vi skola dagligen besikta munnarna, även om vi ha klasser på 50 barn” (ibid). Till följd av direktiv uppiifrån hamnade läraren alltså i roller som bankir och tandhygienist. Det finns även exempel på lärare som hamnat i roller som inte varit centralt bestämda. Så här skildrar småskollärarinnan Fanny Ohlsson sin första tid som lärare i en liten norrländsk by i början av 1900-talet.

Det är med visst vemod jag konstaterar, att jag som ung lärarinna var ganska aningslös. I mångt och mycket hade jag många lärdomar att göra som jag rakt inte hade fått del av på seminariet. Jag syftar på att jag blev anmodad att hjälpa bybor i situationer som var helt ovana för mig. Som

blott tjugooårig bylära­rinna fick jag bud att bistå, då gamla mor i grann­gården, änka efter mannen som ägt huset jag höll skola i, just hade gått bort. Förmodligen var det lungsot hon hade lidit av. Jag fick vara med och göra i ordning henne, som det hette. Hon kläddes i linne av blaggarn, försågs med halsduk och vantar, och jag hjälpte gårdsfolket att lägga liket i kistan. [...] En annan gång blev jag ombedd att assistera då en ung mor skulle föda sitt barn. Jag kunde inte komma mig för att vägra grannen att göra denna tjänst (Ekwall 1991:117 f).

Ett vanlig tolkningsmodell har varit att hemmens fostrande uppgifter har förts över till skolan och att detta inneburit att själva undervisningsdimensionen har fått allt för stor konkurrens (t ex Sl 1944/8:237). Man har talat om att yrket rymmer en rad olika roller (Dahlgren 1946), och ibland uttryckt förvåning över att lärare gör mer än att undervisa, såsom i följande läraruttalande från artikelserien ”Att vara lärare” från 1960-talet:

Att undervisa är paradoxalt nog inte bara att upprätthålla undervisningen. Det är förberedelser och efterarbete. Det är utarbetande och rättning av skrivningar. Det är rastvakt, bönvakt och måltidsvakt. Det är ämneskonferenser, klasskonferenser, kollegier, sammanträden, klassmöten, föräldrakontakter. Det är fortbildningskurser och studiedagar. Att vara lärare är att vara biktfader, utredningsman, intygsskrivare, rådgivare, åklagare, försvarsadvokat och domare (*Skolvärlden* 1966/19:1006).

Notera de juridiska metaforerna i den sista meningen. Idag skulle möjligen inte läraryrket beskrivas på det sättet, även om ”polis” är en metafor som förekommer. Att metaforerna skiftar är knappast förvånande, utan torde avspegla att vad som representerar smuts är olika i olika tider. Likheten över tid består istället i själva idén om att lärarrollen är sammansatt.

Smuts och modernisering

Upplevelsen av ”smutsiga” element i den ”rena” lärarrollen är alltså en återkommande erfarenhet i historien. Under en lång tid tycks det ha funnits lärare som har brottats med frågan om gränserna för yrket. Kan verkligen en lärare hjälpa till vid förlossningar? Har läraren den professionella kompetens som behövs för att möta barn med psykologiska problem? Detta säger rimligtvis något om läraryrkets innebörder, vilket kan synliggöras genom en kontrastering med läkaryrket. I läkarnas yrkesidentitet har historiskt sett kampen mot kvacksalveriet spelat en central roll (Eklöf 2000). Innebörden av att vara läkare har utmejslats i relation till den okunskap som icke-läkare representerat. Frågan är om inte lärares yrkesidentitet till vissa delar utformats på ett motsatt sätt. Kvacksalveriet förläggs inte till andra yrken, utan till läraren själv. Läraren är, till

skillnad från barnmorskan, läkaren, psykologen och kuratorn inte specialist, men hamnar ändå i roller som sägs likna de professionellas. Att intressera sig för den ”smutsiga” dimensionen i läraryrket är med andra ord att närma sig något som kännetecknar lärarprofessionen och som också kan upplevas som problematiskt och svårt att hantera.

Upplevelsen av att läraryrket inkluderar främmande inslag, och att dessa har dykt upp precis nyligen, tycks vara en återkommande erfarenhet. Ytligt sett kan det tyckas självmotsägande, men i själva verket kan den återkommande upplevelsen av smuts ses som en av flera responser på förändring. När yrket ändrar karaktär i form av att exempelvis nya uppgifter tillkommer, kan dessa komma att tolkas som smuts. Temat för denna studie är heller inte oföränderlighet. Istället riktas intresset mot hur den sociala dimensionen har ändrat karaktär under 1900-talets lopp. En rad ganska radikala förändringar kommer att skildras. För att kunna göra detta krävs dock en något större precision i analysen av vad som faktiskt förändras. En utgångspunkt kan vara att formulera en modell av vad lärares arbete består av.

2. Fostran och omsorg

Lärare arbetar med människor. Det är ett trivialt konstaterande, men samtidigt ganska intressant eftersom det innebär att lärare utför ett arbete som historiskt sett har varit ovanligt. Arbetets historia kan schematiskt sägas ha genomgått tre faser: först arbetade människan med jorden, sedan med maskinen och slutligen med människan (jfr Bell 1976/1996:147f).

Att lärare arbetar med människor är samtidigt en alltför generell karakteristik. Lärare arbetar med en särskild social kategori – barn – och skolan som institution bidrar till att betona att barn och vuxna är kvalitativt skilda sociala kategorier. Genom att barnen separeras från vuxenlivet och dess farliga nöjen och arbeten kommer deras egenart att understrykas (Aries 1960/1962). Med skolans uppkomst kom barnarbetet att successivt försvinna. Däremot uppstod en social kategori – läraren – som vi kunde kalla *barndomsarbetaren*. Mötet mellan vuxna och barn är i moderna samhällen i stor utsträckning ett möte mellan lärare och elever, mellan de som barndomsarbetar och de som inte barnarbetar i traditionell mening. Vidare kan det konstateras att relationen mellan lärare och elever sker inom ramen för en tvångsinstitution.

Sammantaget innebär det att relationen mellan lärare och elev är asymmetrisk. Lärare i den obligatoriska skolan arbetar med människor som är yngre och som inte kan välja bort att vara i skolan. Elever möter lärare som alltid är äldre och alltid har möjlighet att lämna sin lärarbana. Betydelsen av denna asymmetri pekades ut av sociologen Émile Durkheim. Han menade att det fanns ett stort kulturellt avstånd mellan lärare och elever som bottnade i att den ena kategorin var del av civilisationen, medan den andra ännu inte var det:

Indeed, it is hard to see how there could be between two sets of minds a greater distance, since the ones are strangers to civilisation while the others are permeated with it. Furthermore, by its very nature the school brings them closely and continuously together (Durkheim 1925/2002:194).

Detta förhållande var enligt Durkheim en förklaring till den auktoritära pedagogik som så länge präglade relationen mellan lärare och elev.² Detta är emellertid bara ett sätt att beskriva följderna av den asymmetriska relationen. I det följande

² Durkheim beskrev det som att läraren var intellektuellt och moraliskt överlägsen sina elever, vilket i sin tur gjorde eleverns motstånd provocerande: "When one is continually in relationship with subjects to whom he is morally and intellectually superior, how can he avoid developing an exaggerated self-conception, expressed in gesture, attitude and language? Such a feeling readily gives rise to violent expression; for any behaviour which offends it easily takes on the character of sacrilege. Patience is much more difficult, demands a much greater effort, vis-à-vis inferiors than between equals" (Durkheim 1925/2002:195).

ska jag beskriva två dimensioner av läraryrket som båda har en grund i den asymmetriska relationen mellan lärare och elever: fostran och omsorg.

Dimensioner av läraryrket

Vad består lärares arbete av? Ett sätt att besvara frågan vore att utgå från skolans officiella målsättningar. Under hela 1900-talet har det gång på gång slagits fast att skolan har *två* mål: *fostran* och *kunskapsförmedling*.³

Som alternativ till denna tvådelade variant kommer jag i denna studie att utgå från en tredelad beskrivning av lärares arbete: *lärande*, *fostran* och *omsorg*. En sådan indelning förutsätter att lärares arbete inte ses som en enkel avspeglning av skolans samhällsliga uppdrag. Den bygger vidare på att lärares "sociala" uppgifter klyvs i två typer av uppgifter. Jag har valt en snäv definition av begreppen, som då kan sägas syfta på följande kvalitativt olika problem:

fostran handlar om att motverka elevers normlöshet, *omsorg* om att motverka elevers lidande.

Fostransarbetet kretsar kring normer och värden. Att fostra någon handlar om att forma individer till att bli människor som inte bryter mot normer och värden som hålls för viktiga. Här går det att iaktta två typer av fostran. Den ena formen av fostran är inriktad på framtiden och är till stor del inriktad på att forma en framtida människa som överrensstämmer med rådande ideal. Det har genom åren handlat om sådant som att skapa fosterlandskärlek, fred, sparsamhet och tolerans. Den andra är inriktad på nuet, och har ofta "arbetsro" som ett framträdande argument. Hit kan sena ankomster, skolk, prat, glömska av material, kepsar, dålig uppmärksamhet/uthållighet och så vidare räknas in. En av lärarna som intervjuats i denna undersökning (utexaminerad i början av 1970-talet) kan få exemplifiera vad fostransdimensionen kan bestå i:

I: Du sa att det är fler elever som man måste fostra idag. Kan du utveckla det?

L: Ja det är ju det här att man måste tala om att man inte kommer för sent, och om man kommer för sent är det kanske inte helt lämpligt att man börjar prata högt när man kommer in, och slamrar och grejar. Utan då får man

³ Relationen mellan de båda uppdragen har förvisso formulerats olika under olika tider. Balansen mellan fostran och lärande har skiftat. I direktiven till 1940 års skolutredning slogs det fast att "skolans yttersta mål måste vara icke kunskapsmeddelelse utan fostran i ordets vidaste och djupaste mening" (SOU 1944:20, s. 28). Skolans slutgiltiga mål var "icke att göra sina lärjungar till mångkunniga lärda i smått utan till rådiga och handlingsdugliga människor" (ibid). 1969 års läroplan strök däremot fostran till stora delar, men med den kommande läroplanen (lgr 80) kom man åter att tala om att "skolan skall fostra". I vissa perioder, och i vissa grupperingar, har ord som fostran och disciplin betraktats med skepsis, medan de i andra perioder har fått sammanfatta vad skolans yttersta mål är.

smyga in. Och det är ju lämpligt att ha med sig pennor och materiel. Och sen att, ja att man använder ord som inte är sådär jättetrevliga då. Och överhuvudtaget att man ibland kanske måste vänta på sin tur, man kan inte tro att, det går inte att du får dina behov tillgodosedda på momangen. För det är svårt att hinna med det. [...] Ja, mobiltelefon att det ringer i den. Och plus [...], det känner man väl att, det är fler elever som, det är ju en liten del i varje klass som, ja de har väldigt lite uthållighet om man säger så (IP 6/2005).

Omsorgsarbetet vilar på en annan logik. Medan fostransprojektet aktualiseras av det normbrytande barnet, aktualiseras omsorgsprojektet av det lidande barnet. Omsorg baseras på det Uffe Juul Jensen (1985) kallat principen om ansvaret för den svage, det vill säga ansvaret inför människor som av olika anledningar och på olika sätt har det svårt. Jag ansluter mig här till den definition som Jan-Olav Henriksen och Arne Johan Vetlesen (1997/2001:25) gjort av omsorgsbegreppet: ”sårbarhet, beroende, skörhet och dödlighet – är just de sidor hos vår existens som omsorgen inriktar sig på”. I skolans värld kan omsorg handla om elever som skär sig, råkar ut för olyckor, dör, mobbas, inte vågar tala inför klassen eller trots ansträngningar inte når upp till godkänt i ett ämne.

Detta är ett väldigt specifikt omsorgsbegrepp som avviker från hur det vanligtvis används i pedagogiska sammanhang. Omsorgsbegreppet har exempelvis använts i diskussioner kring förskolans förändrade innehåll, där man talat om att dagens betoning på lärande och det kompetenta barnet riskerar att osynliggöra barns behov av omsorg (Halldén 2002). Som jag använder begreppet finns det dock inte nödvändigtvis en motsättning mellan lärande och omsorg. Tvärtom kan lärandeuppdraget ofta aktualisera ett omsorgsarbete, såsom i fallet när en tidigare duktig elev plötsligt försämrar sina prestationer avsevärt, och läraren frågar sig varför. Det omsorgsbegrepp jag använder avviker också från hur Nel Noddings – ledande ”care-pedagog” – definierar det. Noddings (2003) har visserligen utsett lycka till pedagogikens egentliga mål, men hon har också använt omsorgsbegreppet på ett mycket vidsträckt sätt, som tangerar fostransbegreppet. För Noddings är omsorg inte bara något som läraren ska rikta mot eleven, utan även något som eleven ska lära sig (Noddings 1992, 2002). I denna undersökning ska däremot omsorgsbegreppet reserveras för det arbete som lärare utför. Ett exempel på vad omsorgsdimensionen kan innebära ger följande lärare:

I: Kan du ge exempel på när man tycker synd om elever?

L: Ja det finns ju så många. Det finns ju elever som är väldigt svaga, som man tycker väldigt synd om. De kämpar och kämpar, men de når ändå inte upp till kanske godkändnivå. Hur mycket de än kämpar. De tycker man ju jättesynd om. Man försöker på alla sätt och sådär. Det finns ju nästan nån sån elev varje år. Sen finns det ju elever som har ett fruktansvärt förflutet,

som man tycker otroligt synd om alltså. Där skolan är den viktigaste punkten för den eleven utav allt. Fast det inte märks, därför att det kan vara våldsamt och så i skolan. Men, som aldrig är borta, därför att det är den enda trygga tillvaron, den enda fasta tillvaron. De kanske har föräldrar som sitter inne båda två. Det finns väldigt mycket sånt där. Eller elever som har varit ruskigt svårt sjuka, och man inte riktigt vetat hur länge de ska klara sig. Och såna situationer är ju fortfarande, jag har haft två stycken i skolan där elever har dött. Det är inte lätt att handskas med såna situationer. Inte med kamrater och så heller alltså. Det har varit jätte-jättetufft. Så att, det är svårt (IP8/2004).

Gemensamt för fostrans- och omsorgsarbetet är att de rymmer inslag som kan uppfattas som problematiska, och det är just detta som gör det intressant att studera. Fostran och omsorg kan också innebära mycket positivt, men det är inte detta som står i centrum i denna undersökning. Den ”trevliga”, roliga och meningsfulla aspekten av relationen till eleverna kommer inte att fokuseras, trots att den av allt att döma är framträdande för många lärare. Det är också därför jag har valt att definiera fostran och omsorg som att motverka något negativt snarare än att frambringa något positivt.

Det ska påpekas att distinktionen mellan omsorg och fostran är analytisk. När vi närmar oss specifika handlingar i skolvardagen är det inte alltid lätt att benämna dem som det ena eller det andra. Vilken uppgift fyller en lärare som försöker förhindra en elev från att skolka? Är det en form av omsorg, ett ansvar för lärandet, eller ett fostransprojekt? Förmodligen är det alla tre saker samtidigt. All fostran har alltid, även då den varit brutal, kunnat framställa sig själv som varandes i individens tjänst. Den har alltid varit ”for your own good” (Miller 1980/1984). Denna svårighet att skilja fostran och omsorg åt hänger också samman med att det sällan är lätt att se ett barn som antingen lidande eller normbrytande. Särskilt utifrån en psykologiserad barndomsuppfattning kommer det normbrytande barnet också att kunna uppfattas som ett lidande barn. Fostran och omsorg kan också framstå som liknande dimensioner när de ställs mot den i snäv mening pedagogiska rollen. Som en samlingsbeteckning på fostran och omsorg kommer jag att använda ”den sociala dimensionen” i lärares arbete.

Trots att distinktionen inte i alla lägen är självklar menar jag emellertid att den är fruktbar. För det första, att det ibland finns en överlappning mellan fostran och omsorg innebär inte att det alltid finns det. För det andra, distinktionen uppmanar till att söka efter fenomen i två olika riktningar, och underlättar därför en mer fyllig representation av de problem som lärare kan brottas med. En större variation av fenomen kan på så vis urskiljas. För det tredje, genom att urskilja två logiker (motverka lidande och motverka normbrott) kan vi se att dessa kan hamna i konflikt med varandra. En handling som är ägnad att upprätthålla ordningen i klassen kan samtidigt vara problematisk sett ur välmåendesynvinkel. Ett

exempel är inställningen till huvudbonader. Vissa lärare kan – ur ett fostransperspektiv – anse att elever inte bör bära keps i klassrummet. Ur ett omsorgsperspektiv kan frågan emellertid kompliceras. Barncancerfonden påpekar att för cancerdrabbade barn kan ”[k]eps eller mössa [...] behöva ersätta det egna håret inomhus” (Barncancerfonden 2006). Ett annat exempel på hur fostran och omsorg kan komma i konflikt är synen på hemkontakt. Ur ett fostransperspektiv kan föräldrakontakt ses som en effektiv strategi att utöva kontroll, men om omsorgsaspekten vägs in kan den, beroende på vilka föräldrar man kontaktar, bli problematisk. Denna konflikt mellan fostran och omsorg exemplifierades redan i lärarhandledningen *Folkskolepedagogik* (Hildinger 1923:157–8). Där varnades för bruket av anmärkningsbok, eftersom den kunde bidra till en allt för hård bestraffning hemifrån. För känsliga elever kunde det leda till dramatiska konsekvenser: ”skolsjälv mord”.

Syfte

Syftet med denna undersökning är – enkelt uttryckt – att studera hur den sociala dimensionen i lärares arbete har ändrat karaktär under 1900-talet. Mer precist är syftet att studera hur lärares fostrans- och omsorgsarbete har ändrat karaktär under 1900-talet.

Frågan om förändringar av lärares fostrans- och omsorgsarbete kan i sin tur brytas ned i tre konkreta frågeställningar. Den första frågeställningen, som jag också kommer att ägna mest tid åt, handlar om vilka typer av *problem* som man i olika tider har fäst uppmärksamhet på. Vad har uppfattats som ett allvarligt normbrott? Vilken typ av lidanden har man i olika tider uppmärksammat? En annan typ av fråga handlar om vilka typer av *lösningar* som har förespråkats för olika typer av problem. Det kan handla om hur man har sett på skolstraff, vilken innebörd man ger fenomenet att ”se eleven”, eller om värdet av att ha en krisplan på en skola. Genom en analys av vilken typ av problemlösningstrategier som funnits blir lärarens roll tydliggjord genom att det här kan formuleras idéer om lärarens förhållningssätt. Att tala om detta som ”lösningar” är dock, som vi kommer att få se, en förenkling. I olika tider skapar man olika ideal kring hur läraren ska förhålla sig till barnen, men ideal som kan vara problematiska att leva upp till och förverkliga. Lösningarna har i viss mån även de varit problem.

En tredje typ av fråga handlar om *villkoren* för att vissa typer av problem och lösningar kommer att synliggöras och diskuteras under en viss tidsperiod. Annorlunda formulerat handlar det om att undersöka hur det går till antingen när ett problem/lösning uppstår, respektive hur det går till när de avvecklas. Dessa mekanismer behandlas för att ge en fördjupad förståelse för varför skolan förändras, men också för att diskutera huruvida det är sannolikt att en förändring verkligen har skett. Genom att diskutera de mekanismer som upprätthåller ett visst problem, och genom att följa hur mekanismerna upphör att verka, går det att

sluta sig till att en förändring är trolig även om den empiriska undersökningen skulle behöva utökas för att verkligen belägga om och i vilken utsträckning en viss förändring har ägt rum.

Mitt intresse för förändring kommer att ta sig uttryck i en komparativ ansats där nuets problematiker ställs mot dåtidens problematiker. Konkret innebär det att jag ofta kommer att kontrastera idéer från 1900-talets första hälft (den ”moderna” skolan) med idéer som växt fram under den andra hälften av 1900-talet (den ”senmoderna” skolan). På så vis kan olika historiska skillnader, till exempel skillnaden mellan ”det moderna” och ”det senmoderna” läraryrket, belysas.⁴ Ytterst syftar avhandlingen till att både kartlägga förändringar av skolan/läraryrket och att ge en utvidgad bild av vad som kan menas med förändring.

Fokus ligger på föreställningar om det normbrytande/lidande skolbarnet, såsom det tar sig uttryck i diverse dokument: lärarhandledningar, läroplaner, pedagogiska tidskrifter etcetera. Det handlar alltså till stor del om tryckta tankar, men ett antagande är att denna diskurs kan användas som en seismograf för att komma åt vad det egentligen innebär och har inneburit att vara lärare. Genom att studera de problem som lyfts fram i olika tider och genom att studera anvisningar om hur problemen kan hanteras, är ambitionen att ge perspektiv på hur själva yrket har förändrats.

Avgränsning

Tidsmässig avgränsning: Vid förra sekelskiftet formulerade Ellen Key sin berömda vision om att 1900-talet skulle bli *Barnets århundrade* (Key 1900/2000). Senare kom tiden även att kallas *Problembarnets århundrade* (Börjesson & Palmblad 2003b). Tidsmässigt är avhandlingen huvudsakligen avgränsad till detta århundrade. Denna avgränsning ska dock inte uppfattas som absolut – en del empiri från 1800-talet har också använts, liksom från 2000-talet.

Inriktningen på 1900-talet motiveras inte av någon enskild förändring, exempelvis av skolans organisation eller av skolans läroplaner. Det viktigaste övervägandet vid valet av tidsperiod handlade istället om att finna ett tillräckligt långt tidsspänn för att kunna iaktta förändringar. Två iakttagelser har därvidlag spelat en roll. För det första, ett längre tidsintervall behövs för att synliggöra förändringar som ofta är långsamma och diffusa. Norbert Elias (1939/1989; 1939/1991), som i sin studie av civilisationsprocessen återgav källor från 1200-talet fram till 1900-talet, demonstrerade det fruktbara i en sådan ansats. För det andra,

⁴ En precisering kan vara nödvändig. Jag kommer inte att studera epokerna det moderna och det senmoderna, liksom jag inte kommer att studera det moderna och det senmoderna lärararbetet som helhet. Istället handlar det om att ställa vissa enskilda fenomen i historien och nuet mot varandra. Dessa enskilda fenomen är vad som studeras, inte den helhet som de är del av. Om vi sedan väljer att kalla denna helhet för ”det moderna läraryrket, skolan, samhället”, är en annan sak.

en så lång tidsperiod studerar inte jag, men det kan hävdas att 1900-talet har varit ett dynamiskt århundrade, med tydliga förändringar av samhälle och kultur. Detta har exempelvis Philippe Aries (1974/1994) pekat på i sin studie av dödsuppfattningar i västerlandet från medeltiden till 1900-talet. Aries menar att synen på döden under lång tid förändrades så långsamt att ingen samtida lade märke till det, men att attitydförändringarna under 1900-talet haft en helt annan hastighet. Av denna anledning kan en period på cirka 100 år vara mer än tillräcklig för att kunna iaktta skiftningar.

Fokus vad gäller skolformer. Jag kommer att koncentrera min empiri om *dagens* skola till högstadiet. Även om detta stadium inte finns kvar formellt, kan många lärare än idag uppfatta sig som just högstadielärare om de arbetar med år 7–9 eller 6–9. Avgränsningen har styrt mitt val av informanter, men det ska också påpekas att det inte alltid är möjligt att göra en motsvarande avgränsning när det gäller den diskursiva arenan. En stor del av litteraturen kring skola och för lärarutbildning av idag saknar ett distinkt fokus på särskilda åldersstadier.

Det är med grundskolans inrättande i början av 1960-talet som högstadiet kom att bli obligatoriskt. Mats Sjöberg har betonat att den förlängning av skolplikten som därmed skedde är unik ur ett barndomshistoriskt perspektiv. Den åldersfas som tidigare förknippats med arbete kom nu att bli associerad med skolgång (Sjöberg 2003:91). Denna förlängning hade inte minst konsekvenser för förståelsen av skolans fostrande verksamhet. Såväl förhoppningar som farhågor väcktes. Å ena sidan hade nu skolan en längre tid av individers liv att förfoga över. Därmed ökade möjligheterna att utöva ett inflytande över eleverna. Som 1946 års skolkommision tidigt hade påpekat, kom skoltiden nu att inkludera den viktiga period som brukar kallas puberteten.⁵ Å andra sidan väcktes farhågor om att det allt mer heterogena elevmaterialet skulle vara svårfostrat. Martin Bäcklin hävdade att det inte bara var begåvningen som skulle komma att variera i grundskolan: ”uppförande- och ordningsproblem likaledes blir mera varierande och förmodligen även mera chockerande” (Bäcklin 1961:9). När nu skolan omfattade elever i ”den labila pubertetsåldern” sades det också att man fått elever som saknade intresse för teoretiska studier, med konsekvens att ”disciplinproblemen kraftigt skärpts” (Husén, Husén & Svensson 1959:174). Detta aktualiserade också en ny syn på skolans sätt att bemöta olika typer av elevproblem. Elevvård blev ett modeord. ”Den förlängda skolplikten accentuerar behovet av kuratorer” (ibid:176).

Högstadiet var alltså en historisk nyhet när det växte fram kring mitten av 1900-talet. Det finns ingen jämförbar skolform i historien. Detta ställer utmanande frågor kring vad högstadiet kan jämföras med i det förflutna. Ett

⁵ 1946 års skolkommision argumenterade för vikten av estetisk fostran, och i detta sammanhang ingjöt den förlängda skoltiden optimism: ”Den nioåriga skolan har i detta avseende vida större möjligheter än den sjuåriga, bland annat därför att den får behålla eleverna över den betydelsefulla pubertetsåldern” (SOU 1948:27, s. 31).

möjligt svar skulle vara att idén om att jämföra med ett förflutet är orealistisk. I småskolor, flickskolor, folkskolor och läroverk (för att göra en grov indelning) har olika traditioner utvecklats. Dessa olika traditioner är vidare inte att betrakta som homogena fenomen. De har kontinuerligt förändrats och tagit sig skilda uttryck i olika delar av landet. Skolinstitutionens individualistiska organisation (Lortie 1975/1977) har dessutom underlättat för lärare att utveckla högst specifika traditioner i sina respektive klassrum.

Utifrån en sådan bild skulle vi kunna dra slutsatsen att i den mån historiska jämförelser kan göras, så bör de åtminstone vara avgränsade till en enskild skolform. Ett problem med en sådan lösning är dock att högstadiet bygger på och reagerar mot flera olika traditioner. Enkelt uttryckt kan högstadiet ses som en fusion av de traditioner som utvecklats inom folkskola och läroverk. Läroverken kan ses som högstadiets föregångare genom att det var där elever i högstadieålder gick, medan folkskolan kan ses som en föregångare om vi letar efter skolformer som omfattar den större delen av befolkningen. På grund av högstadiets dubbla rötter kommer därför högstadiet att jämföras med båda dessa skolformer.

Det innebär att dagens skola jämförs med traditioner som inbördes uppvisat väldiga skillnader. Under framställningens gång kommer jag därför i förekommande fall att peka på vad som är specifikt för folkskolan eller läroverket. Samtidigt kommer skillnaderna mellan de olika traditionerna inte att bli det centrala, utan istället det som har förenat dem.⁶ Dessa likheter blir också mer framträdande när de jämförs med skolor i vår tid. Hur denna relation mellan nutid och dåtid kan studeras utvecklas i nästa kapitel.

⁶ I en given tidsperiod finns det alltid sådant som förenar och sådant som skiljer mellan olika skolformer, och huruvida man lägger en vikt på likhet eller skillnad har delvis att göra med om det finns en ytterligare referenspunkt att jämföra med. Florin och Johansson (1996) pekar på att folkskolan, flickskolan och läroverket på ytan uppvisade vissa likheter när det gällde disciplinering. Om man skulle gå in i en skolsal under 1800-talets slut skulle man kunna möta ett likartat mönster: En lärare i en upphöjd kateder och elever som sitter i raka led med händerna vilande på bänkarna (Florin & Johansson 1996:15). Florin och Johansson är framförallt intresserade av de skillnader som trots dessa likheter fanns mellan de olika traditionerna. Ur mitt perspektiv är det intressanta istället den förändring som inneburit att detta mönster (raka led, upphöjd kateder, händer på bänkar) inte längre råder.

3. Sätt att se förändring

[T]omorrow's teacher can do nothing but repeat his own teacher of yesterday, just as he too was merely imitating his own teacher; and it is consequently impossible to see how, in the endless series of self-reproducing models, there can be any innovation at all (Durkheim 1938/1977:5).

Jag ska nu övergå till att precisera det övergripande temat för denna avhandling genom att närmare redogöra för hur jag gått tillväga och hur de teoretiska utgångspunkterna ser ut. Jag kommer att presentera (1) vilken typ av fenomen i nuet och historien som studeras, (2) hur relationen mellan nutid och historia studeras, (3) hur jag ser på relationen mellan skola och samhälle samt (4) vilka källor jag har använt.

Mentalitet

Lärares arbetsvillkor har ibland reducerats till att handla om materiella ramar såsom klasstorlek, resurstillgång och personaltäthet (Spencer 2001:815). I denna undersökning kommer istället läraryrkets villkor och förändringar att sättas in i ett bredare kultur- eller mentalitetshistoriskt sammanhang. Genom att studera hur olika idéer, värderingar och attityder förändras, går det också att få en ökad insikt i hur lärares uppgifter ändrar karaktär. Ansatsen uppvisar vissa likheter med hur historikern Carolyn Steedman (1987) har begripliggjort sina egna erfarenheter som lärare i *primary school*. Hon skriver om sin kärlek till barnen, sitt starka engagemang, arbetet på söndagarna, den värkande ryggen, den ständiga tröttheten och de sömnlösa nätterna. Dessa erfarenheter försöker Steedman sätta in i ett historiskt sammanhang. Hon säger ingenting om sådant som tidsbrist, resursbrist, organisationsproblem eller klasstorlek. Källan till arbetets intensitet finner hon istället i ett outtalat ideal: att en god lärare ska vara som en mor. Idealet spåras tillbaka till Peztaozzi och Fröbel som båda använde observationer av mödrar när de utvecklade sina idéer om hur lärare skulle förhålla sig i sin undervisning (se även Steedman 1985). Det som är intressant med Steedmans bidrag är att hon pekar på relationen mellan idéer och arbete. Arbetet formas inte bara av de rent materiella villkoren, utan exempelvis av olika ideal kring hur läraren bör förhålla sig. I min undersökning kommer dessa idéer inte bara att handla om outtalade ideal kring hur en lärare bör vara, utan även om idéer kring hur barn bör vara, och hur dessa ideal i sin tur implicerar förväntningar på lärares arbete.

Patrick H Hutton (1981) skriver att mentalitetshistorien är inriktad på vanliga människors tankar om vardagslivet. Man har intresserat sig för hur synen på barndomen, sexualiteten, familjen och döden har förändrats historiskt (Hutton 1981:237).⁷ Ofta förknippas inriktningen med delar av Annalesskolan, men även utanför denna krets har forskning bedrivits med en liknande inriktning.⁸ Så har exempelvis Michel Foucault, Elias och Aries räknats hit (Hutton 1981), liksom även Max Weber (Le Goff 1978:245) och Johan Huizinga (Aries 1983). Mentalitetsbegreppet har anklagats för bristande precision, och flera forskare har pekat på att det finns en likhet mellan mentalitets- och kulturbegreppet.⁹ Det som vitt uttryckt kan kallas mentalitetshistoria har då sysslat med frågor av såväl vardaglig som ovanlig art. Det handlar om historiskt varierande attityder till allt från spottande (Elias 1939/1989) till döden (Aries 1974/1994).

Det är attityder av denna typ som kommer att studeras i denna avhandling. Hit hör attityder till de elevproblem som läraren kan ställas inför. Vad anses i olika tider vara ett allvarligt normbrott? Vilken typ av lidanden uppfattas som allvarliga? Hit hör också idéer om lärarens roll i relation till eleverna. Hur bör en god lärare förhålla sig till eleverna? Vilken typ av strategier förespråkas, och vilken typ av insatser blir läraren avrådd ifrån?

En källa som använts är olika typer av föreskrivande dokument som analyseras utifrån vad de har att säga om olika attityder kring aspekter av skolans vardagsliv. Det kan handla om vilka konkreta råd som ges om humor i undervisningen, om konsten att inleda en lektion, hur man får elever att bekänna en lögn eller hur man ringer hem till en förälder. Genom att analysera vilka konkreta råd lärare ges, går det också att ana sig till att man i skilda tider uppfattar olika aspekter av lärarens arbete som problematiska.

I en utvidgad mening kan undersökningens fokus sägas anknyta till den barndomshistoriska forskningen. Jag intresserar mig för olika uppfattningar om vad som är ett önskvärt respektive problematiskt skolbarn, vilka behov barn anses ha, och vad som krävs för att tillgodose dem. Det kan på det sättet ses som en studie i barndomsuppfattningar, men syftet är inte att därmed få en ökad förståelse för barndomen, eller ens för själva barndomsbegreppet. Istället används barndoms-

⁷ En mer utarbetad karakteristik ges av Burke (1997) som urskiljer följande kännetecken hos mentalitetshistorien: (i) Den betonar kollektiva attityder, snarare än individuella, och vanliga människor likväl som elitens. (ii) Snarare än att fokusera på medvetna tankar eller utarbetade teorier, fokuserar man på outtalade eller omedvetna antaganden (iii) Man fokuserar inte bara på innehållet i människors tankar, utan även deras strukturer, det vill säga man intresserar sig för kategorier, metaforer och symboler (s. 162). Begreppet mentalitetshistoria placerar sig därmed någonstans mellan idéhistoria och socialhistoria. Medan socialhistorien handlat om samhället, men utelämnat tankarna, har idéhistorien handlat om tankarna, men utelämnat samhället (s. 165).

⁸ Burke (1997) nämner vid sidan av Bloch, Febvre, Duby, Le Goff, Vovelle och Le Roy Ladurie, även namn såsom Durkheim, Lévy-Bruhl, Mannheim, Bachelard och Canguilhem.

⁹ Se Hutton (1981:237). Mentalitetshistoria har använts synonymt med kulturhistoria (Darnton 1984/1987:7), eller beskrivits som en "historical anthropology of ideas" (Burke 1997:163).

uppfattningarna för att studera lärarrollen.¹⁰ Utgångspunkten är att synen på barnen också lägger en grund för hur lärarrollen konstrueras. Detta är rimligt eftersom barnen kan ses som objektet för lärares arbete. Detta objekt kan tilldelas olika egenskaper som kan variera historiskt. När dessa egenskaper ändras skepnad, kan också förväntningarna på läraren komma att ändra karaktär.¹¹

En utgångspunkt i detta sammanhang är att det mentalitetshistoriska perspektivet kan belysa hur det går till när ett visst fenomen får status som ett problem. Förvisso finns det alltid en materiell, faktiskt grund till att vissa fenomen uppmärksammas. I dagens skola möter läraren exempelvis mobiltelefoner i klassrummet, men mer sällan tuberkulosmittade elever som gått fem kilometer till skolan i undermåliga skor, eller som skolkar för att hjälpa sina föräldrar med höstkörden. Det mentalitetshistoriska perspektivet möjliggör däremot ett studium av hur ett visst fenomen kommer att uppfattas som ett problem. Det handlar om att studera hur problem döljs, upptäcks samt ges mening, och hur de därmed implicerar olika förväntade lärarresponser. Annorlunda handlar det om vilka fenomen som i olika tider tas på allvar, respektive vad som banaliseras eller vad som inte ens hamnar på agendan.

Det mentalitetshistoriska perspektivet är bland annat relevant för att det kan ge ett något annorlunda perspektiv än brukligt på vad som gör läraryrket intensivt. När lärararbetet av idag diskuteras är det lätt att fastna i analyser av hur den politiska styrningen påverkar arbetet. Det kan handla om nedskärningar, decentralisering och stora klasser. Jag menar dock att frågan också kan relateras till långsiktiga historiska förskjutningar av synen på hur ett skolbarn bör bemötas av lärare. Detta illustreras tydligt i inställningen till elevvårdspersonal. 1990-talets nedskärningar gjorde att vissa skolor kom att få en minskad tillgång till kuratorer och psykologer, vilket kunde uppfattas som problematiskt av lärare. Men dessa nedskärningar är inte i sig en förklaring till att det kan upplevas som en belastning att lärare får arbeta utan stöd av psykologer och kuratorer. Det får sin innebörd först ställt mot den allmänna uppfattningen att denna expertis är

¹⁰ Trots det kommer elevernas roll att hamna i ett relativt tydligt fokus. Genom att lärarens relation till eleven skildras, är det också möjligt att läsa in antydningar om vad det innebär och har inneburit att vara elev. Det betyder dock inte att detta står i centrum. Det kan också behöva betonas att det är svårt att skildra en relation ur båda perspektiv samtidigt. Relationen mellan lärare och elev ser väldigt olika ut beroende på om den betraktas från lärarens eller elevens perspektiv. När en lärare upplever sig maktlös, kan elever känna sig dominerade; när elever upplever att läraren inte "ser" dem som individer, kan läraren uppleva att det är precis det som hon försöker göra (jfr Mathiesen 1982/1989).

¹¹ Georges Duby menade att man för att förstå samhället och hur det förändras, behöver ta hänsyn inte bara till ekonomiska och demografiska fenomen, utan även till mentala föreställningar. "Ty det är inte utifrån sina verkliga villkor utan med hjälp av föreställningar vilka aldrig ger en fullt trogen spegelbild av dessa, som människorna reglerar sitt beteende" (Duby 1974/1978:86). På ett analogt kan vi säga att lärarens arbete inte enbart speglas av barnens levnadsvillkor, utan även av föreställningar om barnens levnadsvillkor.

nödvändig. Så såg man det inte alltid på till exempel 1950-talet, då det fanns en stark skepsis till de nya försöken att psykologisera barndomssynen (Husén 1957).

Mentalitetsperspektivet är också relevant för att diskutera frågan om hur skolan och läraryrket förändras. Thomas Ziehe (1982/1986) pekar på att vissa historiska och kulturella förändringar under de senaste decennierna kan beskrivas som ”mjuka’ och nästa omärkliga trender, till exempel i form av störningar i den nedärvda kulturen” (s. 15). Som exempel nämner han kristendomens minskande inflytande, förändringar i sexualmoralen, könsrollerna, generationsrollerna, relationer till auktoritetspersoner och relationen till bruksföremål (det senare exemplifieras med att sparsamhet och aktsamhet fram till 1950-talet var ”de praktiskt taget grundläggande samhälleliga dygderna”) (s. 16). Den typen av tendenser är också av central betydelse för att förstå hur läraryrket förändras, eftersom förskjutningar på kulturens/mentaliteternas område formar idéer om vad som är ett önskvärt skolbarn och hur en lärare bör och kan förhålla sig till skolbarnen.

För att kunna tala om sådana förändringar är vissa generaliseringar av nöden. Vissa tidsperioder måste tillskrivas en större enhet än de kanske i verkligheten uppvisade. Detta generaliserande ser jag mer som ett analytiskt verktyg än som en faktiskt utsaga om den historiska verkligheten. Mentalitetshistorien har kritiserats för att göra alltför grova generaliseringar om olika tidsperioder. Ambitionen att skriva en historia som är kollektiv snarare än individuell, på tanke-mönster som delas av stora kollektiv snarare än framstående individers tankar och handlingar, har ibland resulterat i att skillnaderna inom samhällen har suddats ut.¹² Det är förstås väldigt anspråksfullt, och har också varit omdiskuterat (Florén & Persson 1985). Ett sätt att mildra ambitionerna är att peka på att det finns olika mentaliteter inom olika sociala grupper.¹³ Huruvida detta löser problemen kan diskuteras. Ett alternativt sätt att lösa generaliseringens problematik representeras av Webers idealtypsbegrepp. Hos Weber framstår generaliseringar som paradoxalt nog både omöjliga och nödvändiga för samhällsvetenskapen. Omöjliga av den anledningen att verkligheten är komplex, men nödvändiga för att vi ska kunna skaffa oss verktyg att förstå den. Om vi exempelvis skulle försöka förstå oss på individers andliga liv under en viss del av medeltiden med begreppet ”kristendom”, och om dessa framställdes på ett fullständigt sätt, så skulle resultatet bli ”ett kaos av oändligt differentierade sammanhang och ytterst motsägelsefulla tanke- och känslsammanhang av olika slag” (Weber 1904/

¹² Le Goff (1974/1978) formulerade det på följande vis: ”Mentaliteternas historia arbetar på det vardagligas och det automatiskas nivå. Den rör det som den individcenterade historien inte når, då den avslöjar det opersonliga i en individs tankevärld, det som Caesar och den siste av hans legionärer, Ludvig den helige och bonden på hans domäner, Columbus och matrosen på hans Caravelle har gemensamt” (s. 248).

¹³ Detta gjorde Le Goff (1974/1978:257) som menade att det vid sidan av de gemensamma mentaliteterna kan finnas klassmentaliteter.

1991:145). Webers lösning var att skapa idealtyper, som inte skulle göra anspråk på att vara avspeglningar av verkligheten, utan istället var modeller som verkligheten kunde jämföras med.

Denna generalisering kan ske på flera nivåer. I den här undersökningen kommer jag sällan att redogöra för skillnader inom en viss tid mellan olika skolformer och åldersstadier. Jag kommer heller inte att diskutera eventuella skillnader mellan lärares arbete och de idéer som funnits om lärares arbete. Skillnaden mellan det som kallas formuleringsarena och realiseringsarena kommer inte att framstå som avgörande. När jag i det följande kommer att skriva om "lärares arbete" kan det läsas som en förkortning för "(idéer) med relevans för lärares arbete". Att jag på detta sätt klumpar ihop arbete och de idéer som omger det, grundar sig förstås i att synen på arbetet inte kan separeras från de attityder, värderingar och synsätt som är rådande under en viss tid. En fråga som dock behöver utredas närmare (i kommande forskning) rör hur vi kan förstå relationen mellan idéer och arbete. De idéer som uttrycks kring lärares arbete under en viss tid ser jag som ett grovt mått på hur lärarbetet faktiskt har kunnat te sig, men för att närmare kunna granska när, hur, hur mycket, och för vilka lärare dessa idéer har relevans krävs fler undersökningar, vilket dock går utanför ramen för denna studie.

Jag kommer att betrakta mentaliteter som tidstypiska snarare än kollektiva. Så kan exempelvis acceptansen för kroppslig åga ses som typisk för det tidiga 1900-talet, även om den inte alls omfattades av alla. Mer exakt är inställningen tidstypisk när den kontrasteras mot attityder under andra halvan av 1900-talet. Det är när vi på detta sätt kontrasterar nutid och dåtid, som det blir möjligt att göra generaliseringar om det tidstypiska. Detta tema ska jag nu utveckla.

Modernitet

Det empiriska materialet är hämtat både från historien och från nutiden. Det är inte en historisk undersökning i traditionell mening jag har genomfört. Den fråga som väglett projektet är mycket mer nutidsorienterad och starkt inspirerad av sociologiska perspektiv på historien.

"Vad är det som händer idag? Vad är det som pågår just nu? Och vad *är* detta nu [...]" Denna typ av frågor, inom filosofin först ställda av Kant (Foucault 1983/1993:40), har också gått som en röd tråd genom det moderna samhällsvetenskapliga tänkandet. Inom den klassiska sociologiska traditionen ställdes frågan om det moderna samhällets uppkomst och särdrag. Dagens samhällsteoretiker har istället varit starkt upptagna med vad som kommit efter det moderna. Efter att på 1970-talet ha talat om samtiden som postindustriell (Bell 1976/1996) kom man från slutet av 1970-talet att tala om tiden efter det moderna (Lyotard 1979/1984; Giddens 1990; Bauman 1995/1997; Beck 1986/2000). Hela denna samhällsvetenskapliga tradition kännetecknas av ett intresse för nuet, samtidigt

som historien används som redskap för att förstå nuet. Särskilt påtagligt har det blivit i de sentida samhällsteorierna, som ofta använt samtidsetiketter som anspelat på den tidsperiod man anser föregår den. Så har man talat om en modernitet som är sen, hög, post, reflexiv och flytande. Det förflutna har fått ge namn åt samtiden.

Det är detta sätt att tänka som har präglat historiesynen i denna undersökning. Med inspiration från teorier om det sen/postmoderna samhället är ambitionen att undersöka på vilka sätt lärares arbete har förändrats under de senaste decennierna.

Inspirationen gäller också typen av förändringsfrågor. Mina frågor till historien är inte i första hand av typen: när förändrades X? Vilka aktörer medverkade respektive sökte förhindra att X förvandlades till Y? Istället är följande frågor centrala: *vad innebär det att X blev Y? På vilka sätt skiljer sig X från Y?* Det handlar om att synliggöra nuet (Y) med hjälp av den kontrast som historien (X) ger.

Med andra ord ligger intresset vid att identifiera nuet med hjälp av vad det inte är. Det är liktydigt med att intressera sig för det som är nytt, det som inte funnits förut. Avsikten är med andra ord inte alls att förstå nuet som en produkt av gårdagen, som bärandes på ett ”pedagogiskt arv”. Istället för att leta efter ursprunget till nutiden – ”skolans gener” – fokuseras brytpunkterna: ”genernas mutationer”.

Det kan behöva förtydligas att det yttersta syftet med en sådan jämförelse mellan nutid och historia inte är att göra en symmetrisk jämförelse. Syftet är inte i första hand att skapa en förståelse för gårdagens läraryrke, utan att ge perspektiv på dagens läraryrke. Emellertid innebär denna nutidsfokusering inte alls att nuet studeras mer ingående än historien. I många av kapitlen är det snarare tvärtom. De historiska avsnitten är ofta väldigt omfattande, medan beskrivningarna av nuet ibland är relativt knapphändiga. Det gör att frågan om nuets kännetecken (Y) inte alltid ges ett fylligt svar. Istället för att då skildra en entydig förändring från X till Y, kan det ibland på sin höjd konstateras att X inte längre är fallet. I dessa fall kan historien användas på följande sätt: vad betyder det att X inte längre finns? Vad finns istället? Genom att peka på olika typer av *försvinnanden* ställs frågor om *tiden efter X*.

Kontrasten mellan nutid och dåtid ser givetvis olika ut beroende på när ”nu” respektive ”då” antas vara. I den här undersökningen utgörs den dominerande kontrasten mellan det som förenklat kan kallas den ”senmoderna” respektive den ”moderna” skolan. Det historiska materialet är i huvudsak hämtat från första halvan av 1900-talet, medan jag till den senmoderna skolan räknar tiden från grundskolans införande (1962). Syftet är dock inte att skriva fram ett allomfattande epokskifte från modernt till senmodernt. Huvudpoängen är att använda kontraster mellan något som är gammalt och något som är mindre gammalt (”nytt”). Även om den huvudsakliga skiljelinjen går någonstans runt 1960-talet,

är det inte fråga om att göra en systematisk jämförelse mellan skolan före och efter 1962. Det som representerar det ”nya” respektive det ”gamla” kommer att se olika ut, beroende på vilka fenomen som studeras. Det nya kan ibland födas på 1940-talet, ibland på 1960-talet, och ibland på 1990-talet.

Detta motiveras av att det är svårt att urskilja en grundläggande förändring vid en viss tidpunkt. Skolan förändras kontinuerligt, och med det följer att det är svårt att slå fast en enskild gränslinje. Det kan dock konstateras av flera viktiga förändringar skedde under perioden 1945–1970. Ofta har 1946 års skolkommission (SOU 1948:27) beskrivits som en viktig brytpunkt i den svenska skolans idéhistoria (Marklund 1980; Lindensjö & Lundgren 2000:49–53) Där utvecklades idéer om en demokratisk skola som skulle omfatta alla barn från årskurs 1 till 9. I dess kölvatten kom också diskussionen om ett agaförbud i folkskolan att intensifieras (Qvarsebo 2006). Under året 1958 sker två viktiga förändringar, då morgonandakten böt namn till morgonsamling och agan förbjöds i folkskolan. En tredje brytpunkt kan förläggas till 1960-talet, då mobbningsbegreppet myntades, fostran ströks ur läroplanen, du-reformen slog igenom och betygen i uppförande och ordning försvann. Perioden 1940–1970 kan utifrån detta perspektiv ses som en diffus övergångsperiod från en typ av skola till en annan.

Som jag antytt ovan är inte mitt syfte att i detalj följa den process varmed ett visst fenomen förändras. Jag kommer inte att skildra vad som hände med X mellan exempelvis 1946 och 1953. Den typer av ideal och mentaliteter som här studeras är ofta så outtalade att det är svårt att ha en sådan precision. I en annan mening är dock min ambition att diskutera hur förändring går till. Istället för att följa själva förändringsprocessen, kommer förändring studeras genom att ytterpunkterna i en historisk process ställs mot varandra. Det innebär att ett visst historiskt fenomen (X) kontrasteras mot ett samtida fenomen (till exempel frånvaron av X). Mekanismerna bakom denna förändring kan då diskuteras utifrån de faktorer som kan ha verkat för att frambringa X i historien, och de faktorer som gör X mindre sannolik i dagens skola. Frågan som här analyseras är alltså inte: ”varför försvann X 1953”, utan ”varför finns inte X idag”.

Kontrasten mellan nutid och dåtid innebär att skillnader som finns under en och samma tidsperiod inte kommer att synliggöras i någon större utsträckning. Det är en begränsning som är svår att komma ifrån. Dagens skolor uppvisar en stor mångfald, och denna kan inte representeras i en undersökning av detta slag. Detsamma gäller den variation mellan lärare som härrör från ålder, yrkeserfarenhet, kön, ämnestillhörighet och så vidare. På samma sätt är det givetvis problematiskt att tala om en enskild skola i det förflutna, även om vi begränsar det förflutna till en kort tidsperiod.

Att kontrastera nuet mot det förflutna bygger på ett antagande om att det faktiskt finns något som förändras. Det innebär ett avståndstagande från den statiska historiesyn som ibland har uttryckts både inom skolforskning och inom

mentalitetshistoria. Jacques Le Goff menade till exempel att mentaliteterna är det som ändras sist när ett samhälle förändras. ”Mentaliteternas historia är historien om historiens långsamhet” (Le Goff 1974/1978:249). Inom en del Foucault-inspirerad forskning har likaledes genealogin beskrivits som en metod som intresserar sig för de likheter som finns mellan nutid och dåtid.¹⁴ Även för skolans del har talet om det oföränderliga haft en stark ställning. Att förändra skolan liknades av Ellen Key (1900/2000:97) vid att fälla en skog med en pennkniv. Sedan dess har många forskare intresserat sig för skolans och läraryrkets relativa stabilitet (Lortie 1975/1977; Cuban 1993; Spencer 2001). Som Ingrid Carlgren (1994:9) har påpekat finns det en risk att detta fokus på oföränderlighet leder till att de förändringar som ändå sker inte synliggörs.

Även om det inte går att förneka att det finns konserverande krafter inom skolinstitutionen, kan det konstateras att 1900-talet jämförelsevis har varit ett omvälvande århundrade för skolans utveckling. Skolsystemet har genomgått en kraftig expansion, parallellskolesystemet har avvecklats, straff som aga och ordning och uppförande har försvunnit, medan sådant som du-reformen och ”eget arbete” har växt fram. Under tidigare århundraden tycks utvecklingen ha varit mer stabil, vilket kan exemplifieras med att läroverkens ordningsregler för det tidiga 1900-talet inte hade förändrats mycket sedan 1600-talet (Lindholm 1953), och att det i folkskolan så centrala läromedlet katekesen härstammade från reformationen.¹⁵

Institution

Hur kan vi förstå skolans och läraryrkets förändringar? Ett sätt är att sätta skolan i relation till samhällsutvecklingen. Det finns idag en föreställning om att skolan förändras i takt med samhällets förändringar, särskilt när det handlar om de sociala problem som lärare kan möta i sin dagliga gärning. Relationen mellan skola och samhälle beskrivs då ofta med hjälp av en spegelmetaforik. Idén är att de uppgifter som uppstår i skolan är en reflektion av förhållanden som existerar utanför skolan (t ex Herlin & Munthe 2005:13, Skolverket 1999:10f). I boken *Skolans ansvar när barn far illa* formuleras det på följande vis:

Skolan är en spegel av övriga samhället. [...] Inne i klassrummet möter man som lärare också effekterna av arbetslöshet och nedskärningar. Allt

¹⁴ ”Det genealogen frågar efter är inte vad det var som egentligen hände i det förflutna, utan snarare vad det är som fortfarande är levande från den tiden, och på vilket sätt det är levande” (Beronius 1991:50).

¹⁵ I Vilhelm Mobergs roman *Sänkt sedebetyg* uttrycker skolpojken Knut Toring sin frustration över att tvingas läsa en flera hundra år gammal text: ”Vad skulle han nu inte ha sluppit, om gubben Luther aldrig hade skrivit den! Vad en doktor företagit sig för fyrahundra år sedan, det skulle han plågas för i sju år. Hade gubben menat, att barnen fyrahundra år efter honom skulle lära sig hans bok utantill, eller rådde han inte för något?” (Moberg 1935/1961:187).

fler elever lever i pressade situationer och det för med sig en ökad utsatthet för våra barn och ungdomar (Frost & Sköld 1995:7).

Detta tal om skolan som en spegel av samhället säger sannolikt något väsentligt om den position som skolan intar i dagens samhälle. I en mycket allmän mening är givetvis skolan alltid en spegel av samhället, om vi med det menar att skolan kommer att präglas av vissa kulturmönster som anses acceptabla i det samhälle det befinner sig i, men i en mer specifik mening – spegling som att samhällets problem också återfinns i skolan – är det sannolikt att dagens skola speglar samhället i större utsträckning än tidigare i historien. Det finns åtminstone två skäl till detta:

För det första, skolan har blivit allt mer omfattande under 1900-talets gång. Enligt Lindensjö och Lundgren (2000:117) befinner sig idag drygt tre miljoner människor – cirka 31 procent av Sveriges befolkning – inom skolsektorn, antingen som anställda eller som elever (förskolan inräknad). Om högskoleutbildning och annan utbildning läggs till detta blir siffran över 40 procent. Denna omfattning gör att skolan av idag intar en unik position inom dagens samhälle. Arbetsplatser och föreningar vilar på ett mer begränsat urval människor, personer som antingen har valt eller valts ut för att delta. Skolan samlar däremot hela befolkningen i ett visst åldersspann. Vidare: elever tillskrivs inte autonomi. Dessa ingår i andra sociala relationer – framförallt familjen – som ofta anses påverka elevens liv även i skolan. Om vi räknar in även dessa kommer skolan att omfatta en majoritet av landets befolkning.

För det andra: det är inte bara skolan som har vuxit i omfattning under 1900-talet. Det samhälle som skolan speglar har också blivit mer omfattande. Till följd av globaliseringen är samhälle inte längre liktydigt med den ort vari skolan ligger, eller ens nationen. Globaliseringen har inneburit ett ökat flöde av människor, vilket exempelvis innebär att katastrofer som inträffar utanför landets gränser ändå kan beröra skolan. När tsunamikatastrofen inträffade 2004 var det en stor fråga för skolan. När människor flyr från sina hemländer kommer det indirekt att beröra skolan.

Kort sagt, såväl skola som det samhälle som skolan speglar har vuxit i omfattning. Av den anledningen är det rimligt att anta att dagens skola i ökande utsträckning grad speglar samhället.

Även om det är relevant att betrakta skolan som en ”spegel” av samhället, ger det dock inte en heltäckande bild av hur skolan förändras. Ett problem med spegelmetaforiken är att den inte lär oss särskilt mycket om skolan som ett särskilt institutionellt sammanhang. Den riktar uppmärksamheten på vad som sker utanför skolan för att förklara vad som sker i skolan. Det innebär att skolans egen roll blir osynliggjord. För att förstå de bakomliggande mekanismerna och uttrycken

för skolans och läraryrkets förändring är det därför av stor vikt att ta hänsyn till hur själva institutionen skolan är beskaffad.

Snarare än att fråga hur skolan speglar samhället är därför min fråga: vad kännetecknar skolan som samhälle? Vilka är de institutionella kännetecken som bidrar till att utforma lärares arbete med elever? Jag kommer att hävda att skolans och läraryrkets förändring kan förstås i relation till ett antal särdrag för institutionen skolan. Mitt påstående är för det första att dessa särdrag utövar en inverkan på läraryrket, och för det andra att läraryrkets förändringar kan beskrivas i termer av att särdragen får en ändrad innebörd.

Intresset för skolans institutionella kännetecken vilar inte på någon särskild teoretisk tradition. Det finns visserligen intressanta iakttagelser om institutioner i texter av Michel Foucault (1974/1993) och Erving Goffman (1961/1991), men utgångspunkten för denna undersökning är att skolan måste förstås utifrån sina egna villkor, som en särskild institution.

Källor

Dokument

Lärares fostrans- och omsorgsarbete kommer framförallt att analyseras genom de ideal och problem som uttryckts i olika typer av dokument. Av särskilt intresse har varit lärarhandledningar och den pedagogiska debatt som förts i lärartidningar och pedagogiska tidskrifter. Jag har även använt skolstadgor, läroplaner, statliga utredningar och berättelser från skol- och lärarmöten. De mest centrala källorna har dock varit tidskrifterna och lärarhandledningarna.

De skriftliga dokumenten är viktiga av två skäl. För det första har de medverkat till att forma skolan och lärarkåren. I dokumenten formuleras anvisningar om hur en önskvärd lärare bör vara, vilken typ av elevproblem som bör uppmärksammas och hur relationen mellan lärare och elev bör se ut. För det andra är det rimligt att anta att dokumenten även uttrycker rådande attityder som lärare kan ha haft till sig själva och sina elever. Genom att dokumenten både påverkar och avspeglar attityder och praktiker kan de också användas till ett jämförande studium av hur läraryrket förändras över tid.

Pedagogiska tidskrifter och lärartidningar

De pedagogiska tidskrifterna och lärartidningarna har spelat en viktig roll i undersökningen. Där har debatter förts, dagsaktuell litteratur recenserats, och händelser i skolans värld rapporterats. Här har det funnits artiklar om skolhälsa, disciplinproblem, straff och om lärarrollen i största allmänhet.

Tidskrifterna och lärartidningarna har representerat en sorts pedagogisk offentlighet och en stor del av lärares vidareutbildning. De har därför kunnat forma lärares tankar, samtidigt som de sannolikt även ger uttryck för de tankar

som lärare har kunnat hysa. Insändarsidor har varit ett forum där dessa har kunna uttryckas.

De pedagogiska tidskrifter som använts i undersökningen är *Skola och samhälle*, *Verdandi*, *Pedagogisk debatt*, *Folkskolan*¹⁶ och *Pedagogisk tidskrift*. Samtliga årgångar av de fyra förstnämnda har gått igenom. *Pedagogisk tidskrift*, som började ges ut 1865, har bara studerats från 1900-talet.

De pedagogiska tidskrifterna har oftast långa artiklar med en vetenskaplig prägel. I lärartidningarna har mer dagsaktuella händelser kommenterats på ledarsidor, i reportage och insändare. Bland de äldre lärartidningarna har jag särskilt använt *Tidning för Sveriges läroverk* (Tfsl) och *Svensk lärartidning* (SlT). (För fullständig förteckning, se litteraturlistan). Av lärartidningarna har jag gått igenom sammanlagt 120 årgångar. Samtliga nummer av *Tidning för Sveriges läroverk* har gått igenom, vilket har motiverats av hur källäget ser ut. Det har funnits en stor mängd fackliga tidskrifter för folk- och småskolan, men läroverken har bara haft en. *Folkskolan* producerade med andra ord mer text, dess historia är i detta avseende mer dokumenterad. Dessutom var folkskolan omgiven av andra typer av texter. Lärarhandledningar, pedagogiska debattböcker har ofta varit inriktade på folkskolan. Genomgången av lärartidningar har mest systematiskt gjorts för tiden från 1900-1970. Därefter har enstaka årgångar för varje decennium gått igenom, och slutligen har jag gått igenom samtliga nummer av *Skolvärlden* och *Lärarnas tidning* för perioden 2002–vt 2006.

Lärarhandledningar

Med lärarhandledningar syftar jag på böcker som haft ambitionen att ge en handledning till konsten att utöva läraryrket. Hit hör böcker som *Handledning i folkskolepedagogik för seminarier och lärare* (Arcadius 1903) *Folkskolepedagogik* (Hildinger 1923), *Att vara lärare* (Bäcklin 1951), *Allmän undervisningsmetodik* (Naeslund 1963), och *Överlevnadshandbok för nya lärare* (Harkort-Berge & Nilarp 2001). Jag har också använt mig av lärarhandledningar med mer specifika målsättningar än att introducera till läraryrket generellt. Hit hör handböcker i sparsamhetsfostran (Brisman, Lidman, & Lindberg 1931) skolhygien (t ex Brinke 1934), skoldisciplin (t ex Ericsson 1967), mobbning (t ex Pikas 1975), och krispedagogik (t ex Myndigheten för skolutveckling 2006).

Medan tidskrifternas innehåll till stor del dikteras av vad som hänt i skolvserige under de senaste veckorna, är lärarhandledningar något mer ”tidlösa” i sin framtoning. De kan sägas göra anspråk på att samla den etablerade synen kring pedagogik under en viss tid, och har ofta skrivits i syftet att läsas av blivande eller nyblivna lärare. Lärarhandledningarna kan därmed ge en inblick i hur man under olika tider har försökt forma läraren till att anta vissa önskvärda dispositioner. Det kan handla om hur man ser på straff i skolan, hur en lektion

¹⁶ Under perioden 1947–1956 hette den *Folkskolan – Svensk lärartidning*.

bör inledas, vilken typ av disciplinproblem som anses allvarliga, vad skolans yttersta syfte är samt hur läraren bör röra sig i klassrummet. De mer specifikt orienterade handledningarna är vidare tydliga indikationer på att vissa uppgifter under en viss tid får en så pass stor betydelse att de behandlas i hela böcker.

Muntliga källor

Det finns uppenbara problem med att enbart hålla sig till skriftliga dokument. Emmanuel Le Roy Ladurie (1975/1980:256) har till exempel kritiserat studier av föräldrakärlekens historia för att vara baserade på fel typ av källor. Han menar att dessa känslor är alltför intima för att utan förbehåll kunna studeras utifrån skriftspråkliga dokument. Närmast som ett komplement till dokumentanalyserna har jag därför arbetat med olika typer av muntliga eller skriftliga vittnesbörd om skolan idag och igår. En källa som använts tämligen impressionistiskt är skolminnen och romaner. Mer systematiska studier har gjorts av lärares (skriftliga) yrkesminnen samt intervjuer med idag verksamma lärare.

Intervjuer

Under perioden 2002–2005 har tolv lärarintervjuer utförts (tre män, nio kvinnor). Intervjuerna har i genomsnitt tagit två timmar. Elva av informanterna var verksamma på ”högstadiet” (6–9 eller 7–9-skolor). En arbetade i en 4–9-skola, men undervisade vid intervjutillfället i år 8. Lärarna är hämtade från 7 olika skolor spridda över landet, och undervisar i ämnen som engelska, idrott, teknik, no, tyska, hemkunskap, matematik och så vidare. Intervjucitaten, som är lätt redigerade, refereras enligt principen intervjuperson +årtal när intervjun gjordes (t ex IP2/2003).

Syftet med intervjustudien är tvåfaldigt. Det främsta syftet har varit att få en belysning av vad fostrans- och omsorgsarbete kan innebära i dagens skola. För att belysa detta har jag ställt frågor som: vilket är det största disciplinproblemet du möter som lärare? Kan du berätta om när du tycker synd om en elev?

Ett andra syfte har varit att belysa förändringar av dessa dimensioner. Lärarna har uppmanats att reflektera över hur deras gärning som lärare har förändrats och hur relationen till eleverna har ändrats under deras tid som lärare. Förändringsfrågor har också ställts som följdfrågor när lärarna har berättat om fenomen i vardagen. Frågan har då varit om det fenomen de berättar om är tidlöst eller om det står för ett nytt inslag i yrket. De flesta som intervjuats har haft en så pass lång lärarerfarenhet (i snitt cirka 20 år) att de kunnat identifiera förändringar i sitt arbete.

Det finns med andra ord ett livshistoriskt inslag i intervjuerna. Även om tillbakablickandet inte har varit huvudsyftet, så har det varit en viktig strävan att identifiera inslag i arbetet som har en ”ny” karaktär. Att upptäcka det som är nytt har dock sina problem. Ett problem handlar om att identifiera trender i en karriär

som varit diskontinuerlig. Det kan vara svårt att under en tid på, säg 20 år, identifiera entydiga trender, eftersom arbetet i mycket får sin karaktär av vilka klasser man fått, i vilka skolor man arbetat på, och vilka tjänster man har haft. Ett annat problem bottnar i att läraren inte är en neutral observatör av skolans utveckling, utan personligen genomgått förändringar. Det kan ibland vara svårt att urskilja vilka förändringar som är att hänföra till ökad erfarenhet, och vilka som är att hänföra till skolans förändring generellt. Lärarnas utsagor om förändring måste därför tolkas med försiktighet, vilket inte innebär att de ska avfärdas.

Till detta kommer två ytterligare intervjukällor. Under 2002 utfördes fem pilotintervjuer, dock med lärare som även arbetade på gymnasiet, ”lågstadiet” och ”mellanstadiet”. På ett tidigt stadium av avhandlingsarbetet läste jag dessutom de svenska intervjuerna från det nordiska projektet *Restructuring in education: reform policy and teacher professionalism in different Nordic contexts*, som kretsar kring hur lärararbetet förändrats under 1990-talet (Klette m fl 2000; 2002).¹⁷ De sistnämnda intervjuerna spelade en stor roll i min ursprungliga problemformulering.

Yrkesminnen

Medan intervjuerna huvudsakligen fokuserar på dagens lärararbete, lägger följande källa tonvikten på gårdagens lärararbete. 1998 samlade TAM-Arkiv, Lärarförbundet och Nordiska museet in yrkesminnen av lärare (fortsättningsvis ”Nordiska museets arkiv”). Insamlingen omfattar 133 bidrag, varav jag har läst 80 (slumpmässigt utvalda). Bidragen är av en genomsnittlig längd av drygt 10 sidor. Lärarna har uppmanats att beröra frågor om bland annat den egna skolgången, lärarutbildning, den första lärartjänsten, hur yrkets status och kontakten med hemmen har förändrats.¹⁸

Denna källa kompletterar intervjumaterialet. En fördel är att det sträcker sig längre tillbaka i tiden. De flesta som skrivit är födda på 1920- och 30-talet, och ger skildringar av seminarium och yrkesverksamhet från 1940- och 50-talen. De tillfredställer därmed behovet av längre historiska perspektiv. En annan fördel, jämfört med intervjuer, är just att de som skriver har haft en större möjlighet att reflektera över vilka förändringar som skett, vilket ger fylligare beskrivningar av skolans förändring. Det finns samtidigt vissa begränsningar i materialet. Informanterna har själva fått bestämma om sin medverkan, vilket givetvis påverkat urvalet. En majoritet är kvinnor från landsorten. Många av de som valt att delta

¹⁷ Intervjuerna utfördes år 1999–2000. Intervjumaterialet består av elva intervjuer och har analyserats på ett mer systematiskt sätt av Carlgren och Nilsson McPherson (2002).

¹⁸ Ett urval av berättelserna har publicerats i boken *Från folkskola till grundskola* (Johansson 2001). Bokens redaktör Annelie Johansson har analyserat materialet närmare i en magisteruppsats i etnologi (Johansson 2003).

har händelserika karriärer: speciallärare och personer som arbetat på flera skolor tycks överrepresenterade.

Något om hur resultaten och behandlade fenomen har växt fram i undersökningen kan i detta sammanhang ha sitt intresse. För det första har jag tagit fasta på fenomen som i olika tider har ansetts viktiga. Jag har intresserat mig för vad man har problematiserat, talat om, oroat sig över. Även om vissa av de fenomen som lyfts fram kan förefalla som trivialiteter sett i efterhand, har jag intresserat mig för sådant som i olika tider tagits på allvar såsom viktiga problem. Vad som anses vara en ”stor fråga” är förstås alltid diskutabelt. Genom att jag använt mig av ett källmaterial som spänner över allt från skolans styrdokument till insändare i lärartidningar har ett viktigt kriterium varit att de behandlade fenomenen återfinns inom olika typer av källor. Det är också när ett visst fenomen återkommit i olika typer av källor som jag har ”upptäckt” det som en betydelsefull fråga.

För det andra har jag fokuserat på fenomen som inte bara varit stora frågor, utan som framstår som relativt stora när de ställs mot en annan tidsperiod. Det är genom att fokusera på dessa skillnader som det är möjligt att uttala sig om förändringar.

För det tredje har jag inte nödvändigtvis lyckats fånga det som har varit av störst betydelse i dagens och gårdagens lärarbete. Ett viktigt kriterium har också varit att det inte har uppmärksammats särskilt mycket. I huvudsak har jag intresserat mig för fenomen som tidigare forskning har ignorerat.

Tidigare forskning

Läraryrket är välstuderat. Det finns studier av vad lärare gör när de inte undervisar (Aili & Brante 2006) vad de gör på raster (Nordänger 2002) och på sin förtroendearbetstid (Lindqvist 2002), hur det är att vara ny som lärare (Fransson & Morberg 2001), vad lärarkunskap är (Magnusson 1998), för att bara nämna några studier av lärararbetet idag. Eva Gannerud har i avhandlingen *Genusperspektiv på lärargärning* (1999) utifrån intervjuer analyserat kvinnliga klasslärares upplevelse av arbetet. Gannerud har bland annat pekat på hur omsorgsdimensionen upplevs av lärarna. Gannerud skiljer mellan det pedagogiskt-didaktiska arbetet och det socio-emotionella, och menar att de flesta lärarna ansåg att det är den senare delen av arbetet som tar mest kraft i anspråk. Sandra Ackers *The realities of teachers' work* (1999) behandlar liknande teman som Gannerud, men utifrån en etnografisk studie utförd i England. Vad gäller studier som har fokuserat förändringar av lärarbetet kan Andy Hargreaves *Läraren i det postmoderna samhället* (1994/1998) nämnas. En stor vikt lägger Hargreaves vid tendensen mot en ökad kollegialitet inom lärarkåren. Han har också bidragit till att frågan om de emotionella aspekterna av läraryrket har uppmärksammats. Även Klette med flera (2000, 2002) har ett förändringsfokus. Inriktningen ligger

på hur utbildningssystemet har omstrukturerats i de nordiska länderna under 1990-talet och vilka konsekvenser detta har haft för läraryrket. En studie som befinner sig mellan nutid och historia är Eva Rhöses *Lärararbete och läraridentitet* (2003), som skildrar livshistorier hos fem lärare i olika generationer.¹⁹

Bland de mer renodlat historiska studierna av läraryrket finns *Kampen om katedern* (Florin 1987) som skildrar folkskolläraernas professionaliseringssträvanden under perioden 1860–1906. Inga Elgqvist-Saltzman (1993) har arbetat med livshistorier där ett antal lärare från fyra olika generationer bland annat ger inblickar hur yrket har förändrats. Lärarutbildningens historia har kartlagts av bland annat Agneta Linné (1996) och Kerstin Skog-Östlin (1984).²⁰

Genom att min undersökning berör sådant som barndomshistoria, skolkhälsa och disciplinering anknyter den dock till en hel del traditioner som mer indirekt berör läraryrket.

Disciplineringens historia är ett av de teman som har behandlats av Ulla Johansson och Christina Florin. I *Där de härliga lagrarna gro* (1993) skildras läroverken under perioden 1850–1914. Det som är särskilt intressant med studien är det rika källmaterial som använts för att komma åt både skolans strukturella omvandling och dess inre liv. Florin och Johansson nyttjar bland annat kollegieprotokoll, memoarer, dagböcker, offentligt tryck, tidskrifter, lärarmötesberättelser, lärarminnen och läroverksminnen. I artikeln ”Tre kulturer” skildrar Florin och Johansson (1996) hur disciplineringen tedde sig i tre olika skolformer under 1800-talets hälft: folkskolan, flickskolan och läroverket. I *Normalitet, klass och kön* fortsätter Ulla Johansson (2000) undersökningen av läroverken, nu med fokus på tiden mellan 1927 och 1960, och behandlar bland annat i två kapitel frågan om lärarauktoritet.

Det pedagogiska arvet av Åke Isling (1988) är en ambitiös studie av skolans inre arbete under perioden 1840–1920. Jämfört med Florin och Johansson befinner den sig dock längre bort från den faktiska praktiken, och studerar snarare de ideologier som skolan varit en bärare av. Isling har använt sig av en mängd olika källor – lärarhandledningar, läroplaner, läromedel, skolminnen och så vidare – för att diskutera de olika ideal som präglade skolan. En stor del av undersökningen behandlar hur olika skolämnen har utvecklats, men Isling undersöker också hur skoldisciplinen har skildrats i lärarhandledningar och skolstadgor.

En annan infallsvinkel på disciplinering representeras av Herbert Tingstens *Gud och fosterlandet* (1969). Här analyseras den moral som kom till uttryck i folkskolans läromedel under perioden 1850–1950. Tingstens uppfattning är att dessa präglades av en mycket patriarkalisk moral, som inskräppte barnets plikt att

¹⁹ För en översikt av den forskning om lärares arbetsmiljö som publicerades i Sverige 1971–1980, se Lundman (1981). För en översikt mer sentida och internationell lärarforskning, se Arfwedsson (1994).

²⁰ För en översikt av internationell forskning kring läraryrkets historia, se Spencer (2001).

visa vördnad och tacksamhet inför Gud och fosterlandet. Enligt Tingsten mildrades denna moral mot slutet av undersökningsperioden, men Tingsten menar att det var efter 1950 som den verkliga radikala förändringen skedde.

De ovan nämnda verken är avgränsade till historien och gör inga större anspråk på att belysa nuet. I det avseendet är de representativa för utbildningshistorisk forskning i allmänhet. Bland de studier som på ett uttalat sätt försöker sätta nutiden i fokus kan särskilt Thomas Ziehe (1982/1986; 1993) nämnas, vars texter bärs upp av en blick för det historiskt specifika, för det som gör samtiden unik i jämförelse med det förflutna. Hans analyser berör allt från ungdomskultur, skolans position i dagens samhälle och lärarauktoritetens förändringar, och trots att han inte arbetar empiriskt har hans angreppssätt ändå varit en inspiration för mitt eget arbete. Jonas Frykmans *Ljusnande framtid* (1998) uppvisar vissa likheter med Ziehes sätt att arbeta. Den fråga som genomsyrar Frykmans studie är hur det kommer sig att skolan i minskande utsträckning har kommit att fungera som en arena för social mobilitet. Frykmans undersökning uppvisar en grundläggande likhet med min egen i det att han använder historien för att sätta nuet i perspektiv, och att den moderna skolan kontrasteras med den senmoderna. Ett särskilt intressant kapitel handlar om bus i skolmiljö. Här skildras gamla tiders bus riktade mot läraren, en kulturform som enligt Frykman är på tillbakagång i dagens skola. Studien av bus har varit en inspiration till kapitel 5 i denna bok. Ingrid Carlgren har i en rad artiklar satt fokus på förändringsfrågan. Liksom hos Ziehe präglas hennes forskning av en blick för det historiskt specifika i nutiden. Hennes forskning handlar både om hur arbetsformerna har förändrats och hur lärares professionella roll har omgestaltats. Tidigt (Carlgren 1994) uppmärksammade hon fenomenet ”eget arbete” i en artikel där hon också riktar kritik mot en forskning som allt för mycket riktat in sig på skolans oföränderlighet. Andra förändringar som hon intresserat sig för är den svarta tavlans minskade betydelse (Carlgren 1998) och vilken betydelse forskning har ansetts ha för lärarprofessionen (Carlgren 1999).

Även om min egen studie behandlar historisk variation är undersökningar av nationella skillnader av intresse. Patricia Broadfoot och Marilyn Osborn (1988) har studerat uppfattningar om professionellt ansvar i Frankrike och England. Deras resultat visar att de franska lärarna hade en mer avgränsad lärarroll, centrerad till arbetet i klassrummet och sådant som hade en klar koppling till själva lärandet. De engelska lärarna var däremot mer involverade i aktiviteter utanför klassrummet. Medan de franska lärarna främst arbetade med ”elever” beskrev de engelska lärarna snarare att de arbetade med ”the whole child”. De båda grupperna uppfattade som en följd av detta sitt arbete på olika sätt. De engelska lärarna uppfattade att arbetet var svårt att avgränsa. De var tvungna att kompromissa med sina egna ideal för att inte ta ut sig, och de kunde drabbas av skuld känslor. De franska lärarna kunde drabbas av en annan problematik, nämligen att arbetet uppfattades som allt för mekaniskt. Studien är ett ovanligt tydligt

exempel på hur undervisningsideologier kan variera och hur denna variation också innebär att arbetet ter sig olika.

Gunnel Colneruds *Etik och praktik i läraryrket* (1995) är en studie av yrkesetiska konflikter bland grundskollärare. Det finns två beröringspunkter mellan Colneruds undersökning och min egen. För det första studerar Colnerud den moraliska sidan av skolans verksamhet ur ett lärarperspektiv, i den meningen att det är lärares utsagor om de yrkesetiska konflikter som presenteras.²¹ För det andra visar Colnerud på vilka sätt lärares yrkesetiska resonemang är färgade av institutionen skolan. Colnerud menar att lärares yrkesetik formas av vissa specifika villkor: att eleverna utgör ett kollektiv, att lärare bedömer och differentierar, att de socialiserar, att de har ansvar i nuet och för framtiden, att de har en institutionaliserad närhet till eleverna och att den kollegiala lojaliteten spelar en framträdande roll. I detta avseende präglas alltså Colneruds studie av en blick för skolans särdrag, eller mer precist: för skolans sociologi. Internationellt går det att finna en sådan medvetenhet i studier av Willard Waller (1932/1965) Philip Jackson (1968/1990) och Martyn Denscombe (1985). Colneruds avhandling kom i en tid när forskningen kring moral och skola ännu spelade en undanskymd roll i Sverige. Sedan dess har forskningen ökat i omfattning, ofta med hänvisning till det nya begreppet värdegrund (Linnér 2005; Ohrlenius 2001; Linde 2001) och det som kallats värdepedagogik (Colnerud & Thornberg 2003). Det går således att se en nytändning för frågor kring skolans och läraryrkets moraliska dimensioner, och dessa har studerats ur olika perspektiv. Robert Thornberg (2006) har i en etnografisk studie undersökt skolans arbete med regler. Roger Fjellström (2004, 2006) har ur ett filosofiskt perspektiv intresserat sig för lärares yrkesetik och fostrande roll.

Skolhälans historia är ett annat forskningsområde som indirekt berör läraryrkets förändringar. Genom mitt fokus på lärares omsorgsarbete är skolhälans av relevans eftersom det framförallt är här man på ett uttalat sätt talat om välmående för elever. På senare tid har intresset kring skolhälans historia varit omfattande (Hammarberg 2001; Forslund 2002; Palmblad 1990; Hellblom-Thibbling 2004; Börjesson & Palmblad 2003a, 2003b; Johannisson 1998). Specialstudier finns också om skolmältidens historia (Gullberg 2004) och skollovskolonier (Münger 2000). En stor del av dagens forskning om skolhälsa har ett kritiskt, elevcentrerat och ofta Foucaultinfluerat perspektiv, och har på så vis uppmärksammat att det inte finns någon självklar gräns mellan hjälp och kontroll.

Forskning om fostran/disciplin/makt i skolmiljö har likaledes varit av intresse. Teoretiska och sociologiska perspektiv på skolan som arena för maktutövning har Anders Persson (2003b) utvecklat i *Skola och makt*. Empiriska analyser av skolans fostrande roll i dagens skola gjorts av antropologen Åsa Bartholdsson

²¹ Dock ska det påpekas att Colnerud också kritiskt granskar lärarna, vilket jag inte kommer att göra.

(2003). Mats Sjöberg (2003) har studerat diskussioner kring skolans fostran under den period när grundskolan växte fram. Jonas Qvarsebo (2006) har skildrat diskussionerna kring agaförbudet i folkskolan under perioden 1946–1962.

Den barndomshistoriska forskningen har bidragit till kunskapen om hur föreställningar om den goda barndomen varierar historiskt. Efter Philippe Aries (1960/1962) pionjärinsats har forskningsfältet expanderat.²² Det finns en lång rad av specialstudier av olika institutioner som använts i disciplineringen av barnen. Här återfinns studier av skolan (Sandin 1986; Sjöberg 1996), barnhem (Söderlind 1999), fosterhem (Sköld 2006) barnavårdsnämnder (Sundkvist 1994) och rådgivningsbyråer (Jönson 1997).

Denna korta översikt är givetvis bara ett skrap på ytan av forskningstraditioner som är omfattande, mångfasetterade och ständigt expanderande. Den kan ändå tydliggöra några utmärkande drag i min egen studie.

För det första: arten av förändringsperspektiv. Undersökningen är såväl samtida som historisk, och nuet diskuteras i ljuset av en relativt lång historisk process. Andra studier som fokuserar på dagens skola och lärararbete har, i den mån ett förändringsperspektiv finns, ofta en relativt kort tidshorisont bakåt. Man har i huvudsak varit upptagen av de förändringar som skett under 1990-talet, vilket givetvis är motiverat utifrån de kraftiga förändringar som genomförts. Vad gäller den forskning som sträcker sig längre tillbaka i tiden, så har den ofta varit förlagd till avgränsade tidsperioder som för övrigt ofta avslutas före grundskolans införande. Den har därför inte mycket att uttryckligen säga om dagens skola ur ett förändringsperspektiv.

För det andra studerar jag fenomen (exempelvis straff) som lätt hade kunnat resultera i ett elevperspektiv, men som istället används för att komma åt läraryrkets förändringar. Detta skiljer undersökningen från de flesta som behandlar liknande problematiker. Som ovan angivits är en stor del av forskningen präglad av ett kritiskt perspektiv, vilket gjort att ett lärarperspektiv inte har tätt sig särskilt naturligt. Man har till exempel intresserat sig för fostran *till* lönearbete (Willis 1977/1983), men mindre för fostran *som* lönearbete.

För det tredje kännetecknas studien av ett starkt intresse för skolans vardagsliv, men detta studeras indirekt. Dagboksanteckningar, deltagande observationer, kollegieprotokoll har inte använts trots att de hade kunnat användas för att studera hur skolan ”rent faktiskt” är och har varit. Istället har jag företrädesvis använt mig av de tryckta tankar som uttrycker och formar det vardagliga livet i skolan.

²² För översikter över barndomens historia och forskningen om densamma, se Heywood (2005) och Cunningham (1995).

Disposition

I kapitlen finns en gemensam struktur, som består i att fenomen i ”gårdagens” skola (cirka 1900–1962) ställs mot ”dagens” (cirka 1962 och framåt). Förändringar av lärares fostrans- och omsorgsarbete studeras ur olika avseenden. Det handlar om definitionen av vad som är ett normbrott (kap 4–5) och hur ett normbrott kan bemötas (kap 6). Det handlar om hur lidandet kan synliggöras eller osynliggöras (kap 8–9) samt hur man i olika tider identifierar skilda typer av lidande som implicerar olika typer av moraliskt ansvar för läraren (kap 10).

Avhandlingens resultat presenteras i två delar. I del II diskuteras fostransdimensionen. Den är döpt efter det problem som fostran enligt min definition har att hantera: ”Normbrottet”. Del III behandlar omsorg och är även den döpt efter omsorgens problem: ”Lidandet”. Båda delarna består av tre resultatkapitel och avslutas med ett mer analyserande och syntetiserande kapitel. En hel del av undersökningen sammanfattas alltså kontinuerligt, vilket gör att det sista kapitlet inte är det enda som diskuterar resultaten.

I *kapitel 4* inleds diskussionen om vad ett normbrott i skilda tidsperioder har ansetts vara, genom att fokusera på en särskild moralisk uppgift: att bekämpa lögnen. Lögnen sågs som ett centralt problem för pedagoger i början av 1900-talet, och vad denna fasa bestod i görs här föremål för en analys. Kampen mot lögnen används vidare som en kontrast till dagens situation, där lögnen tycks ha förlorat sin särställning som ett moraliskt problem, och där skolbarn rentav kan beskrivas som präglade av sin ärlighet.

Diskussionen om vad som betraktas som ett allvarligt normbrott fortsätts i *kapitel 5* som handlar om skolan som en kollektiv form av uppfostran. Kapitlet handlar om hur man har betraktat det sociala system som skolklassen utgör. Fokus ligger på vilka problem som har identifierats, på skolklassens patologier. Tesen är att uppfattningen om skolklassen har genomgått en förvandling. Om man tidigare lyfte fram skolklassens sammanhållning som ett allvarligt problem, kom man senare att se skolklassens splittring som ett problem.

I *kapitel 6* skiftas fokus från problemen till en av dess lösningar – skolstraffen. Tesen som drivs är att straffandets förändringar – som på ytan tycks handla om att agan, uppförandebetygen och skamvrån försvinner – även kan tolkas som att nya föreställningar växer fram kring vad som bör känneteckna ett gott straff.

Kapitel 4–6 utgör resultatkapitlen i del II, en del som i *kapitel 7* avslutas med ett antal övergripande iakttagelser om hur läraryrkets fostransarbete tycks ha ändrat karaktär under 1900-talet.

Kapitel 8 inleder diskussionen om lärares omsorgsarbete genom att undersöka hur synen på värdet av en lycklig skolgång – och därmed lärarens ansvar för att åstadkomma en sådan – hänger samman med historiskt skiftande uppfattningar om relationen mellan elevens tid i skolan och dess framtid. Tesen är att det går

att urskilja tre faser vad gäller relation mellan samtid och framtid, och därmed vad gäller synen på lycka och lidande i skolan.

I *kapitel 9* fokuseras hur lidandet kan synliggöras som ett ansvar för läraren. Utgångspunkten i detta kapitel är att lyckan och lidandet som pedagogiskt problem är relaterat till i vilken mån läraren förväntas möta en "elev", eller en "människa". Syftet är att beskriva olika mekanismer som bidrar till att eleven blir synlig som mänsklig, och därmed potentiellt lidande, varelse.

Hur mötet med det lidande skolbarnet kan påverka läraren i olika tider analyseras i *kapitel 10* genom att det tidiga 1900-talets hygienism kontrasteras mot det sena 1900-talets krispedagogik, vilka båda har varit inriktade på elevens välmående, men som utvecklat olika idéer om vad lärare kan och bör göra. Del III avslutas med ett summerande och analyserande kapitel (kap 11).

I "Slutdiskussion" kommenteras ett antal av resultaten från ett mer övergripande perspektiv.

DEL II. NORMBROTET

1932 mördade den 23-årige Fredrik von Sydow sin far, två hushållerskor, sin fru, samt tog livet av sig själv. Morden kom att få stor uppmärksamhet. Det var ett seriemord och dessutom var fadern – Hjalmar von Sydow – som chef för Svenska Arbetsgivareföreningen en offentlig person (jfr Henschen 2004).

Trots att Fredrik von Sydow inte längre var i skolålder uppstod en diskussion om skolans ansvar för morden. I en artikel i *Smålands Folkblad* riktades kritik mot att von Sydow under sin skolgång blivit positivt särbehandlad. Trots att han ”förskräckte kamrater och lärare genom sin ’frigjordhet’”, blev han – på grund av sin härkomst – inte straffad (Tfsl 1932/7:91). Artikeln refererades och kritiserades på ledarplats i *Tidning för Sveriges läroverk* (1932/7:91f). Skolan kunde inte på något sätt läggas till last för von Sydows utveckling. Visserligen ifrågasatte man inte idén att särbehandling hade kunnat förvrida von Sydow. Det som ifrågasattes var den faktamässiga grunden. Skolan hade inte alls särbehandlat von Sydow: ”Om vi icke äro fel underrättade, var det långt ifrån så, att von Sydow gått straffri i skolan [...]” (s. 91).

*

En dryg månad senare samma år tog *Tidning för Sveriges läroverk* upp en annan form av brottslighet: *svindlerier* och *bedrägerier*. I ledaren ”Kreugermoralen och den svenska skolan” (Tfsl 1932/10:131f) hävdades att en ny ”storhetstid” för svindlerier och bedrägerier hade inletts, med Kreuger som främsta namn. Till skillnad från von Sydow-morden ansågs nu att skolan hade anledning till självkritik. Att Kreuger hade utvecklats till en svindlare kunde faktiskt delvis förklaras utifrån hans skolgång:

En ny svensk storhetstid har kommit, nämligen – på svindelns och bedrägeriernas område. [...] Intrycken av det redan uppdagade och farhågorna för allt, som ännu återstår att uppdaga av lögn och bedrägeri, slapphet och besticklighet, ha helt naturligt drivit den tänkande delen av nationen till en självrannsakan, som söker en förklaring till den moraliska anda, ur vilken de onda handlingarna framgå. Om man därvid även riktat uppmärksamheten på våra skolor, så har man enligt vår mening denna gång träffat vida mer rätt än när man för icke länge sedan på ett eller annat håll försökte leda den mördaranda, som då tagit sig så hemska uttryck, tillbaka till skolan och dess fostrande verksamhet. Det har kommit i dagen, att Ivar Kreuger, den ojämförbare jättesvindlaren, i skolan tog priset i fusk, ja med överlägsen skicklighet organiserade detta viktiga inslag i vårt svenska skolliv. [...] och den tankegången har naturligt inställt sig, att svindelmoralen just till sist har en effektiv plantskola inom vårt skolväsen (Tfsl 1932/10:32).

Den drygt 50-åriga Kreugers svindelaffärer kunde alltså relateras till hans skolgång (se även Granfelt 1938:137).

*

I DN-artikeln ”Pojken som helst satt i ett hörn för sig själv” tecknades bilden av Anna Lindhs mördare Mijailo Mijailovic (*Dagens nyheter*, 7 januari 2004). I detta fall var det inte fråga om att öppet skuldbelägga skolan, men Mijailovics skolgång nämndes. Frågan som nu diskuterades var huruvida Mijailovic blivit mobbad eller inte under sin skoltid:

Efteråt har han klagat över att han var nästan den ende i klassen med invandrarbakgrund. Hans klasskamrater intygar att Mijailo Mijailovic aldrig blev utfrusen eller mobbad. [...] Han accepterades av sina klasskamrater, men han höll sig för sig själv. Om någon försökte skämta med honom på ett sätt som han inte gillade så visade han det tydligt, men utan att börja bråka (ibid).

*

I dessa tre fall diskuteras hur skolan kan medverka till att elever utvecklas till brottslingar. De tre fallen är extrema. Det är inte vanligt att skolan ställs till svars för ett seriemord, en finansiell kris eller ett ministermord. Men trots denna ovanlighet kan vi i dessa berättelser också möta idéer om skolans fostran som i respektive tidsperioder var väldigt vanliga. I sina försök att förstå om – och i så fall hur – skolan kan frambringa brottslighet, uttrycker de också tidstypiska idéer om skolans fostrande arbete, idéer som präglat förståelsen av mer all dagliga och mer triviala normbrott i skolans värld. Artikeln om Kreuger blir begriplig mot bakgrund av vilka problem som brukade lyftas fram för skolans moraliska fostran under tidigt 1900-tal. Att Kreugers svindelaffärer berörde skolan kan förstås som ett uttryck för att man under den aktuella tiden var starkt upptagen med elevers *lögner och bedrägerier* (kap 4). På ett analogt sätt avspeglar artikeln om Mijailovic dagens upptagenhet med *mobbing* och utanförskap i skolklassen (jfr kap 5). Artikeln om von Sydow-morden kom att handla om huruvida von Sydow hade särbehandlats eller ej. Den kan läsas som en plädering för hur en skola bör förhålla sig till straffet, nämligen att skolans straff måste vara *rättvisa* – ett ofta upprepat ideal under tidigt 1900-tal (jfr kap 6).

Lögner, mobbing och rättvisa straff är centrala teman i denna del av framställningen vars övergripande tema handlar om hur synen på elevers normbrott har förändrats under 1900-talet. De två huvudfrågor som kommer behandlas är: Vad har betraktats som ett allvarligt normbrott? Vilka tankar har funnits om hur normbrott kan motverkas? Genom att studera hur dessa attityder förändras går det också att föra en diskussion om hur läraryrket har förändrats.

4. Kampen mot lögnen

Skolans skötesynd är skollögnen
(Beckman 1919).

Det normbrytande, odisciplinerade och auktoritetstrotsande skolbarnet är ett ständigt återkommande tema inom pedagogiken. Även om lärare alltid har haft auktoritet har de också stött på olika typer av motstånd. Vad som däremot inte varit konstant är de sätt varpå auktoritet erövrats och utmanats. Vad som anses provocerande och utmanande elevbeteende är delvis föränderligt.

Det är en sådan förändring som detta kapitel ska diskutera. I fokus står en specifik aspekt av fostrans historia: synen på *det lögnaktiga barnet*. Utgångspunkten är två övergripande frågor: varför uppfattades lögnen som ett så centralt problem i skoluppfostran förr? Och varför talas det så litet om lögnen som ett fostransproblem idag? Genom att behandla dessa frågor vill jag diskutera hur skolan har förändrats som disciplinär institution under 1900-talet, och hur lärares arbete därmed kan tänkas ha förändrats. Även om det är förändringen, gestaltad i det jag kallar lögnens avdramatisering, som är kapitlets huvudsakliga tes, kommer huvudfokus att ligga vid den tid då lögnen var allt annat än avdramatiserad. Jag kommer ingående att skildra på vilka sätt lögnen ansågs skapa ett problem och vilka lögnbekämpande strategier som förespråkats. Avslutningsvis diskuteras tre tänkbara mekanismer bakom lögnkampens försvagning.

Läraren mot lögnen

Under det tidiga 1900-talet artikulades en närmast oöverskådlig mängd egenskaper som mål för skolans ”karaktärsfostran”. En översikt av språkbruket går att finna i *Metodiska anvisningar till undervisningsplanen för rikets allmänna läroverk* (Skolöverstyrelsen 1935), som inleds med avsnittet ”karaktärsfostran” (s. 5–9). Avsnittet är kort – knappt fem sidor – men ändå nämns en enorm mängd karaktärsegenskaper som skolan kan frambringa alternativt bekämpa. Eftersträvansvärda egenskaper är:

Ärlighet, punktlighet, plikttröhet, ansvarskänsla, uthållighet, förmåga att besegra svårigheter, vana att lita på sig själva och att väl utnyttja tiden [...] ärlighet och samvetsgrannhet i arbete och tänkande [...] vördnad för det som är högt och heligt, fosterlandskärlek, samhällsanda och humanitet [...] håg och sinne för att umgås med naturen, vakenhet och iakttagelseförmåga, blick för möjligheterna att använda naturen i kulturens tjänst [...] självförtroende [...] kamratkänsla och hjälpsamhet [...] solidaritet med skolan [...] mod, rådighet och förmåga att uthärda strapatser [...] allmänanda,

ansvarskänsla, ordningssinne och initiativförmåga [...] goda och lojala samhällsmedlemmar [...] stillhet och uppmärksamhet [...] uthållighet, behärskning och koncentrationsförmåga [...] yttre hyfsning: uppmärksamhet och artighet mot andra människor, hövlighet, t ex i fråga om hälsning, ordning och snygghet beträffande klädsel och lärjungarnas tillhörigheter, god kroppshållning, vårdat språk o.d.

Negativa egenskaper som nämns under samma rubrik:

oärlighet, trots och sidvördnad mot lärare, förakt för skolans ordning, vårdslöshet gentemot skolans egendom, övermodig och våldsamt behandling av medlärjungar (i synnerhet om dessa äro yngre och svagare) [...] prat eller oordning under lektion [...] benägenhet att komma för sent till morgonbön eller lektionstimmar, obenägenhet att snabbt lämna läsrum och korridorer under rasterna, försumlighet att på utsatt tid inlämna skriftliga uppgifter, vårdslöshet i avseende på klädsel, kroppsvård, hanterande av pulpeter, läroböcker och skrivböcker o.s.v.

Man kan fråga sig om det går att bringa ordning i denna ”djungel” av ont och gott. Fanns det moraliska egenskaper som ansågs viktigare än andra? En enkel räkning av ordfrekvens kan givetvis inte säga så mycket, men det är ändå symptomatiskt att en egenskap – ärlighet/oärlighet – nämns tre gånger. Under den aktuella tiden intog ärlighet och sanningskärlek, som vi kommer att få se, en central position i talet om skolans fostrande roll. Rektor Carl Svedelius publicerade 1930 en artikel med titeln ”Vilken fostrareuppgift är viktigast?” Frågan besvarades så här:

Den viktigaste av våra fostrareuppgifter är att hävda sanningens rätt, föra dess talan, förhjälpa den till seger bland den oss anförtrodda ungdomen. Det är klokt att göra detta till vår främsta ledstjärna i vårt fostrarearbete, framför mycket annat, som kunde ligga oss närmare till i vår egenskap av lärare. Jag nämner t. ex. plikttrohet i arbetet, ordningssinne, vilja att subordnera, ett respektfullt uppträdande mot äldre, mot myndigheter och auktoriteter, hur högt än allt sådant bör skattas (Svedelius 1930:13).

Svedelius förtydligade lögnens allvar genom att jämföra den med andra moraliska brister. Han nämnde snatterier i hemmet, stölder i skolan, bedrägeri och osedlighet i levernet. Det är allvarliga saker, menade Svedelius, men konstaterade samtidigt:

handskas den unge lättsinnigt med sanningen utan att kanske en enda gång hejdas under uppväxtåren, då är tillståndet nog allra farligast. Tillfällen att ljuga äro särskilt för den, som står i en av andra starkt beroende ställning, oändligt många och mycket frestande. Det kan bli en hart när outrotlig

vana, som bereder den yppigaste jordmån även för all slags annan moralisk lösaktighet (Svedelius 1930:21).

Att på detta sätt brännmärka lögnen och hylla sanningen var Svedelius långt ifrån ensam om i sin samtid. Det var heller inget nytt moraliskt ideal. Längre hade lögnen intagit en central position i synen på barnens uppfostran. Drygt fyrtio år tidigare påstods det i *Skolungdomens sedliga uppfostran*: ”Jag vet knappt någon synd, mot hvilken föräldrar och lärare måste stå på ständig krigsfot med ett så oförsonligt allvar, som mot osanningen. [...] Läraren står ibland rådlös inför en sådan företeelse” (Personne 1888:57 f). I en lärarhandledning från mitten av 1800-talet antydde vidare att kampen mot lögnen borde genomsyra den dagliga pedagogiken. Läraren förväntades ”begagna varje tillfälle att framställa lögnen såsom något afskyvärdt och vanärande; genom exempel visa lögnens farliga följder [...]” (Dahm 1846/1995:179). Anna Sandström menade att lärarna skulle få eleven att uppleva lögnen som en plåga: ”Vår strävan måste gå ut på att vänja barnen vid att känna varje beröring med lögnen som ett tryck eller en plåga samt att låta dem erfara den njutning och det välbefinnande som skänkes af sanningens lifsluft” (Sl 1894/47:596).

Också filosofer som skrivit om barnuppfostran har vänt sig mot lögnen. John Locke menade att lögnen var ”ett så svårt fel och moder till så många andra, som den ynglar av sig och ger skydd åt, att ett barn bör uppfostras till den största tänkbara avsky därför” (Locke 1693/1916:168). Immanuel Kant ansåg att en person som ljugar saknar karaktär, och bör behandlas med förakt (1803/1960:83, 88, 90). Johann Friedrich Herbart anvisade att ”den första lögnen” skulle få en tydlig markering ”så, att eleven som trodde sig tillåta sig ett obetydligt fel, på det allvarligaste känner både fruktan och klander” (Herbart 1835/1993:223).

Även i läroplaner och skolstadgor har sanningsidealet tagits upp. Läroverksstadgorna hade länge en paragraf om sanningskärlek.²³ I 1955 års undervisningsplan (U55) ansågs att lärjungarna skulle fostras till ärlighet (s. 6). 1962 års läroplan tog upp bristande ”sanningsenlighet (fabulering, lögn)” under rubriken skolsvårigheter (Lgr 62:86, snarlik formulering i Lgr 69:93). I Lgr 62 (s. 18) betonades även värdet av att skolan skulle väcka ”respekt för sanning och rätt”, vilket var en formulering som fanns kvar i Lgr 80 (s. 17).

Lögnen har beskrivits som ett moraliskt problem, men också som ett medicinskt och psykologiskt problem. I böcker om skolhälsa, mentalhygien och skolpsykiatri har lögnaktighet (eller mytomani/fabulering) tagits upp (se t ex Ljunggren 1933: 31; Ramer 1947:382f; Tengblad 1947:395f; Regnér 1955:44f; Regnér 1964 220–222; Otto 1973:37).

Kampen mot lögnen har även satt konkreta avtryck i den pedagogiska praktiken. Elever har kunnat läsa sedelärande berättelser om värdet av att inte

²³ ”Lärjunge skall vinnlägga sig om sanningskärlek, flit och goda seder samt visa vördnad för allmän lag och fastställd ordning” (1958 års läroverksstadga § 50).

ljuga (*Läsebok för folkskolan 1901/1968:4 f, 11 f*), de har spelat med i skådespel om värdet av ärlighet²⁴ och på folkskoleseminarier har eleverna fått välja uppsatsämnen som ”ärlighet vara längst” och ”uppfostran till sanningskärlek.”²⁵ Lögnens problematik har dessutom tagits upp i morgonsamlingar och på föräldramöten.²⁶

Slutligen kan nämnas att lögner har bestraffats. ”Oskick och olydnad straffade han strängt, men strängare än allt straffade han lögnen, ty lögn hatade han som intet annat” sades det till exempel i ett skolminne från 1840-talet (Ödman 1909:9). Sänkt uppförandebetyg och anmärkning har kunnat drabba lögnare.²⁷ Att lögner har kunnat bestraffas hårt hänger rimligen samman med att lögnen sågs som ett så allvarligt problem. Många har placerat lögnen och osanningar högt i de moraliska problemens hierarki:

Att osanningen är ett fel och ett fel, som mer än något annat sätter en ful fläck på en människas karaktär, äro väl alla eniga om. Att all uppfostran måste gå ut på att inplanta avsky för osanningen hos barnet, därom borde väl också alla vara eniga (”g.” 1911:15).

Lögnen har inte bara uppfattats som ett mycket allvarligt problem, den har också ansetts vara ett mycket *vanligt* problem: ”Det är häpnadsväckande, med hvilken färdighet barn, äfven från hem som anses goda, kunna ljuga” konstaterade John Personne (1888:57). Lögnen fanns således överallt, den var inte begränsad till enstaka ”problembarn”:

²⁴ Paul Georg Münch (1931/1932) redogör för dockspelet ”Med lögn kommer man inte långt” i sin bok *Från min skolsal. Redogörelse för ett par veckors nöjsam undervisning*.

²⁵ Ämnena erbjöds som uppsatsämnen för den fjärde klassen i Folkskoleseminariet i Stockholm ht 1898 respektive vt 1913 (Stockholms Stadsarkiv: SE/SSA/1141 F III, vol 1–2.)

²⁶ För ett exempel ur morgonsamlingslitteraturen, se Agebjörn och Kärrlander (1960:100 f) 1940 års skolutredning listade ett antal ämnen som kunde tas upp på klassmöten. Under rubriken ”hederlighet” presenterades följande förslag på ämnen: ”a) vikten i allmänhet av hederlighet och ärlighet, även i småsaker b) vad fusk i skolan innebär, föräldrars hjälp erforderlig c) faran av namnförfalskningar, falska intyg o.s.v.” (Skäringer-Larsson 1946:239).

²⁷ Att lögner kunde resultera i sänkt uppförandebetyg nämndes i *Förslag till allmänna anvisningar för fostran och undervisning på skolans högstadium* (1956), i samband med att skillnaden mellan ordning och uppförande diskuterades. ”Förseelser i fråga om fusk, lögner, uppenbart trots, snatteri, skolk, nedsättande behandling av kamrater och avsiktlig skadegörelse på skolbyggnader eller inventarier bör vid betygsättningen i regel bedömas i samband med avgivande av uppförandebetyg, medan förseelser mot skolans ordningsregler eller mot vad som i övrigt måste betraktas som god ordning i en skola bör hänföras till ordningsbetyget” (*Förslag till allmänna anvisningar för fostran och undervisning på skolans högstadium* 1956:46). Att lögner kunde resultera i anmärkningar skildras i ett skolminne från 1870-talet: ”Vilken fruktansvärd förseelse ansågs icke en osanning i skolan vara och detta av alla parter, såväl lärare som lärljungar. Anmärkningarna då för tiden voro graderade. Osanning var den värsta, därefter oskick. Den ena såväl som den andra medförde i regel ’sänkt sedebetyg’ [...]”. Anmärkningen för osanning kunde vidare skärpas. Den kallades då för ”upprepad osanning” (Svedelius 1930:15). Även föräldrar har bestraffat sina barn för lögner. Sundkvist (1994:114) nämner ett fall med en förälder som anmälde sin dotter till barnavårdsnämnden för att hon ljugit för sin arbetsgivare.

Det finns säkerligen ingen lärare, som inte mött osanningen i en eller annan form i skolan. Man träffar på den bland stora och små, bland begåvade och obegåvade, bland dåligt uppfostrade barn och bland de i många avseenden väluppfostrade, bland svaga och starka ("g" 1911:15).

På mer empirisk grund stod psykiatern Bror Gadelius (1924:21) när han hänvisade till Franziska Baumgartens undersökning *Die Lüge bei Kindern und Jugendlichen* (Baumgarten 1917) där det visat sig att nästan alla barn någon gång ljugit.

Den fråga som infinner sig är hur det kom sig att lögnen framställdes som ett så centralt problem. Varför provocerade lögnen så mycket? På vilka sätt utmanade den skolans auktoritet? Dessa frågor ska i det följande analyseras genom en läsning av texter som fokuserat skollögnen under slutet av 1800-talet och första halvan av 1900-talet. Min analys kommer att ta sin utgångspunkt i institutionen skolan. Även om ärlighet och sanningskärlek kunde formuleras som ideal i samhället i stort fokuseras frågan om hur lögnen kunde bli ett problem just i skolan. Denna ansats kan också motiveras utifrån att lögnen ibland kunde beskrivas som en särskild skolsjuka. Så menade den berömde moralpedagogen Friedrich Wilhelm Foerster (1907/1912:38) att skolan är en "verklig korruptionsanstalt för allt sanningssinne."²⁸

Seendets gränser

För att förstå varför lögnen ansågs utgöra ett problem kan det först vara en poäng att fråga sig vilken typ av normbrott lögnen är. Om lögnen för många pedagoger intog en särställning, bör den ha uppvisat någon speciell egenskap. Finns det då någon sådan egenskap som särskiljer lögnen från andra normbrott?

Ett sätt att karakterisera lögnen som normbrott är att utgå från begreppsparet synliga/osynliga normbrott. Lögnen var i två avseenden det Osynliga normbrottet. För det första är lögnen ett normbrott som – till skillnad från till exempel sen ankomst, frånvaro och uttalat trots – är osynligt. Det är sällan möjligt att med säkerhet säga att en person ljuger. Ofta är det endast lögnaren som sitter inne med sanningen. För det andra kan detta osynliga normbrott användas för att dölja andra normbrott. Lögnen har också beskrivits som en "bekväm och billig

²⁸ Foerster var under det tidiga 1900-talet en central gestalt inom diskussionerna kring ungdomens fostran. Flera av hans verk – såsom *Skolan och karaktären* (1907/1912) *Levnads-konst* (1904/1923) och *Religion och karaktärsuppfostran* (1925/1928) kom att översättas till svenska. Hans idéer refererades flitigt (t ex Hildinger 1944:162 och Pauli 1921), och hans namn omnämndes med stor respekt ända in på 1940-talet. Anna Sörensen (1942:57) kallade honom "[e]n av vår tids främsta moralpedagoger". I *Psykologisk-pedagogisk uppslagsbok* beskrevs han som "en moralpedagog av betydande mått" (1943:500). Foersters inflytande över de moralpedagogiska diskussionerna tycks emellertid kort därefter ha upphört. 1956 gavs *Psykologisk-pedagogisk uppslagsbok* ut i en andra omarbetad och utvidgad upplaga. Texten om Foerster var då struken.

täckmantel för varje felsteg” (Locke 1693/1916:168). Lögner var med andra ord ett dolt normbrott som kunde användas för att dölja andra normbrott.

Här har vi sannolikt en första nyckel till varför lögner provocerade. Det förefaller som om lögner såsom Osynligt normbrott utmanade den moderna makt som tog sig uttryck i just synliggörande och övervakning. Lögner underströk därmed gränserna för den moderna övervakningen, vilket nu ska belysas ur två perspektiv: disciplin/övervakning (Foucault) och främlingskap (Bauman).

Övervakning och lögn

Den som mer än andra teoretiserat den moderna övervakningen är Foucault. Han menar att den moderna makten (den disciplinära makten) vilar på ett intensifierat synliggörande av individer, som kan beskrivas som att förhållandet mellan den som ser och den som blir sedd blir omkastat: ”Traditionellt är makten den som syns [...] Den disciplinära makten däremot gör sig osynlig; i gengäld tvingar den dem som underkastar sig den att vara synliga” (Foucault 1974/1993:219). Den moderna maktens seende beskrivs av Foucault som allomfattande och kontinuerligt. Det är en form av makt som avviker från traditionellt maktutövande som varit mer diskontinuerligt och mer våldsamt. Som symbol för den moderna maktutövningen använder Foucault sig av Jeremy Benthams övervakningsinstitution *Panopticon*, vilket i korthet var en institution där alla intagna ständigt var synliga.²⁹

Huruvida Benthams vision verkligen blev en central del av skolans kultur kan man tvista om. Ändå är det ovedersägligt att skolan använt sig av seendet som en kontrollerande teknik. Betyg, anmärkningsböcker och frånvarorapportering är bara några exempel på denna princip. Det har också rent bokstavligt handlat om att se – titta på – eleverna. Flera lärarhandledningar har tagit upp värdet av att läraren har möjlighet att se klassen, och också givit råd om vad läraren därmed bör undvika. Läraren skulle endast i nödfall vända ryggen till klassen (Arcadius 1919:166) och heller inte marschera fram och tillbaka framför klassen med blicken fäst rakt fram eller i golvet, eller sitta i katedern och läsa en bok (Hildinger 1944:124). Det oftast upprepade rådet har varit att inte lämna katedern, eftersom detta skulle försvåra överblicken över klassen (Lundqvist 1901:247; Martig 1900/1903:163; Arcadius 1919:166). I Martin Bäcklins handbok *Att vara lärare* (som kom ut i fyra upplagor och sex tryckningar mellan 1948 och 1961) beskrevs katederblicken på följande sätt:

Läraren är naturligtvis inte bunden vid katedern. [...] Men i vanliga fall bör han nog hålla sig till katedern. Har han inte ro att sitta i sin stol – ett vanligt

²⁹ Bentham menade själv att en skola som byggs upp som ett panopticon skulle revolutionera dess sociala liv: ”All lek, allt pladder – i korthet alla slags distraktioner – är effektivt avskaffade genom den centrala och dolda platsen för läraren, understödd av skiljeväggar eller skärmar mellan eleverna, så kläna som ni önskar” (Bentham 1791/2002:160 f).

fenomen – bör han åtminstone stå relativt stilla framför avdelningen. Där är det lättare för honom att se sina pappenheimare i vitögat. Han ser för övrigt också deras händer, vilket inte alltid är att förakta (Bäcklin 1951:263 f).

En intressant fråga är vilken typ av motstånd som panoptisk maktutövning lägger en grund för. Om vi accepterar Foucaults tes om att kunskap och makt är sammanbundna, behöver motståndet inte nödvändigtvis attackera makten i sig. En alternativ motståndsform kan vara att inrikta sig på maktens bundsförvant: kunskapen. Att vägra säga sanningen kan då beskrivas som en motståndsstrategi som indirekt utmanar makten. Om makten vill veta, kan den dominerade på olika sätt försöka underminera maktens sanningssökande. Precis som att makt och kunskap är sammanvävda, är det rimligt att anta att motmakt och lögn hänger ihop.³⁰

Skolan som en mötesplats för främlingar

Löggen bör dock inte bara ses som en protest mot en allt mer allseende och finmaskig övervakning. Det vore att alltför mycket förenkla bilden av social kontroll i moderna samhällen. I själva verket kan moderniteten och skolinstitutionen också innebära ökade möjligheter till osynlighet. Den ökade komplexitet som kännetecknar det moderna samhället medger vissa glapp i övervakningen.³¹ Det moderna samhället präglas av en ”pluralisering av livsvärldarna” (Berger, Berger & Kellner 1973:kap 3), där exempelvis utbildning sker i en särskilt livsvärld, skild från andra livsvärldar. I moderna samhällen är begreppspar som privat/offentligt, framre/bakre regioner samt skola/hem relevanta för att beskriva det faktum att individer ständigt rör sig mellan olika sociala världar. Som följd av denna ökande komplexitet kan nya osynliga sfärer växa fram – sfärer som kan utnyttjas av lögnaren. Solochvåraren är till exempel en mer sannolik figur i ett

³⁰ Löggen kunde med andra ord vara ett sätt att skyla sig inför en ”voyeuristisk” skola. Detta kunde exempelvis ske vid hygieniska inspektioner av barnet. Om detta berättade folkskolläraren Alfred Tallmark i sin bok *Elever som jag minns*: ”Skolsköterskan eller Sprutan, som hon kallades, var inte någon särdeles populär person bland eleverna. Hennes snärjande frågor om hemmets hygien ville man slippa så fort som möjligt. Och barnen svarade ofta undvikande på hennes frågor eller ljög friskt. När Sprutan kom, rusade man till vattenkranar och tvättade händer och öron. Man lånade näsdukar av varandra under renlighetsundersökningarna. En snygg näsduk kunde vandra genom en halv klass och uppvisas många gånger. Det märkte inte Sprutan” (Tallmark 1950:32).

³¹ Hans Peter Duerr har, i en kritik av Elias civilisationsteori, pekat på att den sociala kontrollen i moderna samhällen i vissa avseenden blir försvagad i takt med att samhället blir mer komplicerat: ”’Byns öga’ är ett mycket mer fulländat övervakningsinstrument än det stora, anonyma samhällets ’tusen ögon’. Det förra ser – nästan som Gud Faders öga – tendentiellt allt, och vad det ser sammanfogas till *en* bild som alla, eller de flesta medlemmarna av gemenskapen har tillgång till. Människor i det moderna samhället ser däremot bara aspekter och dessa sätts inte samman till en helhetsbild, eftersom de ’tusen ögonen’ (till skillnad från de många fasetterna i ett insektsöga) på sin höjd är lösligt förbundna med varandra” (Duerr 1993/1998:20 f).

modernt samhälle, där personens historia för alla är okänd. Det betyder inte att lögnen skulle ha varit omöjlig i det förmoderna samhället, men att det i det moderna samhället uppstår nya typer av lögn. En sådan typ är vad som kallas för ”skollögner” (Foerster 1907/1912:50).

För att analysera denna ökade osynlighet kan begreppet *främling* vara fruktbart. Zygmunt Bauman har, i Georg Simmels efterföljd, pekat ut främlingen som en viktig social kategori som också får en särskild innebörd i moderna samhällen. Förmoderna samhällen kännetecknas av att social och geografisk närhet sammanfaller. De som rent geografiskt lever sida vid sida har en rik kännedom om varandra, medan främlingarna befinner sig utanför det egna lokalsamhället. Mötet med främlingen är i dessa typer av samhällen en ovanlig händelse. I moderna samhällen har däremot främlingen en helt annan position:

Främlingarna uppträder då fysiskt inom livsvärldens gränser. Främlingarnas främlingskap upphör att vara ett tillfälligt brott mot normen och ett irritationsmoment som går att göra något åt. Främlingarna stannar kvar och vägrar försvinna (fast det hoppas man hela tiden att de till slut ska göra) – medan de envist undviker nätet av lokala regler och således förblir främlingar. [...] De är inte obestriddligt fientliga fiender som tvingar en att dra svärd (eller det är åtminstone vad de säger). Men de är heller inte som grannarna (Bauman 1993/2001:189).

Främlingsbegreppet är således centralt för förståelsen av sociala relationer i det moderna samhället. Det kan även användas för att förstå relationen mellan lärare och elever. Skolan kan i två avseenden sägas institutionalisera ett möte mellan främlingar. För det första är relationen präglad av att den ena parten är vuxen och den andra ett barn. Det är därför två sociala kategorier som anses vara distinkt olika (Durkheim 1925/2002:194; Aries 1960/1962). För det andra – och viktigast för förståelsen av lögnen – kan skolan skapa ett främlingskap mellan lärare och elev som består i att lärare och elever saknar en gemensam historia och framtid. Medan barnet i det förmoderna samhället ofta uppfostrats av människor som det delat släktskapsband med, så kom det moderna skolbarnet att uppfostras av en människa som relativt sett måste betraktas som en främling. Poängen med att peka på denna form av främlingskap är att det ger barnet vissa lögnfördelar. Barnet lever och har levt i en från skolan avgränsad värld som läraren bara delvis kan ha kännedom om. Exempelvis kan en främling i denna bemärkelse förklara sin ogiltiga frånvaro med förklaringar som läraren kan ha svårt att kontrollera.

Främlingskapet gjorde alltså vissa typer av skollögner möjliga. [*främling*→*lögn*] Relationen mellan främlingar och lögn fungerade också omvänt. Lögnerna kunde förstärka främlingskapet. [*lögn*→*främling*]. Lögnaren delar nämligen en viktig egenskap med främlingen: ambivalensen. Främlingen är, enligt Bauman, en person som är svår att klassificera.

Jag vet kanske så lite om främlingen att jag inte ens kan vara säker på om hon ”passar in” i någon av de typer jag känner till. [...] Främlingen bär med sig ett hot om felaktig klassificering, men ännu mer skrämmande är att hon utgör ett hot mot klassificeringen som sådan [...] (Bauman 1993/2001:186).

Denna beskrivning skulle även kunna användas på lögnaren. Genom att lögnaren ger sken av att vara något annat än han är, blir han svår att placera in på en social karta. Så menade Foerster att Dante i *Divina Comedia* ”med djup sanning skildrar lögnarna i avgrunden såsom människor utan ansikte: de förlora allt personligt, de vara icke sig själva [...]” (Foerster 1907/1912:51). Denna svårighet gäller dessutom inte den enstaka person som ertappats med en lögn. Lögnens närvaro i världen gör att alla – potentiellt sett – är lögnare. Det faktum att alla kan vara lögnare gör att alla blir svåra att klassificera. På så sätt kan lögnens provokation sägas bestå i att den revolterade mot skolan som en klassificerande institution.

”Lasternas orena källa”

Skälet till att lögnen upplevdes som problematisk ska dock inte bara sökas i att den markerade ett glapp mellan viljan att se och förmågan att se. Det fanns också mer konkreta skäl till att ogilla lögnen. För att analysera vilka konkreta problem lögnen ansågs skapa kan man först ställa sig frågan om vilka normbrott som lögnen ansågs hänga samman med. Lögnen framställdes sällan som en ensam last. Förmågan att ljuga ansågs istället lägga grunden till andra normbrott. Vanan att ljuga ”bereder den yppigaste jordmån även för all slags annan moralisk lösaktighet” skrev Svedelius (1930:21). I *Om lögnen och dess utrotande hos ungdomen* beskrev P. Linncranz (1877:7 f) lögnen som ”den orena källa, hvarifrån lasternas grumliga vågor flyta”. Skrymteri, bedrägeri, mened och stöld, beskrevs som konsekvenser av lögnen. På ett liknande sätt menade läroverkslektor John Personne att ”i de flesta fall skall det visa sig, att lögnen är i kompaniskap med både tjufnad och sexuel sedeslöshet” (Personne 1888:58). Anna Sandström såg en lite annan problematik. Osanningen var inte lasternas källa, utan deras kulmen. Det var när en elev samlat ihop ”en hel skuldbörda av försummelse eller förbrytelser” som frestelsen att ta till lögner kunde uppstå, i syfte att undgå straff och bannor (Slt 1894/47:596 f).

Lögnen var, kort sagt, inte ett ensamt normbrott. Vilka andra normbrott var då lögnen förknippad med?

Egendomen och skolplikten

I *Psykologisk-pedagogisk uppslagsbok* (1956:143) behandlades lögnen under rubriken ”beteenderubbnings”. Där refererades till en tysk barnpsykolog som 1954 föreslagit att *lögn*, *skolk* och *snatteri* kunde sammanföras till ett enda syndrom. Lögnen hängde alltså bland annat samman med brist på respekt för

egendom och skolplikt. Låt oss först titta på relationen mellan lögn och snatteri/stöld.

”Tidig ljugare, gammal tjuv”, var ett ordspråk som återgavs i *Läsebok för folkskolan* (1901/1968: 26). Här kopplades alltså lögnen samman med en framtida utveckling till tjuv. Andra noterade att lögnen och stölden kunde existera samtidigt. Snatteri och lögner ”står varandra mycket nära och förekommer som regel kombinerade” hävdades i den första upplagan av *Psykologisk-pedagogisk uppslagsbok* (1945:1370). Detta sammanförande av lögn och stöld innebar att lögnen var i dåligt sällskap, eftersom snatterier betraktades som mycket allvarliga normbrott. Stölder var exempelvis en mycket vanlig orsak till relegering från läroverket, åtminstone under 1930–1940-talen.³² Rektorn Anne-Marie Odstedt hävdade i antologin *Psykologien upptäcker människan* (1945) att stölder var starkt stigmatiserade:

När ett barn snattar, betraktar uppfostraren detta som kanske den svåraste av alla uppföranderubbningar. Aldrig möter man väl så förkrossade föräldrar, som då barnen t. ex. tagit pengar från modern, eller ett så upprört kollegium, som när en elev lagt sig till med kamraternas tillhörigheter eller innehållet i sparbössan på katedern (Odstedt 1945:142).

Genom att kampen mot lögnen var en kamp mot stölden, kom den också i förlängningen att bli en kamp mot begären. Detta eftersom begäret efter njutning kunde skapa en vilja att stjäla: ”En abnorm lystnad efter snask är ett dekadans-tecken, och i dess kölvatten följer ofta bortskämdhet, lögnaktighet och tjuvnad”, hävdade N.E Lundin (1934:114) i boken *Barn och straff i hem och skola*.

Så till frågan om *skolket*. Till skillnad från stölden var skolket ett problem av typisk skolkaraktär. Det är ett tydligt exempel på ett problem som är kopplat till just skolan som institution. Ett exempel på hur skolkaren har förbundits med lögnen är Johan Öbrinks (1964) studie *Skolbarns skolkning*. Öbrink refererar forskning om skolkare, där tre slutsatser har dragits. Skolkare har dåliga hemförhållanden, deras intelligens ligger något under det normala, och skolkarna visar ofta tecken på ”beteenderubbningar”, som till exempel snatteri, lögn och fabulering (s. 5).

Skolk, som länge setts som ett problem för skolan (Sjöberg 1996), hade under folkskolans första årtionden en särskild karaktär. Plikten att gå i skola hade inte uppnått en självklar legitimitet i ett Sverige som fortfarande var ett jordbruksbaserat samhälle. Det kunde därför uppstå en dragkamp mellan skola och hem om vem som skulle ha hand om barnen på dagarna. Medan skolan kunde åberopa skolplikt kunde hemmen åberopa behovet av arbetskraft. Det kan ses som en bakgrund till att lögn och skolk kunde kopplas samman. Det skolkande

³² Under perioden 1938–juli 1947 finns det statistik publicerad för antalet relegeringar och deras orsaker. Under perioden relegerades 256 elever från de högre skolorna. Snatteri, stöld och inbrott låg bakom 182 av dessa relegationer (SOU 1950:3, s. 129 f).

barnet kunde nämligen förklara sin frånvaro med påståendet att de var tvungna att hjälpa till hemma, vilket kunde vara sant men också en lögn. Denna koppling mellan skolk och lögn togs tidigt upp av den tyske pedagogen Christian Gotthilf Salzmann i boken *Kräftgången eller Anvisningar till en oförnuftig barnuppföstran* (1780/1886:53). Där återges ett exempel på en far som lär sin son att ljuga, exempelvis genom att uppmana honom att ljuga om skälet till sin frånvaro i skolan. Fadern uppmanar sin son att lögnaktigt påstå att fadern behöver honom hemma.

I takt med att samhället industrialiserades minskade gradvis denna möjlighet till lögn. Att barnen behövdes hemma var inte längre en legitim orsak till frånvaro från skolan. Men lögn och skolk kunde dock samexistera i nya former. *Sjukdomen* kom att efterträda hemarbetet som den främsta legitima orsaken till skolfrånvaro. Den nya lögnen kunde handla om att barnet hade varit sjukt, haft huvudvärk, magont, annan krämpa eller att mamma varit sjuk (Vrethammar 1946:143). Så kunde det hävdas att ”lögnaktighet är skolkningens trogne följeslagare” (Vrethammar 1946:144). En fråga som kom att aktualiseras i detta sammanhang var frågan om sjukintyg. Dessa uppfattades av vissa som ett gissel. På 1954 års läroverksmöte diskuterades frågan om hur skolan skulle kunna fostra till sanning, när föräldrarna skrev på falska sjukintyg.³³ En slutsats hade några år tidigare dragits av en lektor, som i en insändare (Tfsl 1948/24:290 f) krävde att de ”demoraliserande sjukintygen” skulle tas bort. Poängen med en sådan reform var inte främst att bekämpa skolket, utan att bekämpa de lögner som sjukintygen möjliggjorde: ”Även om mot förmodan frånvarosiffrorna icke skulle gå väsentligt ner, så har man dock vunnit det väsentligaste: *Skolan kan icke längre lastas för att den rentav uppmuntrar till oärlighet*” (Tfsl 1948/24:291).

Fusk och skryt

Skolan är en plats för bedömning av kunskaper, och detta faktum kan lögnen utmana. Lögnen gjorde det nämligen möjligt att trotsa två av skolbedömningens kännetecken: att *en viss typ* av prestationer bedöms och att *individer* bedöms.

I skolan bedöms *en viss typ* av prestationer. Talcott Parsons (1957/1964:133) har påpekat att skolklassen är en sammanslutning av individer som bedöms, och som bedöms *på en och samma skala*. Det finns med andra ord i skolan sådant som räknas in som en prestation och sådant som inte räknas. I förlängningen innebär detta att alla försök att skaffa sig fördelar på andra sätt än de av skolan sanktionerade blir till anomalier i skolans bedömningssystem. Ett sådant sätt kunde vara att ljuga. Ett av de drag som ofta lyfts fram i kritiken av lögnen är just

³³ ”Skolans ordningsregler måste också respekteras av föräldrarna. Jag tänker härvid särskilt på kravet på målsmans intyg om lärjunges frånvaro. Det får inte drivas ett sådant uppenbart skoj med dessa intyg, som ofta är fallet. Hur skall barnen kunna lära sig uppriktighet och sanningskärlek, om de ser, att föräldrarna skriver på sjukintyg, även om någon sjukdom aldrig förelegat?” (*Trettioförsta svenska läroverksläromötet i Lund 1954*, 1955:105 f).

att den är ett sätt att göra sig märkvärdig. Denna attityd uttrycks bland annat i 1962 års läroplan:

Bristande sanningsenlighet (fabulering, lögn) är inte ovanlig bland yngre barn. Ett starkt självhävdelsebehov kan ibland ta sig uttryck i skryt, t. ex. över påhittade upplevelser och bragder – på högre stadier även med sexuell innehåll. Härifrån kan barn lätt gå över till att mera systematiskt begagna lögn i syfte att vinna fördelar av olika slag (Lgr 62:86).

Lögnen blev med andra ord ett verktyg för att tilldela sig status på annat sätt än genom de av skolan sanktionerade.

I skolan bedöms *individuella* prestationer. Det är en plats som inte ger något större utrymme för bedömning av kollektiva prestationer. Allt som försvårar denna bedömande praktik blir rimligtvis ett problem. En sådan försvårande faktor är *fusk*, som lögnen ofta har förbundits med. Foerster uppmärksammade sambandet mellan fusk och lögn:

[V]anan vid hemlighetsmakeri och falska utsagor kan anfräta hela karaktären. Växer lögnen ut till ett systematiskt bedrägeri, så bringar den hela skolarbetet i fara, emedan den då omöjliggör för läraren varje inblick i det verkliga tillståndet av hans lärjungars kunskaper (Foerster 1907/1912:39).

Fusk kan uppstå genom elevers sociala samspel: genom att de viskar och skriver av varandra. Den sociala roten till fusk var Bentham medveten om, och hävdade att Panopticon-skolor ej skulle drabbas av fuskande elever. Han tänkte sig nämligen att den kollektiva interaktionen elever emellan skulle beskäras genom skiljeväggar eller skärmar mellan eleverna. Det skulle inte bara försvåra, utan till och med utrota fusk: ”*plagiering*, en last som hitintills ansetts kongenial för skolor, kommer aldrig att visa sig här” (Bentham 1791/2002:160).

Benthams förslag med skiljeväggar var alltför radikalt för att få en allmän tillämpning. Ett mer använt sätt att beskära elevernas socialitet har varit att reglera elevernas sätt att besvara frågor. En lärarhandledning från 1800-talet anvisade att barnen skulle ställa sig upp när de svarade på en fråga, och när barnet levererade sitt svar skulle det ”rigta sina ögon på läraren, på det att härigenom det måtte blifva svårare för det att få hjälp af någon kamrat” (Anjou, Kastman & Kastman 1868:90). Här upprättades så att säga immateriella skiljeväggar mellan eleverna.

Fostran och stordriftsfördelar

Sammanfattningsvis ansågs lögnen höra samman med en rad olika karaktärsfel. Fusk, skryt, stöld och skolk hörde till de handlingar som ansågs främjas av ett lögnaktigt sinnelag. Lögnen kunde därför ses som själva roten till det onda, eller som de moraliska lasternas nav (jfr Linncran 1877:4). Exempelvis menade Locke att lögnen var ”ett så svårt fel och moder till så många andra, som den

ynglar av sig och ger skydd åt” (Locke 1693/1916:168). Lögner kunde föda andra normbrott, och dessutom kunde enstaka lögner skapa en vana att ljuga. Att tillgripa en nödlögn kunde till exempel anses vara fördärligt eftersom det skapade en vana att ljuga (Lundqvist 1942:27).³⁴

Eftersom lögnen var sammanbunden med så mycket annat ”ont” är det rimligt att anta att lögnkampen kunde ge en sorts ”stordriftsfördel”. Genom att bekämpa den enstaka last som lögnen utgjorde kunde man också bekämpa en rad andra fostransproblem. En sådan tanke finns uttryckt i Foersters (1907/1912) idéer om hur onani kunde bekämpas. Han menade att onanin borde bekämpas indirekt; istället för att utrota onanin i sig kunde man gå omvägen via lögnen:

Ljugandet medför en viljesvaghet och en förnedring av personligheten, som motståndslöst utlämnar människan till annan skam och svaghet. Då man nu på ”sexualpedagogiskt” håll söker efter botemedel mot den epidemiska onanien i många skolor, så är att märka, att den indirekta boten ofta är mycket verksamare än den direkta. En energisk och i sanning pedagogisk kamp mot lögnens ande skulle väcka och stärka denna den andliga människans hederskänsla, vilken är det bästa skyddet mot all slags kroppslig självförnedring (Foerster 1907/1912:52 f).

Att kampen mot lögnen innebar en stordriftsfördel ska dock inte tolkas som att det nödvändigtvis var ett enkelt och effektivt sätt att kontrollera skolbarnen. Visserligen kunde andra normbrott motarbetas genom att lögnen bekämpades. Men hur skulle själva lögnen motarbetas?

Den svåra konsten att bekämpa lögner

Genom att studera idéer om hur kampen mot lögnen kunde föras, går det också att belysa förväntningar på lärarens roll. Vad kunde läraren göra för att stoppa lögnen? Och vad skulle läraren helst undvika?

Straffet kontraproduktivt

Det fanns de som menade att lögnen kunde bekämpas med hjälp av straff. John Locke – som inte var en vän av kroppsstraff – menade ändå att kroppsstraff kunde bli aktuellt vid upprepade lögner (1693/1916:168–9). Elias Beckman (1919:262) hävdade att små barn lär sig att tala sanning genom ”erfarenheten, att osanning bestraffas”. Att lögnen skulle bestraffas hårt kunde motiveras av lögnens position som allvarligt normbrott, vilket exemplifieras av en artikel av lektor Svante Boman:

³⁴ Eller som det uttrycktes i *Folkskolans andaktsstunder* (1937:130 f): ”[E]n enda osanning är som den första stocken, som fastnar vid bropelaren. Har bara en stannat, så hopas allt flera och flera. Har du bara sagt en osanning, så kommer där en till och en till, till dess du är alldeles insnärjd i lögner och inte mer kan komma ut ur dem. Du får liksom en timmerbråte i livets älv. Och den kan bli ödesdiger. Kanske går det inte att lösgöra den utan livsfara.”

Med hänsyn till att sanningen är den moderna kulturens viktigaste grundval, förljugenheten dess allvarligaste kräfts-kada, bör naturligtvis medveten lögner bestraffas hårt och konsekvent. Speciella förhållanden kunna försvåra förseelsen men knappast lindra den, ännu mindre göra den ogjord ur bestraffningssynpunkt (Tfsl 1941/14:222).

Det intressanta är emellertid att denna tilltro till straffet inte har varit vanlig, åtminstone inte under slutet av 1800-talet och början av 1900-talet. Tvärtom har många betonat att straff är (särskilt) tandlösa just i fråga om lögner. ”Ingenstädes är stryk mindre på sin plats än här” menade Foerster (1907/1912:41). På ett liknande sätt menade Ellen Key att kroppsaga var särskilt olämplig för att bestraffa osanning. ”Osanning hör till de fel, uppfostraren oftast anser sig böra straffa med stryk. Men i intet fall är detta medel farligare” (Key 1900/2000:32). I detta avseende anslöt sig Foerster och Key till ett perspektiv som redan Jean Jacques Rousseau formulerat. Rousseau pekade på att det fanns ett samband mellan auktoritet och lögner. En allt för framträdande auktoritet förmådde inte att kväva lögnen. Tvärtom uppmuntrades lögnen.³⁵

Eftersom det var straffandet och ett övermått av auktoritet som delvis ansågs skapa problemet med det lögnaktiga skolbarnet, kunde straffet betraktas som kontraproduktivt (Peréz 1888/1908:97; Slt 1894/47:496). I den mån läraren straffade barnet var det viktigt att inte straffa så hårt att eleven nästa gång uppmuntrades att ljuga för att undkomma bestraffningar (Lundqvist 1901:327–9). Kampen mot lögnen blev därmed intressant nog också en kamp mot straffet. P A Siljeström uttryckte det i följande ”formel”: ”Frukta alstrar lögn, och lögnen allt annat ondt” (Siljeström 1884:373–4). Dahm (1846/1995:179) menade att läraren skulle akta sig för att genom för stor stränghet, råhet och barskhet ”tvinga sina barn till lögn, för att undgå omenskliga straff.” Han menade också att fruktan skapade ”låghet, hyckleri, lögn, hat, förbittring och hal inställsamhet” (Dahm 1846/1995:117). Nästan ett sekel senare argumenterades på ett liknande sätt:

Det bör observeras att nödlögnen alltid måste betraktas som en ångest-effekt; den som inte är rädd behöver inte ljuga. Att försöka bota följderna av rädsla med rädsla för straff är ett hopplöst försök att utdriva djävulen med Belsebub (*Psykologisk-pedagogisk uppslagsbok III* 1945:1372).

En ytterligare begränsning med straffet lyftes fram i en lärarhandledning från 1920-talet. Straffet, liksom försöken att använda lydighet som bärande princip för

³⁵ ”Genom att ålägga dem [barnen] en plikt, som de inte kan fatta, inger ni dem först och främst motvilja för ert tyranni och förspiller deras kärlek, sedan lär ni dem att ljuga, hyckla och bedra för att avtvinga er belöningar eller undandra sig straff, och slutligen lämnar ni dem själva, genom att vänja dem vid att dölja en verklig bevekelsegrund under en skenbar, medel i hand att ständigt bedra er, ständigt hålla er i okunnighet om deras sanna karaktär och att vid behov avspisa er och andra med tomma ord” (Rousseau 1762/1977:79).

uppfostran, riskerade i det långa loppet att visa sig verkningslöst. Det skulle inte förmå att forma människor som i själ och hjärta anslöt sig till de moraliska idealen:

Om lydnad mot uppfostraren blir den enda drivfjädern till ett gott uppförande, så faller hela den moraliska fostran sönder, när den skils ifrån sin uppfostrare; han har då icke längre något rättesnöre för sitt handlande. [...] Den som talar sanning endast därför att han annars får straff, kommer att utan betänkande ljuga hur mycket som helst, så snart han anser sig skyddad för straffet (Hildinger 1923:137).

Kampen mot lögnen kunde så bli liktydig med en kritik av en auktoritär uppfostran och en strävan efter att liberalisera uppfostran. Så kunde exempelvis en insändarskribent hävda att agan i folkskolan borde avskaffas, bland annat för att agan gav upphov till lögner (SlT 1932/23:531). På ett liknande sätt kunde risken för lögner bli till ett argument för att inte återinföra gamla tiders disciplin i skolan. I artikeln ”Läraren” uttryckte Birger Lövgren det på följande sätt:

De som yrka på återinförandet av prygelregimen i skolorna [...] veta icke, vad det är de vilja. Hur ofantligt har t. ex. inte disciplinen förbättrats vid läroverken under det sista årtiondet! Vad genom strykmotoden än skapades, icke var det disciplin. Lärarna blevo sina lärjungars naturliga fiender, som fruktades och hatades, men gentemot vilka icke heller de övliga hedersbegreppen i pojkarnas moralkodex hade giltighet. Gentemot en lärare var det tillåtet, ja, förtjänstfullt att spela så många och svåra spratt som möjligt. Att ljuga inför honom var inte en orätt, att genom fusk söka bedraga honom var snarast, om det lyckades, ett hjältedåd (Lövgren 1922:106).

Sammanfattningsvis ansåg många att straffet var ett verkningslöst vapen i kampen mot lögnen. Tvärtom skapade straffet en jordmån för nya lögner. Denna insikt om straffets brister understryker ytterligare lögnens problematik. Lögner var inte bara allvarliga, vanliga, och svåra att upptäcka. Om de mot förmodan skulle upptäckas var det inte säkert att ett straff skulle ha verksam effekt. Vad kunde då läraren göra istället?

Bekännelsemetoder

I artikeln ”Fostran till sanning” uttryckte Carl Svedelius (1912) en skepsis mot straffet som ett sätt att skapa sanningskärlek. Han formulerade istället ett alternativ:

Däremot tror jag, att den fostrare, som så handskas med den felande, att han får honom att själv erkänna sitt fel, i hans eget hjärta bereder jordmånen för en allt större och större lust till, jag kunde helt enkelt säga vana vid sanningen, sanningslust och sanningsvana (Svedelius 1912:130 f).

Denna ambition kunde betecknas som en *bekännelsens pedagogik*. Den gick i korthet ut på att söka uppmuntra elever att själva berätta sanningen om begångna illdåd. I berättelsen ”Sanningskärlek” i *Läsebok för folkskolan* (1901/1968:4 f) gavs ett starkt uttryck för bekännelsens pedagogik. Där berättas om den lille pojken George som en dag demolerar sin fars päronträd med en yxa. George överväger, av rädsla för bannor och aga, att inte avslöja sanningen om sin handling för sin far. Men han inser snart att han inte kan ljuga. Hans bekännelse leder dock inte till den befarade bestraffningen. Istället tar fadern George i sin famn och säger:

Mitt kära barn, jag ville hellre förlora tusen
päronträd än hafva en lögnare till son (s. 5).

Berättelsen avslutas med en indikation på att sanningen inte bara kan kompensera ett normbrott. Sanningen kan även rikligt belönas: ”Denne gosse blef sedermera en utmärkt man, som under namnet George Washington befriade sitt fädernesland och med vishet rådde över millioner människor” (ibid).

De sedelärande berättelserna kan ses som en teknik för att frambringa bekännande elever. En annan teknik, som också antyds i berättelsen om George, var att utlova minskade straff (t ex Sandberg 1870:173). Metoden hade rekommenderats redan av Locke (1693/1916:169), som menade att all osanning skulle bestraffas, medan bekännelser alltid skulle leda till ”fullkomlig frihet från straff”. Även läroverkens kollegieprotokoll från 1800-talets andra halva visar, enligt Ulla Johansson, i flera fall ”ett förakt för den som inte stod för vad han gjort. Den elev, som öppet och ärligt erkände sin synd, slapp många gånger lindrigare undan, än den som i det längsta försökte slingra sig” (Johansson 1990:54).³⁶ De minskade straffens teknik formulerades även i Dahms (1846/1995) lärarhandledning. Dahm menade att det fanns flera olika metoder att frambringa bekännelser, men att de alla förenades av en och samma princip:

Förmodar läraren en lögn, så måste han sorgfälligt bemöda sig att få den erkänd. Lärarens förfarande dervid måste alldeles lämpa sig efter barnets karakter. Det hjälper att tala väl till den ene, att hota den andre, att säga rent ut till den tredje att han är en ljugare; men för alla att lofva lindrigare straff om saken bekännes, och strängare i motsatt fall. Följer då bekännelse, så måste läraren hålla sitt löfte (Dahm 1846/1995:180).

³⁶ Det var dock inte alla som ville utlova minskade straff vid bekännelser (Linncranz 1877:39; Hildinger 1923:163). I artikeln ”En stramare uppfostran?” menade Nils Lundqvist att bekännelsen borde vara ett mål i sig, och inte ett sätt att undkomma straff. Den skulle kännas som en naturligt självklar sak, men den skulle också kännas som ”en akt av moralisk renlighet och innebära en verklig lättnad för ett skuldyngt sinne, oavsett vilken sedan den disciplinära påföljden månne bliva” (Lundqvist 1942:28). Pérez (1888/1908:98) menade att det ”vore farligt att lära barnen, att ett erkänt fel är detsamma som ett förlåtet”.

Under 1900-talet finner vi andra tekniker för att frambringa bekännelser. Talet om att hota eller att rent ut anklaga för lögn kom att försvinna. Däremot kvarstod den höga värderingen av bekännelsen och rådgivningen i konsten att få barn att bekänna. En stor vikt lades på att skapa en atmosfär som uppmuntrade till bekännelser:

Gör bekännelsen så lätt som möjligt! Kom inte genast med den avgörande frågan [...] Den unge skall inte genast ställas inför det oblidkeliga alternativet j a eller n e j. Då händer det så lätt, att det, som borde ha blivit ”ja”, blir ”nej”, kanske ett oåterkalleligt ”nej”. [...] Båda parterna [lärare och elev] skola sluta förbund för att gemensamt förhjälpa sanningen till seger. Det ligger lika mycket i bådars intresse, därför att de i det avgörande ögonblicket innerst i sina hjärtan förnimma, att de ha lust till sanning. Då få också båda parterna med varandra glädjas över att sanningen till sist segrade (Svedelius 1930:16 f).

Idén om att göra bekännelsen så lätt som möjligt utvecklades även av Nils Lundqvist (1942:27), som menade att man skulle undvika ”hemska polis- och domstolsscener”. Bättre var att skapa ”en stämning, som ger mod att bekänna”. En mjuk metod förespråkades, och detta var viktigt för att inte skrämja barnet till nödlögner. Att undvika nödlögner var också en viktig strävan, eftersom dessa kunde skapa en negativ spiral: ”att vanan att börja med en nödlögn är karaktärsnedbrytande, vet en och var” (Lundqvist 1942:27). Idén om den försiktiga metoden innebar också att läraren kunde överlämna frågan till eleverna:

Stränghet kan ibland vara på sin plats, men hot, skrämselfaktik och indignerade utrop av typen: ”Du ljuger, slyngel”, äro direkt skadliga. Framtvungade bekännelser ha föga etiskt värde. Man kommer nog längre med att vädja till lärjungens hederskänsla och moraliska mod. En kort stunds eftertanke kan vara mer effektiv än ett långt pressande förhör. Ibland kan man med fördel överlämna åt eleverna själva att gemensamt klara ut sanningen (Tengblad 1947:395).

Rådgivningen om bekännelser gav strategier för att göra en svår uppgift lättare. Det betyder inte att alla svårigheter därmed var avskaffade. Vad skulle exempelvis läraren göra om ingen elev ville bekänna? Den frågan togs upp i Fredrik Sandbergs lärarhandledning från 1870-talet. Om den skyldige inte kunde avslöjas hade läraren bara ett val: ”att vänta, tills möjligen framtiden kan bringa ljus i saken” (Sandberg 1870:174).

Bekännelser som fenomen

Att bekännelsen uppfattades som så tilltalande var knappast en slump. Det går att urskilja flera skäl till att bekännelsen tillskrevs positiva effekter.

Det första skälet har att göra med relationen mellan lögn och tillit. Niklas Luhmann menar att straff-, botgörings- och förlåtelseinstitutioner fyller en viktig funktion i att ”fixera datum för när en affär skall vara avslutad och ingen legitim anledning till misstro längre föreligga” (Luhmann 1968/2005:137). Bekännelsen kan således ses som ett sätt att återskapa förtroende mellan lärare och elev. En illustration av detta återfinns i Moa Martinssons roman *Kyrkbröllop* (1938/1990: 216–218), där det berättas om den bokslukande skolflickan Mia som gjort sig skyldig till olydnad. Hennes brott är att hon efter skoldagens slut inte har gått hem. Istället har hon satt sig under en gran för att läsa, ända framåt skymningen. Dagen efter går hon inte till skolan, utan stannar hemma och läser samma bok en gång till. När hon återvänder till skolan frågar läraren varför hon varit ute så sent, och varför hon varit borta från skolan dagen efter. Mia, som tidigare har ”fått ihop riktigt acceptabla lögnhistorier ibland” (s. 217), förmår denna gång inte att ljuga, utan säger precis som det är. Efter bekännelsen förklarar läraren för klassen att ”det är svårt att få tillit till en olydig person”, även om olydnaden har sina skäl. Men läraren påpekar också att en rubbad tillit kan återuppbyggas. Villkoret är att den olydige bekänner:

Men det är något som uppväger olydnaden, och det är att säga sanningen. Den som talar sanning om sin olydnad, en olydnad han eller hon knappast kunde rå på, den människan kan man ändå lita på (Martinsson 1938/1990: 218).

Det är med andra ord mänskligt att synda, men under villkoret att synderna inte hemlighålls. Bauman (1995/1997) har berört denna fråga i relation till religioner. Enligt Bauman finns det ingen religion som försökt sig på att utrota synden. Istället har man infört olika former av förlåtelse.³⁷

En andra grund till bekännelsens position återfinns i att skolan är en kollektiv uppfostringspraktik. Läraren uppfostrade inte bara en isolerad lögnare, utan hade också ett kollektiv att ta hänsyn till. Det skapade ett problem: vem ska straffas för en förseelse om man inte vet vem som har begått den? I avsaknad av be-
kännelser fanns det en risk att oskyldiga kunde straffas. Detta problem togs upp i tavlan *Regler för skolans barn* som användes kring förra sekelskiftet (återgiven i Isling 1988:147). Där uppmanades skolbarnen: ”Bekänn dina förseelser och tillåt aldrig, att någon straffas i ditt ställe, ty sådant är fegt och skamligt!” Bekännelsen hade således funktionen att lärarens straffande kunde träffa den skyldige. Bekännelsen kunde också skona läraren från att tvingas tillämpa kollektiv be-

³⁷ ”Det centrala i varje religiöst system har varit inte en föreställning om synd utan om *ånger* och *frälsning*. Det har inte funnits någon religion som betraktat ett syndfritt liv som ett möjligt framtidsperspektiv eller föreslagit en väg till ett liv utan ont. [...] Det väsentliga i religionernas lösningar på den moraliska ambivalensen är så att säga att hantera den i efterhand – genom att erbjuda ett sätt att uppväga det felaktiga valets börda. Det som gjorts kan göras ogjort – det onda kan gottgöras” (Bauman 1995/1997:11).

straffning. Detta exemplifieras i ett skolminne av Agneta Pleijel där det berättas om när en klassfest anordnades utan lärarens tillstånd. Läraren fick kännedom om denna fest genom att en elev skrivit tid och plats för festen på svarta tavlan. Detta uppfattades av läraren som en provokation, och läraren såg som sin uppgift att tvinga fram en bekännelse av den som skrivit orden på tavlan:

Det viktiga blev att ta reda på vem som skrivit meddelandet. Ingen anmälde sig. Då fick vi stå upp i bänkarna, allesamman, i väntan på att den skyldiga skulle erkänna. Ingen sade något. Minuterna gick. Vi stod upp hela timmen; läraren räddades av att det blev rast (Pleijel 1989:137 f).

Ett tredje skäl till bekännelsens position är även det relaterat till skolan som kollektiv praktik. I teorin kan man tänka sig att förekomsten av ett kollektiv hade kunnat göra idén om individuella bekännelser överflödigt. Ett tänkbart alternativ till den individuella bekännelsen hade varit att låta den felande elevens kamrater stå för sanningssägandet. Det framhölls ofta att det kunde finnas vittnen bland eleverna. Under 1800-talet fanns det också anvisningar om att elever skulle ange de andra eleverna. 1878 års läroverksstadga tog upp fallet med lärjungar som ”af tredska vägra att den skyldige uppgifva”. I sådana situationer kunde man anordna en *lottning* för att avgöra vem som skulle få ”förbrytelsen umgälla”(§ 47). Denna anvisning försvann emellertid i 1905 års läroverksstadga, och under 1900-talets första hälft var det många som fördömde utnyttjandet av skvaller och angiveri (Lundqvist 1901:328; Tfsl 1906/13:99; Rosenqvist 1922; Lundqvist 1935:58). Läraren skulle aldrig uppmuntra till att skvallra och förråda, han skulle till och med straffa sådant beteende, menade exempelvis Pérez, som istället menade att lärare skulle försöka få ”de skyldiga att själva erkänna sina fel” (Pérez 1888/1908:99). Samma inställning redovisades i Ericssons (1967:18) disciplinhandbok, där budskapet var att eleverna skulle uppmanas till renhårighet och att stå för sina fel, samtidigt som skvaller och angiveri skulle motarbetas. På sin höjd går det att finna en ambivalent attityd till skvallret, såsom i detta citat:

Sammanhållning mellan lärjungarna i en klass är i och för sig av största betydelse för undervisningen och uppfostran. Läraren bör därför medvetet främja uppkomsten av en sådan inställning och motarbeta alla tendenser till skvaller och angivelse. Samtidigt bör han eftersträva att hos lärjungarna fördjupa samhörighetskänslan till att omfatta även läraren och skolan. Den solidaritet som går ut på att skydda en felande elev mot upptäckt och straff, måste på varje stadium i elevernas utveckling betraktas som icke önskvärd (Tengblad 1947:396).

Denna ovilja att använda elevkollektivet till angiveri och skvaller, innebar i sin förlängning att det bara fanns en part som kunde förväntas tala sanning: förövaren själv. Därför blev också den individuella bekännelsen av stor vikt.

Efter lögnkampen

Vi har sett att det lögnaktiga barnet var ett av den gamla skolans främsta ”problembarn”, och att lärares fostransarbete därför inkluderade en kamp mot lögnen. Det är nu dags att lämna det avlägset förflutna, och istället diskutera disciplinproblem under de senare decennierna, som jag menar kan förstås som uttryck för *lögnens avdramatisering*.

Inledningsvis kan det dock vara värt att påpeka att lögner förekommer i alla sociala sammanhang. Förmågan att ljuga är ett av de särskiljande dragen i den mänskliga naturen. Lögner tar sig vidare skilda uttryck i olika kulturer, vilket innebär att lögnens innebörder kan användas för att studera särdragen i en viss kultur (jfr Barnes 1994). Utifrån en sådan utgångspunkt skulle det vara intressant att göra en ingående studie av vilka uttryck lögner och bedrägerier tar sig i dagens skola. I mina lärarintervjuer har jag frågat om det förekommer att elever ljuger eller lurar läraren, och om så är fallet, vad lögnerna kan handla om. När lärare tillfrågas om vad lögnerna kan handla om, blir det tydligt att dagens lögner avspeglar något tidstypiskt. Ett par lärare har beskrivit lögner som har att göra med elevens rumsliga placering i skolan. Det kan handla om att ljuga om att man varit hos kuratorn eller att man har rast fast man inte har det. Dessa typer av lögner hänger samman med hur skolan har utvecklats under 1900-talet. Om vi kontrasterar dessa lögner med, säg, en byskola med endast en skolsal, blir det uppenbart att dagens lögner förutsätter just flera platser där en elev legitimt eller illegitimt kan uppehålla sig. En elev i en gammal byskola kunde beskyllas för att ljuga om sin frånvaro från skolan, en elev i dagens skola kan fysiskt befinna sig i skollokalerna, men ljuga om varför han inte befinner sig i rätt del av skolan. Denna nya typ av lögner avspeglar på så sätt nya villkor för hur övervakning går till i den senmoderna skolan. När klassrummet upplöses och eleverna tilldelas en ökad frihet att röra sig i skolan (jfr Dovemark 2004), blir lärarens övervakningsuppgift generellt mer mångfasetterad. Så här beskriver en lärare sin roll i en skola där man arbetar individualiserat och där tre klasser är sammanslagna till en arbetsenhet:

L: Vi har ju arbetspass, som innebär att en himla massa ungar finns på samma ställe, och sysslar med helt olika saker. De väljer själva vad de behöver jobba med för tillfället. En del behöver sträcka på benen och prata skit, och en del behöver göra annat. Och en tredje hämnas på nått som hände igår och vänder vattenkannan upp och ner på en fjärde, och där måste jag vara med överallt. Där måste jag vara läraren som försöker hjälpa dem i geometri, och så måste jag lösa det där med vattenkannan som just hållts över huvudet på någon, som blev jätteledsen och rusar iväg.

I: Kombinera två roller alltså?

L: Det är många, det är sällan det är bara två. Det är oftast fler (IP 7/2004).

Det verkligt intressanta med skollögnens historia är dock inte dess kvalitativa förändringar. Trots att elever ljuger än idag beskrivs det sällan som det centrala problemet. Av de lärare som jag intervjuat har ingen spontant tagit upp fenomenet lögn, trots att flera talat om disciplinproblem. På den direkta frågan huruvida lögn förekommer, har bara en lärare beskrivit det som ett vanligt och allvarligt problem. De övriga har menat att lögn förekommer, men att det inte är särskilt vanligt, och att det inte är ett särskilt stort problem. Lögnen framstår som relativt harmlös. På den diskursiva arenan förhåller det sig på ett liknande sätt. Texter om värdet av sanningskärlek, om vådan av att ljuga, om konsten att få ett barn att bekänna och om huruvida elever bör ange varandra får man leta länge efter. Det förefaller med andra ord som att lögnen har tappat sin klara position som ett avgörande normbrott. I vissa fall kan rentav en omkastad syn på barndomen formuleras. Snarare än att kännetecknas av sin lögnaktighet beskrivs barn och unga som präglade av sin ärlighet. ”Vi vuxna pedagoger måste kunna tillstå att vi förlorat en del av vår spontanitet, fantasi, klarsynthet och benägenhet till ärlighet på vägen mot vuxenvärlden” konstateras i *Etik i pedagogens vardagsarbete* (Gren 2001:164).

Den fråga som jag nu ska uppehålla mig vid är lögnkampens relativt minskade position. Om lögnen relativt sett spelar en mer undanskymd roll idag, är det rimligt att se det som en dramatisk förändring som säger något om hur lärares fostrande roll har förändrats under 1900-talets gång. Det som då blir intressant är att beskriva de mekanismer som kan ha verkat i riktning mot att lögnen förlorat en del av sin laddning. Jag kommer att diskutera tre olika förändringstendenser som kan göra en sådan förändring begriplig. När exakt en sådan förändring har ägt rum är inte möjligt att slå fast – de empiriska exemplen sträcker sig från 1946 till 2004 – det intressanta är istället att undersöka de villkor som gör lögnens avdramatisering begriplig och sannolik.

Det dolda blir synligt: visualisering

Lögnen beskrevs ovan som ett i dubbel mening *dolt* normbrott. Själva lögnen var dold, och lögnen ledde till att eleven kunde dölja andra begångna normbrott. Ett sätt att förklara lögnens tillbakagång, skulle vara utifrån hypotesen att dagens normbrott i ökande utsträckning tenderar att begås på det som Goffman (1959/2004:kap 3) kallade *den främre regionen*, den del av det sociala livet som inte undandrar sig offentligheten. Om det är så att normbrott ofta begås inför öppen ridå blir frågan om lögn irrelevant.

I en auktoritär, ”svart” och panoptisk pedagogik tycks det som om normbrotten ofta skrämdes bort från den övervakade sfären till de sfärer som var svårare att övervaka. Skolans övervakning fick eleverna att skyla sig, inte minst för att undslippa straff. Om vi ställer dagens skola mot gårdagens, är det inte

orimligt att tala om att nya auktoritetsmönster växt fram.³⁸ Ziehe menar exempelvis att rädsla spelar en mindre roll i dagens uppfostran: ”Det är idag otänkbart att ’uppfostran’ i samma utsträckning som för tjugofem år sedan är självklart förbunden med förödmjukelser, rädsla och bestraffningar” (Ziehe 1993:22). En möjlig effekt av denna förändring är att normbrott idag lättare kan begås inför öppen ridå.

Redan på 1950-talet beskrev Sixten Marklund en sådan utveckling mot mer öppna normbrott. Gamla disciplinproblem som skolk, lögn och fusk kontrasterades mot nya disciplinproblem som prat och svårighet att sitta still:

Naturligtvis är disciplinproblem ingenting nytt för skolans del. Skolk, fusk, lögn, stöld, aggressivitet, översitteri och dylika uppförande- eller ordningsproblem av konventionell art förekom förr lika väl som nu. Men det är inte enbart i sådana disciplinmoment av mera individuell och isolerad art, som skolans disciplinproblem av i dag ligger. Det nya består i att vid sidan av dessa gamla problem uppträtt en allt påtagligare allmän oro i skolsalarna. Barnen är mera pratsamma än förr, har påfallande svårt att sitta stilla och är okoncentrerade i sitt arbete. Detta gäller ej några enstaka elever utan flertalet av vad man brukar betrakta som normalklientelet. Pratet och oron verkar störande för läraren i hans dagliga yrkesutövning (Marklund 1956: 141).

Med andra ord hävdade Marklund att nya öppna disciplinproblem kompletterat de gamla (dolda). Även i senare års diskussioner beskrivs ofta disciplinproblem som öppna. Ett uppmärksammat fenomen är elever som bär med sig *främmande objekt* in i klassrummet. Att ha med sig kepsar, mobiltelefoner och ytterkläder i klassrummet kan ses som ett öppet utmanande av lärarens auktoritet. Så här kan det beskrivas:

Elever i somliga högstadieskolor kan sitta av lektionerna klädda i jackor och mössor. De ser hela tiden ut som om de är på väg någon annanstans. Somliga av dem lyssnar på musik i sina CD-spelare medan läraren talar (Wahl 2004:26).

Ett annat sätt att öppet utmana lärarens auktoritet är genom olika typer av *förhandlingar*. Det är inte nödvändigtvis fråga om disciplinproblem i bemärk-

³⁸ På 1940-talet skrev läraren Per Sundberg om den ”oinskränkta auktoriteten” som lärare hade över sina elever, och hur detta formade dem som människor: ”Jag vet ej, om det är riktigt, men skulle ej hålla för otroligt, att det finns fler självgoda människor bland lärarna än bland andra samhällsgrupper” (Sundberg 1941:73). Denna självgodhet kunde visserligen utmanas: ”I våra bättre stunder inför Vår Herre är även vi helt visst medvetna om att vi är stora stackare” (s. 73). Sundberg beskrev alltså en yrkeskategori placerad mellan eleverna och Gud, där eleverna ingöt självgodhet och Gud ödmjukhet. I dagens sekulariserade samhälle blir Gud mer sällan en källa till ödmjukhet, men i takt med att lärarauktoriteten antagit mildare former är det möjligt att elever som bidrar till ödmjukheten.

elsen att göra något förbjudet. Istället handlar det om att på ett öppet sätt uppvisa en från läraren avvikande mening. I en krönika i *Skolvärlden* hävdar en gymnasielärare att det i dagens skola finns ”en utbredd och tidsödande förhandlingskultur”. Han menar att lärare dagligen hamnar i förhandlingar om en stor mängd frågor, ”också inom områden som tidigare överhuvudtaget inte var förhandlingsbara” (*Skolvärlden* 2001/7:9). I mina lärarintervjuer återfinns liknande beskrivningar. En hemkunskapslärare med drygt 30 års erfarenhet menar att dessa förhandlingar har blivit mer omfattande på senare år. På min fråga om relationen till eleverna har förändrats svarar hon att det idag är ”tuffare tag”:

L: Och med det menar jag att det är mycket mer diskussioner kring saker. Förr i tiden kunde man säga att nu är det så här och så här. Och, ja de tog det. Och det är ju inte på ont, men ibland kan det bli lite väl mycket ifrågasättande, när det blir diskussioner ibland i det oändliga om små struntsaker.

I: Kan du ge ett exempel?

L: Ja, jag kan ta här, för vi hade en diskussion på förmiddan om det. Varje år har vi alltid avslutat hemkunskapen med att vi har storstädning i köket. Och det har vi ju inte bara för att de ska städa, utan för att det behövs. Och det har inte ifrågasatts tidigare. Man har gjort det, men nu är det, med var och varannan klass ifrågasätter man: varför ska vi göra det här? De andra klasserna har ju städat, varför ska vi göra det en gång till? Och de har svårt att ta till sig och lyssna när jag säger att det är inte så att vi gör samma sak hela tiden utan att vi gör olika saker. Städa nu så kan ni tala om för mig efteråt om ni tyckte att det inte behövdes. Och så kan de fortsätta diskussionen ett tag till. Och så där kan det bli om andra saker också att det blir ett ifrågasättande om saker som de egentligen inte vill göra. Det ska vara på deras villkor på något sätt. Minsta möjliga motstånd (IP 8/2004).

Undervisningen upplevs således bli förhindrad av förhandlingar. Även utanför undervisningen kan förhandlingar uppstå. Ett exempel beskrivs av en lärare som noterat en sexualisering av elevers språkbruk på senare år. Hon menar att när hon hör sådant reagerar hon snabbt, men att hon då möts av reaktioner från eleverna:

Då blir det kanske flera som faller in och tycker att det är larvigt, att man är gammalmodig, men då måste man ändå som vuxen tycker jag, vidhålla att det här är fel. Men det är ju argumentera, det är ju det man gör hela dagarna. Argumentera för och mot och så försöka ge exempel på att det är faktiskt trevligare och bättre för oss alla om man säger si eller så, och hur upplever du det själv, det gäller ju att försöka få dem att, ja, känna empati, och förstå (IP 12/2005).

Ett likartat sätt att öppet utmana lärarens auktoritet är genom *ifrågasättanden*:

Ja om man säger att förr så hade de den här respekten för en lärare. Så att du behövde kanske inte vara jätteduktig i ditt ämne, du behövde absolut inte vara en bra pedagog, men jag var ändå den som satte betyg, och det var på nått vis så att det räckte. Tidigare satte man ju till och med betyg från trean och uppåt. Nu känner jag att de kan ifrågasätta vad som helst, och de har naturligtvis rätt till det också. De ifrågasätter absolut mina kunskaper. De utmanar mina kunskaper. Och även mitt sätt att lära ut. Och de tycker absolut att jag måste vara en schysst person (IP 7/2004).

Det som tycks provocera eller åtminstone utmana denna lärare är inte att eleverna ”innerst inne” ifrågasätter hennes kunskaper, utan att de gör det på ett öppet sätt. De är helt enkelt provocerande ärliga.

Givetvis sker inte förhandlingar om allt. Maria Andree (u. u.) har exempelvis i en etnografisk studie av NO-undervisning visat att förhandlingar mellan lärare och elever om ämnesinnehållet inte förekommer i någon större utsträckning. Eleverna ifrågasätter inte värdet av undervisningens innehåll, vilket Andree förklarar med att undervisningen är så styrd av kriterier. Däremot sker förhandlingar om andra saker, såsom huruvida man ska sitta i klassrummet, korridoren eller hemma och när lektionen ska sluta.

Respektens förvandling: horisontalisering

Ett annat sätt att förstå varför lögnkampen förlorat i relevans har att göra med nya idéer om vem eleven ska visa respekt. Under det tidiga 1900-talet låg ett tydligt fokus på att eleven skulle visa respekt uppåt, mot läraren. Under den senare delen av 1900-talet kom istället moralen att kraftigare understryka värdet av respekt mellan elever. Vi kan kalla detta för en *vertikalt* respektive *horisontellt* definierad respekt (detta behandlas utförligt i kapitel 5).

I den vertikalt definierade respekten fostras eleven till att visa respekt för det som befinner sig ovanför eleven. Det handlar om att visa respekt inför sina föräldrar, sin lärare, för Gud och fosterlandet. En vers av Topelius, som enligt Herbert Tingsten var ständigt citerad i läseböcker för folkskolan, gav ett tydligt uttryck för denna moral:

Mer än dig själv hav kärt ditt hem,
din moders bön, din faders bud,
men fosterlandet mer än dem
och mer, långt mer än allt din Gud!
(Tingsten 1969:217).

Denna vertikala respekt har återopats i kritiken av lögnen. Barnet kunde i förmaningar och varningar erinras om ”den brutna kärleken till Gud, föräldrar och lärare, hvilka genom lögnen blifvit kränkta och bedröfvade” (Linnencranz 1877:47).

Under 1900-talets senare del har istället en horisontellt baserad respekt betonats som innebär att eleven fostras att visa respekt för det som är vid sidan av sig själv: de andra eleverna. Begrepp som mobbning, kränkningar och sexuella trakasserier har inskräpvt denna moral.

Denna förskjutning från vertikal till horisontell respekt kan också påverka värdet av ärlighet, vilket kan illustreras med hur lögnen framställs i två texter för morgonsamlingen. En bok och en broschyr, som gavs ut med endast sju års mellanrum, visar på två ganska olika sätt att förhålla sig till lögnen. I det första exemplet, boken *Så börjar vi dagen* (Agebjörn & Kärrlander 1960:100 f), diskuteras lögnen med utgångspunkt i ett budord – att inte bära falsk vittnesbörd. Att tala sanning framställdes med andra ord som en religiöst grundad plikt. I Skolöverstyrelsens broschyr *Morgonsamling i grundskolan* (Skolöverstyrelsen 1967) är tonen en annan. Den religiösa grundvalen sägs det inget om och sanningens värde framställs på ett mer problematiserande sätt. Broschyren inleds med följande situationsbild:

...åk2 i en lågstadieskola: En grå novembermorgon. Fröken har tänt ett ljus, när hela klassen samlas klockan nio – halva klassen har haft grupptimme dessförinnan. Då ljuset är tänt, går man tyst in i klassrummet. Fröken tar upp en fråga, som Lasse ställde igår: ”Ska man alltid tala sanning? Ska jag tala om för Karin, att jag tycker hennes klänning är ful – för Kent att jag inte tycker hans pappas bil är något vidare?” Fröken hör på frågorna, reder ut begreppen. Man sjunger en sång till sist, innan man släcker ljuset och sätter sig i grupper till arbetsövningar (s. 5).

Här är sanningskärleken inte framskriven som en ovillkorlig plikt (även om historien inte förtäljer vad fröken säger när hon ”reder ut begreppen”). Det vi kan notera är att denna lögnens relativisering är sammankopplad med att interaktionen mellan eleverna (och inte bara mellan klassen och läraren) lyfts fram. Citatet antyder att en horisontellt definierad moral undergräver sanningskärlekens villkorlösa betydelse. Fostran handlar inte längre om att lära eleverna att älska sanningen och älska sin Gud. Snarare handlar det om att lära dem att urskilja de sammanhang då sanningen är gångbar i interaktionen med klasskamraterna.

Det är egentligen inte särskilt förvånande att den vertikala och den horisontella respekten tilldelar sanningen olika värden. Respekten uppåt var ju bland annat en respekt inför övervakaren. Inför övervakaren är det främsta trotsset att gömma sig, exempelvis genom att ljuga. Respekten ”åt sidan” är däremot inte på samma tydliga sätt en respekt inför en övervakare. Visserligen kan ärlighet vara ett värde även i horisontella relationer.³⁹ Att inte ljuga inför en kamrat kan säkerligen

³⁹ I Robert Thornbergs etnografiska studie beskrivs ”kompisregler” som utarbetats i en klass. ”Ska inte ljuga” var en av reglerna. De övriga var ”ska vara snäll; viskar inte om andra; låter

uppfattas som en självklar dygd. Samtidigt handlar den horisontella respekten handlar inte bara om kärlek/vänskap, utan också om frånvaron av fiendskap och öppna trakasserier. Då är det inte alltid lögnaktigheten som är problemet, utan snarare ärligheten. Som en lärare uttrycker det om en mobbad flicka:

Och man har den här grundidén att man gillar dem ju. Och jag menar, alla människor som man gillar vill man ju att det ska gå bra för. Och så dyker det upp en människa som inte har det så bra. Och där är det ju också väldigt svårt att göra något åt saken. För jag kan ju inte tvinga Lisa att leka med Kalle, om de inte vill det. Jag kan inte tvinga folk att bjuda hem varandra. Men däremot så, återigen, så kan jag ju bolla det vidare [till elevvårdspersonal]. Och jag kan prata i klassen om en ödmjuk inställning till varandra. Att man kanske inte alltid behöver tala om för människor vad man tycker och tänker. Man behöver inte tala om för människor, att jag tycker du är ful, har fula kläder. Jag menar negativa saker kan man vara tyst om istället. Så kanske det blir lite bättre för den här eleven. Och man behöver inte himla med ögonen när den här eleven öppnar munnen. Även om man tänker ”gud så korkat”. Men håll tyst. Så då har vi återigen den här ödmjukheten som jag tycker är så viktig (IP 9/2004).

Den horisontella toleransen inbegriper med andra ord en fostran till att dämpa ärligheten. Problemet med den mobbande eller kränkande eleven är inte att den ljuger för den kränkta – snarare är problemet att ärligheten är alltför stor.

Förlåtelsens förvandling: psykologisering

En tendens under 1900-talet är psykologiseringen och medikaliseringen av synen på normbrott. Begrepp som ondska, elakhet och synd har i många sammanhang förlorat i trovärdighet för att beskriva barn, vilket gavs ett tidigt uttryck i boksiteln *Det finns inga elaka barn!* (Israel & Valentin-Israel 1946).

Denna förskjutning från ondska till sjukdom har på ett mycket specifikt sätt betydelse för frågan om lögnens avdramatisering. Förändringen har betydelse för på vilka grunder en viss gärning kan förlåtas.

Bekännelsen och den påföljande förlåtelsen (och det därmed mildrade straffet) var, som vi sett, ett centralt inslag i kampen mot lögnen. Bekännelsen beskrevs som en förmildrande omständighet, medan motviljan att tala sanning var en försvårande omständighet. Den psykologiserade barndomssynen tycks emellertid minska relevansen av denna förlåtelseseritual. Dess beroende av sanningssägandet som viktigaste förlåtande inslag minskas genom att en annan grund för förlåtelse vinner mark: orsaken. Omständigheter som individen inte själv har kontroll över blir till förmildrande omständigheter, som kan anses förlåta en begången gärning.

alla få vara med; berättar inga hemligheter; skrattar inte åt någon som gör fel; slåss inte; lyssnar på den som pratar” (Thornberg 2006:147).

I en debattartikel om skolka från 1961 illustreras hur annorlunda ett normbrott kan förstås utifrån ett psykologiserat perspektiv.

Eleven ställs under förhör och pressas ofta nog mycket hårt på särskilt en punkt: skälet till den ogiltiga frånvaron. Men då inträffar någonting lika tragiskt som paradoxalt. Eleven försäkrar att han ej alls vet anledningen till varför han skolkar. Eleven som tidigare alltmer snärjt in sig i en fullkomlig djungel av lögn, motsägelser och svepskäl talar ofta nog för första gången sanning, då han försäkrar att anledningen till varför han skolkar är för honom fullständigt obekant. Han vet helt enkelt inte. [...] Och visst *finns* det skäl till skolket. Men saken är helt enkelt den att skolkaren är fången i och dirigeras av sitt omedvetna symptom, vars etiologiska kärna ligger långt utanför hans medvetandes räckvidd. Hans situation är kusligt lik kleptomanens eller pyromanens, då de ställs inför förhör (Lärartidningen 1961/1:15).

Lögnkampens centrala fråga när den konfronterades med normbrott var: ”vem har gjort det”. Den frågan tycks ha vilat på det tysta antagandet att man därigenom kunde fastställa skulden. Det kunde vara svårt att hitta gärningsmannen, men när man väl gjort det (gärna via en bekännelse), visste man ofta vem som hade skulden. Den psykologiserade människosynen innebär ett helt annat fokus. Den grundläggande frågan kan nu sägas vara ”vem har skulden?” Den frågan kan ställas därför att det inte är självklart att gärningsmannen anses ha skuld. Så här uttryckte psykiatern Elis Regnér frågan i en lärarhandledning från 1950-talet:

Det är lätt att bevisa att någon har ljugit, snattat, skolkat, men det är svårt att avgöra vem som har ”skulden”. Barnet lär sig i de flesta fall att ljuga av vuxna människor; ska då barnet bestraffas? Eleven som skolkar för att modern vill ha hjälp i hushållet eller med småsyskonen; kan straff bringa reda i sådant? (Regnér 1952:85).

Notera att till och med lögnen – som tidigare beskrivits som svår att upptäcka – för Regnér framstår som lätt att upptäcka, jämfört med det dunkla orsakssamband som kan ligga bakom en viss handling. Kanske framstår lögnen som synlig just för att den ställs mot den än mer osynliga skulden. Det som är det dolda inom denna pedagogik är alltså inte *vad* som har skett eller *vem* som har begått en viss handling, utan *varför*. Det dolda har förskjutits till själva orsaken till normbrottet. Ur ett sådant perspektiv blir inte sanningen om normbrottets upphovsman nödvändigtvis det mest centrala.

Diskussion

I detta kapitel har jag analyserat förändringar av lärares fostransarbete genom att följa hur ett moraliskt problem kommit att förlora sin centrala position. Det har handlat om hur beteendeproblemens namn kommit att bli ett problem bland andra, ett problem som ibland kan uppfattas som trivialt. Ambitionen har varit att analysera vad denna förändring står för, vilket har gjorts genom att två grundläggande frågor har ställts: hur kommer det sig att det talades så mycket om lögnen ”förr”, och så lite idag?

Skälen till att ogilla lögnen var som vi har sett många. Lögnen beskrevs som en väldigt allvarlig och väldigt vanlig synd. Den var svår att upptäcka, och den kunde tjäna till att dölja andra normbrott. Denna dolda karaktär innebar att lögnen utmanade skolan som panoptiskt och klassificerande projekt. Lögnen kunde också lägga en grund till, eller utgöra kulmen av, en hel serie av andra normbrott. Slutligen var lögnen besvärlig att bekämpa. Auktoritära metoder, såsom kroppssaga, skapade lögner snarare än bekämpade dem.

Det fanns således många skäl att ogilla lögnen och därför bör de mekanismer som bidragit till att nedmontera lögnens problematik vara relativt kraftfulla. Jag har funnit tre tänkbara skäl till att lögnen har kunnat förlora i relevans som ett disciplinproblem i den senmoderna skolan. Det första är att betrakta som en hypotes, nämligen att disciplinproblemen har ändrat karaktär. Det finns indikationer på att lärare av idag till stor del ställs inför öppna, synliga ifrågasättanden av sin auktoritet (*visualisering*). Många normbrott begås enligt hypotesen inför öppen ridå, och i sådana fall är frågan om lögn irrelevant. Eleverna är snarare provocerande ärliga i sitt ifrågasättande av lärarens auktoritet. Det andra skälet har även det att göra med förändringar av disciplinproblem, men här ligger fokus på vilken typ av problem som i olika tider ges uppmärksamhet. Min tes (som utvecklas i nästa kapitel) är att skolans fostransprojekt i ökande utsträckning kommit att betona värdet av respekt elever emellan (*horisontalisering*). Även här kan ärlighet framställas som ett problem. För det tredje diskuterades den syn på normbrott som följer av en psykologiserad människosyn (*psykologisering*). Kampen mot lögnen kännetecknades av dess vilja att finna gärningsmannen, medan det psykologiska perspektivet betonar att detta inte alls är tillräckligt för att tillskriva någon skulden för en handling. En bekännelse markerar utifrån ett psykologiskt perspektiv inte slutfasen av ett disciplinärende, eftersom skulden till handlingen inte automatiskt har blivit uppenbarad.

När dessa tre förändringar äger rum är inte lätt att säga, men för överskådlighetens skull går det att knyta dem till tre diskursiva händelser. Den första förändringen skulle kunna sammankopplas med agaförbudet i folkskolan (1958). Agans försvinnande var möjligen ett steg på vägen mot mer orädda elever som inte är i allt för stort behov av att ljuga. Den andra förändringen kan kopplas till myntandet av begreppet mobbning (1969). Den sista kan kopplas till publi-

ceringen av *Det finns inga elaka barn!* (1946) vilken framstår som en symbol för en psykologiserad barndomssyn.

Dessa tre förändringar (visualisering, horisontalisering, psykologisering) kan ses som en bakgrund till att det idag talas mindre om lögnen som ett centralt problem för lärare att förhålla sig till. En fråga som förstås kan diskuteras är huruvida lögnens tillbakagång verkligen avspeglar faktiska förändringar av lärares arbete. En möjlig tolkning är att lögnen bara försvunnit från talet om skolans disciplinproblem, medan praktiken i det väsentliga är sig lik. Lärares problem skulle då vara sig lika, men dessa stöds inte längre av den officiella diskursen. Detaljerade empiriska studier skulle närmare kunna analysera om det finns en sådan klyfta och hur den i så fall ser ut på olika stadier, i olika typer av skolor och för olika typer av lärare.

Ett sätt att tillspetsat förstå utvecklingen är att det öppna ifrågasättandet förefaller efterträda lögnen som ett sätt att utmana lärarens auktoritet. Om det förhåller sig på det sättet skapas sannolikt också nya former av irritation över disciplinproblem. I *Moral Education* antydde Durkheim (1925/2002:194 f) att det ligger mer eller mindre i sakens natur att lärare kan uppleva irritation över elever. Kanske är det så. Men vad det är som framkallar irritation kan se olika ut i olika situationer och historiska tidsperioder. Det som provocerade tidigare generationers uppfostrare tycks ofta ha varit kombinationen av ett normbrott och vägran att stå för det. Det som ofta tycks provocera dagens uppfostrare är just att barnet står för sitt normbrott.

5. Elevkollektivets två krig

Det finns ingen arbetsplats som rymmer så många människor på en så liten yta som en skola (Östling 1980).

År 1969 fick svenskan ett nytt ord. I artikeln ”Apartheid” introducerade läkaren Peter-Paul Heinemann begreppet mobbing.⁴⁰ Med denna begreppsliga innovation ville Heinemann fästa uppmärksamhet på ett fenomen i skolvardagen som han menade inte tagits på tillräckligt stort allvar. Mobbing, gruppvåld och liknande skulle föras upp ”som nummer ett på listan av kardinalsyrder”. Det innebar att hierarkin över normbrott behövde omkastas:

När fall av grupponani upptäcks i skolkällaren, eller när en stackars lärare blir offer för mobbing av sin klass, eller när kleptomani eller bara vanligt småknyckande aktualiseras i skolan, då får vi idag fortfarande ofta se våldsamma reaktioner från skolans och samhällets sida. Skolpsykologen tillkallas, barnavårdsnämnden dras på, läkare kontaktas, rektorer utreder och det blir väldig uppståndelse. [...] Men mobbing har man inte tagit upp, varken på schemat eller till speciell behandling. [...] Jag har inte mött någon het vilja eller något tvingande behov att utrota och motindoktrinera mobbfenomenet som sådant. Jag anser att antimobbindoktrinering måste börja tidigt i barnaåren och tillmätas större betydelse än respekten för andras egendom och liknande. Jag anser att ingen dag på lekaskola eller skola får försumma att ta tid i anspråk för en fostran i denna riktning (Heinemann 1969:11).

Heinemann kontrasterade här en gammal moral, som lade vikt vid den privata egendomen, mot en ny moral som skulle bekämpa mobbing. En sådan kontrastering är tveklöst rimlig eftersom egendomsbrottet länge betraktats som ett allvarligt problem inom skolans värld. Relegeringsstatistik illustrerar hur allvarligt man sett på stölder. För perioden 1938–1947 var drygt 70 procent av relegeringarna i läroverken orsakade av egendomsbrott.⁴¹

Det som tycks ha varit konsekvensen av mobbningsbegreppet – eller åtminstone den initiala målsättningen – var alltså att en ny hierarki över beteende-

⁴⁰ Senare ändrades begreppet till *mobbnings* (Heinemann 1972). Ordet var egentligen inte helt nytt, eftersom Heinemann lånat det från boken *Aggression* av Konrad Lorenz (1963/1968: 114), som med ordet syftat på utstöttningsmekanismer i djurvärlden.

⁴¹ Under perioden 1938–juli 1947 relegerades 256 elever från de högre skolorna. Snatteri, stöld och inbrott låg bakom 182 av dessa relegationer (SOU 1950:3, s. 129 f).

problem upprättades. Synen på vad som var en allvarlig skolsynd förändrades, och därmed kom också förväntningarna på lärare att ändra karaktär.

Syftet med detta kapitel är att undersöka på vilka sätt talet om mobbning gav en ny innebörd åt skolans fostran. Jag kommer att föreslå ett särskilt sätt att fastställa vad som är nytt, nämligen att talet om mobbning representerar ett nytt perspektiv på ett av skolans institutionella särdrag: *dess kollektiva natur*. Kapitlets egentliga tema är därför inte framväxten av mobbningsbegreppet, utan istället förändrade sätt att se på elevkollektivet. Utgångspunkten är att läraryrket får mycket av sin karaktär i mötet med kollektivet, samt att detta kollektiv i olika tider tillskrivs skilda egenskaper och problem. Jag kommer att skildra en förskjutning i uppfattningen av elevkollektivets problematiska egenskaper. Det är en förskjutning från det enade till det splittrade elevkollektivet.

Elevkollektivets sammanhållning

Skolan är en plats där en av samhällets minoriteter – barnen – befinner sig i majoritet. Skolan som institution kännetecknas av att läraren möter ett stort antal personer samtidigt. Det kan ses som en effekt av det moderna sättet att organisera barnens socialisation. Innan skolan fanns var barnen inte på samma systematiska sätt en åldershomogen majoritet som konfronterade uppfostrarens ensamhet. Barnen var ständigt omgivna av människor som var äldre (och yngre) än de själva. Med det moderna samhällets födelse växte däremot åldershomogena skolklasser fram (Aries 1960/1962:176–188). Därmed skapades en form av homogenitet inom skolklassen, som ytterligare kunde understrykas genom att sociala klasser och kön separerades i olika skolor. Till detta kan vi lägga det faktum att skolan som institution bidrar till att understryka att det finns en kvalitativ skillnad mellan barnen som social kategori och de vuxna (Aries 1960/1962). Sammantaget torde detta ha lagt en grund för en särskild sorts uppfattning av skolklassen: läraren mötte inte bara ett kollektiv, utan ett relativt enhetligt sådant.

Skolklassens enhetliga karaktär kunde ytterligare understrykas genom olika förväntningar på att eleverna skulle bete sig som ett ordnat kollektiv. Hit hörde till exempel instruktioner om hur man rör sig in och ut i klassrummet och skolbyggnaden.⁴² I disciplinhandboken *Läraren, eleven, disciplinen* (Ericsson 1967) gavs flera exempel på hur skolklassen kunde behandlas som en homogen massa:

⁴² Konsten att samordna kropparna, att få dem att likna en enda, marscherande kropp, är ett tema som utvecklas i Foucaults *Övervakning och straff* (1974/1993) där denna konst beskrivs som typisk för den moderna maktutövningen. En intressant illustration av hur skoleleverna började marschera ger tillkomsthistorien av Selma Lagerlöfs *Nils Holgerssons underbara resa genom Sverige*. I boken flyger Nils över folkskolan i Huskvarna där Alfred Dalin var överlärare. Dalin var också en av ledamöterna i den läsebokskommitté som givit Lagerlöf uppdraget att skriva boken, och fick möjlighet att läsa manuset innan det publicerades. Dalin var emellertid inte nöjd med hur hans egen skola skildrades i originalmanuset till boken. I den första versionen hade Lagerlöf skildrat elever som rörde sig ut från skolbyggnaden med

- När Du vill gå igenom något nytt i klassen, måste elevernas uppmärksamhet vara speciellt skärpt. Vänta därför med det Du har att säga, tills alla elever är mottagliga för dessa nya fakta. Börja inte tala förrän Du har fångat alla elevögon, förrän alla pennor är borttagna, alla böcker är igenslagna, alla elever har ryckt upp sig osv. I detta ligger mycket av hemligheten med ”kontakt” med eleverna (s. 24).
- Man hälsar alltid på klassen vid lektionens början. Det är naturligtvis riktigt att då också säga adjö vid lektionens slut. Vänta tills alla står stilla och tysta vid bänkarna (grundskolan) (s. 26).

Som exemplen antyder var upprätthållandet av gränsen mellan rast och lektion ett inslag i dessa tekniker. Ett sätt varmed denna gräns historiskt sett har betonats är genom anvisningar om att alla elever skulle infinna sig i klassrummet samtidigt (punktlighet), men också att de skulle försvinna i tid. ”Obenägenhet att snabbt lämna lärum och korridorer under rasterna”, kunde exempelvis påverka betyget i ordning (Skolöverstyrelsen 1935:9).⁴³ Ulla Johanssons (2000) studie av läroverken tar upp problemet med tömningen av skolan. Rastens början kunde vara ett problem att tampas med, speciellt på flickläroverk. Enligt Johansson utfärdades där ”en strid ström av regler för hur tömningen av klassrummet skulle gå till” (s. 95). Bland annat fanns det en skola som instiftat ett vandringspris till den klass som var bäst på att ”utrymma korridorer och överhuvudtaget utmärkt sig för god ordning under det gångna året” (ibid).

Sammanfattningsvis skulle man kunna konstruera en idealtypisk beskrivning av den ”moderna” skolans socialpsykologi. Dess särdrag var att en individ (läraren) konfronterades med ett relativt enhetligt kollektiv (skolklassen), som också förväntades att bete sig enhetligt. Denna enhetlighet tycks ha symboliserat ordning, och var på så sätt en teknik för att skapa en kontroll över en potentiellt rörig situation.

Här fanns samtidigt ett problem. Skolan utövade makt genom att svetsa samman individer, men vad hände om eleverna utnyttjade denna samhörighet? Vad hände om ett enhetligt kollektiv tillsammans utmanade lärarens auktoritet? I ett nötskal var det just detta problem som ofta dryftades under 1900-talets första hälft. Å ena sidan skulle eleverna behandlas kollektivt, å andra sidan fick de inte

orden: ”en mängd barn rusade ut” ur skolhuset. Dalin invände att i hans skola hade inget ”rusande” tillåtits på tre decennier. Lagerlöf böjde sig för Dalins invändningar, och ändrade meningen till att ”en mängd barn marscherade ut led vid led” (Elenius 2002:26). Berättelsen ska dock inte tolkas som att det var vid detta tillfälle som svenska elever hade börjat röra sig på ett mekaniskt sätt. Inom växelundervisningsmetodiken förespråkades rörelsemönster som i ännu högre grad var präglade av militärisk drill (se t ex Svensson 1823; Oldberg 1846).

⁴³ I lärarhandledningen *Att vara lärare* beskrevs elevers ovilja att gå ut som ett tidlöst problem: ”Det tycks vara en av skollivets naturlagar, att lärjungarna vill långrota inne i skolbyggnaden under rasten. Lagen gäller för övrigt både i regn och i solsken! Ungdomarna måste tas vid örat, om de skall komma ut, och det är den vakthavandes sak” (Bäcklin 1951:271).

sluta sig samman mot läraren. Det gällde, med Willard Wallers terminologi, att behandla dem som en massa utan att de förvandlades till en mobb (1932/1965: 163).⁴⁴

I *Skolan och karaktären* (Foerster 1907/1912) beskrevs den sociala samvaron mellan elever som en hotfull kraft. Viljan att sluta sig samman elever emellan utmålades som en drift. Med uttryck som ”de sociala instinkterna”, ”den sociala driften”, ”massmoralen” och ”den sociala smittan” frammanades bilden av en problematisk elevsocialitet. Foerster var kritisk till dem som såg kamratskap i skolan som en uppfostrande kraft. Om kamratskapet inte formades i en etisk riktning kunde det bli ”den farligaste smittohärd för alla möjliga moraliska sjukdomar och för individens korrupktion genom massan” (s. 38). Han talade om ”skolbarns utomordentliga mottaglighet för alla möjliga epidemiska laster och allt slags dårskap” och exemplifierade detta med dåliga vanor på det sexuella området, på alkoholens område samt lögnaktighet (s. 66).

Även i Sverige uttrycktes en oro för skolklassens sammanhållning ofta under 1900-talets första hälft. En insändarskribent beskrev ”den kamratliga solidaritetskänslan” som ”ett av de allvarligaste hinder, som möta skolans fostrande verksamhet” (Tfsl 1935/3:41), och detta omdöme var han inte ensam om. En mängd olika beteckningar användes för att beskriva en elevsammanhållning som sågs som problematisk. Det har talats om suggestion, masshysteri, kåranda, flockmentalitet, inbördes hjälp och sammanhållning, falsk solidaritet, lärjungarnas sammanhållning, mass-suggestion, hjordinstinkt, kommunism, sammangaddning, kamratsolidaritet, klassolidaritet och psykisk smitta.⁴⁵ Det man pekade på var med andra ord en särskild sorts social logik. Läraren arbetade inte bara med ett flertal individer. När dessa slöt sig samman hotades lärarens auktoritet. Som

⁴⁴ Wallers begrepp kan behöva klargöras. En massa definieras av sin passivitet, av sin åskådarsroll, medan mobben definieras av att den handlar. Hos Waller är massa en positiv egenskap hos gruppen, medan mobb är negativt. I fall då eleverna känner en latent fientlighet till läraren som emellertid inte får komma till utlopp, kan klassen lätt förvandlas till en mobb. ”the problem of the teacher may be said to be that of keeping the group oriented as a crowd rather than as a mob. In such a combustible situation, the slightest misstep on the part of the teacher will be enough to turn the crowd which faces him into a mob” (Waller 1932/1965:163). Detta är för övrigt ett dilemma som enligt Waller är frånvarande i militära och kvasimilitära organisationer som kännetecknas av att massor kontrolleras utan att de förvandlas till en mobb. En allt för emotionellt lagd lärare kan enligt Waller frambringa denna mobb. ”In general, the chief danger is that of reacting emotionally to the group” (s. 164). En lärare som exempelvis skriker åt en grupp kan förvandla den till en mobb. Som kontrast till detta nämner Waller de lärare som tenderar att minimera sin emotionella framtoning, lärare som sätter på sig en mask – enligt Waller i syfte att minimera den sociala interaktionen.

⁴⁵ Samma uttryck med referenser: suggestion, masshysteri (Holmstrand & Edman 1951:21), kåranda (Reinius 1913:57), flockmentalitet (Regnér 1955:26) inbördes hjälp och sammanhållning, falsk solidaritet (Skolöverstyrelsen 1959:21), lärjungarnas sammanhållning (Skolöverstyrelsen 1935:8), mass-suggestion (Fevrell 1914), hjordinstinkt (Svanström 1938:190), kommunism, sammangaddning (Jungblom 1914:245-147), kamratsolidaritet, klassolidaritet (Granfelt 1938) och psykisk smitta (Tfsl 1954/36:802).

Vilhelm Helle uttryckte saken: ”En skolklass är inte summan av de enskilda lärjungarna. Det tillkommer något nytt genom den massverkan, som läraren ofta står lika handfallen inför som stenåldersmänniskan inför blixten” (Helle 1943: 173 f).

Att det var ett stort problem underströks av Greta Wendin som hävdade att läraren ”dagligen möter massreaktionernas fenomen” (Tfsl 1954/36:802). Detta var särskilt fallet i realskolans mellanklasser, eftersom elever i puberteten var ”otroligt känsliga för psykisk påverkan”.⁴⁶ Elevers suggestibilitet exemplifierades med en klass där en stor andel av eleverna rivit ur sidorna ur läroboken inför ett skriftligt läxförhör:

Uppenbarligen hade dessa gripits av någon sorts psykos. En uttryckte saken så: ”Jag begriper inte, varför jag gjorde det. Jag kunde vartenda ord på läxan.” En annan uttryckte det: ”Det blev så konstigt i klassen.” Dylika reaktioner förekomma dagligen i stort och smått i klasserna på detta åldersstadium. Det gäller ordningssaker lika väl som uppförande. En elev kanske tar sig för att med slutna läppar frambringa något slags brummande ljud, och om några sekunder har en tredjedel av klassen följt exemplet (ibid).

Massreaktionen beskrevs här som en enormt stark kraft; den fick även de som kunde läxan att fuska. Var kom då denna kraft ifrån? Dels var elever suggestibla, och dels hade vissa elever en stor förmåga att suggerera andra elever. I detta avseende sades de så kallade psykolabila barnen utgöra ett problem: ”Många gånger ha dessa elever en rent skrämmande ogynnsam inverkan på sin omgivning i klassen och ibland även utanför denna. De liksom sprider psykisk smitta” (ibid). I en lärarhandledning från 1910-talet beskrevs smittan i termer av *förförelse*. Lärarens uppgift var att förhindra att den uppstod:

Men benägenheten för det onda är hos de flesta barn så stark, att tidiga intryck från det goda lätt plånas ut av efterföljande intryck från det onda. Därför bör den sedliga luft, som omgiver barnet i skolan, vara sådan, att det goda där kan leva och frodas. Väl kan läraren icke hindra, att barn med dåliga böjelser inträda i skolan, men han bör övervaka dessa, så att förförelse, om möjligt är, förhindras (Arcadius 1919:43 f).

Det fanns alltså en ganska omfattande diskussion om elevers sammanhållning. Man kan då fråga sig: vad var problemet? På vilka sätt utmanade elevers smitta, förförelse och sammanhållning lärarens auktoritet? Sammanhållningens konkreta problem illustreras i disciplinhandboken *Läraren, eleven, disciplinen* (Ericsson

⁴⁶ Wendin var inte ensam om att koppla samman massdriften till ett särskilt åldersstadium, men det fanns olika uppfattningar om när elever var som mest suggestibla. Det kunde vara ”barn och unga” som var ”suggestibla” (Fevrell 1957:126), det kunde även vara ”barn” som har ”lättare att reagera masspsykologiskt än vuxna” (Holmstrand & Edman 1951:21), eller också kunde problematiken hänföras till 10–12 årsåldern samt övergångsålderns senare fas (Koht & Skard 1947:357).

1967). Den avslutas med 25 exempel på disciplinproblem som kan uppstå i skolan. Åtminstone tio fall bygger på problem som förutsätter ett elevkollektiv. Detta är några exempel:

- När Du kommer in i klass 9h, ser du att samtliga elever snyggt och prydligt står på bänklucken. Klassen är mycket tyst. Vad gör du?
- Du har vakt på skolgården, vilket bland annat innebär kontroll av ordningen på elevtoaletten. Du öppnar dörren till pojk- (flick-) toaletten. Luften i rummet är tjock av tobaksrök. Ett flertal elever befinner sig i lokalen. Du kan inte upptäcka att någon röker. Eleverna har inte blivit förvarnade om Din ankomst. Vad gör du?
- Du är på väg genom en korridor, där flera för Dig okända klasser står uppställda, väntande på sin lärare. Då hör du plötsligt någon bakom Dig ropa (viska):
 - (a) ditt förnamn (på ett provocerande sätt)
 - (b) en för Dig sårande kommentar beträffande Ditt utseende eller din klädsel
 - (c) en oanständighet, som är riktad mot Dig.

Vad gör Du? Du har ingen möjlighet att avgöra vem eller vilka som viskade.

- Du kommer en torsdag in i klassrummet och finner att samtliga elever har bytt platser. Klassen är ovanligt tyst. Vad gör du?
- Klassen 8A arbetar tyst. En elev visslar då och då, uppenbarligen för att ställa till bråk. Du kan inte avgöra vem det är.
- Du sätter dig på katederstolen. Det gör ont, ty där ligger ett häftstift med spetsen uppåt. Hur reagerar Du?
- När Du kommer in i klassrummet för att börja med en lektion, finner Du, att tavlan är fullskriven
 - a) med ”roliga” gubbar och andra figurer
 - b) för dig sårande kommentarer och teckningar
 - c) oanständigheter

Hur reagerar du? (Ericsson 1967:34–44).

Vi ser här två typer av disciplinproblem som båda bygger på kollektivitetens faktum. Det ena problemet är att eleverna samfällt begår ett normbrott, som att

byta platser eller ställa sig på bänkarna. Det andra problemet är att när individer har begått en viss handling (visslat, rökt, viskat, ritat på tavlan) kan det vara svårt att veta vem i kollektivet som är skyldig. Antingen förenar sig alltså elevkollektivet i genomförandet av brottet eller i vägran att peka ut alternativt stoppa den skyldige.

Exemplen på hur elever rent konkret ansågs använda sitt numerära överläge kunde mångfaldigas, men det går också att urskilja mer övergripande problem som massans sammanhållning sades skapa.

En problematik handlade om massans irrationalitet. I linje med tankegångarna i Gustave Le Bons (1896/1969) klassiska studie *The Crowd*, har det hävdats att massan präglades av känsla, inte förnuft (Koht & Skard 1947:356; Lagerström 1939:216). När en individ trädde in i en massa kom den därför den att degenerera. Den intellektuella och moraliska nivån sjönk, och ingen individ kände personligt ansvar (Malmquist & Thorén 1958:16). En annan övergripande problematik handlade om elevkollektivets relation till läraren. Man talade om att elevernas sammanhållning inte inkluderade läraren. En lärare som handlade oklokt kunde exempelvis ”mana fram en kollektivkänsla, som står i opposition mot honom själv. Den håller även de lojala eleverna i ett grepp av järn” (Bäcklin 1951:20). Den stora utmaningen bestod därför i att få över kollektivet på lärarens och skolans sida:

I kamratlivet gäller oskrivna lagar om solidaritet, om inbördes hjälp och sammanhållning. Det är icke säkert att gruppens eller klassens moralnormer på alla punkter sammanfaller med samhällets eller skolans. Slitningar och konflikter av olika slag uppkommer då. Om läraren har kunskaper om gruppens liv och dess struktur och om han eljest har god kontakt med sina elever, kan han emellertid med rätt små medel få klassen till sin bundsförvant i sin fostrargärning i stället för till motståndare (*Förslag till allmänna anvisningar för fostran och undervisning på skolans högstadium* 1956:25).

Frågan är då hur massans makt kunde motarbetas. Genom att studera strategier i massbekämpningens tjänst kan vi få en inblick i hur läraren förväntades bekämpa massans makt.

Konsten att motverka massans makt

Foerster (1907/1912:67) menade att det finns två sätt att motverka elevens sammanhållning. Den ena strategin går ut på att vrida massdriften i positiv riktning, och på så sätt undvika att elevernas solidaritet hamnar i opposition med skolan. Den andra strategin går ut på att uppmuntra elevernas individualitet. Det handlade alltså om att leda kollektivet i rätt riktning samt att upplösa kollektivet vilket kan beskrivas som *sublimering*, respektive *individualisering*. Dessa två

strategier (begreppen är mina) kan användas för att rekonstruera vilka tekniker som har förespråkats i kampen mot elevkollektivet.

Sublimering

Så här långt har det möjligen framstått som om elevernas kollektiva sammanlutning alltid betraktats som negativ. Så var emellertid inte fallet. Snarare har man uttryckt en ambivalent inställning till elevers sammanhållning. Vi ser det hos Anna Sandström som beskrev *klassandan* som ”denna besynnerliga kristalliseringsprodukt av de starkaste strömningarna hos klassens individer” (Uffe 1891:17). Sandström beskrev två motsatta vägar som klassandan kunde ta. (1) En lärare som ”umgått med sin klass på det rätta sättet”, kommer att bli ”liksom kärnan i denna kristallisation”. (2) En lärare som däremot står utanför klassen, kommer i denna att finna ”en fientlig makt, som han ordentligt måste strida emot [...]” (ibid). Elevkollektivet stod så att säga inför ett vägskäl mellan gott och ont.

Ett sätt att sublimeras massdriften har varit att skapa förutsättningar för aktiviteter med ett gott innehåll. 1962 års läroplan lyfte fram värdet av skolans fritidsverksamhet. Denna ”ger möjlighet att leda ungdomarnas naturliga behov att sluta sig samman i grupper och gäng i positiv riktning [...]” (Lgr 62:75). Här framhölls elevföreningar för deras sociala fostran. Eleverna ”får vana att fungera i olika sammanhang inom ett ordnat föreningsliv”. Föreningarna kunde dessutom fyllas med ett innehåll av lämplig karaktär. Speciellt för de äldre eleverna hävdades att det fanns ett ”rikt register”, vilket exemplifierades med dygdiga aktiviteter som idrott, läsning, dramatik, foto och nykterhetsfrågan. Andra aktiviteter som skolan kunde uppmana till var schack, redaktionellt arbete för skoltidningen, sy- eller stickklubb, bokcirkel och frimärksklubb (s. 76 f).

Ett annat sätt att kontrollera klassen var att ta hjälp av en särskild elevtyp: ”klassens ledare”. Denne tillskrevs ofta ett mycket stort inflytande över klassen (Tfsl 1943/1:9; Granfelt 1938:126), varför läraren hade mycket att vinna på att få ledaren på sin sida:

Klassledarna ha ofta stort inflytande över de andra lärjungarna. De kunna ge upphov till oordningar, trots och avoghet mot lärarna. Om ledaren ändrar sin inställning, följer vanligen hela klassen hans exempel. Om lärarna kunna samarbeta med klassernas ledare, är detta vanligen till stor fördel för skolarbetet. En och annan ledare kan locka en hel kamratflock med på olovliga tilltag (Koht & Skard 1947:360).

Formeln var enkel. Med klassens ledare följer hela klassen . Klassens ledare kunde locka de andra eleverna till olovliga tilltag. Omvänt kunde en ledare också främja ett intresse för studier och goda kulturella aktiviteter. Om man kunde påverka klassens ledare menade Skolöverstyrelsen att klassens dynamik kunde påverkas i dramatisk riktning: ”Hela klasser kan bli studieintresserade, musika-

liskt intresserade, teaterintresserade etc. tack vare några ledande elevers insatser” (Skolöverstyrelsen 1959:22).

Individualisering

Den strategi som jag här kallar individualisering verkade på ett motsatt sätt. Istället för att leda kollektivet i rätt riktning, gick denna strategi ut på att slå in kilar mellan elevernas inbördes socialitet, att differentiera massan.⁴⁷ En sådan strategi kan utläsas i handboken *Läraren, eleven, disciplinen* (Ericsson 1967:10–16).

- Ställ inga kollektiva frågor till klassen. Då får du givetvis kollektiva svar (Ex ”skall vi ta upp övningsboken nu?” Svar unisont: ”Näää!”).
- Om snaskförbud råder, måste du noga kontrollera, att eleverna inte tuggar under lektion. Följ upp varje fall av missbruk: enskilt samtal, inte inför klassen.
- Utvisa inte mer än en elev i taget.
- Om Du någon gång anser det lämpligt att ”skälla ut” en klass, gör det när du inte är arg. Vänta dessutom ut ett lägligt tillfälle, då du verkligen har anledning att reagera. Det är dock mycket sällan man har anledning att ge sig på en hel klass. Försök att verkligen avskilja den gruppen som verkligen gjort sig förtjänt av tillsägelse.

Ett mer systematiskt försök att bringa elevkollektivet under kontroll representerades av *elevers självstyrelse*. Under 1900-talets första hälft förespråkades metoden livligt som ett disciplinärt verktyg för framförallt läroverken (Pauli 1921:171–194; Gauffin 1928; Craddock 1920/1923; Boman 1932: kap 17). Dess princip hade långa historiska rötter till exempel genom bruket av ordningsmän.⁴⁸

Hur kan en enskild lärare kontrollera ett stort elevkollektiv, som läraren dessutom inte har möjlighet att ständigt övervaka? Självstyrelsen gav en lösning på detta problem: låt eleverna själva sköta sin egen disciplinering! Ett sådant system hade flera fördelar, bland annat hade eleverna en större insyn i de disciplinbrott som begicks när läraren var frånvarande. Med självstyrelse skulle därför lögnens problematik försvinna, eftersom eleverna till skillnad från läraren hade kunskap om vad som skett, hävdades i en inflytelserik bok om självstyrelse

⁴⁷ Risken för smitta och förförelse kunde aktualisera en diskussion om i vilken grad det överhuvudtaget var önskvärt med relationer mellan elever. Anna Sandström, under pseudonymen ”Uffe”, varnade här för att man inte fick gå för långt: ”Men skolan skulle göra mycket illa, om hon ängsligt och misstänksamt ville hindra all närmare sammanslutning lärjungarne emellan, sökte förekomma förtroliga samtal, o.d. Kamratvänskapen är ett ytterst viktigt element i uppfostran, och en sådan småaktig övervakning skulle alldeles omöjliggöra vänskapen, utan att därför kunna hindra överförandet av smittofrön” (Uffe 1891:17).

⁴⁸ Ordningssmannen nämns i flera lärarhandledningar från 1800-talet. Se t ex Oldberg (1846:9), Dahm (1846/1995:170) För ett skolminne där bruket av ordningsmän på 1850-talet skildras, se Holmberg (1919:44–7).

(Craddock 1920/1923: 55).⁴⁹ Vissa argumenterade också för att lärarens värdighet bättre kunde bevaras när eleverna själva stod för sin egen fostran. Självstyrelsen var ett sätt att renodla lärarens verksamhet till det pedagogiska.⁵⁰ Därmed kunde också ett betungande ansvar föras över på vissa elever: ”En bra ordningsman är en ovärderlig tillgång för såväl klassen som lärarna. Det skall vara en elev, som har auktoritet bland kamraterna och ändå deras sympati. Hans ställning är känslig – bufferten mellan lärare och elever” (Naeslund 1963:234–5). Att man ändå valde det systemet kan ha hängt samman med att man hade en stor tilltro till vad en ordningsman kan åstadkomma.⁵¹

En av självstyrelsens funktioner var just att skapa en solidaritet med skolan, att skapa en ”organisation av de bättre elementen i klassen, som komma att verka i lärarens anda i stället för att av klasskänsla sluta förbund med de sämre elementen emot fienden – läraren” (Hildinger 1944:149).⁵² Självstyrelsen kunde alltså bidra till en sublimering av massdriften, men mest påtagligt är ändå att den verkade mot en differentiering av klassen. Strävan att skapa solidaritet med

⁴⁹ E. A. Craddock var en av visionärerna på området. Han förespråkade en radikal omläggning av skolans fostrande verksamhet, nämligen att en stor del av det disciplinära arbetet skulle utföras av eleverna själva. ”Sådana som förhållandena nu äro, tvingas en god lärare att ägna så mycken uppmärksamhet åt att upprätthålla disciplin av alla slag och övervaka verksamhet av växlande beskaffenhet, att hans verkliga överlägsenhet, den som hans vetande förlänar honom, aldrig kommer till sin rätt [...] Befria då läraren, han må vara god eller dålig, från alla dessa plikter, som icke falla inom ramen av den uppgift, för vilken han är bäst utrustad, nämligen spridandet av kunskaper, och anförtro dem åt pojkarna själva!” (Craddock 1920/1923:25).

⁵⁰ Carl Svedelius beskrev detta i en artikel: ”Den yttre ordningen vid vårt läroverk övervakas väsentligen av de äldre gymnasisterna. Inga lärare anmodas t. ex. att hålla vakt vid morgonbönen. [...] Är det inte absolut tyst i salen, när det skall vara absolut tyst, hyssjar de äldsta gymnasisterna ner bullret och viskningarna. De vet av erfarenhet, att deras rektor aldrig nedlåter sig till att gå upp i talarstolen, förrän det under all hans medverkan blivit ljudlöst stilla. Det bör vara under en rektors ställning och värdighet att behöva stå och hyssja” (Svedelius, 1930:81). ”All vakt i korridorerna ombesörjes av pojkar i de båda högsta ringarna. [...] En gång fick jag höra en ung extralärare ryta i dörren till ett klassrum åt en för honom okänd abiturientavdelning att packa sig iväg. [...] En lärare bör ägna sig åt viktigare fostrareuppgifter än tjänstgöring som utfösare” (Svedelius 1930:82).

⁵¹ ”Det är nog icke för mycket sagt, om jag påstår, att en eller två riktigt praktiska ordningsmän, som följa en klass genom hela skolan, stundom kunna tillskrivas nästan lika stor uppfostrande verkan på klassen som klassföreståndaren”, menade Einar Wetterwik (Tfsl 1945/11:188).

⁵² Så här kunde argumentationen låta: ”Framförallt skulle det dock främja en sund disciplin, om här lärjungarnas självverksamhet kommer till sin rätt och ett visst mått av självstyrelse, av lärjungarnas eget ansvar för ordningen, kunde införas. Därur kunde en känsla av solidaritet med skolan och lärarna framväxa. [...] Kåranda och sammanhållning gentemot lärarna har det ju funnits mycket av i våra skolor och finns väl än. Att arbeta fram en *kåranda* och *sammanhållning med lärarna* borde nu vara målet” (Reinius 1913:56 f). Alla var dock inte eniga om att självstyrelsen kunde skapa sammanhållning med skolan och lärarna. Georg Brandell (1922) menade, utifrån ett masspsykologiskt perspektiv, att det vore ett misstag att anförtro eleverna uppgiften att kontrollera kollektivet. Härvidlag riktades kritik mot Foerster som ”vid behandlingen av självstyrelsens problem synes ha glömt bort sin fullkomligt riktiga masspsykologi” (Brandell 1922:154).

läraren och skolan kunde nämligen baseras på att elevernas egen sammanhållning sattes på prov, genom att de delades in i styrande och styrda. J. Reinius menade exempelvis att självstyrelsen kunde innefatta kroppsaga.

Gott vore det, om skolans självstyrelse kunde bli så utvecklad, att vissa äldre lärjungar också kunde få sig ombetrodd rätten att i nödfall använda lindrigare kroppsaga mot yngre kamrater, som förtjäna den. Så är förhållandet i engelska "public schools" [not]. Detta är naturligtvis något helt annat än rå pennialism. Det är f. ö. betecknande, att en så "manlig" nation som den engelska ej är rädd att låta kroppsaga användas i skolorna (Reinius 1913:67).

Här var möjligen Reinius extrem. I vilken utsträckning eleverna själva skulle få ta del i rättskipningen var en kontroversiell fråga. Enligt läroverkens metodiska anvisningar från 1935 kunde elevernas självstyrelse organiseras i form av att vissa elever bildade ordningsmannanämnder, ordningsråd eller elevråd. Dessa kunde då få "erhålla uppgifter av mera krävande, moralisk art, t. ex. att beivra svärjandet bland lärjungarna eller att övertaga ett visst ansvar i disciplinära angelägenheter" (Skolöverstyrelsen 1935:6). Einar Smedberg (1935) redogjorde för sina egna erfarenheter av självstyrelse, där han hade infört klassdomstol. Förslaget om att på detta sätt låta eleverna sköta rättskipningen återkom så sent som på 1960-talet (Lt 1958/38:19; Lt 1962/8:24f) Hildinger (1944:149) menade däremot att rättegångar med domare, åklagare och försvarsadvokater ej passade sig för de svenska folkskolorna.

En praktik som däremot tycks ha varit mer okontroversiell var att låta eleverna sköta övervakningen. Det kunde handla om att "sköta vakthållningen under raster och morgonböner, vidare öva uppsikt över bibliotekets läsesal, skolans idrottsplan, frukostrum, cykelstall, m. m." (Skolöverstyrelsen 1935:6), liksom "övervakning av läxläsning, utövande av läxkontroll, beivrande av glömska och slarv under lektionerna och av stoj och oordning före dem m.m." (*Psykologisk-pedagogisk uppslagsbok III* 1945:1250). Sannolikt kom denna övervakning också att inkludera olika former av sanktioner från eleverna själva.⁵³

⁵³ En av uppgifterna som dessa vakter kunde få var att kontrollera att elever inte läste läxan på rasten. "Numera blir ingen misstrogen om en rastvakt förbjuder honom att läsa läxan på rasten eller dylikt" menade en elev på Kalmar Läroverk, apropå att dess ordningsmannanämnd nu hade varit verksam i sex år och blivit en legitim kraft (Tfsl 1937/julnumret:13). Även om den åtnjöt legitimitet är det uppenbart att den vilade på principen om att några elever hade ett särskilt ansvar för att kontrollera de övriga eleverna. Här kunde ordningsmannanämnden i samråd med lärare varna felande elever, och om detta inte hjälpte, anmäla eleven till rektor (ibid).



*Två anklagade träder för-
läget leende in i "rättegångssalen". Det tas myc-
ket allvarligt på de här rät-
tegångarna från elevernas
sida*

*Förhandlingarna har tagit sin början och åklagaren
utvecklar energiskt sin talan inför ett spönt lyss-
nande auditorium*



Bild 1. Från artikeln "Skoldomstol – något för Sverige?" som uppskattande beskriver bruket av skoldomstol i Västtyskland. *Lärartidningen* 1962/8:24–25.



En temperamentsfull försvarsadvokat försöker under livligt gestikulerande vederlägga vad åklagaren nyss framfört

Notarien och rättens ledamöter har mycket att göra under rättegången. Det gäller att få en riktig bild av hur brottet har gått till för att rätt straff skall kunna utdömas

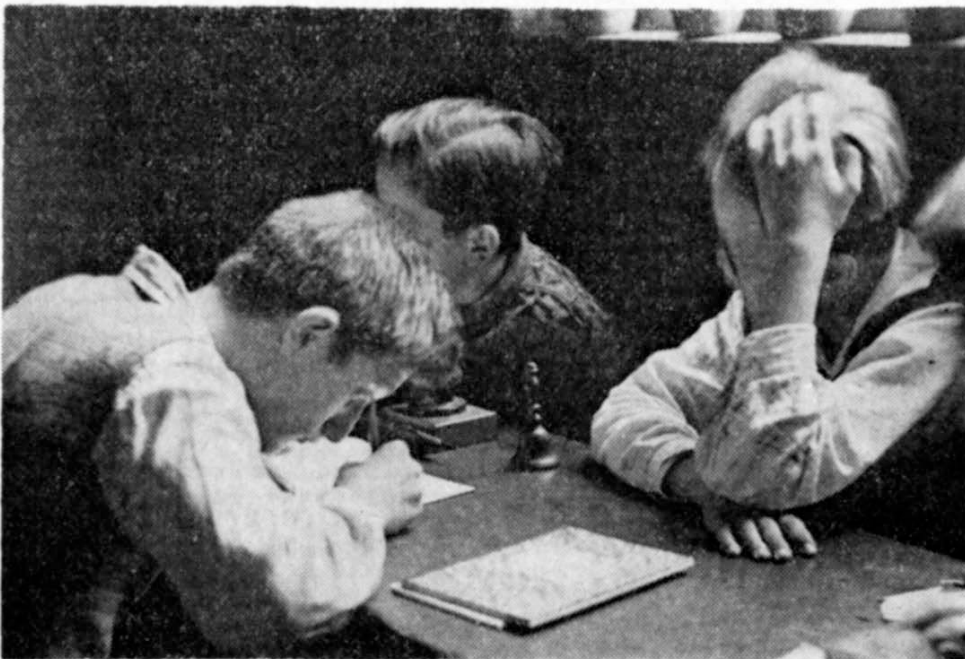


Bild 2. Från artikeln ”Skoldomstol – något för Sverige?” som uppskattande beskriver bruket av skoldomstol i Västtyskland. *Lärartidningen* 1962/8:24–25.

Kollektiv bestraffning och humor

Om sublimering och individualisering var de övergripande strategierna för att hantera elevkollektivet, så går det också att urskilja enstaka tekniker som sammanförde båda dessa principer. Två sådana tekniker var kollektiv bestraffning och humor.

Inställningen till *kollektiv bestraffning* var redan under tidigt 1900-tal kluven. I exempelvis *Metodiska anvisningar till undervisningsplanen för rikets allmänna läroverk* (Skolöverstyrelsen 1935) hävdades det att kollektiv bestraffning helst skulle undvikas. Istället borde läraren försöka vädja till ”lärjungarnas rättskänsla och goda kamratanda”. Samtidigt uttrycktes en förståelse och acceptans för formen av straff. Behovet av kollektiv bestraffning bottnade i ”lärjungarnas sammanhållning”, vilket gjorde det svårt för läraren att utreda vem som begått ett visst normbrott. I svårare fall medgavs en rätt till kollektiv bestraffning, vilket exemplifieras med indragna lov (s. 8).⁵⁴

Just lärjungarnas sammanhållning återkom som ett argument för kollektiva bestraffningar. Även Durkheim försvarade kollektiv bestraffning i skolan. Hans argument var att det i skolsammanhang inte alltid är rimligt att tala om individuell skuld. Eftersom skulden kan vara av kollektiv art är det också rimligt att det är kollektivet som bestraffas (Durkheim 1925/2002:244). Att rikta straffet mot ett kollektiv var visserligen olämpligt på många sätt, men det kunde motiveras av ett särskilt sätt att betrakta eleverna. Dessa var inte fristående individer, utan kunde vara delaktiga i omoraliska handlingar – antingen genom att själva delta i en handling, eller genom att de varit vittnen men vägrat att uppge den skyldige.⁵⁵

⁵⁴ Rektorn A. Kristiansson menade på 1950-talet i artikeln ”Kollektivstraff i skolan” (Tfsl 1953/15) att denna form av kollektivstraff ”torde vara ganska sällsynt” (s. 326).

⁵⁵ Stockholms läraresällskap diskuterade frågan om kollektiv bestraffning den 8 april 1916. Adjunkt N. Lundqvists föredrag på mötet trycktes i *Tidning för Sveriges läroverk* (1916/9: 65–7). Lundqvist menade att kollektiva straff skulle användas i så liten utsträckning som möjligt, helst inte alls. Det kollektiva straffet avvek från idealet att ett straff ska vara relaterat till en personlig skuld, och det kunde verka ”förslöande på de bättre elementens rättskänsla”. Det gav inte hemmen någon rättvisande bild av det egna barnets uppträdande och det kunde skapa spänningar i relationen skola-hem. Trots detta fanns det skäl att använda kollektiv bestraffning. Det hängde samman med att skulden till begångna gärningar delvis var kollektiv: ”Men även om man också måste tillråda varsamhet och sparsamhet beträffande användningen av kollektiv bestraffning, så torde dock fall finnas, då det kan visa sig både nödvändigt och nyttigt att genom ett disciplinärt ingripande av kollektiv natur eftertryckligt klargöra för den enskilde lärjungen det ansvar, som även en relativt oförvitlig medlem av en klass kan ha för förseelser, som hans kamrater begått, och särskilt för allmänna missförhållanden, som i klassen äro rådande” (Tfsl 1916/9:66). När den kollektiva bestraffningen på 1950-talet utsattes för kritisk granskning från pressen formulerade rektor A. Kristiansson ett försvar. Han menade att ett förbud mot kollektiv bestraffning inte var lämpligt. Ett argument var den kollektiva skulden: ”En ung kvinnlig vikarie skulle under en lektion i en pojkklass visa skioptikonbilder i ett mörklagt rum. Plötsligt slängde en pojke ur sig en oanständighet. Timplånga förhör inför klassföreståndaren och rektor gav inga resultat. Praktiskt taget alla

Tillskrivandet av kollektiv skuld kan ses som en sublimeringsstrategi. Det kollektiva straffet tycks ha syftat på att förändra klasskollektivet i en viss riktning. Det går emellertid också att urskilja ett inslag av individualisering i den kollektiva bestraffningen. Även om bestraffningen vilade på att kollektiv skuld tillskrevs, behövde den inte enbart leda till en kollektivisering. Risken för en sammansvetsning som riktade sig mot läraren skulle då kunna föreligga. Den kollektiva bestraffningen ansågs emellertid även ha en differentierande inverkan på elevkollektivet:

I många fall är som ovan antytts gruppstraffet helt enkelt en praktisk nödvändighet. Men även där så inte är fallet, torde gruppstraffen icke kunna fränkännas viss uppfostrande betydelse. Om en elev vet, att hans uppförande inte är hans ensak, kan denna vetskap säkerligen minska lusten för eskapader. Och även det psykiska trycket från kamrater, som inte har lust att berövas förmåner för att eleven skall få ge utlopp åt sin lust att sätta sig över skrivna och oskrivna regler för uppförande och god ordning, kan mycket väl tänkas verka i samma riktning. Har skolan råd att undvara den fostran till social ansvarskänsla, till hänsynstagande till andra, som ligger däri, att varje elev vet, att hans uppförande i vissa fall kan få konsekvenser även för den grupp han tillhör? (Tfsl 1953/15:326).

Humor var en annan teknik för att kontrollera elevkollektivet. Det var visserligen inte alla som menade att lärarrollen var kompatibel med humor. Särskilt nyblivna lärares auktoritet sades kunna ta skada av humor (Foerster 1907/1912:213; Lövgren 1922:108). Men andra har tvärtom menat att lärarens auktoritet kan stärkas av humor, inte minst i de fall då läraren blir föremål för elevernas gyckel.

Att elever har använt humor som ett sätt att utöva motmakt är välkänt. Detta har exempelvis skett i form av olika slags upptåg och bus (Frykman 1998; Woods 1990; Willis 1977/1983). Även utanför skolan har humor varit ett sätt att utmana makten. Skrattet har beskrivits som en motståndsförm, som den maktlösa makt (Bachtin 1965/1986; Darnton 1984/1987).

I skolans värld har emellertid humor också beskrivits som en maktstrategi för lärarna. I exempelvis boken *Barn, lärare och föräldrar* framhöll läraren Per Sundberg (1941:75–77) värdet av humor. Detta illustrerade han med en berättelse om en elev som en gång ritat en karikatyr av en lärare. Istället för att bli provocerad bemötte läraren det hela med humor. Han kommenterade att karikatyren var ganska bra men inte helt lik, och frågade om han fick ta in den i sina samlingar (detta var alltså humorn). Humor var för Sundberg inte bara ett sätt att

erkände, att de hade hört yttrandet. Ingen hade emellertid känt igen rösten – en uppenbar orimlighet! Kunde inte klassen i ett sådant fall anses ha ådragit sig en delaktighet i gemenskapen, vilket motiverade den indragning av en friluftsdag, som rektor och klassföreståndaren ådömde klassen?" (Tfsl 1953/15:326).

ha trevligt, utan även ett kraftfullt sätt att minska spänningen mellan läraren och klassen.

En lärare och lärarinna, som äger humor, och som också låter den komma till synes i samvaron med klassen, blir tämligen osårbar mot eventuellt skoj. Humorn avväpnar och gör människorna goda och överseende och glada. Där tror jag att många av oss begår misstag, som kan bli ödesdigra. Ett skoj, som kanske är ganska oskyldigt, uppfattar vi som en svår personlig kränkning och reagerar utan att hålla proportionerna. Men om en lärare gör detta några gånger och visar, att han således ej är överlägsen på den punkten och ej herre över situationen, blir han snart nog verkligen måltavla för skoj och kritik av personlig art, som driver honom till ytterligare motåtgärder, vilka ändå värre ställer honom i motsatsställning till klassen. Den personligt kränkte läraren har det ej lätt, ty barn och ungdomar är som vi vet ej vidare barmhärtiga (Sundberg 1941:76).

Alf Hildingers lärarhandledning från 1920-talet beskrev liknande fall. Hildinger tog upp frågan om hur läraren skulle reagera i en ”svår situation”, till exempel att alla elever i en klass vänder ryggarna åt läraren, att de kollektivt svarar på frågor som riktas mot en enskild elev eller att de ritar en karikatyr på läraren. Hildinger var, jämfört med Sundberg, mer tveksam till humor, men gav ändå ett visst utrymme för den. Så här menade Hildinger att läraren skulle hantera den ”svåra situationen”:

Det första villkoret är att läraren icke förlorar självbehärskningen; han får icke förfalla till hejdlöst raseri och endast slå till dem som sitta närmast, men han får inte heller bli förtvivlad och sätta sig att gråta. [...] Han kan t.ex. helt lugnt stryka ut karikatyren med en något skämtsamt anmärkning om att det tydligen finns tecknare i klassen och att han snart hoppas att få se andra resultat av deras förmåga. Dock får man inte driva skämtet dit, att barnen bara tycka att det är roligt, utan det bör åsyfta att få den skyldige att skämmas, och dessutom måste hela klassen känna, att det var en allvarlig förseelse [...] Lektionen efter ett dylikt uppträde mellan lärare och elever blir alltid och bör också vara något mera dämpad än vanligt, så att eleverna känna lärarens allvar utan att han talar om det (Hildinger 1923:159).

Det Sundberg och Hildinger formulerade kan ses som en maktteori anpassad till institutionen skolan. Istället för aggression: humor. Humor beskrevs som ett sätt att avväpna klassen, att desarmera massans makt (se även Müller-Freinefels 1937/1939:162). En humoristisk lärare kunde stärka banden till klassen, medan lättkränkt lärare kunde låta ett skämt förstärka klyftan mellan lärare och elev. Humorn blev därmed ett sätt att vända klassen i positiv riktning.

Finns det någon annan maktteori som har tagit hänsyn till humorn som maktinstrument? Om vi vänder oss till Foucault så ser vi en makt som förefaller

Fotofönstret



Nu börjar en ny termin med nya regler för hur vi lärare ska uppföra oss mot våra elever.

Hur ska vi göra, om vi, när vi kommer in i skolsalen blir vittne till detta spex (se bilden!)?

Ska vi köra ut de fyra eleverna eller låta dom stanna kvar en timme och lära sej att rita karikatyrer? Stänga av dom från skolgång i 14 dagar vore kanske bra, så att dom finge god tid på sej för att hitta på flera trevliga saker att roa klassen med. Eller också kan man göra som jag, gå efter kamera och fotolampa och förevisa spexet samt skriva "Låt stå" bredvid, så att den trevliga gubben fick roa klassen ett par dagar.

Med ftohälsning.

Text och foto: Folkskollärare Frank Fähræus, Grycksbo

Bild 3. I denna bildinsändare ställs frågan om eleverna ska bestraffas eller belönas för sin teckning av läraren. Även om frågan är retorisk illustreras att fenomenet lärarkarikatyror var ett laddat ämne. Ur: *Lärartidningen* 1958/36:20.

tyst och gravallvarlig. Kanske beror det på att humorn inte har varit ett särskilt viktigt instrument inom många av de institutioner som baserades på den panoptiska principen. Fångvaktarens, mentalskötarens eller fabrikkörens makt hotades möjligen inte på samma sätt av brist på humor. Kanske är humor en maktstrategi som är relativt specifik för skolan som disciplinär institution. Delvis hänger det sannolikt samman med att banden mellan lärare och elev är så pass starka, varför läraren personligen kan uppleva sig som kränkt. I denna relativt personliga

relation kan humor vara ett sätt att göra läraren osårbar inför de humoristiska, eller kränkande angrepp som kan riktas mot honom.

Humor har hittills beskrivits som en sublimeringsstrategi. Emellertid kunde humor även användas i en ”individualiserande” riktning. Det som här åsyftas är att på olika sätt utsätta enskilda individer för hån. Den sarkastiska och ironiska läraren kunde använda humor för att trycka ned enskilda element i klassen. Som Ulla Johansson (2000:97–102) har visat i intervjuer med gamla läroverkselever är det en maktstrategi som många minns med fasa. Denna form av humor har dock inte haft ett officiellt stöd. Tvärtom har sarkasmen ofta starkt kritiserats (t ex Herlitz 1947:8 f; U 55:9). En invändning var att ironi skapar en klyfta mellan lärare och elev.⁵⁶ En annan invändning var att ironin är grym och lämnar sår som aldrig läker (Lövgren 1922:108).

Massan skingras

Det kan diskuteras i vilken utsträckning de ovan skildrade strategierna tillämpades, och huruvida de verkligen fungerade. En möjlig tolkning är att själva förekomsten av massbekämpande strategier vittnar om att det grundläggande problemet med elevkollektivet på sin höjd bekämpades på ett ytligt sätt. Källan till problemet kvarstod, även om yttringarna kunde bekämpas på olika sätt.

En mer radikal utmaning av elevkollektivets sammanhållning tror jag däremot har ägt rum, grovt räknat, sedan grundskolans införande. För att förstå hur den processen gått till, behöver vi ta hänsyn till den mer sociologiska förutsättningen för att klassen kunde uppfattas som enhetlig. Här kan Goffmans analyser av ”totala institutioner”⁵⁷ vara till hjälp. Goffman (1961/1991:24–51) menar att i de totala institutionerna kommer den intagnas privata jag att systematiskt, om än inte medvetet, att ”avlivas”. Den intagna berövas privata ägodelar som kläder, och det privata jaget omformas till ett kollektivt. Även om inte skolan kan betraktas som en renodlad total institution, finns det beröringspunkter. Skolan är en plats som varit bärare av en avpersonaliserande kultur, vilket bland annat tagit sig uttryck i vissa minimikrav och normer kring hur man klär sig.

Än idag kan skolor sägas fungera enligt denna princip (till exempel i uttryckliga förbud att bära keps i klassrummet), men man kan fråga sig om inte skolan i vissa avseenden har blivit mindre avpersonaliserande. I ett skolminne av Mats Arvidsson skildras en process som kan tolkas på det sättet. Han beskriver sin tid

⁵⁶ ”Det krigstillstånd, som ofta tyckes råda mellan eleverna i en skola och deras lärare och som understundom tar sig uttryck i rätt sällsamma former, har uppammats mindre därför att lärarnas händer varit starka, men så mycket mer på grund av att händerna svängt ironins sargande stickvapen” (Bruhn 1926:196).

⁵⁷ De totala institutionerna kännetecknas enligt Goffman av att individens liv regleras i sin helhet, genom att den intagne exempelvis inte har rätt att utan tillstånd lämna institutionen efter dagens slut.

vid ett läroverk, under slutet av 1950-talet, och början av 1960-talet på följande sätt:

1954 till 1962, det var precis innan det börjat hända. Det var på gränsen. Bara något år senare kom de första flickorna, de första långhåriga gossarna, det första haschet och de första kommunisterna. På min tid hade alla slips, alltid, gossarna tilltalade varann med efternamn [...] (Arvidsson 1989:26).

En skola höll på att födas där eleverna hade olika längd på håret, olika kön, och dessutom tillhörde olika samhällsklasser. Flickskolorna avvecklades och grundskolan infördes. Kort sagt: skolklassen blev mer heterogen. I förlängningen bör denna utveckling ha lagt en grund för ett nytt sätt att uppfatta relationen mellan lärare och elev. Med den ökade elevheterogeniteten blev det inte nödvändigtvis gränsen mellan lärare och elevkollektiv som markerade den mest centrala skillnaden mellan personerna i klassrummet.

Denna utveckling understöddes av en annan konkret förändring av klassrummets arkitektur: podiets försvinnande.⁵⁸ Därmed kom läraren att både i symbolisk och reell mening närma sig elevernas nivå. Buset att placera katedern på kanten så att den ramlade blev omöjliggjort. (Buset har skildrats i skolminnen. Se Fur & Mila 1980:217; Granström 1994:9.) Inte minst försvann en av de tydligare symbolerna för att lärare och klasskollektiv befann sig i olika världar.

Bilden av skolklassen som ett enhetligt kollektiv har också sannolikt utmanats av att själva undervisningen på olika sätt har individualiserats. Till denna trend hör framväxten av individuella utvecklingsplaner, utvecklingssamtal och åtgärdsprogram. Ökningen av det som kallats eget arbete är en annan betydelsefull tendens (Carlgren 1994; Österlind 2004). Granström (2003) har visat på en kraftig ökning av individuellt arbete sedan 1980-talet. Denna utveckling mot individuellt lärande kan också, som Marianne Dovemark (2004:200–202) visat, rent konkret innebära att klassrummen står mer eller mindre tomma. Eleverna tillåts att arbeta utanför klassrummet, och därmed försvinner den tidigare tydliga konfrontationen mellan lärare och elevkollektiv. En annan individualiserande tendens har att göra med gränsen mellan lektion och rast. De forna tidernas kollektiva utmarsch tycks idag föra en tynande tillvaro. Ulla-Karin Nordänger (2002) har visat hur mycket individuella kontakter lärare har med elever på rasterna.

Dessa förändringar har rimligen bidragit till att underminera den gamla bilden av skolklassen som en homogen massa. Det innebär inte att gruppdynamiska fenomen slutat att spela roll. Än idag kommer vissa elever att kunna ”smitta” andra elever och därigenom skapa en gemensam stämning i klassen eller delar av

⁵⁸ På 1920-talet rekommenderade Hildinger en ”plattform” på två decimeter, som skulle finnas dels för att läraren skulle få uppsikt över klassen, men också för att eleverna skulle nå upp till tavlan (Hildinger 1923:30 f). Plattformen rekommenderades även i de normalritningar som gavs ut för folkskolan (Kungl. Ecklesiastikdepartementet 1920:18).

klassen som inte uppfattas som god. Men förutsättningarna för att det ska gälla klassen som helhet är sannolikt färre.

I den bemärkelsen kan man säga att massans makt har försvagats. Naturligtvis innebär inte det att lärare upphört att arbeta med ett kollektiv av människor. Lärare är fortfarande fjärran från att vara privata informatorer av den typ som beskrevs i Rousseaus *Emile*. Men de problem som tillskrivs det elevkollektiv de interagerar med har ändrat skepnad. Det är, som vi nu ska se, inte längre elevernas sammanhållning och imitation av varandra som framställs som det centrala problemet.

Elevkollektivets splittring

Begrepp som mobbning, sexuella trakasserier och kränkningar har under senare år uppmärksammas kraftigt. Därmed tycks en omkastning ha skett av synen på elevernas sociala relationer. Om man under 1900-talets första hälft ofta fokuserade på klassens sammanhållning som ett problem, är det idag ofta just bristen på sammanhållning som utmålas som ett problem.

När skedde denna upptäckt av den splittrade skolklassen? Någon kanske vill hävda att det inte handlar om en ny upptäckt, utan att där vi idag talar om mobbning, så talades det tidigare om pennalism. Svagheten med det resonemanget är att pennalisten har representerat en mycket specifik typ av elevkonflikter. Pennalisten handlade ofta om att de äldre gav sig på de yngre, och kunde ibland sanktioneras av lärarna, som ett inslag i elevernas inbördes uppfostran (jfr Hall 1932; Guillou 1981; Florin & Johansson 1993:33). Det kunde exempelvis handla om att de nyare eleverna på en internatskola fick i uppgift att väcka de äldre på morgnarna, borsta deras stövlar och gå ärenden åt dem (Ödman 1909:99). Pennalisten behöver därför inte nödvändigtvis handla om att den enskilda skolklassen var splittrad, utan snarare om att företrädare från en klass angrep företrädare för andra, lägre klasser. I den meningen tycks pennalisten ha givit uttryck för en stark sammanhållning inom klassen. Vill vi leta efter upptäckten av den splittrade skolklassen som ett centralt problem, tror jag att vi måste leta senare i historien.

Sociometri

Under första halvan av 1900-talet publicerades en rad studier av sociala relationer inom skolklasser.⁵⁹ På svensk mark skedde en anmärkningsvärd ökning av intresset för elevers sociala relationer under 1950-talet, vilket framförallt tog sig

⁵⁹ Det var reformpedagogiken, sociologin och Wienskolan som gav de viktigaste impulserna till detta studium (Johannesson 1954). En stor del av forskningen om sociala relationer inom skolklassen var tyskspråkiga, men ett av de tidiga verken översattes tidigt till svenska (Monroe 1899/1900). Influenser kom också från djurpsykologin. Mest berömd är Schjelderup-Ebbes studie om hönsgårdens sociala liv, som visade på en strikt rangordning mellan hönsen, vilken också kom att påverka synen på skolklassen (Lilius 1940:157 f).

uttryck i att *sociometrin* blev populär. Metoden utvecklades redan på 1930-talet av den ungerske läkaren och psykiatern Jacob Moreno, men det var på 1950-talet som den på allvar spreds till svenska pedagoger. En introduktionsbok i sociometri publicerades (Sterner 1953) och i två avhandlingar tillämpades sociometrin på skolklasser (Johannesson 1954; Bjerstedt 1956). Metoden presenterades också för en bredare läsekrets i form av artiklar i lärarpresen och i handledningar för lärare (Hermansson 1952; Cederblad 1951).

Sociometrin var en metod för att studera sociala relationer mellan människor, eller mer exakt: attraktioner och repulsioner mellan människor (Johannesson 1954:37). I skolsammanhang kunde undersökningen innebära att eleverna fick svara på frågor av typen ”vem vill du helst sitta bredvid i klassrummet” respektive ”vem vill du inte sitta bredvid”. Med hjälp av svaren kunde de sociala relationerna i klassen synliggöras och åskådliggöras i ett sociogram. Sociogrammet kunde på ett tydligt sätt visa om några elever var särskilt populära, respektive om några elever var särskilt impopulära. Därmed gavs ett bidrag till förståelsen av vad en skolklass var för typ av social sammanslutning. Sociometrin gav inte bilden av ett homogent kollektiv, utan av ett heterogent sådant: ”’Stjärnbarn’, klickbildningar och ensamma barn framträder” (Klingberg 1966:228).

Att elever är olika hade man även tidigare varit medveten om, men massperspektivet hade lagt en stor vikt vid processer som gjorde elever lika, och därmed riktat uppmärksamheten på elever som attraherade och attraherades. Så kunde en skolklass anses bestå av de två elevtyperna suggererade och suggererande (Jungblom 1914:248).⁶⁰ Sociometrin hade genom sitt fokus på attraktioner och repulsioner ett helt annat fokus. Skolklassen präglades inte uteslutande av attraktionsprocesser utan även av utstöttningsprocesser. Nya typer av barn kom därmed att synliggöras, såsom de ensamma och de isolerade (Johannesson 1954).

Litteraturen kring sociometri var väldigt tekniskt präglad och kom mer att handla om själva metoden än det fenomen som behandlades. Ändå skapade sociometrin förutsättningar för att synliggöra lärarens ansvar inför utstöttningsmekanismer i skolklassen. Genom att problemet med ensamhet och utstötning uppmärksammades fanns det åtminstone en grund för att diskutera åtgärder. Sedan är det en annan sak att detta inte blev en stor fråga. En bedömare menade att de ensamma barnen kunde flyttas till andra klasser (Klingberg 1966:232). På det hela taget var sociometrin inte inriktad särskilt mycket på åtgärder, utan i huvudsak intresserad av att beskriva de sociala relationerna. Att diskutera åtgärder låg antagligen bortom vetenskapens ambitionsnivå. Även de artiklar som behandlade ämnet i lärartidningarna under denna tid, var i huvudsak inriktade på

⁶⁰ En tredelad modell förekom också – skolklassen kunde bestå av ”de bråkiga, de ordentliga och majoritetspartiet de osäkra” (där den sistnämnda kategorin tenderade att ansluta sig till de bråkiga) (Tfsl 1957/8:185). En annan variant beskrevs av Gunnar Freudenthal (1953:137) som talade om tre typer av skolbarn: ledaren, ledarens likasinnade, samt ”andra jämnåriga pojkar, som lockas dit av kamrater”.

en beskrivning av fenomenet. Steget från de sociometriska studierna till politisk handling var fortfarande stort.

Enkelt uttryckt var det alltså på 1950-talet som den splittrade skolklassen upptäcktes som ett problem, i den meningen att metoder för att synliggöra problemet spreds. Det var dock fråga om en diskret upptäckt. Man kunde konstatera att vissa elever inte var populära, men vad denna brist på popularitet stod för och vilka uttryck det tog sig analyserades inte. Sociometrins ordförråd var befriat från glosor som våld och utfrysning. Det var först med begreppet mobbning som skolklassens splittring på allvar kom att framställas som ett stort problem.

Mobbning

Om vi snabbspolar till år 1974 ser vi en annan ton i debatten. ”Varför händer ingenting i mobbningsfrågan?” är rubriken på en artikel av Dan Olweus (*Lärartidningen/Svensk skoltidning* 1974/14:8). Artikeln illustreras inte med ett abstrakt sociogram, utan med ett fotografi på en mobbad pojke som tungt vilar sitt huvud i sina händer. Artikeln andas en helt annan attityd till de sociala relationerna i klassen. Det som tidigare framförallt varit ett vetenskapligt formulerat problem – förvisso med praktiska implikationer – hade nu blivit en akut fråga, ett problem som borde ha åtgärdats för länge sedan. Mobbning hade vid det här laget blivit ett modeord.⁶¹ Men Olweus menade att det i praktiken hade skett väldigt lite.

Med mobbningsdiskursen utvecklades nya beskrivningar av hur elevkonflikter tar sig uttryck, som tydligt skilde sig från sociometrins bilder. Antipatier inom skolklassens ram handlade nu inte bara om att man inte ville sitta bredvid vissa elever, utan kunde också handla om våld (Heinemann 1972). Polariseringen inom klassen kom att betonas starkare. Medan sociometrin talat om ”ledare” och ”undanskymda”, kom man nu att tala om de som angriper och de som angrips. Med uttryck som *plågare och offer* (Roland 1983) *hackkycklingar och över-sittare* (Olweus 1973) och *alla mot en* (Heinemann 1972) frammanades bilden av den splittrade skolklassen med en helt annan skärpa.

Upptäckten av mobbning som ett problem vilade på åtminstone två förutsättningar. För det första gjordes försök att kartlägga fenomenets utbredning och uttryck. En svårighet härvidlag var att mobbningen, till skillnad från vissa andra normbrott, beskrevs som osynlig. Heinemann påpekade att mobbningsfenomen tenderade att upphöra ögonblickligen när en vuxen kom i närheten av barnen. Observationen av mobbningen kunde inte göras objektivt om en vuxen var närvarande, eftersom mobbningen var ett fenomen förknippat med just vuxnas frånvaro. Heinemann hade emellertid en metod för att skapa kunskaper om mobbningsfenomenets art. Han tillämpade dold observation. Förskansad i en bil på

⁶¹ 1970 togs det upp i boken *Svenska modeord* (Panelius & Steinby 1970). Ordet fick snabbt en spridning genom att *Dagens Nyheter* 1969 behandlade fenomenet i en artikelserie (särtryck i *Dagens Nyheter* 1970).

parkeringen, i en vindsskrubb, i ett kartrum observerade han barnen. Till hjälp hade han en kikare. Sammanlagt tillbringade han cirka 50 timmar på det sättet och kunde av det dra slutsatsen att mobbning var mycket mer utbrett än vad som varit känt på de olika skolorna. Skolor som sade sig vara befriade från mobbning hade i själva verket en skolgård som var ”skådeplats för upp till 4 à 5 markanta gruppövergrepp mot enskilda barn under en tiominutersrast” (Heinemann 1972: 155). En del i detta synliggörande var också att mobbningsfenomenet började skildras på bild. Det dolda fenomenet mobbning blev visuellt representerat i form av arrangerade bilder.⁶²

För det andra handlade mobbningsbegreppet inte bara om att övergrepp synliggjordes. Det handlade även om ett särskilt sätt att se på konflikter mellan elever: att betrakta dem som allvarliga problem. I den första boken om mobbning kommenterades värdet av det nya ordet mobbning på följande vis:

Det kan tyckas alldeles onödigt att skapa ett nytt ord och begrepp för att kunna diskutera företeelser, som egentligen är så gamla och så välkända. Men mobbning har jag gjort till ett modeord, ett slags alarmsignal för att framtvunga studier av och eftertanke kring ett beteende som tycks mig värre och fulare än det mesta som vi har för oss. Upptäcker man en fiende eller en fara måste man ge den ett namn (Heinemann 1972:9 f).

Annorlunda uttryckt: Mobbningsbegreppets födelse handlade inte i första hand om en upptäckt av ett nytt fenomen, utan mer om en ny värdering av ett gammalt fenomen. Begreppet är således ett exempel på hur en måhända gammal sedvänja har fått en annorlunda kulturell innebörd. Tidigare hade konflikter elever emellan kunnat tillskrivas positiva, uppfostrande effekter, såsom det beskrevs i en lärarhandledning på 1920-talet:

Barn äro ofta på ett nyttigt sätt hänsynslösa mot varandra. Den som inte vill rätta sig efter lekens regler, får t. ex. inte vara med utan blir bortkörd. Ett av de svåraste straff, som användes vid skolor med utbildad självstyrelse, består däri att den brottslige av kamraterna behandlas såsom obefintlig av kamraterna under en eller ett par dagar; ingen talar till honom, och han får ej vara med om några lekar. Då kamratskapet spelar en så ofantligt stor roll för barnen, är det naturligt att skolan bör taga vara på denna kraft och inverka förädlande på den. Tyvärr är det ofta tvärtom så, att barnens inbördes solidaritet riktas emot skolan (Hildinger 1923:161–2).

⁶² I *Dagens Nyheters* artikelserie om mobbing från 1969 finns en bild som föreställer en hop av barn som attackerar ett ensamt barn. Kanske är det den första bilden på mobbning i Sverige. I bildtexten kommenteras att bilden av nödvändighet inte kunde bli autentisk: ”När många barn överfaller ett ensamt, olik barn sker det på platser där ingen vuxen ser dem. När DN-fotografen Roland Jansson iakttog barn som började mobba avbröts mycket riktigt verksamheten. Han fick därför arrangera den här bilden” (*Dagens Nyheter* 1970).

Mellan denna inställning till elevkonflikter och dagens upptagenhet kring mobbning är det ett stort avstånd. Upptäckten av mobbning tar sig uttryck på flera olika sätt. Nationell statistik samlas in och därmed har mobbning blivit ett nationellt problem på ett helt annat sätt än konflikter var under sociometrins epok. På den offentliga arenan har stiftelsen *Friends*, som bildades 1997, varit synlig genom annonser och reklamfilmer för sin verksamhet. I massmedia diskuteras mobbning. På senare tid har mobbning blivit föremål för juridiska processer (Herlin & Munthe 2005:51). Möjligheten att utkräva skadestånd av skolans huvudman har dessutom ökad i och med den lag om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever som trädde i kraft den 1 april 2006 (Rimsten 2006). Forskning om mobbning växte fram under 1970-talet, men det var framförallt på 1980-talet som tillväxten skedde (Frånberg 2003:17). Det har kommit ut en mängd olika handböcker kring hur mobbning kan stoppas och en rik flora av metoder har kommit att brukas (t ex Pikas 1975; Roland 1983; Lagerman 2003). Den kanske mest brukade är Farstametoden (Myndigheten för skolutveckling 2003:47). På skolor förekommer mobbningsteam och kamrattstödare. Slutligen har kränkningar, utanförskap och mobbning bland elever tagits upp i filmer och TV-serier som *En komikers uppväxt*, *Hipp hipp hora*, *Godmorgon alla barn* och *Zozo*. Sammantaget har detta lett till att problemet med skolklassens splittring blivit ett uppmärksammat problem.

Mobbningsbegreppet förökar sig

Mobbningsbegreppet bidrog till att skapa en bild av att splittring existerar inom skolklasser och att denna splittring inte är av godo. Denna uppfattning har på senare år blivit befast, vilket sammanfaller med två förändrade sätt att se på själva begreppet mobbning.

För det första har mobbningsbegreppet idag en annan innebörd än det ursprungligen gavs av Heinemann. För honom var mobbning ett socialpsykologiskt fenomen av en mycket speciell typ. Mobbning beskrevs i termer av alla mot en, och var med andra ord ett massfenomen. När man idag talar om mobbning är det inte denna socialpsykologiska mekanism som är det centrala, utan själva övergreppet. Mobbning är mobbning oavsett om det är en eller flera förövare. Denna vidare definition har, som Anders Persson (2003a:134–148) påpekat, inneburit att fler fenomen kan betecknas som mobbning. En annan tendens är att mobbningsbegreppet har kommit att inkludera fler sorters konflikter. Om man inledningsvis lade en stor tonvikt på fysiskt våld har man senare uppmärksammat att det kan handla exempelvis om att bli avbruten, skrattad åt, fnyst åt eller tilltalad på ett kränkande vis (t ex Wahl 2004:23).

För det andra har begreppet mobbning kommit att kompletteras med andra mer specifika begrepp. *Kränkande behandling* har används som ett samlingsbegrepp där mobbning ingår, men där även begrepp som sexuella trakasserier,

diskriminering, homofobi och rasism ryms (Myndigheten för skolutveckling 2003:16–19). Denna differentiering är viktig eftersom den bidrar till att fånga in fler specifika fenomen. Istället för den trubbiga frågan ”hur många elever har mobbats”, kan mer specifik information sökas om i vilka avseenden skolklassen är splittrad. Så kan data samlas in som visar att var fjärde elev anser sig sexuellt trakasserad, att fyra procent har utsatts för sexuella övergrepp, eller att en tiondel utsatts för ”homosexuellt relaterade verbala kränkningar” (Myndigheten för skolutveckling 2003:21–24, citat på s. 22).

Fler typer av elevkonflikter kan alltså urskiljas till följd av att begreppet både kommit att få en vidare innebörd och kommit att uppfattas som för snävt. Därmed har också bilden av den splittrade skolklassen blivit tydligare.

Lärare om elevkonflikter

Vilken plats intar då konflikter och mobbning i lärares arbete? Att mobbningen synliggörs, och att vissa lärare ger uttryck för att de reagerar starkt på kränkningar mellan elever, förhindrar inte att det också finns processer av normalisering. Gunilla Molloy rapporterar från sin fältstudie i fyra högstadielklasser att hon dagligen såg kränkningar mellan elever. Hon slogs av ”de grova och öppna uttrycken för sexuella trakasserier”, liksom av ”hur många lärare [som] ignorerade tillmälen som ’hora’ och ’fitta’ eller inte tog flickornas klagomål på allvar” (Molloy 2004:29). Molloy menar att i skolan, liksom på andra håll i samhället, omtolkas sexuellt våld till kärleksfullt intresse (s. 33 f). Denna bild av lärares bristande insatser mot mobbning har också förmedlats på andra håll (BRIS 2006).

I mina intervjuer med lärare har jag ändå slagits av vilken stor plats konflikter mellan elever tycks kunna inta i lärares arbete. Så här beskriver en lärare situationen:

I: Konflikter mellan elever. Ser du något av det?

L: Mmm. Massor. Jättemycket faktiskt. Eh, så är det ju så att de flesta av oss är ju mentorer och råkar man ha konflikter i sin mentorsgrupp så blir det ju mycket. Och just nu så är det väldigt turbulent bland sjuorna. Men som sagt, som det var förr, det var säkert konflikter och mobbning förr, men det var inte så öppet som det är nu, och det tilläts aldrig ta tid från lektionerna. Medan nu är det helt självklart bland ungar att man uteblir från lektioner, för de måste gå och trösta en kompis eller nånting sånt (IP 7/2004).

En annan lärare menar att elever är ”väldigt tuffa och råa mot varann, om man jämför mot förut”, och tillägger att det tidigare kan ha varit ”mer bakom, man vågade inte visa det förr” (IP 8/2004). En annan lärare menar å andra sidan att konflikter mellan elever har blivit mer undanskymda. Det är inte längre ”slagsmål varenda rast” som det var för några decennier sedan (IP 4/2004). Säkerligen

finns det en variation vad gäller hur involverade lärarna blir i elevers olika typer av konflikter. En lärare menar att man lär känna barnen ”när de sins emellan hamnar i konflikter, och det är ju det de gör jättemycket” (IP 10/2005), medan en annan framhåller att det snarare är mobbningsteamets än lärarens ansvar att hantera konflikter mellan elever:

I: Hur är det med konflikter mellan elever?

L: Jag tycker att det är mycket småkonflikter, och småbråk, konspirationer som uppstår, oftast bland flickor, och det har blivit mer av den saken, och där är det ju så att, där går man aldrig in, utan vi har ju det här mobbnings-teamet. Och de sköter sig väldigt bra. Så i förekommande fall så rapporterar man till mobbningsteamet (IP 5/2004).

Lärares utsagor om elevers konflikter är inte en identisk spegel av den rådande anti-mobbningssdiskursen. En skillnad är att de inte enbart uppmärksammar asymmetriska konflikter, utan också konflikter mellan parter som kan förefalla jämbördiga. Trots denna skillnad finns det en grundläggande likhet: att skolklassens splittring – inte dess enhet – lyfts fram som ett problem.

Från vertikal till horisontell respekt

Så här långt har två typer av ”problemklasser” behandlats. Från 1900-talets första hälft har vi mött det sammansvetsade elevkollektivet, från sent 1900-tal ett elevkollektiv som beskrivs som splittrat.

Att tala om elevkollektivet i dessa termer förutsätter givetvis ett idealtypiskt tänkande som inte gör anspråk på att fånga in alla de variationer som finns i olika tidsperioder. Poängen är att visa på en historisk tendens, en historisk förskjutning av synen på skolklassen och lärarens moraliska ansvar inför den. Istället för att nyansera denna tes kan frågan om dess implikationer analyseras. Ett sätt att fördjupa bilden av den ovan skisserade utvecklingen, är att beskriva den i termer av skiftande ideal om vem eleven förväntas visa respekt för. Jag vill här föreslå att vi kan skilja mellan en *vertikal* respekt (respekt för vuxna och andra auktoriteter) och *horisontell* respekt (respekt för jämnåriga). Mobbningssdiskursen antyder att det har skett en förskjutning från vertikal till horisontell respekt.

I den *vertikalt* baserade respekten är lydnad ett nyckelord, rentav moralens själva grundval (jfr t ex Neill 1939/1944 och Boye 1934). ”att lyda en uppmaning från en person i överordnad ställning ingår [...] i begreppet vanligt folkvett” konstaterades på ledarplats i *Tidning för Sveriges läroverk* (1944/3:34).⁶³ Mer allmänt inskräper den vertikala moralen vikten av att lyfta blicken uppåt, att visa respekt mot sådant som existerat längre än eleven själv. Det har exempelvis

⁶³ Texten kommenterar ett uppmärksammat fall där en lärare blivit anmäld efter att ha ”givit en ouppfostrad, trilskande gymnasist en utomordentligt välförtjänt hurril”.

handlat om att visa artighet mot äldre, till exempel genom att hålla upp dörrar (Haage & Wikberg 1954:75). I Skolöverstyrelsens lärarhandledning *Ungdom och stil* (Alverholt & Holmgren 1965:4, 10,15) behandlades sådana ämnen som hur man betar sig när man besöker chefen på en arbetsplats, hur arbetsledare och äldre arbetskamrater tilltalas, att eleverna ska resa sig upp när läraren kommer in i klassen, hur yngre tilltalar och hälsar på äldre, hur man betar sig på en rektors-expedition.

Den vertikala respekten har vidare utsträckts till en respekt för Gud. Jeanna Oterdahl beskrev de mest vardagliga beteenden som uttryck för respekten inför Gud. Hon menade att det ”är att tjäna Gud att aldrig svika en överenskommelse, att infinna sig på minuten på en avtalad mötesplats [och så vidare]” (Oterdahl 1917:56).

Den *horisontellt* baserade respekten lägger emfasen annorlunda. Här handlar det om att visa respekt åt sidan – mot de andra eleverna – och det är ju det som begreppet mobbning har bidragit att fästa uppmärksamheten på. För vissa lärare kan rentav den horisontella respektlösheten framträda som det stora problemet. Så här beskriver en lärare förekomsten av disciplinproblem hos sina elever:

Så jag tycker inte att det är så mycket disciplinproblem som jag har med ungarna, men däremot tycker jag de uppför sig väldigt gräsligt mot varandra ibland. Och det kan jag liksom inte riktigt med, och det kan jag inte låta dem slippa undan med. Utan, det tar man ju upp. Så det tycker jag är nummer ett (IP 7/2004).

Det är knappast alla lärare som skulle ge uttryck för en så entydigt horisontell problembeskrivning. De lärare som uttrycker disciplinproblem i sina klasser kan tala om både vertikal och horisontell respektlöshet. Men sannolikt kan vi tala om en förskjutning mot den senare problembilden. Nedan ska denna förskjutning från vertikal till horisontell respekt närmare analyseras utifrån hur den tar sig uttryck på två områden: fula ord och förvisning.



Hyfs och artighet gör samlevnaden trivsammare och festligare

Bild 4. Vertikal respekt. Ur Haage & Wikberg *Uppfostrans problem* (1954:77).

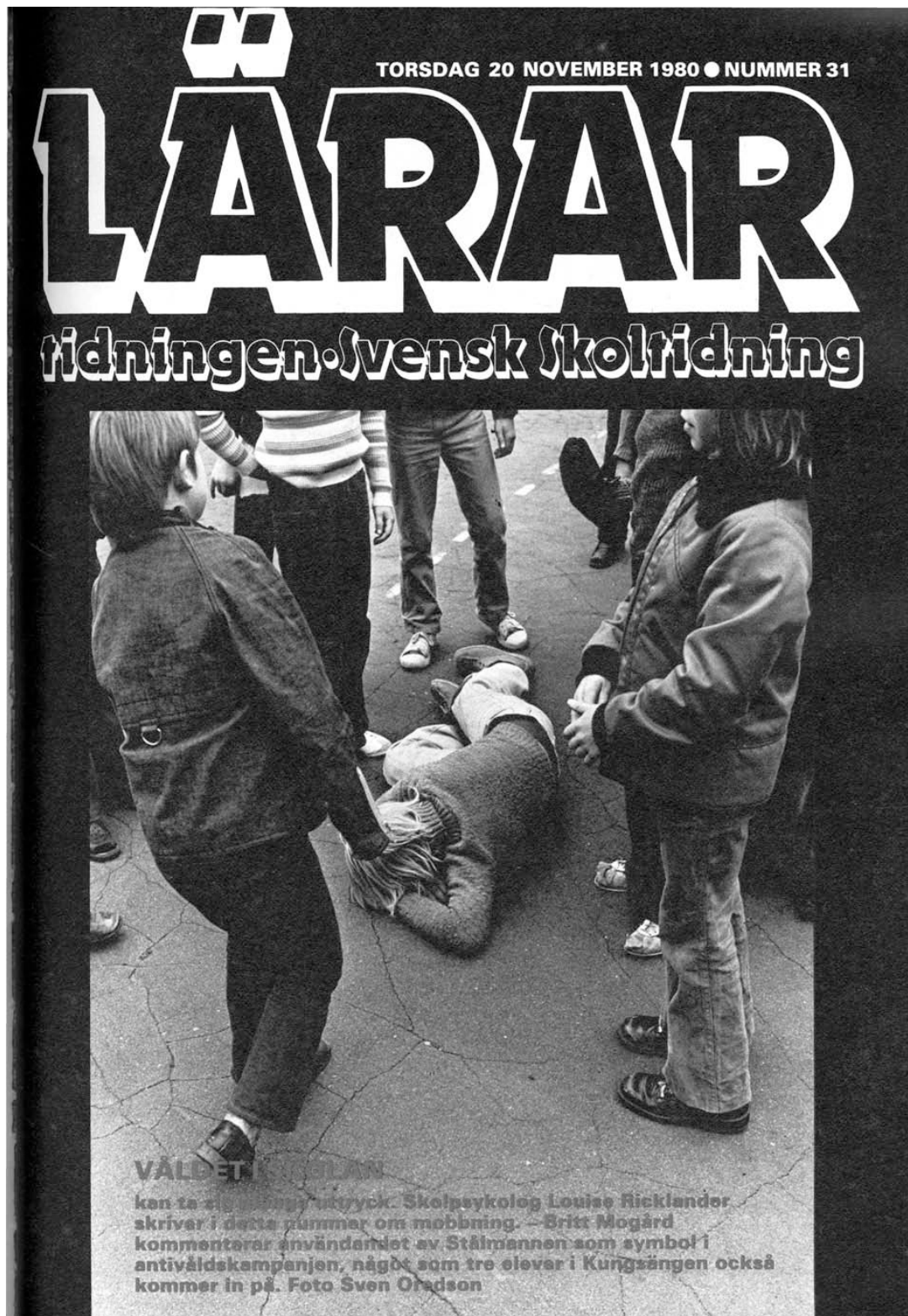


Bild 5. Horisontell respektlöshet. Omslagsbild till *Lärartidningen-Svensk skoltidning* (1980/31).

Fula ord

Ett exempel på övergången från vertikal till horisontell respekt finner vi i talet om elevers språkbruk. Att ungdomars språkbruk problematiseras är inte ett nytt fenomen, men vad som däremot varierar är de grunder varpå detta sker.

I en ledarartikel i *Tidning för Sveriges läroverk* (1937) kommenterades ”svordomsoseden”. Man menade att oseden att svära ”härjar våldsamt” och att denna sed ”förråar karaktären och avtrubbar känslan för vad som är vackert och värdigt”. Situationen beskrevs som oacceptabel, och man förespråkade ett ”korsståg” mot svordomarna.⁶⁴ Resonemanget fördes vidare till den allmänna hållningen: ungdomarna sades uppvisa en ”retsam nonchalans”. Slutligen utmynnade artikeln om svordomar i ett resonemang kring värdet av att de yngre visar respekt för de äldre:

Det är inte fråga om att söka påtvinga ungdomen en stram militär disciplin eller skapa ett kyligt vacuum mellan den och de äldre, men det gäller att lära den förstå, att gammal är ändå äldst. Den, som ingenting eller mycket litet vet om livet och dess erfarenheter, skall veta att visa nödvändig respekt för den, som stiftat bekantskap med dess olika sidor under mer eller mindre gynnsamma omständigheter (Tfsl 1937/2:22).

Att undvika ett visst språkbruk kunde alltså vara ett sätt att visa respekt för de äldre. Genom att tala väl kunde man dessutom visa respekt för samhällsordningen i stort. Det blev tydligt i den *kampanj mot svärjande och råhet i tal och uppträdande* som ett antal organisationer startade i mars 1938. Representerarna kom från bland annat Sveriges allmänna folkskolläraryörening, Folkskolans vänner, Sveriges scoutförbund, KFUM och en stor mängd kristna organisationer. I ett cirkulär, återgivet i *Svensk lärartidning*, framställdes språket som avgörande för den nationella kulturens fortbestånd:

Vid bedömandet av ett lands kulturella ståndpunkt spelar tal och uppträdande en stor roll. Hur stor ordets makt över tanken är, visar i synnerhet historien om olika folks och folkklassers undergång. Ständigt upprepade råa ord måste därför förr eller senare skapa råa gärningar, förgifta samvaron och så småningom undergräva den andliga stormaktsställning, som vårt land i vissa avseenden anses inneha (Slt 1938/46:1238).

Ordförande i kampanjen var överlärare Gustaf Waare-Grape, som i en artikel i *Svensk lärartidning* utvecklade sina tankar om den tilltagande råheten. Waare-Grape menade att problemen framförallt omfattade de unga. De som nått medelåldern skulle möjligen inte påverkas så mycket, men råheten ”strör ett farligt andligt gift över barn och ungdom och utgör alltså framförallt en fara för framtiden” (Slt 1938/48:1312, min kurs). Genom att problemet var begränsat till barn

⁶⁴ Detta korståg skulle för övrigt även utsträckas till slangen.

och ungdom var det alltså inte ett problem i nuet. Det var framförallt när de blev vuxna som det skulle skapa ett problem.

När Elevkampanjen 1999 startade kampanjen ”Vägra kallas hora!” (*Offensiv* 030925; Elevkampanjen 1999) exemplifierades en ny inställning till det fula språket. Det fula språket framställs inte längre enbart som de ungas sätt att provocera de äldre eller utmana den nationella kulturens fortbestånd. Visst finns det lärare som blir utsatta för verbala kränkningar, men det som är det nya är att uppmärksamhet riktas på verbala kränkningar mellan elever. Det fula språket problematiseras trots, eller kanske på grund av, att det uttalas inom skolsamhället.

Denna förändring av det fula språkets innebörd sammanfaller också med ändrade uppfattningar om ungdomssexualitet, där begreppet smitta till stora delar har ersatts av begreppet övergrepp. Tidigare kunde man tala om att skolor präglades av en epidemisk onani (Foerster 1907/1912: 52).⁶⁵ När man talade om sexualitet kunde man alltså framhålla risken att elever *imiterar* varandra, att de sluter sig samman för att gå fel väg i livet. I dagens diskurs är den dominerande frågan istället hur det går att förhindra sexuella trakasserier och homofobi (t ex Skolverket 2004a:7). Det som lyfts fram är alltså barnens angrepp på varandra, dels i form av fysiska övergrepp och närmanden, dels i form av verbala kränkningar.⁶⁶

Förvisning och förflyttning

Ett andra uttryck för den förändrade uppfattningen av skolklassen återfinns i synen på förvisning eller förflyttning av elever. Elever i den obligatoriska skolan kan inte förvisas, såsom man kunde göra i läroverken, och som man än idag kan göra i gymnasieskolan. Däremot har det på senare år uppstått en diskussion om huruvida det är rätt att flytta mobbade elever till andra skolor. Idén har inte varit okontroversiell.⁶⁷ Emellertid har Skolverket öppnat för möjligheten att flytta elever till andra skolor. I *Allmänna råd och kommentarer för arbetet med att motverka alla former av kränkande behandling* konstaterar de att elever i grundskolan inte kan förvisas eller avstängas:

⁶⁵ På 1800-talet hade Dahm (1846/1995) i sin lärarhandledning hävdade att den som beslogs med onani kunde stängas av från skolan om det uppdagades att eleven smittade andra: ”Märker läraren att gossen smittar andra, så gifves ej annat medel, än att efter samråd med styrelsen drifva honom från skolan, emedan en sådan är farligare än en tjuf; dock bör denna förvisning ske i all tysthet, så att de öfriga barnen ej ens ana orsaken därtill” (Dahm 1846/1995:186).

⁶⁶ För nyansens skull ska det kanske tilläggas att det finns mimetiska inslag även här, genom att sexuella trakasserier kan ske i grupp och styras av gruppsyck. Det är sällan ensamma individer som betraktas som förövare. Men den viktiga poängen här är att offren lyfts fram, och att dessa offer kan befinna sig inom skolklassens ram.

⁶⁷ Att flytta mobbade elever har setts som en alltför lätt lösning, men också som en lösning som egentligen är omöjlig eftersom mobbning är en kollektiv process där det kan vara svårt att identifiera en enskild mobbare (se t ex *Skolvärlden* 2002/5:28).

Istället [för att förvisa eller stänga av elever] skall styrelsen för utbildningen överväga och föreslå lämpliga åtgärder. En sådan åtgärd kan vara att flytta en elev till en annan skola, ytterst mot elevens vilja. Det är dock inte tillåtet att flytta en elev i rent bestraffningssyfte. En förflyttning kan ske för att garantera andra elevers trygghet och för att undervisningens kvalitet skall kunna upprätthållas (Skolverket 2004a:14).

Elever som tidigare kunde förvisas kan idag alltså förflyttas. Det intressanta i sammanhanget är de olika sätt varpå dessa straff motiveras. Här går det att urskilja en tydlig förskjutning, som illustrerar övergången från vertikal till horisontell respekt. Förvisningen kunde motiveras med att det fanns en risk för smitta, att lärjungen ”kan antagas utöva skadligt inflytande på medlärjunge” (1958 års läroverksstadga, 54 §). Det kunde till exempel handla om att göra ”något fuffens” och på så sätt vara ”till plåga och förargelse för sina lärare och till dåligt exempel för medlärjungar”, såsom en insändarskribent uttryckte saken (Tfsl 1941/4:65).⁶⁸ Eleven plågade alltså läraren, inte kamraterna. Ändå behövde eleverna skyddas. I en ledare om relegationsstraffet (Tfsl 1934/1:1f) refererades utsagor av två rektorer som båda underströk att straffet inte främst var avsett att straffa den felande, utan att skydda dennes kamrater från dåligt inflytande. Detta eftersom en ”moraliskt undermålig” individ kunde ha ”ett fördärvbringande inflytande på en skara lättsuggererade ungdomar”, som en av rektorerna uttryckte det (Tfsl 1934/1:1). Eleven var ett dåligt föredöme, och utgjorde därför ett hot mot skolans ordning. En elev som smittade andra elever kunde skapa en oregelrig klassituation där hela klassen utmanade lärarens auktoritet.⁶⁹

I den ”förvisningens återkomst” som Skolverkets råd och anvisningar här signalerar, är det inte smittan utan angreppet som står i centrum. Förflyttningen motiveras inte utifrån elevens förmåga att inspirera, fresta, eller smitta de övriga

⁶⁸ En kritisk reflektion över hur smittoargumentet använts för relegering formulerades av lekstugeinspektrisen Märta Arnesen (1941:215). Hon menade att relegering i läroverken varit en ”alltför ofta använd utväg att bli av med problematiska barn”. Enligt Arnesen hade man inte reflekterat över om förvisningen kunde förbättra den felande, utan bara hänvisat till ”att synden är smittsam”. Arnesen menade dock att man här varit allt för kategorisk i sitt antagande om smittsamhet: ”Men erfarna pedagoger vet mycket väl att, medan bara vissa barn får sina förseelser att gripa omkring sig, betraktas andra syndare med avståndstagande undran och är en varning för odygdens stig”. I en ledare påpekade också *Tidning för Sveriges läroverk* att risken för ”moralisk smitta” inte alltid behövde leda till slutsatsen att eleven skulle förvisas. Fortsatt undervisning kunde i själva verket utgöra ”den bästa garantien mot smittospridning”. Det var nämligen inte säkert att en relegerad individ skulle försvinna ur kamratkretsen – särskilt inte i mindre städer (Tfsl 1934/1:2).

⁶⁹ I Hugo Swenssons roman *Hjalmar Willén och hans klass* (1937: kap 6) skildras lärares diskussioner kring huruvida tre lärjungar ska relegeras eller ej. Kollegiet tar hänsyn till läroverksstadgans anvisningar om att relegation är aktuell om eleverna utövar skadligt inflytande över medlärjungarna, och kommer fram till att det endast är två av de tre lärjungarna som ska förvisas. Den tredje är nämligen en person som är lättpåverkbar, men inte påverkar andra. ”Han är egentligen för beskedlig för att våga spela någon roll av frestare och förförare”, säger en av lärarna (s. 173).

kollektivet. Den senmoderna förflyttningen motiveras istället utifrån att eleven angriper, kränker eller på annat sätt utsätter annan elev.

Diskussion: läraren som massmanipulator

Lärare arbetar med ett kollektiv av människor. Detta kännetecken på institutionen skolan har en tydlig inverkan på lärares arbete, men dess innebörd är inte konstant. Under tidigt 1900-tal mötte vi uppfattningen att elevkollektivet ofta tenderar att sluta sig samman mot läraren, medan det under slutet av 1900-talet blir allt mer vanligt att elevkollektivets splittring uppmärksammas. Synen på skolklassen som kollektiv har därmed genomgått en tydlig förskjutning. Istället för imitation, smitta och inspiration elever emellan: angrepp. I båda dessa bilder av problemklasser beskrivs konflikter/övergrepp, men skillnaden ligger i var offren lokaliserar. Det enhetliga elevkollektivet kunde så att säga framstå som en *fientlig nation*, och offret blev därmed logiskt nog läraren själv.⁷⁰ Det splittrade elevkollektivet är däremot inte längre en enhetlig nation, utan befinner sig snarare i ett *inbördeskrig*. Denna övergång bär också på nya förväntningar på läraren. Snarare än att försvara sig mot klassens ("nationens") potentiella angrepp tilldelas läraren en roll som fredsmäklare.

Som en effekt av denna förskjutning går det också att urskilja en ny idé om hur läraren ska bete sig för att kontrollera den kollektiva dynamiken mellan eleverna. Den traditionella kontrollen av massan vilade på en sträng uppdelning mellan lektion och rast. Även om det funnits många sätt att utmana lärarens auktoritet, förefaller en typisk form ha varit att på olika sätt rikta "trots" mot läraren i klassrummet, till exempel genom att ställa sig på bänkarna, rita på tavlan, lägga häftstift på lärarens stol (jfr Ericsson 1967). Att det var inom klassrummets ram som detta skedde är logiskt: här trängdes eleverna tätt ihop, och det var här det regelbundna mötet mellan lärare och elever ägde rum. Det innebar att kampen mellan lärare och elever framförallt var en kamp om klassrummet. En strategi som lärare kunde använda sig av var att skapa tydliga övergångar mellan rast och lektion, såsom en organiserad, kollektiv inledning och avslutning på lektionen. Angreppen mellan eleverna sker däremot till största del utanför klassrummet – åtminstone de konflikter som brukar betecknas som svårare ("mobbing"): Det bidrar till att skapa nya förväntningar på läraren. Snarare än att *sluta klassrummet för eleverna* (genom en skarp gräns mellan lektion och rast) måste

⁷⁰ Jag är inte ensam om att använda krigsmetaforer för att beskriva tillståndet i skolan. Rektor E V Larsson skriver i sina skolminnen (1974:29) om att skolan ibland kunde liknas vid ett slagfält. Katedern kunde då beskrivas som en borg, och avståndet mellan kateder och den övriga klassen kunde liknas vid en vallgrav som skyddade "mot de anstörmandes papperskolor och kritbitar". Larsson ger också andra betydligt mer harmoniska bilder av relationen mellan lärare och elev, men det intressanta här är att metaforen används för att beskriva relationen till läraren och inte mellan elever.

läraren *sträcka ut sig själv*, och observera eleverna under den tid de lämnat klassrummets panoptiska struktur. I Heinemanns bok *Mobbning* (1972) handlar ett helt kapitel om ”Olika metoder för observation av skolbarn i grupp och enskilt”. Ett sätt att sköta denna övervakning är genom rastvakten (se även Olweus 1991: 53–55). På senare år har det uppmärksammats att kränkningar även förekommer på nätet (BRIS 2006). Det är ytterligare ett exempel på hur mobbningen visar sig utanför klassrummet, men också ett exempel på en problematik som inte kan lösas genom rastvakter.

Hur kan vi då förstå denna utveckling från den enade till den splittrade skolklassen? Avspeglar förändringen faktiska förändringar av elevers sociala spel, eller endast en förändrad perception av problem? För att kunna diskutera den frågan måste den delas in i två, eftersom det är två förändringsprocesser vi bevittnat: (1) en minskad uppmärksamhet på elevers kollektiva sammanhållning och (2) en ökad uppmärksamhet på elevers brist på sammanhållning. I det första fallet finner jag det rimligt att anta att det skett en reell minskning av en sammanhållning inom klassen som manifesterar sig i ett kollektivt trots mot läraren. Just denna förändring torde ha en materiell grund, vilket också diskuterades i avsnittet ”massan skingras”. I det andra fallet är det betydligt svårare att göra några liknande antaganden. Att skolklassen idag är mer pluralistisk än den tidigare varit behöver inte alls leda till mer mobbning. Att detta fenomen fått sådan stor uppmärksamhet torde mer ha att göra med förändrade synsätt på vad skolan och lärare har för ansvar inför sina elever.

6. Skolstraffens transformationer

De två föregående kapitlen har i huvudsak behandlat frågan om *vad* ett normbrott ansetts vara. I detta kapitel fokuseras istället frågan *hur* normlösheten har bemötts. Närmare bestämt ska skolstraffet diskuteras. Det är inte det enda sättet varpå skolan utövar kontroll över eleverna, men ett sätt som historiskt sett har haft en central betydelse.

Hur kan då skolstraffens förändringar beskrivas? Ett enkelt och konkret sätt vore att undersöka hur vissa specifika bestraffningsformer har förändrats. Att agan och betygen i ordning och uppförande försvinner är exempel på förändringar som påverkat relationen mellan lärare och elev, och därmed innebörden i att vara lärare. Dessa straff kommer också att beröras i detta kapitel, liksom nyare bestraffningsformer. Men huvudsyftet är inte att beskriva hur själva straffen förändras. Istället kommer fokus att ligga på de föreställningar som omgärdat straffandet. Det handlar om vilka ideal som funnits om vad som utgör ett gott straff, och hur dessa ideal i sin tur utgör en bild av vad som utgör en god lärare. Skiftande attityder till skolstraffen uttrycker olika synsätt på barndomen (Aries 1960/1962), men givetvis också synsätt på vad det innebär att vara lärare. Jag kommer driva tesen att skolstraffet länge präglades av en särskild norm: att goda straff är *rättvisa*. Det var ett kraftfullt ideal som för vissa kom att genomsyra hela idén om att vara lärare: en god lärare är ”sträng men rättvis”. Innebörden i det rättvisa straffet, vilka dess betingelser var och vilka konsekvenser det förde med sig kommer att undersökas. Det är det första syftet och innebär att ”gårdagens” straffande fokuseras. Det andra syftet är att analysera de mekanismer som lett till att rättviseidealet relativt sett förefaller ha fått en svagare position under senare delen av 1900-talet. Genom att peka på dessa faktorer går det också att ställa frågan om i vilka avseenden dagens straffande omgärdas av nya idéer om hur lärare bör korrigera eleverna.

Det ska påpekas att jag kommer att tillämpa en vid definition på straff, i vilket kan ingå företeelser som blickar, sarkasm, fysiskt våld, elevvårdskonferens, meddelande till hemmet och så vidare. Straff kommer att åsyfta de typer av negativa sanktioner som används för att motverka beteenden som ses som moraliskt klandervärda. Möjligen kan en så vid definition uppfattas som kontroversiell i vår tid. Under 1900-talets andra hälft har ordet straff haft en negativ klang, och de som förespråkade negativa sanktioner har inte alltid velat beskriva dem som straff. Exempelvis menade Skolöverstyrelsen på 1950-talet att sänkta betyg i uppförande inte skulle betraktas som en bestraffning (Tfsl 1959/36:994). På ett motsvarande sätt menar Skolverket (2004a:14) att det i svåra fall är tillåtet att flytta mobbbare till andra skolor – men inte som ett straff.

Ett rättvist straff

Två röster från Nordiska museets insamling av lärarminnen illustrerar hur rättvisa kunde bli en central byggsten i lärarens självbild. En kvinnlig lärare, född 1908, skriver så här:

Bland all uppskattning jag fått sätter jag stort värde på när ”mina barn” uttryckt sig så här vid fråga: ”Fröken är sträng men hon är rättvis” (Nordiska museets arkiv, KU 17629. Även tryckt i Johansson 2001:35).

Från ett helt yrkesliv väljer denna lärare att peka ut egenskapen att vara ”sträng men rättvis” som den mest smickrande. Läraren beskriver detta långt efter sin pension, medan en annan lärare i undersökningen, född 1938, beskriver hur ambitionen att vara sträng men rättvis fanns med i beräkningen redan när valet att bli lärare växte fram under tonåren. Drömmen om att bli lärare som här skildras, är en vision om att träda in i en yrkesroll där stränghet och rättvisa hör till yrkets möjliga kännetecken: ”Mina ideal började nu forma sig: Jag skulle bli lärare. Jag skulle bli sträng men rättvis som [gymnastikläraren] kapten Stenkvist eller min morfar” (Nordiska museets arkiv, KU 17601).

Vilken innebörd ”sträng men rättvis” haft för dessa båda lärare kan vi låta vara osagt. Om vi studerar den mer officiella debatten kring lärarrollen kan vi emellertid se att detta ideal bland annat handlade om lärarens disciplinära ställning. Att vara sträng men rättvis handlade bland annat om konsten att straffa. Det är denna aspekt av rättvisan som här kommer att stå i centrum.

Att rättvisan hängde samman med bestraffningen antyds av att rättvisa ofta kopplats samman med egenskapen att vara sträng. Enligt ett skolminne av Hugo Theorell (som tog studenten i början av 1920-talet), var det just stränghet som rättvisa kunde sammanlänkas med: ”Beträffande lärarens personliga kvalifikationer är ’sträng men rättvis högsta betyget’: ’snäll och rättvis’ förefaller som oförenliga begrepp likaväl som ’elak och rättvis’” (Theorell 1968:10).

Som så ofta med ideal, framhölls att det inte var oproblemiskt att leva upp till dem. I artikeln ”Om straffets metodik”, beskrevs problematiken på följande sätt:

Att straffa en elev på rätt sätt hör till de svåraste uppgifter en lärare har att gå i land med. Det har ju visat sig att rättvisa är en av de egenskaper som eleverna sätter i första rummet i sin bedömning av läraren. [...] Frågan är då: Vad är ett rättvist straff, vad åsyftar man med straffet? (Mändl 1963:1).

För de lärare som å andra sidan lyckades att leva upp till rättvisans ideal fanns rikliga belöningar. I boken *Skolålderns själsliv* menade Albert Lilius (1928) att rättvisan var en egenskap som kunde rädda de flesta lärare från ett dåligt anseende. En rättvis lärare kunde bli omtyckt även om han saknade andra kvaliteter:

Det är känt och erkänt, att eleverna hålla av t.o.m. en oskicklig lärare, blott han är orubbligt rättvis, och att de hysa antipati mot den orättvise, även om han annars har vilka förtjänster som helst (Lilius 1928:79).

Att rättvisan på detta sätt var själva vattendelaren mellan lärare som ansågs bra och de som ansågs dåliga, var en uppfattning som framfördes på flera håll under första halvan av 1900-talet.⁷¹ Det var inte bara oskicklighet som kunde kompenseras av rättvisa. Även *stränghet* ansågs vara en egenskap som kunde uppvägas av rättvisan:

Strängheten tolereras ofta utan protest, ja man t. o. m. trivs med den – under ett bestämt villkor! Säger en lärjunge om en lärare: ”Sträng men rättvis”, så är detta ännu idag ett beröm; det ligger en nyans av beundran däri (Öije 1946:28).

Denna stränghet kunde även inkludera kroppsaga (Lundin 1934:58):

Det är vidare sant, att en sträng lärare kan bli omtyckt fast han emellanåt klår en eller annan av sina elever. Men det villkoret ställs då, att han är rättvis och på samma gång förmår individualisera (Helle 1943:172).

Som citaten illustrerar var rättviseidealet inte enbart förknippat med lärares självständiga bedömning av det goda straffets kännetecken. Istället hänvisades till att rättvisa var viktigt eftersom eleverna själva såg det som viktigt. Möjligen var det framförallt pojkar som tillskrevs detta lärarideal. ”’Sträng men rättvis’, det är ungefär det bästa en pojke kan säga om sin lärare. Flickorna skildra kanske sitt lärarideal i något mildare färger” (Nordlund 1920:78). Men det var inte bara elever som sades omfatta rättvisetanken. Föräldrar kunde förklara att läraren gärna fick vara sträng, så länge han var rättvis (Lundin 1934:136). Idealet kunde även framträda i skönlitteratur. Enligt 1940 års skolutredning var den ideala läraren i skönlitteraturen en person som ”visar stränghet, men denna är förenad med omutlig rättvisa och djup förståelse för ungdomen” (SOU 1946:31, s. 40). Idealet om den stränge och rättvise läraren var alltså väl spritt. Den lärare som förmådde att leva upp till idealet kunde med andra ord räkna med ett brett stöd, inte bara från elever utan även från föräldrar.

Efter denna inledande exposé över det rättvisa straffet inställer sig ett par frågor. Varför var det så viktigt att vara rättvis? Och vilka problem skapade det för lärare?

Rättvisans sociala villkor

Att rättvisan hade en så central position under tidigt 1900-tal kan sättas i samband med hur skolan som disciplinär miljö var organiserad. Det går att urskilja åtminstone tre faktorer som gjorde rättvisetanken möjlig att tänka. En

⁷¹ Liksom tidigare i historien. Se Dahm (1846/1995 till exempel s. 150–151).

första förutsättning kan sökas i skolans kollektiva fostran. Samtidig närvaro av ett kollektiv människor gör det möjligt att urskilja om elever behandlas olika av läraren. En andra förutsättning kan sökas i elevens position såsom mottagare av belöningar och bestraffningar. Även detta gör att frågan om rättvisa kan komma på dagordningen. Rättvisa skolstraff gavs nämligen ofta (i den mån sådana konkretiseringar uttalats eller kunnat utläsas) betydelsen av något som är jämförbart med hur andra elever bestraffas. Detta exemplifieras av skolöverläkaren C W Herlitz som lyfte fram problematiken med att utdöma straff som uppfattas som rimliga av den enskilda eleven. Om kontrollen av en elev drivs för långt finns en risk att detta uppfattas som orättvist:

Eleven känner sig orättvist behandlad i jämförelse med kamraterna och därmed har man ofta spolierat möjligheterna för sig att komma tillrätta med lärjungen. Känslan för rättvisa är ju som bekant starkt utpräglad bland ungdomen (Herlitz 1947:10).

Liksom att läraren inte fick vara för sträng mot enskilda elever, var det viktigt att inte vara alltför snäll mot andra. En rättvis lärare behövde äga förmågan att dämpa sina sympatier gentemot vissa elever:

En nödvändig egenskap hos en klassföreståndare är fullkomlig rättvisa. [...] Rättvisa är *fullkomlig likhet inför lagen*, så att man, likt Brutus, icke tvekar att döma sina allra käraste, om det gäller. Börjar det heta i klassen, att den och den har ”medhåll” eller den och den är ”syndabock” – så är det ute med ens auktoritet (Verdandi 1902:194).

Ett kollektiv som dessutom tilldelas belöningar och bestraffningar var två grundläggande förutsättningar för rättvisetanken. Det skapade möjligheten att göra jämförelser elever emellan. Denna jämförelse underlättades av ett tredje kännetecken: straffens offentlighet. Det har visserligen länge funnits förespråkare för icke-offentliga straff.⁷² Men om eleverna hade fått sanktioner enbart under enskilda samtal eller i form av hemligt utdelad äga skulle de haft svårare att jämföra den disciplinära behandlingen. Bland de straff som kunnat utdelas offentligt hörde ägan. Lektor Carl Dymling, som var tveksam till äga som bestraffningsmedel, menade att när äga ändå användes var det viktigt att den skedde i klassrummet:

Lösryckes kroppsagan ur den situation, som uppstod, då ”förbrytelsen” skedde, och förlägges den till ett annat rum och en annan tid, kan den möjligen lättare utföras med lugn besinning. Men frågan är, om inte denna med påtagligt lugn utförda äga kommer att på delinkventen verka ytterligt raffinerad. En i vredesmod utslungad örfil ter sig i elevens ögon icke så ”ut-

⁷² 1940 års skolutredning menade exempelvis att det ibland var rimligt att ge muntliga tillrättavisningar offentligt, men att de oftast skulle ges under enskilda samtal (SOU 1946:15, s. 10).

studerat elak” som en aga, som utdelas vid ett bestämt klockslag i vittnens närvaro. Skall kroppsaga över huvud taget användas, bör den givetvis utdelas omedelbart i hela klassens närvaro (Slt 1932/33:709).

Denna offentlighet i straffandet kan ses som utmärkande för den speciella socialisationsform som skolan står för. I samhällen där skolan ännu inte skapats kan straffandet vara en privat, till familjen knuten, angelägenhet. I och med att barnen började i skolan kom bestraffningar att föras in i den offentlighet som skolsalen utgjorde. Under tidigt 1900-tal kunde det också hävdas att straffets offentlighet fyllde en pedagogisk funktion. Straffandet var inte bara riktat mot eleven, utan mot hela det kollektiv som bevittnade bestraffningen. Straffets syfte var inte bara att förbättra en felande elev, utan även att varna de andra eleverna (Tfsl 1906/13:98; Tfsl 1927/21; Slt 1932/33:710). Därför kunde till exempel aga anses effektiv även om den inte förbättrade den utsatta eleven:

I allmänhet glömmer man bort att agan såsom yttersta disciplinmedel inte bara avser att föra den felande till bättring utan också att utgöra en hälsosam varning för övriga skolbarn. En orostiftare kan förstöra andan och ordningen i en hel klass. Om också inte orostiftaren blir moraliskt påverkad av aga, medför denna dock lugn och ordning i klassen. Blotta förefintligheten av agan såsom tillåten bestraffningsform gör att den sällan behöver tillgripas (Ft 1938/10:6).

En sorts *moralisk åskådningsundervisning* med andra ord, eller med Albert Lilius ord: ”Besträffningen är en åskådlig undervisning i skolans moraluppfattning” (Lilius 1946:172). Här avvek skolan för övrigt från den samhälleliga utvecklingen, såsom den beskrivits av Foucault. Medan samhället uppfann den hemliga bestraffningen – fängelset – kom skolan att tillämpa offentliga bestraffningar. Samhället avskaffade skampålen, skolan införde skamvrån!

Straff och ”elevinflytande”

På vilka sätt påverkade då rättvisans idé synen på skolstraffen? Vilka typer av dilemman hamnade den lärare i som försökte att leva upp till rättvisans ideal? Det förefaller som att rättvisan starkt komplicerade möjligheten att ta hänsyn till *förmildrande omständigheter*. Skulle straffet anpassas till den enskilde individen eller skulle en mer schablonmässig straffskala tillämpas? Här fanns det inga entydiga anvisningar. I *Metodiska anvisningar till undervisningsplanen för rikets allmänna läroverk* underströks det att rättvisa och opartiskhet ”är högsta lag vid all behandling av lärjungar och även vid beivrandet av deras fel” (Skolöverstyrelsen 1935:8). Denna rättvisa skulle emellertid inte utesluta att eleverna behandlades olika. Hänsyn skulle tas till ålder, kön, individuell läggning och föregående uppträdande (ibid). I en lärarhandledning från 1920-talet hävdades att den största svårigheten vid utdelandet av belöningar och bestraffningar, låg i ”att

läraren måste vara så rättvis som möjligt men på samma gång i hög grad rätta sig efter barnens individuella förutsättningar” (Hildinger 1923:153). Här ställdes rättvisa mot individuell behandling. Karl Nordlund formulerade en mer komplicerad begreppsapparat. Han skilde mellan individuell och kollektiv rättvisa, och menade att det var den senare som fungerade bäst i en plats som skolan:

En stor svårighet vid utövandet av rättskipning inom en skolklass är vägandet av den tillbörliga hänsynen till objektiv rättvisa å ena sidan och individuell rättvisa å den andra. I många fall hava ju likartade förseelser mycket olika motiv, bottna i olikartade individuella egenskaper och borde rätteligen på olika sätt behandlas och bestraffas. Kan en sådan individuell rättvisa genomföras i en skolklass? Min tro är, att i regel så varken kan eller bör ske. Läraren saknar ej sällan den psykologiska blick, som härför kräves. Och ännu betänkligare är, att tillämpandet av sådan individuell rättvisa knappast kan uppskattas av klassen och att klassen alltför lätt tolkar sådant som motsatsen till rättvisa. Jag tror därför, att läraren får vara mycket försiktig med att individualisera sin rättskipning (Nordlund 1922:71).

Det som Nordlund kallade individuell rättvisa kallade andra ”individuell hänsyn” eller dylikt. Rättvisebegreppet var framförallt reserverat för det jämförbara, det som innebär att en lärare var opartisk.

Här fanns ett problem. Hur långt kunde man gå i sin strävan efter en omutlig, objektiv och opartisk rättvisa? Fanns det inte fall då en individuell behandling krävdes? N E Lundin (1934) reste exempelvis frågan om hur *psykopater* kan bestraffas. Här kom behovet av individuell behandling i konflikt med rättviseidealet.⁷³ Olika lärare kunde också uppvisa skilda inställningar till hur schablonmässigt straffandet skulle vara. Detta illustreras av en ledarartikel i *Tidning för Sveriges läroverk* som tog upp frågan om rättvisa i relation till uppförandebetyg i läroverken. Dessa betyg sattes inte av enskilda lärare utan av kollegiet, och därigenom kunde diskussioner förekomma om hur man såg på förmildrande omständigheter. Enligt artikeln fanns det en stor splittring inom kollegiet på denna punkt:

⁷³ ”I första hand skall vi vara ’rättvisa’. ’Det gör ingenting, att en lärare är sträng, blott han är rättvis’, det uttrycket hör man ofta från hemmen, och det ger form för det normala barnets uppfattning. Och om vi som äldre ibland tänker med agg på någon av våra lärare, så inte sker det för att han var sträng. Barn och ungdomar fördrar mycket i den vägen hos en lärare, blott han undervisar, så de lära någonting, och blott han är ’rättvis’. Men i begreppet ’rättvis’ ingår även och i första hand att vara ’opartisk’. I en stor klass inträffar ju ofta förseelser. Läraren anser sig nog skyldig att bestraffa de normala barnen, och ju större undervisningsavdelningen är, dess hårdare blir disciplinen. Om det psykopatiska barnet begår en förseelse [...] hur skall läraren bära sig åt? Han känner nog inom sig en viss skyldighet att för opartiskhetens skull straffa alla lika. Särskilt svårt är det att utesluta den psykopatiska, om han eller hon är anstiftare” (Lundin 1934:136).

Den, som jag tror, riktiga iakttagelsen, att meningarna inom ett kollegium sällan brytas så kraftigt som i samband med vissa uppförandebetyg, visar, att stadgan icke lämnat säker vägledning. Somliga kollegiemedlemmar yrka på en förseelses bestraffning efter matematiskt noggranna grunder, somliga åter vilja skipa rättvisa från fall till fall under omsorgsfull prövning av föreliggande förmildrande omständigheter (Tfsl 1932/13:176).

I ledarartikeln sägs det att båda systemen har fördelar. Den matematiska rättvisan föredras ur ”arbetsynpunkt”, medan att skipa rättvisa från fall till fall föredras ur ”individuell rättvisesynpunkt”. Det fanns dock en faktor till att ta hänsyn till: klassens bedömning av straffets rättvisa. Tog man väl hänsyn till denna faktor underlättades valet mellan rättvisa och individualisering:

Om det är tillåtet att vid straffets utmätande taga hänsyn till klassens rättsuppfattning, så torde man kunna säga, att lärjungarna bäst förstå den rättvisa, som med obönhörlig konsekvens och på lika sätt bestraffar samma sorts förseelse. Den högsta individuella rättvisa blir för dem en yttring av den högsta objektiva orättvisa. Ingenting kan vara farligare för ett kollegiums auktoritet än blotta skymten av misstanke hos lärjungarna om mannamån och hänsyn till person, låt vara, att varje sådan misstanke är fullkomligt obefogad (ibid).

Två nummer senare i *Tidning för Sveriges läroverk* framförde en insändarskribent en avvikande mening. Han delade uppfattningen att elevers rättsuppfattning premierar lika behandling, men menade att man inte kan ta alltför mycket hänsyn till detta:

”Den obönhörliga konsekvensen” är oftast ingenting annat än rena slentrianmässigheten och leder då och då till påtagliga orättvisor. Det kan nog inte bortresoneras, att barnen ha lättare att uppfatta den rättvisa, som går fram som tornet på ett schackbräde. [...] Naturligtvis är det tråkigt att behöva kränka barnens rättskänsla, men är det nödvändigt får man väl ta det med ro (Tfsl 1932/15:198).

Även om det fanns olika uppfattningar om elevperspektivets relevans fanns det en bred enighet om hur elevernas rättsuppfattning såg ut. Eleverna – särskilt de yngre – ville ha en likformig behandling. Resultatet av detta ”elevinflytande” är alltså tämligen entydigt. I den mån elevernas synpunkter på bestraffningen skulle tas i beaktande, ansågs de innebära ett minskat hänsynstagande till individuella, förmildrande omständigheter. Det innebar att lärare och elever kan sägas ha ingått i en ohelig allians mot ett mer individuellt, ”psykologiskt”, inriktat straffande.

Alternativt kunde man som lärare på ett försiktigt sätt göra motstånd mot elevernas påstådda vilja till likabehandling. Elov Tengblad menade att betygssättningen i ordning och uppförande krävde en kompromiss mellan kravet på

likabehandling och hänsynen till förmildrande omständigheter. I de fall som det senare beaktades var det av vikt att ”på ett så klokt och taktfullt sätt som möjligt sörja för att klasskamraternas rättskänsla och tilltro till skolans opartiskhet inte blir kränkt” (Tengblad 1947:402). På ett likartat sätt fördömde Reinius en likformig behandling av eleverna – det blev ”mer juridik än faderlig behandling”, men varnade samtidigt för att om läraren gick för långt i individuell riktning kunde han ”förefalla pojkarna orättvis” (Reinius 1913:58).

Låt oss nu stanna upp vid den gåtfulla kombination av straff och elevinflytande som uttrycktes i diskussionerna kring det rättvisa straffet. Det kan tyckas paradoxalt att talet om lärares straffande – det tydligaste maktmedlet – inkluderade resonemang om elevernas uppfattningar av straffet. På den punkt där man var mest öppet auktoritär var man också väldigt mån om elevernas samtycke. Straff och ”elevinflytande” tycks ha gått hand i hand. Hur kan denna paradox förklaras?

En möjlig förklaring kan ta sin utgångspunkt i att all auktoritet är i behov av legitimitet (Weber 1922/1983). Rättvisan kan ses som ett sätt att skänka straffen – och i förlängningen lärarkåren – legitimitet. Flera av de ovan återgivna citaten rymmer påståenden om att rättvisan är absolut nödvändig för lärarens auktoritet. En orättvis lärare riskerade att underminera sin auktoritet och ibland rentav att *utplåna* sin auktoritet.⁷⁴ En rättvis lärare kunde däremot genomföra bestraffningar utan att stöta på motstånd.⁷⁵ Som S A Tordrup uttryckte det i sin *Barnpsykologi*:

Det är långt ifrån säkert, att ett straff får åsyftad verkan. Uppfattar barnet straffet som en orättvisa, verkar det tvärtemot den egentliga avsikten och kvarlämnar olyckliga psykiska efterverkningar. Uppfattas straffet såsom förtjänat, inträda i normala fall icke sådana efterverkningar (Tordrup 1945: 270).

⁷⁴ Att underminera sin auktoritet: ”Ingenting bidrager dessutom så mycket att nedsätta läraren i lärjungarnas aktning, som den tanken att han gör sig skyldig till orättvisa, hvilket så lätt blir händelsen vid kroppsliga bestraffningar” (Guillaume 1867:74 f). Att utplåna sin auktoritet: ”Börjar det heta i klassen, att den och den har ’medhåll’ eller den och den är ’syndabock’ – så är det ute med ens auktoritet” (*Verdandi* 1902:194).

⁷⁵ Detta konstateras också av Philip Gardner (1996:154–157) som genom intervjuer med pensionerade brittiska lärare försökt rekonstruera vilken plats agan hade i deras yrkesutövning under mellankrigstiden. Gardner menar att de flesta lärare betraktade agan som ett nödvändigt ont under den aktuella tiden, och att agan användes sparsamt. I de fall den kom till användning gav den sällan upphov till vidgade konflikter mellan lärare och elever. I regel ansåg eleverna att de hade gjort sig förtjänata av bestraffningarna. Denna frånvaro av motstånd berodde enligt lärarna på deras noggranna tillämpning av rättvisepincipen. I Stephen Humphries (1981/1984) studie av arbetarklassbarndom 1889–1939 beskrivs en starkare form av motstånd mot lärarens auktoritet (se särskilt s. 70–89). Detta motstånd blev dock särskilt starkt när lärarens bestraffningar ansågs vara orättvisa eller ej välförtjänata (s. 72).

Elevinflytandet kan med andra ord betraktas som ett sätt att verka för straffets effektivitet, genom att skänka det legitimitet. Genom att omge straffandet med en retorik om rättvisa kunde motståndet tämjas.⁷⁶

Detta behov av legitimitet torde också ha bottnat i bestraffningarnas offentlighet. Även om offentliga bestraffningar fungerat som en styrkedemonstration inför elevkollektivet, innebar de också en potentiell sårbarhet för läraren. När straff är offentliga kan de nämligen granskas och utvärderas av eleverna (jfr Denscombe 1985:109).

Den godtyckliga rättvisan

Tilltron till det rättvisa straffet kan ses som skolans försök att uppträda som en rättsstat. Detta är paradoxalt, eftersom skolan uppvisat ett drag som bryter mot grundläggande principer för rättskipning. Om den moderna rätten präglas av en byråkratisk arbetsdelning där brottsoffer, domarväsen och utredningsväsen hålls åtskilda, kännetecknas lärarens försök till rättvisa av att de olika rollerna samsas i en och samma funktion. ”Det är inte lätt att på samma gång vara åklagare, utredningsman, domare och exekutor” påpekade överläraren Leander Wallerius i artikeln ”Belöningar och straff” (SlT 1946/50:1229). Till dessa fyra roller kan läggas att läraren även kunde uppfatta sig som ett brottsoffer när elever utmanat lärarens auktoritet och utfört handlingar som läraren blev lidande för.⁷⁷

Tillsynes är det märkligt att en sådan mångsysslade straffare omgivits av en retorik om rättvisa. Det förefaller som om lärarens sammansatta roll borde ha försvårat möjligheten att vara rättvis. Men kanske var det just därför som rättvisan uppfattades som ett så starkt ideal. Just därför att många lärare misslyckades eller tycktes ignorera kravet på rättvisa, kunde den bli ett ideal. I en lärarhandledning från 1950-talet uttrycktes det på följande sätt:

En annan förutsättning för god disciplin är lärarens omutliga rättvisa. ”Sträng men rättvis” – i elevens mun är det ett gott vitsord om en lärare. Låten är ofta en annan. Hugo Swensson⁷⁸ talar inte utan fog om skolarbetets dova underton, det eviga ”det är orättvist”. Läraren kan inte vara nog för-

⁷⁶ Betydelsen av rättvisa som ett sätt att utöva inflytande över barnen framkom även i artikeln ”Karaktersens fostran i skolan” där Karl Nordlund (1920) underströk att lärarens personliga egenskaper är centrala för skolans karaktärsfostran. Läraren behövde makt och auktoritet över barnen, och denna kunde tillförsäkras genom att läraren vann barnens förtroende. Ett sådant förtroende behövde inte innebära att läraren var mild, utan kunde, särskilt för pojkar, innebära att läraren var sträng men rättvis. Om bara detta förtroende fanns skulle lärarens makt vara stor: ”Har läraren vunnit barnens förtroende, då stå också barnasinnena vidöppna för hans inflytande, liksom blomkalkarna öppna sig för solen. Då kan där bli sådd till rika skördar” (Nordlund 1920:78 f).

⁷⁷ Karl Nordlund (1922:70) refererade till en ”dansk skolman” som beskrivit läraren som ”åklagare, part och domare i samma person”.

⁷⁸ Läroverksadjunkt och författare till skolromanerna *Paul Hoffman, läroverksadjunkt* (1935) och *Hjalmar Willén och hans klass* (1937), min anm.

siktig; beskyllningen för mannamån klibbar lätt vid honom ändå (Bäcklin 1951:223 f).

Lärares förmåga att vara rättvis försvårades inte bara av den motsägelsefulla rollen som domare, exekutor och brottsoffer. Läraren ställdes dessutom inför ett kollektiv av elever, inte en enskild åtalad person. När han trädde in i rollen som domare, var det inte alltid domen träffade rätt. Som en lärare beskriver sin egen tid som elev:

Inte var det ofta jag fick stryk för egen del, men en gång fick jag gå fram till katedern och få mej en örfil när jag kastat tillbaka en ihopknycklad lapp som kommit till mej. Den ursprunglige kastaren kom undan. Rättvisan var det inte alltid så noga med (Nordiska museets arkiv, KU 17599, f 1931).

Kanske är det i ljuset av denna svårighet eller ignorans inför förväntan på rättvisa, som det kunde hävdas att det låg ”en nyans av beundran” i att beskriva en lärare som sträng men rättvis (Öije 1946:28). Jag ska nu närmare gå in på detta *problem* med att vara rättvis. Svårigheten att vara rättvis kommer att beskrivas som en konsekvens (om än inte alltid oundviklig) av hur straffsystemet var uppbyggt. Vid sidan av att peka på vilka problem rättviseidealet skapade för lärare, kan en sådan analys närmare belysa förutsättningarna för föreställningen om det rättvisa straffet.

Affekterna och agan

Här är en händelse som jag skäms för. En pojke i åk 5 svor åt mig, och kallade mig ”djäkla magister”. Jag tappade besinningen och slog honom så att dammet yrde från hans tröja. Så småningom besinnade jag mig och ringde hem till hans föräldrar (Nordiska museets arkiv, KU 17621, f 1925).

Denna berättelse åsyftar en händelse från tidigt 1950-tal, när agan fortfarande var tillåten i folkskolan. Här berörs en central aspekt av agan: att den lätt utdelas under affekt. Åtminstone sedan mitten av 1800-talet har fenomenet med den affekterade agan problematiserats. Visserligen har ett visst mått av affekt länge setts som oundvikligt, men problemet har varit att dessa känslor kan ta över och att det därmed kan vara svårt att exakt kontrollera straffandets svårighetsgrad.

Genom vanan att slå barnen blir läraren grym, då han endast tror sig handla rättvist men strängt; och denna vana, som småningom, honom ovetande, får öfverhand, förleder honom att vid minsta anledning missbruka sin fysiska styrka och göra saker till en hårdhet och våldsamt, som söndersliter barnets hjerta. [...] Det är sällsynt och nästan omöjligt att läraren kan verkställa en kroppslig bestraffning utan att vreden tar öfverhand [...] (Guillaume 1867:74 f).

En lärare som använder sig av kroppsstraff ”öfverskrider dervid lätt måttan, emedan han, under det han slår, blir allt mera rasande, och slutligen ej mera vet, när han vill upphöra”, hävdades i en lärarhandledning (Dahm 1846/1995:137). Problemet med den stegrande aggressionen var dock inte bara ett 1800-talsfenomen. Runt mitten av 1900-talet gick det fortfarande att urskilja samma mekanismer som under 1800-talet, trots att ett agaförbud i folkskolan började närma sig. Skolpsykiatern Elis Regnér menade: ”straffverkställaren [...] måste ibland arbeta upp sig till en affekt för att kunna utdela straffet, och hans affekter ökas under bestraffningens gång” (Regnér 1952:86). Denna brist på kontroll betecknades av 1947 års *skoldisciplinutredning* som agans ”självaccelererande effekt”. Agan, ”mobiliserar [...] en känslöförstärkning som leder till en från början icke avsedd hård aga” (SOU 1950:3, s. 70).

När en kroppslig bestraffning väl påbörjats blev den alltså lätt hårdare än planerat. Ur rättvisesynpunkt är det lätt att se konsekvensen av denna självacceleration: det blev svårt för läraren att anpassa straffet efter en fast straffskala. Straffet kom lätt att bli oproportionerligt stort, och därmed orättvist.

Idén om det goda straffet kom mycket riktigt att präglas av en hög värdering av *självbehärskning* från lärarens sida. Läroverksstadgan hade exempelvis under flera decennier en paragraf som inskräppte att lärarens bestraffningsrätt inte skulle ”utöfwat af nyck eller med öfwerilning” (1856 års läroverksstadga § 119).⁷⁹ Självbehärskning kunde beskrivas som en central lärardygd, som här av lektor Alf Hildinger:

Det första en uppfostrare måste sträva efter är *självbehärskning*. Utan självbehärskning är det omöjligt att vinna någon som helst jämnhet i behandlingen av barnen. Den hetsige brusar upp för någon liten förseelse från barnens sida och straffar kanske i sin upphetsning så hårt, att han efteråt måste skämmas både inför sig själv och barnen. [...] Har man lyckats att i någon mån arbeta sig fram till självbehärskning, så har man möjligheter inte endast att vara någorlunda jämn i sin behandling av barnen vid olika tillfällen utan även att vara *rättvis och opartisk* gentemot de olika barnen (Hildinger 1925:35, 38).⁸⁰

Under 1800-talet hade man rekommenderat olika strategier för att motverka affekternas roll, såsom att skjuta upp bestraffningen till senare tillfälle. ”Medan riset hämtas kallnar vreden” (Dahm 1946/1995:147). Från åtminstone 1930-talet finns det dock indikationer på en ändrad inställning till idén om uppskjutna bestraffningar. I den mån fysiska bestraffningar överhuvud kunde motiveras, så var det om de var tillkomna i hastigt mod (Slf 1932/33:709; Sft 1946/49:1). En

⁷⁹ Formuleringen fanns kvar även i 1933 års läroverksstadga, det vill säga fem år efter att agan hade förbjudits i läroverken. I 1958 års läroverksstadga är dock formuleringen borttagen.

⁸⁰ Självbehärskning kunde bland annat handla om att bekämpa för starka sympatier och anti-patier mot elever (Bäcklin 1951:224).

rimlig tolkning är att denna utveckling ytterligare underströk svårigheten med att utdela rättvisa straff. Det var svårt, och inte ens lämpligt att utdela aga utan inflytande av affekter, men just dessa affekter gjorde att bestraffningen inte kunde delas ut i lämpliga proportioner.

Ordning och uppförande

Även betygen i flit/ordning och uppförande var problematiska att sätta rättvist. Att dela ut dessa betyg var förvisso, i likhet med agan, ett maktinstrument, men det fanns också problem förknippade med plikten att ge betygen. Exempelvis kunde den samvetsfulle läraren drabbas av tvivel som bottnade i frågan om betygen var rättvist satta. Så kunde terminens sista veckor upplevas som ”en tid av samvetstortyr”, skrev signaturen A. i en artikel i *Verdandi* (A. 1886:122). Denna problematik är inte förvånande – kanske ligger det i betygens natur att det är svårt att sätta dem rättvist. Emellertid menade samma författare (1886:125f) att kunskapsbetygen var lättare att sätta rättvist än flitbetyget. Problemet med att sätta rättvisa flitbetyg uppmärksammades också av andra. Problemet hängde framförallt samman med att det var svårt att bedöma huruvida en prestation var en funktion av flit eller begåvning (Dufvenberg 1907:106).

På 1930-talet försvann så flitbetyget.⁸¹ Det tycks ha varit en reform som mottogs positivt inom lärarkåren, åtminstone att döma av kommentarerna i lärartidningarna. Det genomgående argumentet handlade om rättvisan. Det sades att flitbetygen hade varit svåra att sätta rättvist (Tfsl 1932/15:198; Tfsl 1927/18; Ft 1937/10:26; Ft 1937/20:28). Flitbetyget åsyftade nämligen till stor del elevens ansträngningar i hemmet, och dessa kunde svårligen kontrolleras. En elevs bristande överläsning av läxan kunde bero på bristande flit, men det kunde också bero på andra faktorer, såsom sjukdom eller andra icke förmånliga villkor i hemmet. Istället för att ge flitbetyg skulle skolan nu ge betyg i ordning, vilket var ett betyg som skulle åsyfta elevens beteende i skolan. Övergången från flit till ordning uppfattades med andra ord som en *rättvisereform*. Äntligen skulle läraren få rimliga förutsättningar att sätta rättvisa betyg.

Snabbt upptäcktes det emellertid att det nya betygssystemet skapade nya former av orättvisa. Ett år efter att ordningsbetyget införts i folkskolan konstaterade en folkskolinspektör: ”Var skolbarns flit svår att rättvist bedöma och betygsätta, så är tydligen deras ordning det inte mindre, åtminstone att döma av den oreda, som de nya betygen föranlett [...]” (Norinder 1938:185).⁸²

⁸¹ För folkskolans del ersattes flitbetyget med ett ordningsbetyg 1937. I läroverket skedde övergången tidigare. Under perioden 1928–1933 användes både flit- och ordningsbetyg. 1933 avskaffades flitbetyget i läroverket.

⁸² För läroverkens del var ett problem relaterat till att ordningsbetyget till en början bara hade två betygsteg (medan uppförande och flit hade tre). Det var ett problem eftersom läroverksstadgan slagit fast att det lägsta betyget skulle innebära att föräldrar inte kunde få sänkta

En fråga som nu aktualiserades var huruvida det var rättvist att högsta betyget var normalbetyg. Det var i själva verket en gammal diskussion. Sedan länge hade det funnits en praxis att använda det högsta betyget till de allra flesta elever, och sedan länge hade det kritiserats, bland annat för att det var orättvist att alla elever fick samma betyg, oavsett hur de betett sig. ”[A]tt kritiklöst giva högsta betyget åt kreti och pleti är naturligtvis opedagogiskt. Ja, vad mera är: det är orättvist mot de lärjungar, som ingenting låtit sig komma till last. En lärares första plikt är att vara lika mot alla” hävdades i en insändare (Slt 1926/32:615; se även Dufvenberg 1906, 1907; Slt 1926/14:265; Slt 1927/17:335; Slt 1932/12:163). Det sades nu att denna ordning varit en konsekvens av att flitbetyget varit så pass svårt att sätta rättvist att lärare i praktiken slutat att använda det som ett betyg. Nästan alla elever fick det högsta betyget. När flitbetyget ersatts av ordningsbetyget menade flera att det borde gå att införa en mer differentierad betygspraxis.⁸³ På så sätt kunde en ökad rättvisa inom skolklassens ram skapas. En förutsättning för att en sådan reform skulle lyckas var emellertid att ett större rättviseproblem rättades till. Det behövdes nationella kriterier för hur betygsättningen skulle gå till. Om enskilda skolor beslutade att använda B som normalbetyg, skulle detta vara orättvisst när skolans elever jämfördes med elever från andra skolor.

En ny problematik som uppstod handlade om var gränsen gick mellan ordning och uppförande. Många framhöll värdet av att lärarkåren kunde enas om vari skillnaden bestod mellan de båda betygen (Tfsl 1934/2:25; Tfsl 1934/24:307; Norinder 1938). En som försökte formulera skillnaden mellan de olika betygen var lektor Svante Boman (Tfsl 1941/14:220 f), som menade att uppförande betecknade handlingar med sociala effekter, medan ordning syftade på handlingar som främst hade effekter för individen själv. Så kunde uppförande handla om sådant som ärlighet, plikttröhet och respekt för andras privata liv, medan ordning handlade om sådant som hygien och arbetssätt. Att skilja dessa två sidor åt inne-

terminsavgifter. Denna problematik avskaffades emellertid 1933 då ett tredje betygssteg infördes. Därpå blev det ”betydligt lättare att ge ett rättvist ordningsbetyg” (Tfsl 1934/24:307).

⁸³ Frågan om vad som skulle vara normalbetyg kom att diskuteras flitigt på insändarsidor i folkskolans lärarpress. Både i *Folkskollärarnas tidning* och *Svensk lärartidning* förespråkades i flera inlägg att det högsta betyget inte skulle vara normalbetyg. Ett problem som dock många av debattörerna tog upp var att B av tradition sågs som en mycket allvarlig prickning, och att betygsskalan därför skulle förändras, till exempel genom att ett mellanbetyg infördes mellan A och B (se Ft 1937/10:26; Ft 1937/15:25; Ft 1937/20:28;) Slt 1937:1239; Slt 1937:1419 f; Slt 1938: 101 f; Slt 1938:411). Uppfattningen att A inte längre skulle vara normalbetyg var dock inte allena rådande (Ft 1937/21:24; Ft 1937/24:16). En generell bild av lärares attityder till frågan redovisades i den enkätundersökning som Sven Rydberg (1961:14) gjorde på uppdrag av 1957 års skolberedning. Där tillfrågades lärare om hur de ville att betygsskalan för ordning respektive uppförande skulle se ut. 50,1 procent av lärarna önskade att mittersta betyget skulle vara normalbetyg i ordning, och 53,1 procent önskade detsamma för uppförandebetyget.

bar att man hade ”skapat en första elementär grund för en objektivt fungerande rättvisa” (Tfsl 1941/14:221).

En genomgående problematik handlade om att skapa en samsyn mellan lärarna. Särskilt i läroverken med dess ämneslärarsystem kom denna fråga att aktualiseras. Lektor Boman menade att det behövdes gemensamma normer för bestraffning:

Vad den ene läraren förbjuder, tillåter den andre eller ser genom fingrarna med [...] Saknas en rättsbildning, varigenom lärarna skapa en objektiv betraktad grundval för bedömningen av disciplinfall, en grundval av rättsregler, som tillämpas i samma anda, som rättsreglerna i vårt samhällsliv, kommer rättvisan att ersättas av godtycke och partiskhet (Tfsl 1941/14:221).

En liknande diskussion handlade om normbrottens hierarki. Även här framhölls behovet av en samsyn kring vad som var ett allvarligt normbrott. En insändarskribent uppmärksammade orättvisan i att böneförsummelse (orsakade av försovning) bestraffades hårdare än exempelvis glömska, slarv, prat, flin, fnitter, bråk, buller och skränighet (Tfsl 1949/1:10). Även lektor Boman menade att lärarna behövde enas om vilka normbrott som var mest allvarliga. För att underlätta den typen av bedömningar författade han en lista över olika typer och förseelser och hur de kunde graderas. Om värderingsskalan användes på rätt sätt skulle det inte längre vara några problem att sätta rättvisa betyg.⁸⁴ (Tfsl 1953/34:757–9). Att skapa en riksligare bedömdes av en insändarskribent som en viktig reform för lärarens personliga upplevelse av att utdela betygen: ”De dömande lärarna skulle icke då såsom nu behöva ha den obehagliga känslan av att handla i blindo” (Tfsl 1941/15:235).

Det fanns ett annat mer långtgående problem med betygen i uppförande och ordning. Elevers karaktär bedömdes på ett väldigt trubbigt sätt: med hjälp av bokstäver. Ett problem var att flera typer av omoral bedömdes på en och samma skala, där ett ”B” kunde stå för en mängd olika ting. Så kunde det vara en stor skillnad mellan en ”notorisk snattare eller lögnare” och en som av skolleda skolkat upprepade gånger: ”Därför vore det betydelsefullt, om det av betyget även framgick, vad som renderat dess sänkning” (*Folkskolan* 1956:187). Ett annat problem hade att göra med själva kategoriseringen av elevers karaktär. Av tradition hade elever bedömts i två avseenden (flit/ordning och uppförande), men utifrån diskussionen som förts verkar det inte ha uppfattats som en naturlag vad

⁸⁴ ”Rätt brukad kan denna bedömningsnorm eller värderingsskala i förbindelse med ovan föreslagna metodik bli en garanti för en rättvis betygsättning och ett effektivt moment i elevernas fostran till rättvisa”, menade Bohman. Värderingsskalan består av 38 fall, där varje förseelse fått en siffra mellan 2 och 5, där 5 är det ”sämsta”. Särskilt intressant är att ”Elev uppträder spritpåverkad på allmän plats” får 5 poäng, medan ”Elev röker i skolans lokaler eller inom dess fritidsområde”, bara får 2 poäng (Tfsl 1953/34:758).

betygen skulle heta eller hur många de skulle vara. I samband med att flitbetyget var på väg bort inom läroverken uppstod en diskussion om denna fråga på insändarsidorna. Någon ville ersätta flit med uppmärksamhet (Tfsl 1927/18:271), någon ville ha kvar flitbetyget men införa ett ordningsbetyg (Tfsl 1927/19:279) och någon ville att eleverna skulle få betyg i ”seder, flit och uppmärksamhet” samt ”ordning och hållning” (Tfsl 1927/20:292 f). Som bekant blev de nya beteckningarna ordning respektive uppförande, men även denna indelning kunde uppfattas som godtycklig. Under 1950-talet framfördes förslag på lärartidningarnas insändarsidor om att betygen skulle slås samman till ett betyg. I en insändare var förslaget att den nya beteckningen skulle bli ”skötsamhet” (Tfsl 1957/8:185), i en annan föreslogs ”beteende” (Lt 1958/24–5:22). Betygen i flit/ordning och uppförande kunde alltså uppfattas som en smula godtyckliga. Medan ämnesbetyg refererar till en mer välavgränsad sfär, var det här fråga om en konvention att elevens karaktär bedömdes ur två synvinklar.

Debatten kring betygen i flit/ordning och uppförande kan sammanfattas på ett enkelt sätt. Diskussionen kretsade kring problemet med att sätta rättvisa betyg, men därav drogs sällan slutsatsen att rättvisa skulle vara omöjlig. Det var inte själva idén om att betygsätta som var problematisk, utan hur systemet hade tillämpats. En reformering av straffsystemet – borttagande av flitbetyget, införande av nationella och skolövergripande normer och så vidare – kunde säkerställa den viktiga rättvisan.

Just detta antagande om att rättvisa trots hinder ändå kan åstadkommas, kom senare att ifrågasättas. I lärarhandledningen *Att möta elever i konkreta skol-situationer* (Hilling 1969) formulerades möjligheten till rättvisa så här:

I vissa fall sätter man högsta betyg trots allvarliga förseelser, därför att man känner till förmildrande miljöomständigheter eller elevens väntade reaktion på ett sänkt betyg. I andra fall känner man inte till några sådana förmildrande omständigheter, och då blir det naturligtvis en sänkning. Men vilka garantier har vi att det inte också i detta fall finns förmildrande omständigheter? Felet är bara det att dessa fakta i målet inte kommit till skolans kännedom.

Ordnings- och uppförandebetygen kan inte sättas rättvist. Därför kommer de förmodligen att försvinna (Hilling 1969:76).

Enligt Hilling gör de förmildrande omständigheterna att rättvisa inte kan uppnås, och att straffen av denna anledning kommer att försvinna. Som vi snart ska se kunde de förmildrande omständigheterna även bidra till att underminera själva föreställningen om att rättvisa är ett centralt värde.

Rättvisan avförtrollas?

Det har nu blivit dags att föra en diskussion om straff i den senmoderna skolan. En uppenbar förändring som skett är att vissa traditionella straff har försvunnit – mest påtagligt vitsorden i uppförande och ordning samt agan. Samtidigt sker andra mer osynliga förändringar av de olika föreställningar som varit knutna till straffen. I det följande ska jag diskutera i vilken mån rättviseideologin utmanats under den senare halvan av 1900-talet. Jag kommer att identifiera mekanismer som bidrar till att minska värdet av rättvisa straff.

Från syndajakt till orsaksjakt

I en studie om *urban education* hävdar Gerald Grace (1978:173–177) att en av de största förändringarna som skett i 1900-talets skola är att lärare i mindre utsträckning talar om sina elever i moraliskt fördömande termer. Istället för en absolut moral gör lärarna sig till talesmän för en mer kontextuellt definierad moral, där förståelse och empati är centrala beståndsdelar.

Vad denna förändring kan bero på diskuterar inte Grace. En möjlig förklaring skulle kunna vara lärarkårens feminisering.⁸⁵ En annan förklaring kan sökas i ett ökande inflytande från medicinska och psykologiska perspektiv. 1942 publicerade Carl Dymling en artikel kallad ”Lärare och läkare i intimare kontakt”. Som titeln antyder förespråkade den ett närmande mellan de olika professionerna. Detta motiverades av att lärare har en funktion som ”domare”, vilket sades vara en problematisk roll att spela för pedagoger. Det pedagogiska perspektivet ansågs för ensidigt för att kunna bedöma elevers felsteg, och måste därför kombineras med ett medicinskt:

Lärare löpa lätt fara att bestraffa elever för sådant, som beror på sjukdom eller sjuklighet hos dessa. De behöva därför stå i intimare kontakt med skol-läkaren. Lärare äro domare och måste därför – liksom alla nutida domare – lyssna till läkarens utlåtanden, innan de fälla sina domar. Varhelst detta ej sker, vittnar det om att de ej följa med sin tid och därigenom riskera att behandla ungdomen på ett allt annat än humant sätt. Mycket i de ungas sätt att uppföra sig kan te sig som yttringar av olydnad eller ondska, men är kanske i verkligheten blott sjukdomssymptom (Tfsl 1942/18:306).

Ett sådant medicinskt perspektiv skulle utmana idén om rättvisa straff:

En behandling av elever med hänsyn till deras hälsotillstånd måste naturligtvis bli olika från fall till fall. Många pedagoger leva i den föreställningen att olika behandling av elever alltid är orättvisa. Den gamla fik-

⁸⁵ Carol Gilligan (1982/2001) har diskuterat skillnader mellan hur män och kvinnor resonerar kring moral, och hävdar att kvinnor tenderar att resonera på ett kontextuellt sätt, medan män tenderar att ansluta sig till principer.

tionen lever kvar, att alla elever äro lika och i rättvisans namn kräva lika behandling. Detta är emellertid ett slag i ansiktet på moder naturen, som låtit oss framgå olika ur sitt sköte (ibid).

Den traditionella attityden till straff kom på flera sätt att utmanas av det mer psykologiskt inriktade tänkandet, som växte sig starkt efter andra världskriget. Hela språkbruket kring disciplinering kom att förändras, och istället för att tala om belöningar och bestraffningar, började man alltmer att tala i termer av behandling och botande. Ondskebegreppet förlorade i relevans till förmån för sjukdomsbegreppet (t ex Israel & Israel-Valentin 1946). ”Det finns ingen arvsynd, endast sjukdom” menade A S Neill (1926/1951:kap 2).

Vad var då kärnan i det psykologiska perspektivet på barndomen och skolstraffen? En central tankefigur förefaller vara fokuseringen på de *orsaker* som låg bakom elevers normbrott, snarare än att inta ett moraliserande perspektiv.⁸⁶ Det var inte en helt okontroversiell idé, och under flera decennier förefaller det bland lärare ha funnits en skepsis till orsakstänkandet.⁸⁷ Vilket genomslag orsakstanken fick i praktiken är inte lätt att veta, men den har åtminstone påverkat det mer offentliga talet om disciplinproblem. Denna fokusering på orsakerna innebar att den traditionella idén om en rättvis straffskala – där det är själva gärningen och inte gärningens orsak som i huvudsak bestämmer de disciplinära åtgärderna – kunde ifrågasättas. Hänsyn till orsaker gjorde det svårare att avgöra hur en hierarkisering av straffet skulle se ut. Tidigare hade det hävdats att svårare för-

⁸⁶ Torsten Husén uttryckte det på följande sätt: ”En av de mest betydelsefulla kulturvinster i modern tid är att vi i allt större utsträckning börjar se på folks sätt att bete sig och reagera ur det psykologiska och sociologiska orsakstänkandets synvinkel i stället för ur det moraliserande symptom- eller klichétänkandets. Vi skulle aldrig falla på den tanken att säga, att en vas som faller i golvet är ’förfallen’. Däremot tycker vi det är fullt naturligt att så karakterisera en människa som på ett eller annat sätt kommit på sned i tillvaron” (Husén 1952:63). Ett exempel på hur moraltänkandet utmanades av orsakstänkandet gavs i en sommarkurs i psykologi på 1930-talet. Då talade professor N. Antoni om att nervösa sjukdomstillstånd såsom tics och danssjuka berodde på förändringar i hjärnbarkens extrapyramidala fält, och att disciplinära metoder därför var verkningslösa och endast förvärrade lidandet (Tfsl 1937/17:304).

⁸⁷ Richard Lindahl påpekade 1960 att samarbetet mellan läkare och lärare i disciplinfrågor försvårades av att de hade helt olika utgångspunkter: ”Där läkaren vill se ett medicinskt biologiskt orsakssammanhang, upplever läraren, att hans arbete omöjliggöres” (Lindahl 1960:90). Den psykologiserade barndomssynen uppfattades vidare inte bara som ett tandlöst verktyg – den ansågs av många lärare förvärra situationen. Enligt 30 procent av lärarna bidrog psykologiseringen till att skapa ökade disciplinsvårigheter (Boalt & Husén 1964:138). Även Peter Emsheimer (1993) hävdar att det bland lärare på hans skola i början av 1970-talet var en vanlig uppfattning att elevvårdspersonalen hade ett felaktigt, alltför orsaksmässigt perspektiv på disciplinproblem. Det fanns bland lärarna en skepsis, ja rentav ett fientligt, förhållningssätt till elevvårdspersonalen. Hur situationen ser ut idag återstår att studera, men min intervjustudie indikerar att en ändrad relation till elevvårdspersonalen kan ha ägt rum. Ingen lärare har uttryckt någon fientlig inställning till elevvårdspersonalen, medan däremot flera lärare har uttryckt tacksamhet över att den finns, alternativt beklagat att elevvårdsresurserna är för svaga.

seelser skulle bestraffas hårdare än mindre, och upprepade förseelser hårdare än enstaka incidenter. Disciplinhandboken *Läraren och disciplinen* uttryckte en helt annan inställning:

Naturligtvis kommer man i praktiken inte ifrån användning av straff. Ett viktigt undantag måste dock göras: ifråga om svårare eller upprepade förseelser är det nämligen i regel helt felaktigt att tillämpa straff. I sådana fall har vi att göra med djupt rotade orsaker (Holmstrand & Edman 1951:73).⁸⁸

En ytterligare konsekvens av orsakstänkandet var att elevkollektivets medverkan kunde ses som mindre relevant. Rektorn Sigurd Åstrand menade på 1960-talet att den formella rättvisesynpunkten var ”i stort sett ovidkommande” när det gällde disciplinär behandling. Visserligen erkände han att eleverna fortfarande kunde ansluta sig till ett rättviseperspektiv, men av detta drog han inte slutsatsen att elevernas vilja till rättvisa skulle tillgodoses. Hans argumentation illustrerar att orsakstanken utmanade rättvisetanken på ett långtgående sätt:

Men fordrar inte ungdomarnas sinne för rättvisa, att alla är lika inför lagen, att en viss förseelse medför ett visst straff alldeles oberoende av vem som begått den? Det är dock inte rimligt, att den som skolkar från skolan, därför att det är vackert väder och han glömt läsa på en läxa, skall behandlas på samma sätt som den som gör det därför att en alkoholiserad far gör hemmet till ett helvete och får en förtvivlad pojke att plötsligen ge sig iväg från alltsammans. Det är viktigare att lära ungdom hänsyn och förståelse än att låta dem stanna vid primitiva rättvisesynpunkter (Åstrand 1965:20).

Här ställdes ”primitiva rättvisesynpunkter” mot hänsynen till en elev vars alkoholiserade far gjort ”hemmet till ett helvete”. Utifrån en sådan argumentation framstår inte längre valet mellan individuell behandling och rättvisa som ett dilemma. Genom psykologiseringens uppmärksamhet på orsaker, kunde det framstå som ett självklart ideal att skolans bestraffning måste individanpassas. Den fråga som emellertid inställer sig är: kan denna idé realiseras i praktiken? Vi har tidigare sett hur rättvisan till stor del framställdes som ett elevönskemål. Om det är så att elever föredrar ”den rättvisa, som går fram som tornet på ett

⁸⁸ Andra talade på ett liknande sätt: ”Sällan eller aldrig upplever man en situation där man rimligtvis kan handla efter någon rigoröst fastslagen princip. Speciellt beträffande aggressiva eller negativt inställda barn får man med försiktighet tillämpa korrektionsåtgärder” (Ft 1951/39:9). ”I allmänhet användes agan liksom straff över huvud så, att en svårare förseelse straffas hårdare än en lindrigare. Det kan knappast vara riktigt att straffa efter denna princip, en kvarleva från vedergällningens primitiva stadium, eftersom straffet då graderas efter själva brottet och ej med hänsyn till brottslingens förbättring. Om man avser att fostra genom aga, måste man söka reda på orsakerna till förseelsen, och då visar det sig, att svårare förseelser oftast beror på missanpassning av olika slag, orsakad av skadlig miljö, arvsfaktorer. Enligt modern uppfattning förhåller det sig så, att förövarna av dylika förseelser i allmänhet blir ännu mer missanpassade av kroppslig bestraffning” (Sterner 1947:230).

schackbräde” (Tfsl 1932/15:198) som det ovan uttrycktes, hur kan ett individualiserat straff iscensättas utan elevmotstånd?

En möjlighet vore att införa hemliga straff.

Hemliga straff

Elevers höga värdering av rättvisa straff ska inte ses som en naturlig disposition. Ovan har hävdats att kravet på rättvisa bland annat hänger samman med straffens offentlighet (skamvrå, offentlig åga, offentliga sarkasmer och så vidare). Det var denna offentlighet som gjorde det möjligt för elever att bedöma i vilken mån en lärare utsatte elever för negativ eller positiv särbehandling. Om däremot straffen undandrar sig offentligheten minskar möjligheten att jämföra.

Redan under 1800-talet började straffets offentlighet att minska för läroverkens del, vilket bland annat tog sig uttryck i att strykklassen försvann och att förvisningsdomar upphörde att kungöras offentligt (Johansson 1990:51). Under tidigt 1900-tal förespråkades också icke-offentliga straff i olika sammanhang, såsom ”ett samtal mellan fyra ögon” (Beckman 1919:115). Men under 1900-talets första hälft fanns det fortfarande en hög värdering av straffets offentlighet, eftersom straff också hade funktionen att varna det övriga elevkollektivet. När icke-offentliga straff tillämpades kunde en kritik riktas mot deras ineffektivitet. I artikeln ”den disciplinära anarkien inom läroverken” (Tfsl 1927/21:309f) kritiserade en anonym författare (”Ö-d”) att den enskilda läraren inte hade rätt att besluta om åga enligt läroverksstadgan. Enligt stadgan skulle detta beslut istället fattas av rektor. I vissa sällsynta fall kunde rektorn själv utdela den bestraffning som han beslutat om, men enligt författaren var detta olämpligt eftersom bestraffningen då ej var offentlig:

Exekutionen sker i all hemlighet på expeditionsrummet men borde ske i klassen till varnagel för kamraterna. Oftast torde dessa aldrig komma underfund med, om den brottslige kamraten straffas eller ej. Jag känner fall, då pojkar – mirabile dictu – verkligen fått åga på rektorsrummet men för sina kamrater berättat, att de fått medhåll och icke smörj (Tfsl 1927/21:309).

Här ser vi en hög värdering av straffens offentlighet. Som kontrast till denna attityd kan följande citat från 1960-talet få stå: ”Om någon försyndat sig, bör den skyldige aldrig tillrättavisas inför klassen. Sker detta, kan klassföreståndaren på ett ögonblick riva ned vad han byggt upp av förtroende och uppriktighet”, menade adjunkt Ivar Jarvenius i boken *Skolans elevvård* (1965:106; se även Ericsson 1967:8). Istället för offentligt straff förespråkades alltså ett *hemligt straff*. Istället för ett straff som varnade de andra eleverna, ett straff som varnade om förtroendet mellan lärare och elev.

Bertrand Russel (1926/1951) förespråkade en gång att varje skola skulle ha ”ett stort, kallt rum, dit elever som inte vill lära sig någonting kunde få gå, men om de går dit skulle de inte få komma tillbaka till den dagens lektioner” (Russel 1926/1951:122) Med framväxten av elevvård har bestraffning kunnat få karaktären just av att sända iväg elever till avskilda rum, men nu inte kala rum, utan till rum som är befolkade av en psykolog, en rektor, en kurator, en förälder, en lärare. Dessa hemliga straff beskrivs sällan som straff (snarare samtal, vård, hjälp, dialog), men det förhindrar inte att de kan uppfattas på det sättet av elever. Det centrala i denna utveckling är att straffet förhelligas. Snarare än att vara ett offentligt spektakel, med den dubbla funktionen att straffa och avskräcka, behandlas eleven utom räckhåll för de övriga eleverna.

Betydelsen av det hemliga straffet berördes på ett tidigt stadium av Albert Lilius, som diskuterade möjligheterna att individualisera straffandet. Trots att han inte var entydigt positiv till individualiserade straff, pekade han på att det enskilda samtalet möjliggör hänsyn till förmildrande omständigheter. Därmed illustrerar också hans resonemang att rättviseideologin varit knuten till skolans kollektiva och offentliga karaktär:

Det är icke i varje fall nödvändigt att utmäta lika stränga straff åt två elever, som gjort sig skyldiga till samma förseelse. Förmildrande omständigheter, vilkas betydelse även skolelever uppskatta, kunna påvisas i det ena fallet och icke i det andra. I synnerhet vid samtal i enrum – ovärderliga tillfällen för en lärare, som väl känner sina lärjungar och åtnjuter deras aktning, men i högsta grad krävande – kan gentemot olika elever en olika ton anslås. [...] Men det ligger betydande faror i en för långt driven individuell behandling. Läraren kan misstaga sig på en lärjunges naturell, och även om han intuitivt bedömer envar av sina elever i huvudsak riktigt, kan ett mycket oförbehållsamt blottande av hans olika uppskattning av dem verka menligt. [...] Skolan bör även på rättskipningens område utgöra en förmedlande länk mellan hemmet, där det är möjligt att straffa med mycket långt drivet beaktande av intuitivt uppfattade väsensolikheter, och samhället, som i huvudsak måste hålla sig till objektivt påvisbara grunder (Lilius 1946:174).

När elever inte bestraffas offentligt kan de inte längre på samma sätt jämföra varandras straff. Därmed undermineras en av förutsättningarna för rättvisa som ett centralt moraliskt ideal.⁸⁹ Det som kan diskuteras är i vilken mån straffen

⁸⁹ Det hemliga straffet påverkar relationen mellan straff och läraridentitet på ytterliggare ett sätt. När straffen i mindre utsträckning förväntas vara offentliga, kan den disciplinära behandlingen separeras från själva undervisningen, i den meningen att negativa sanktioner inte främst sker på lektionstid. I slutet av 1960-talet redovisade *Skolvärlden* resultatet av en mindre enkät om disciplin, där det disciplinära arbetet med ”problembarnen” beskrevs som en uppgift framförallt utanför lektionen: ”Samtliga lärare tyckte att problembarnen tar mycket mer tid i anspråk än normala barn. Många kräver lärarens ständiga uppmärksamhet under lektionerna. Det mesta extra-arbetet som problembarnen orsakar, är emellertid förlagt till

verkligen har kommit att förhelligas. Ett fenomen som på senare år har tilldragit sig intresse är exempelvis kontrollen av kepsar, mobiltelefoner och musikspelare. Uppmaningen att elever ska ta av sig sin keps är en offentlig uppmaning, och därför kan den granskas ur rättvisesynpunkt. Så kan elever uppfatta att lärare oftare kräver av pojkar än av flickor att de ska ta av sig sin huvudbonad eller jacka (Lundgren & Sörensdotter 2004:55), och lärare kan hävda att det är svårt att vara konsekvent med kepsförbudet (IP 11/2005). I vilken utsträckning lärare korrigerar elever offentligt, och i vilken utsträckning hemliga straff används, är ytterst sett en empirisk fråga som närmare behöver undersökas.



Det enskilda samtalet med eleven ger oftast en riktigare bild av denne, och läraren får möjlighet att komma åt något av orsakerna bakom elevens beteende.

Bild 6. Ur Jon Naeslund (1963:221) *Allmän undervisningsmetodik*.

icke-lektionstid. Anmärkningar skall skrivas in i klassboken. Hemanmärkningar skrivas ut och returlappen kontrolleras att den kommer tillbaka. Ringa upp föräldrar, som vägrar att reagera på meddelande till hemmet. Klasskonferenser skall ordnas på icke schemabunden tid. Upprepad kontakt med föräldrar, skolsystem, barnpsykiatriker och lärare. Personliga samtal med elever, föräldrar med flera. Gå hem och hämta barn, som vägrar att komma till skolan, med mera” (*Skolvärlden* 1967/26:7). Att straffa och att hålla lektioner glider alltså isär som två separata verksamheter när straffet förhelligas. En möjlig konsekvens av detta är att lärarens straffande funktion därmed kan uppfattas som främmande för lärarens egentliga verksamhet, åtminstone för lärare som ser lektioner som sitt egentliga arbetsobjekt.

Straffnätverk

Utvecklingen mot hemliga straff rymmer en särskild aspekt som det finns anledning att titta närmare på: involverandet av flera ”straffaktörer”. Det hemliga straffet kan förvisso ta sig uttryck i ett ”enskilt samtal”, men det kan också innebära möten med kuratorer, rektor, förälder, skolpsykolog etcetera. Detta är en intressant utveckling vars innebörd blir tydlig med hjälp av historiska kontraster.

Tendensen att involvera andra aktörer än den berörda läraren bryter mot en traditionell föreställning om att en lärare bör sköta disciplinen på egen hand. Lärare kunde anse att disciplinproblem var ”en privatsak mellan dem och klassen” (Naeslund 1963:223). Eleverna ansågs skeptiska till lärare som tog hjälp av andra. Så hävdades det att den lärare som valde att ”gå till rektor” med sina disciplinproblem skulle försvaga sin ställning gentemot eleverna: ”de ha vanligen en stark känsla av att en bra karl ska klara sig själv” (Bäcklin 1951:220). Att gå till rektor kunde uppfattas som skvaller och beröva läraren auktoritet (Personne 1888:56). Med en lärare som skvallrade förlorade också eleverna intrycket av en ”ärlig, renhårig kamp, man mot man” (Svanström 1938:204).

Det förhållandet att man inte skvallrade för andra vuxna beskrevs alltså som något centralt för att upprätthålla kontakten med klassen. Men det fanns också ett annat motiv att hemlighålla den disciplinära situationen. Eftersom läraren var den som förväntades upprätthålla disciplinen i klassen, kunde ett skvallrande i själva verket uppfattas som att läraren angav sig själv. Att ta hjälp av en kollega eller ta kontakt med målsmännen kunde, enligt Bouman och Hjelm (1964:12 f, 17), vara liktydigt med att skylta med sin egen inkompetens. Ett uttryck för att läraren tillskrevs ett personligt ansvar för ordningen finner vi i tjänstgöringsbetyget. Där bedömdes bland annat förmågan att upprätthålla ordning. Enligt flera kommentarer kunde detta betyg leda till en ängslan över att delge andra sina disciplinproblem (Tfsl 1925/19:210; Granfelt 1938:129; Freudenthal 1958:223). Fenomenet uppmärksammades på 1960-talet i en ledare i *Skolvärlden*:

Sålunda har flera lärare pekat på att man drar sig för att gå till rektor, när disciplinproblem blivit övermäktiga. Man vill inte riskera att i tjänstgöringsbetyget få sänkt vitsord för förmågan att upprätthålla ordning i klassen (*Skolvärlden* 1967/31:3).

På senare år finns det indikationer på att idealet om den ensamma straffaren har försvagats. Följande anvisning från 2000-talet för hur elevs kränkningar kan bekämpas illustrerar hur tilltron till den enstaka lärarens auktoritet har ersatts med en tilltro till samarbete:

Om samtalet med de berörda eleverna inte är tillräckligt för att få kränkningarna att upphöra, skall vårdnadshavarna kontaktas omgående. Rektor och berörda lärare skall även informeras snarast. Om det visar sig att inte heller dessa kontakter är tillräckliga – kränkningarna upphör inte, så får

skolan utreda saken vidare, t. ex. kontakta psykolog eller kurator samt föra upp ärendet till elevvårdskonferensen. Eventuellt kan skolsköterskan eller skolläkaren behöva kopplas in. Om någon skadats är det viktigt att kontakta läkare, så att ett läkarintyg kan erhållas. Ett läkarintyg kan komma att krävas för arbetsskada eller annat ändamål. Vid svårare fall av kränkningar kan en anmälan behöva göras till socialtjänsten.

Om brott kan konstateras kan skolan behöva överväga om polisanmälan skall göras (Herlin & Munthe 2005:159).

Här upprättas en sorts straffens hierarki. Det är inte första gången i historien en sådan rangordning görs,⁹⁰ men det finns något mycket specifikt med hur en skärpning av straffen beskrivs idag: stegringen av straffen spelas inte upp inför den resterande skolklassen. Den form av straffande som här beskrivs är ett straffande utan andra elevvittnen. Elevkollektivet försvinner, men däremot är desto fler vuxna inblandade: vårdnadshavare, rektor, berörda lärare, psykolog eller kurator, elevvårdskonferens, socialtjänst och polis.

Det saknas tyvärr data på hur vanligt det är att lärare i praktiken använder sig av samtliga dessa aktörer. Vad vi däremot vet är att kontakter med polisen har ökat kraftigt sedan 1980-talet. Felipe Estrada (1999:kap 5) har visat att skolor i mycket högre utsträckning anmäler misshandel under 1990-talet än i början av 1980-talet. Estrada visar också att denna ökning inte har att göra med att våldet blivit grövre, eftersom den stora ökningen består av lindrigt våld.

Vi vet också att föräldrakontakten har intensifierats under de senaste 50 åren. Att skolan ska ha goda relationer med hemmet är förvisso ett gammalt ideal, men det är först på senare år som föräldrakontakten kommit att bli en nästintill obligatorisk del i lärararbetet. I en enkät som gjordes på 1950-talet i Örebro fick lärarna frågan om hur mycket föräldrakontakter (antingen via telefon eller möte) de haft under den föregående terminen. Endast 16 procent av lärarna visade sig ha haft kontakter med nästan alla elevers föräldrar (Husén 1961:130). Idag intar kontakten med föräldrarna en desto större andel av lärares arbete. För de flesta lärare ingår det i arbetet att utföra utvecklingssamtal, men kontakten med hemmen kan även ske via mail och telefon. En lärare i intervjuundersökningen uppfattar att det idag bara finns ett straff som kan riktas mot elever: att ringa hem (IP 11/2005). En annan tar upp hemringandet i samband med att hon diskuterar elevers rökning:

⁹⁰ I lärarhandledningen *Uppfostran under skolåldern* beskriver seminarieadjunkt och folkskoleinspektören Sven Lundqvist (1901:350–355) tre grader av straff. Den mildaste formen är den bestraffande blicken. Efter detta kommer det bestraffande ordet. Slutligen kommer den bestraffande handlingen, vilken i sin tur kan delas in i tre grader. Den lindrigaste är att ”den felande” får stå vid bänken eller gå fram till katedern och stå vänd mot kamraterna. Den andra graden är förlust av friheten, till exempel att sitta inne under rast, sitta kvar efter skol-dagens slut, eller förbud mot att delta i barnens lek. Den tredje graden är aga.

Nu är ju rökning förbjuden på skolområdet. Och då har vi ju lite problem, då går ju eleverna och röker utanför, i bostadsområdena istället, och det är ju inte jättelyckat heller, för det är en lekplats för små barn som de dras till. Så att just nu håller vi på med det, hur vi ska bearbeta det då. Men samtidigt så är det ju det att vi måste samarbeta med föräldrarna, vi kommer ingen-
vart om vi inte har föräldrarna med oss. Man kan gå fram och påpeka att [...] du får inte röka här, då släcker de väl och går iväg då. Och så talar man om att jag ringer hem och talar om att du röker då. Och då är det ju upp till föräldrarna, alltså föräldern måste ju säga ifrån då, vill de att deras barn ska gå utanför och röka, eller vill de inte. Men det är ju vår sak att se till att föräldern får reda på det här (IP 12/2005).

Även i detta fall är straffet liktydigt med att föräldrarna informeras. Det är ett straff som ligger i linje med grundskoleförordningen, som har två paragrafer om disciplinära åtgärder. I båda ingår föräldrakontakt.⁹¹ Även i dagens lärarhandledningar har flera ett eget avsnitt eller kapitel som handlar om föräldrakontakt (Jacobsen m fl 2004:kap 5; Harkort-Berge & Nilarp 2001:91–106; Kimber 2005: 100–107; Drugli 2003:129–167), även om den rent disciplinära kontakten inte är tydlig. Det stora intresset för föräldrakontakter kan delvis tolkas som ett uttryck för en osäkerhet över hur kontakterna ska hanteras. I en lärarhandledning beskrivs det på följande sätt: ”När man ska ringa hem till föräldrar i ett negativt ärende känns det inte roligt. Det kan verkligen väcka ångestkänslor att stå där med telefonluren i handen: man skjuter på det i det längsta” (Harkort-Berge & Nilarp 2001:93). Boken ger också handfasta råd kring vilka repliker som läraren kan använda sig av, exempelvis när en elev har hög frånvaro.⁹²

En ökad kollegialitet hör också till mönstret. Förväntan på att lärare ska arbeta i arbetslag och i större utsträckning befinna sig i skolan även när de inte har lektioner, hör till de förändringar som inneburit ett ökat samarbete mellan lärare.

⁹¹ ”9 § Om en elev uppträder olämpligt eller gör sig skyldig till en mindre förseelse, skall läraren uppmana eleven att ändra sitt uppförande. Om detta inte hjälper skall läraren kontakta elevens vårdnadshavare.

Läraren får visa ut en elev från undervisningslokalen för högst återstoden av pågående undervisningspass eller låta eleven under uppsikt stanna i skolan högst en timme efter skoldagens slut.

10 § Om en elev fortsätter att uppträda olämpligt eller gör sig skyldig till upprepade förseelser eller en allvarigare förseelse, skall saken dels anmälas för rektorn, dels hänskjutas till elevvårdskonferensen. Konferensen skall efter kontakt med elevens vårdnadshavare försöka få eleven att bättra sig genom åtgärder som är avpassade efter elevens individuella förhållanden.

Om detta inte hjälper skall elevvårdskonferensen anmäla förhållandet till styrelsen för överväganden om lämplig åtgärd” (Grundskoleförordning 1994:1194, kap 6).

⁹² Så här kan ett sådant samtal inledas: ”Jo, det är så att jag oroar mig lite för Pernilla. Hon har varit borta från skolan så mycket på sistone att jag undrar om hon är sjuk” (Harkort-Berge & Nilarp 2001:93). Eller vid ett exempel på störande beteende: ”Jo det är så att jag oroar mig lite för Pernilla. Vet du hur hon trivs på idrotten?” (ibid:94).

Till denna tendens hör också uttryckliga förväntningar på att lärare bör uppvisa en enad fasad gentemot eleverna.⁹³ En lärare i intervjuundersökningen pekar också på att det växt fram en annan kultur bland lärarna. När hon var ny som lärare (på 1980-talet) var yrket mer individualistiskt, vilket bland annat visade sig i en stor respekt för den stängda klassrumsdörren: ”Ta bara det att man inte kunde gå in förr, när någon annan hade undervisning. Jag menar nu slinker man ju in: ’du jag skulle bara prata med den’”. Den nya mer öppna situationen innebär också att lärarna blir synliga för varandra: ”Helt plötsligt så upptäcker vi ju hur vi är allihopa. Ja, han är sån, hon är sån va. Och alla vet om nästan, åtminstone i laget, det går inte att gömma sig bakom nånting” (IP 12/2005). För vissa lärare uppfattas denna kollegialitet som ett viktigt stöd:

Så att det här, när man jobbar i arbetslagen, om vi inte skulle jobba i arbetslag skulle man nog ha det väldigt svårt. Och genom att stödja varandra, så kan vi stödja det här med ordningen också. Att försöka ha lika ordning. Så att, så att man inte blir ensam. [... till skillnad från att låtsas att man har ordning men inte har det ...] Men att vi är öppna om: ”nu är den killen verkligen orolig och försöker sätta sig på mig.” Kan en manlig kollega komma och säga till mig utan att behöva känna att ”aj, är det jag som är dålig”. Den öppenheten måste finnas för att man ska kunna tampas på rätt sätt (IP10/2005).

Kollegial sammanhållning kan ses som ett sätt att påverka maktbalansen mellan lärare och elever. Som Elias (1994/1999) har understrukit är sammanhållning en betydelsefull faktor när det gäller att förstå varför en grupp kan uppnå dominans över en annan grupp. För vissa elever kan lärares sammanhållning ses som uttryck för ett ”kollegialt tyranni” (Colnerud 1998). Det bör emellertid påpekas att även lärare kan uppleva kollegialiteten som påfrestande. Så berättar till exempel en lärare om att de på hennes skola återinfört kvarsittning. Beslutet fattades i demokratisk ordning: två arbetslag ville införa den men inte det tredje där den intervjuade läraren arbetar:

Vi vill inte ha det, för vi tycker att det inte fungerar för de elever som då ska ta igen det här, och hur ska vi då göra på slutet? Nej, det är dömt att misslyckas, men vi måste ställa upp på vad de andra i de två lagen tycker. Ja, så vi kan inte vara så olika. Men det är nått som jag personligen tycker, nä, det är bara jobbigt. Och det är ju jobbigt för en själv att hålla reda på. Och sen är det ju inte den vägen att gå egentligen på nått vis tycker jag (IP 11/2005).

⁹³ I ett PM om skolans ordningsregler, påpekar Skolverket (2006b:2) att lärarna på en skola måste ha ett gemensamt förhållningssätt om elev bryter mot ordningsreglerna, och att lärarna därför måste diskutera ordningsreglerna regelbundet.

Detta kan ses som ett specifikt utslag av det som Hargreaves (1994/1998:kap 9) har kallat påtvingad kollegialitet. Kollegialiteten uppvisar med andra ord ett janusansikte: å ena sidan kan den ge läraren ett stöd, å andra sidan kan den upplevas som kvävande och hämmande på den individuella autonomin. På ett liknande sätt torde det förhålla sig med föräldrasamarbete.



Bild 7. Ur artikeln ”Elevvårdarna’ avlastar läraren” *Skolvärlden* 1967/14: 6.

Diskussion: läraren som legitim straffare

Martyn Denscombe (1985:108) har i sin sociologiska studie om klassrumskontroll påpekat att det finns två motsägelsefulla förväntningar på läraren som auktoritet. Å ena sidan förväntar sig eleverna att läraren ska vara en auktoritet, å andra sidan kan just denna auktoritet frambringa ett motstånd. För att motståndet inte ska ta överhanden behöver läraren därför sträva efter legitimitet.

I detta kapitel har detta behov av legitimitet blivit belyst genom synen på skolstraffen. Det tidiga 1900-talets kult av det rättvisa straffet kan ses just som ett försök att förena legitimitet med kontroll. I denna avslutande diskussion ska legitimitetsfrågan sättas in i ett historiskt perspektiv. Jag kommer att peka på två förändringar som har att göra med de sätt varpå legitimitet erövrats och vilka specifika problem som legitimitetsbrist skapar.

Den första förändringen handlar om vilka sociala relationer läraren ingår i när straff utdelas. Detta är intressant att studera eftersom frågan om straffets legitimitet kan bedömas av andra människor än den som bestraffas. Schematiskt kan utvecklingen beskrivas på följande sätt. "Gårdagens" straffande lärare hade elevkollektivet som sin främsta sociala interaktionspartner. Vikten av offentlighet underströks eftersom straffet inte bara var menat för den bestraffade utan även för den övriga klassen, som behövde avskräckas från att följa sin kamrat i spåren. Detta skapade emellertid problem. I och med att straffandet exponerades inför ett kollektiv kunde också läraren bli utsatt för en bedömning av kollektivet. Idealet om den stränga men rättvisa läraren kan ses som ett svar på denna situation. Genom att vara rättvis sades det att läraren fortfarande kunde vara sträng, men utan att legitimiteten ifrågasattes. Under de senare åren ser vi däremot en tendens som vänder på det numerära förhållandet mellan straffare och straffade. Straffets effektivitet lyfts inte längre fram som en funktion av att de övriga kamraterna får bevittna bestraffningen. Istället tycks det som om den straffande läraren ofta är omgiven av ett kollektiv av vuxna. Även här är det viktigt att få med sig dessa. Istället för att söka straffets legitimitet hos eleverna, väcks behovet av att få legitimitet hos andra vuxna.

Den straffande läraren har med andra ord alltid varit omgiven av andra personer: först andra elever, nu andra vuxna. Utvecklingen kan beskrivas som ett skifte av disciplinär princip. Från en panoptisk disciplin (få tittar på många) till en synoptisk disciplin (många tittar på få) (jfr Mathiesen 1997; Bauman 1997/1999b). De båda disciplinära principerna skiljer sig kraftigt åt, men förenas av att läraren inte kan nöja sig med att få med sig den individ som bestraffas, utan också måste koptera övriga parter.

Den andra slutsatsen handlar om relationen mellan straff och motstånd. Förbudet av agan var enligt flera bedömare – före och efter 1958 – liktydig med en svårare situation för läraren. Fråntagen rätten att aga skulle läraren lättare drabbas av disciplinproblem. Straffet sågs som ett viktigt sätt att utöva auktoritet, visserligen sällan tillämpad, men verksamt som ett hot.

Trots detta var knappast agan eller andra skolstraff effektiva i den meningen att de tystade all form av kritik från elevernas sida. Snarare tycks straffen ha varit en grogrund för just ifrågasättanden av lärarens auktoritet. Som vi sett var detta en kritik som riktade in sig på lärarens grad av rättvisa. Att kunna straffa på ett rättvist sätt sammankopplades med lärarens auktoritet.

Vad hände med denna motståndsform? Den tes som jag drivit är att talet om det rättvisa straffet har tystats under senare decennier, i takt med att ett individualiserat strafförfarande har växt fram. I den meningen förefaller det också som att ett sätt varpå läraren kan möta motstånd har underminerats. Känslan av att alltid utföra straff inför ett kollektiv, och att samtidigt bedömas av detta kollektiv, kommer att förlora fotfäste.

Det innebär dock inte att elevmotståndet generellt har försvunnit. Istället kan vi notera vissa kvalitativa förändringar av sättet varpå motstånd utövas. Straff som kan verkställas idag är till exempel att utvisa eleven, kräva att eleven lämnar över sin mobiltelefon eller tar av sig sin keps. Dessa typer av straff uppvisar ett distinkt kännetecken: de förutsätter någon form av samtycke från eleven för att kunna verkställas. I två aktuella lärarhandledningar tas problemet med den vägrande eleven upp. I *Praktisk lärarkunskap* (Långström & Viklund 2006:66) berörs utvisningar. Författarna reser frågan om hur en lärare kan hantera en elev som vägrar att lämna klassrummet, samtidigt som läraren inte får bruka fysiskt våld. I *Överlevnadshandbok för nya lärare* ges råd om hur läraren kan hantera elever som vägrar lämna ifrån sig sina mobiltelefoner. Ett råd är att vägra undervisa:

Du sätter dig helt enkelt demonstrativt med armarna i kors och väntar. I ett sånt läge får du inte ge efter. Säg att du kommer att vänta ut eleven tills precis det sker som du har fordrat (Harkort-Berge & Nilarp 2001:126).

Samma strategi förespråkas när det gäller att sära på ”pratiga” elever. Här ges läraren rådet att ”ta tid på sig” och att inte ge sig. ”Du kan bli sittande i tio minuter och stirra på eleven i fråga eller bläddra i dina papper tills något händer [...]” (s. 132). Här beskrivs alltså väntan som ett viktigt villkor för att utdela straff. Sannolikt kan den väntande läraren relateras till hur straffen har ändrat karaktär. Agan och ordnings- och uppförandebetygen kunde utdelas utan elevens samtycke.

Schematiskt tycks därför elevens motstånd mot straffet ha förändrats på följande sätt: Anklagelsen om lärarens orättvisa var en motståndsform som inte förhindrade verkställandet av straffet, men däremot ifrågasatte dess legitimitet. I dag behövs ofta samtycke för att straffet överhuvud ska kunna verkställas. Straffets verkställande tycks, med Webers begrepp, ha gått från *macht* till *herrschaft*.⁹⁴

Avslutningsvis, ett klagande och en hypotes. Detta kapitel har inte behandlat rättvisa generellt, utan rättvisa *straff*. Tesen är inte att rättvisan har försvunnit som ett ideal i stort, utan bara att det rättvisa straffet har kommit att få en mindre central roll. Som vi sett ovan har rättvisan traditionellt varit starkt förknippad med lärarens disciplinära och straffande roll. I ett skolminne som återgivits ovan beskrevs ”snäll och rättvis” som ”oförenliga begrepp” (Theorell 1968:10). Idag kan emellertid rättvisa förenas med andra egenskaper än strängheten. I en aktuell lärarhandledning sägs det följande om de läraregenskaper som

⁹⁴ Weber definierar makt som möjligheten till att genomdriva sin egen vilja, trots motstånd, medan herrschaft (översätts i den svenska upplagan med auktoritet), innebär sannolikheten att en order blir åttlydd (Weber 1922/1983:37). Denna åttlyddnad är inte framtvungad, utan vilar på ett inslag av samtycke: ”Ett visst minimum av vilja till lyddnad, alltså intresse (yttre eller inre) ingår i varje äkta auktoritetsförhållande” (Weber 1922/1983:144).

elever uppskattar: ”Frågar du elever hur en bra lärare ska vara är de rätt eniga i sina svar. Oftast blir det någon variant på ’snäll och rättvis’ eller ’sträng och snäll’” (Steinberg 2004:167). Rättvisan beskrivs alltså fortfarande som central, men den förknippas inte enbart med stränghet. Denna begreppsförskjutning tycks säga något väsentligt om hur lärarens disciplinära roll har förändrats. En möjlig tolkning kunde vara att rättviseidealet har genomgått en relativ förflyttning från straffandets pol till belöningarnas.

7. Auktoritet

I de föregående kapitlen har tre förändringar uppmärksammats. Det lögnaktiga barnet, den masspsykotiska skolklassen och det rättvisa straffet intog länge en dominerande ställning i diskussioner kring skolans fostrande uppdrag. Idag tycks de föra en relativt sett tynande tillvaro. I dess ställen har jag föreslagit att vi kan finna exempelvis det förhandlande barnet, den mobbande skolklassen och det hemliga straffet. I detta kapitel ska dessa tre förändringar tas som utgångspunkt för en mer övergripande analys av hur lärares fostransroll har omgestaltats.

Analysen utgår från begreppet auktoritet, vilket kan motiveras av att lärares fostransarbete i många avseenden förutsätter auktoritet. En lärare som upplever problem med att fostra barn kan ofta uppleva brister i sin auktoritet. Min huvudfråga i detta kapitel är således: på vilka sätt har lärares auktoritet förändrats under 1900-talet? För att analysera den frågan ställs ett antal ytterligare frågor. Präglas vår tid av en kris för auktoriteten? Eller handlar det snarare om kvalitativa förändringar av auktoritetens innebörd?

Auktoritet i kris?

Thomas Ziehe (1982/1986, 1993) har diskuterat hur relationer mellan barn och vuxna har förändrats under de senaste decennierna. Bland annat har han pekat på hur lärares auktoritet har förändrats till följd av att skolan, som han uttrycker det, har förlorat sin aura. Denna auraförlust består i att skolans gamla traditioner förlorat sin trovärdighet, utan att ersättas av nya. Därmed har ett tomrum uppstått och detta måste fyllas av läraren personligen:

Han skall i kraft av sin egen personlighet i den konkreta situationen ständigt alstra ett aurasurrogat! Han blir en ”relationsarbetare” om uttrycket tillåts. Han måste verka för samtycke, sympati och samarbete utan att, som i den ”gamla skolan”, kunna förlita sig på att det är en traderad kulturell självklarhet att han uppfattas som en personlig auktoritet. [...] Att i denna mening tvingas vara en ”relationsarbetare” gör läraryrket på ett specifikt sätt ansträngande, mycket mer idag än tidigare (Ziehe 1993:128–9).

Denna förändring förklarar enligt Ziehe läraryrkets intensitet bättre än sådana faktorer såsom tidsbelastning (Ziehe 1982/1986:156). Ziehe citeras av Skolkommittén (SOU 1996:143) som uttrycker liknande tankar. Den traditionella lärarrollen präglades av att läraren var en representant för skolan med stort S: ”han bar med sig dess självklara myndighet, dess ritualer, dess skrivna och oskrivna regler” (s. 94). Skolans traditioner var självklara och därför utmanades inte Ordningen i samma utsträckning: ”Man ställer sig inte och argumenterar

med ett åskväder, man tar skydd och väntar till det dragit över” (s. 95). Dagens situation är enligt Skolkommittén annorlunda. Arbetet blir mer personberoende än rollbestämt (s. 95). Denna berättelse om lärares ändrade auktoritet bekräftas även i många yrkesminnen skrivna av lärare. En lärare, född på 1920-talet, berättar exempelvis om den ovana situationen att som nyutbildad, ung lärare bemötas med stor respekt:

Under min egen och mina föräldrars skoltid var det otänkbart, att kritisera en lärare, hur oduglig han eller hon än måtte vara. Respekten för ”lärarinnan” som jag mötte som 20-åring var oerhört överdriven (Nordiska museets arkiv, KU 17612, född 1928).

Kanske var det för första gången i sitt liv som denna lärare mötte en respekt av detta slag. Som alla andra lärare hade hon bakom sig en tid som elev, först i skolan och sedan på seminariet.⁹⁵ Med inträdet i lärarrollen blev den forna eleven plötsligt en auktoritet. Liksom underdånighet varit knutet till elevrollen kom nu auktoritet att förknippas med lärarrollen. I en intervju menar en högstadielärare att det fortfarande på 1970-talet kunde vara en tydlig auktoritet kopplad till själva lärarrollen, åtminstone på lågstadiet där hon började sin yrkesbana:

I: Under den här tiden som du jobbat som lärare, har det hänt något vad gäller relationen till elever?

L: Ja det har det ju. Jag började 1975. När jag började då, som lågstadielärare, då hände det att ungarnas föräldrar, som ju var betydligt äldre än vad jag var, neg för mig. Och kom med lilla kakan eller något sånt. Så då var man liksom Läraren, eller Lärarinnan. [...] Så det är klart det var jättestor skillnad. Och det hörde till ovanligheterna att någon unge sa något till en som dom inte borde. Det var ingen som direkt vågade sätta sig upp emot en. Och nu, både i och med att tiden har gått, och att man har äldre elever, så har man ett helt annat förhållningssätt tycker jag, till ungarna, och dom till mig (IP 7/2004).

Sammantaget går det att konstruera en berättelse om hur lärarens makt- och auktoritetsutövning kontinuerligt har försvagats, eller åtminstone blivit mer personberoende, genom åren. Den berättelsen är emellertid inte helt oproblematiserad. Den skapar en tudelning av historien: när läraren hade, och när läraren inte längre har auktoritet. En sådan berättelse förbiser det faktum att lärare i alla

⁹⁵ Även tiden på seminariet var förknippad med en underordnad elevroll. Så här beskriver lärarinnan sin tid på seminariet: ”Det var en sträng disciplin på seminariet, inte minst från tvåorna mot oss ettor. De som räfsade skolgången iklädda gymnastikkläder, fick sig en rejäl utskällning. Det passade sig verkligen inte!! Många av lärarna var också underliga. Hos en skulle man ha nya, nyvässade pennor med till eleverna i övningsskoleklassen. Att gå ut och dansa på strandpaviljongen var illa sett. Två seminarister, som bröt mot förbudet, fick verkligen känna, att så gjorde inte en seminarist! Niga, niga, niga skulle man, även om man var 33 år, som en av mina klasskamrater” (Lärarminnen 1998, KU 17612 född 1928).

tider har upplevt problem med sin auktoritet, såsom har visats i de föregående kapitlen. Så här kunde det enligt ett skolminne vara för en läroverkslärare under tidigt 1900-tal:

Det var ”ryska smällare” i dörrarna, väckarur inlåsta i klasskåpet och ställda på ringning med jämna mellanrum, smältande snöbollar i katederstolen, hundar som togs upp i klassrummen och levererade utskällning när läraren trädde in, tavel sudd, linjal och passare och annat lösöre med kartställets hjälp upphissade i taket och mycket annat (Ström 1964:177–8).

Citatet åsyftar visserligen läraren Rickard Täckholm som var känd för att inte kunna upprätthålla disciplin, men exemplet pekar på att problemet med auktoritet inte är nytt. Det gäller även uppfattningen att skolan är drabbad av en disciplinkris: ”De flesta av oss torde vara överens om att vi sedan en tid genomlöper något som skulle kunna kallas en *disciplinkris*” hävdade till exempel Husén på 1950-talet (*Trettioförsta svenska läroverkslärarmötet i Lund* 1955:87), och det var inte första gången uttalanden av denna typ fällt. På 1940-talet menade till exempel många bedömare att skolan fått en ny typ av disciplinproblem: eleverna hade blivit sämre på att lyssna på läraren. En förklaring till det nya disciplinproblemet hittades i *radion*. Den sades ha avtrubbat förmågan att lyssna och vara uppmärksam (SOU 1950:3:37; Tfs1 1945/13:218; Tfs1 1943/13:217–8; Tfs1 1953/9:195).

Att det ständigt har funnits en disciplinkris tar sig även uttryck i synen på lärarens disciplinära befogenheter. När vi idag tänker på vad som skiljer gårdagens skoldisciplin från dagens, tenderar vi att peka på den stora skillnaden i maktmedel. Läraren av ”igår” kunde använda sig av betyg i ordning och uppförande, av aga och – för läroverkens del – relegering. Att dessa maktmedel har försvunnit innebär dock inte att gårdagens lärare alltid ansåg att de hade vad de behövde. För det första har man under en lång tid ansett sig ha begränsade maktmedel. Det har hävdats att läraren har en ”mycket ringa maktbefogenhet, en maktbefogenhet som blivit ytterligare kringskuren av den nya läroverksstadgan” (Dufvenberg 1906:329). För det andra, de disciplinära medel som man trots allt haft tillgång till har inte alltid setts som effektiva. Även om exempelvis agan har setts som ett viktigt disciplinärt verktyg (SOU 1950:3), har den också ibland setts som kontraproduktiv. Så kunde det hävdas att agan väckte ”motspänstigheten, trotset, egensinnigheten inom eleven” (Slt 1932/33:709).

Det är alltså problematiskt att tala om auktoritetens och maktmedlens kvantitativa förändringar. Auktoritet har alltid varit en bristvara, och i den meningen har vi att göra med ett evigt tema inom pedagogiken. Emellertid har det inte varit mitt ärende att peka på oföränderlighet. En mer angelägen uppgift är att utröna vilka kvalitativa förändringar som skett på auktoritetens område. Att lärare alltid har tvingats erövra sin auktoritet innebär inte att auktoritet har haft samma innebörd igår som idag.

Auktoritet under omvandling

I det följande kommer jag att behandla fyra aspekter av lärarauktoritets förändringar. Det handlar om relationen mellan personburen och rollbaserad auktoritet, om vad som anses hota lärares auktoritet, hur förväntningarna ser ut på att läraren är en auktoritet samt vilken typ av beteende lärare förväntas ha inflytande över.

Karisma

Som vi sett ovan har betydelsen av personliga och karismatiska egenskaper beskrivits som utmärkande för den senmoderna lärarrollen. Den frågan kan det vara värt att fördjupa sig i. Ann Swidler skildrar i den etnografiska studien *Organization without authority* (1979) två moderna skolor som strävat efter att avskaffa de gamla hierarkierna, eller annorlunda uttryckt, att avskaffa auktoriteten. I studien ställer hon frågan om vad som händer när auktoriteten avskaffas. Eftersom behovet av att reglera människors handlingar finns kvar är frågan hur detta sker på en plats och i en tid när de gamla mönstren för auktoritet förlorat i trovärdighet. Swidlers svar är att lärarna istället använder sig av *personlig karisma* (kap 3). Swidlers studie baserar sig endast på etnografiska data, men frågan som kan ställas är om hennes data indikerar en generell förskjutning av de sätt varpå auktoritet utövas. Är det möjligen så att lärare tidigare i historien i större utsträckning har kunnat luta sig mot en *roll* som lärare, medan dagens lärare är mer beroende av personliga kvaliteter?

I Foucaults (1974/1993) analys av modern maktutövning framstår de personliga egenskaperna som oviktiga. Foucault beskrev panopticon som en maskin som vem som helst kunde manövrera. Makten var operativ, helt uppbyggt av den position övervakaren kom att få. ”Vilken individ som helst, nästan slumpvis utvald, kan få maskinen att fungera [...]” (s. 236). Panoptikon, såsom den här skildras, förefaller vara fullständigt likgiltig inför den auktoritetstyp som av Weber benämndes som ”karismatisk”. Den karismatiska auktoriteten vilade just på individuella egenskaper, på ”övernaturliga, övermänniska eller åtminstone speciellt ovanliga krafter och egenskaper” (Weber 1922/1983:166).

I skolans värld är det emellertid uppenbart att den karismatiska auktoriteten har spelat en central roll även i historien. Läraryrket har inte burits upp av anonyma och osynliga övervakare, utan av högst synliga individer med namn – och ofta öknamn.⁹⁶ Deras förmåga att hantera disciplinen i klassen har varierat betydligt. I ett skolminne om den ovan nämnda läraren Richard Täckholm skriver

⁹⁶ ”Varje lärare hade sitt ök- eller låt oss säga smek-namn” minns Georg Bergfors i sina skolminnen från förra sekelskiftet (Bergfors 1948:137). En riktigt speciell lärarinna fick däremot slippa öknamn, enligt ett skolminne från Beskowska skolan: ”En lärarinna, som ej ens får ett öknamn, måste det vara något särskilt med!” (Johan Gabriel Oxenstierna i Svedelius 1938: 161).

den förre detta eleven Brynolf Ström: ”Man kan fråga sig vari den disciplinära förmågan egentligen består. Den hör till det irrationellaste av allt. Den ene äger denna förmåga, den andre inte” (Ström 1964:178). Ström påpekar att vissa lärare med mycket få medel förmår att få klassen med sig, medan andra lärare som använder desto strängare medel kan komma till korta. Ett av Täckholms problem var att han ”såg så lustig ut”, och att han rörde sig på ”ett högst säreget sätt”. Han ”paddlade” fram, fötterna var starkt utåtvända, hans hals smal, hans axlar sluttande, hans huvud litet, hans läppar trutande, och han bar en rundkullig hatt. Han hade dessutom ett temperament som inte fungerade i klassen. ”Han kunde brusa upp inför rena struntsaker, som med en smula humor borde kunnat lätt avvecklas”. Hans utbrott tog sig ”bisarra och löjliga uttryck”, som frestade klassen att framkalla dem igen. Han kunde springa fram och tillbaka, slå sönder pek-pinnen mot katedern och stampa i golvet (Ström 1964:178 f). Denna disciplinära oförmåga kontrasterar mot andra lärares totala frånvaro av disciplinproblem. Så berättas exempelvis i ett skolminne om läraren som med endast en viskning kunde få klassen att lystra (Bergfors 1948:124). Det var en lärare som ”spred omkring sig en *aura*, som förvisade allt skoj ut i korridoren” (s. 127).

Någon form av personliga egenskaper förefaller alltså alltid ha varit en viktig del av hur lärarauktoritet upprätthålls. Vi såg exempelvis i kapitel 5 hur värdet av humor har betonats som viktigt för att göra sig osårbar inför elevers upptåg, och i kapitel 6 skildrades egenskapen att vara rättvis som en devis personbunden egenskap som eleverna kunde beundra.

Mitt svar på frågan om karismans betydelse idag och igår är således att det inte är ett nytt fenomen. Den fråga som därför borde ställas är inte om karismans betydelse har ökat, utan istället hur den har ändrat karaktär. Sannolikt representerar karisma olika saker i en traditionell skola där lärarens minsta ansiktsrörelse ständigt är synlig för det samlade elevkollektivet och i en mer senmodern skola där läraren i ökande utsträckning förväntas ha individuella kontakter med eleverna.

Om det inte är i karisman vi kan finna det specifika för senmodern auktoritet, var bör vi leta då?

Individualisering

Det lögnaktiga barnet, massans solidaritet och det rättvisa straffet förenas av att de var relativt långvariga i talet om skolans fostran. Till skillnad från andra moraliska paniker och ideal levde de längre än ett decennium. Deras relativa borttynande under den andra halvan av 1900-talet förefaller därför vara en relativt dramatisk händelse, vars innebörd är värd att undersökas. Den fråga som kan ställas är om det finns något samband mellan de olika fenomenen. Går det att urskilja någon underliggande logik som gjorde att de tre fenomenen diskuterades så mycket under tidigt 1900-tal och så litet under sent 1900-tal?

Löggen, solidariteten och anklagelsen om att läraren är orättvis kan beskrivas som former av motstånd mot läraren som auktoritet. I dessa motståndsformer går det också att urskilja en gemensam logik: den roll som klassen som kollektiv spelade. Problemet med *löggen* antogs ofta hänga samman med att eleverna höll samman mot läraren. ”Solidariteten går före och står över sanning och rätt” klagade *Tidning för Sveriges läroverk* (1930/4:37) i en ledare, där det hävdades att eleverna i skolan utvecklade en primitiv moral som främst gick ut på att klara sig, istället för att klara sig hederligt. Eleverna kunde komma överens om att inte avslöja vem som gjort sig skyldig till en viss förseelse (se även *Sl* 1914/15:311–314, *Tfsl* 1906/13:99, *Hildinger* 1923:162; *Tfsl* 1930/4:37; *Skolöverstyrelsen* 1935:8; *Broström* 1945:55f). Foerster menade rentav att lögnaktigheten ofta hade sitt ursprung i elevers sammanhållning:

Många lögner i skolan bero också på den korporativt sanktionerade osannfärdigheten, på denna massmoral, som tar sig uttryck i skolungdomens sociala grupperingar i kamp mot läraren och som tidvis förmår fullständigt paralysera det personliga samvetet. Utan en mycket stark pedagogisk motverkan mot dessa inflytanden måste samlivet i skolan utan tvivel snarare leda till förintelse av all uppfostran än till samvetets och karaktärens bildning (Foerster 1907/1912:66).⁹⁷

Även tankarna kring *straffet* hängde samman med de villkor som klasskollektivet skapade. Att läraren mötte ett kollektiv av elever gjorde att bestraffningarna behövde vara rättvisa. Det innebar också att läraren ständigt var omgiven av elever som granskade lärarens straff. Elever som bevittnade en kroppslig bestraffning kunde drabbas av medkänsla inför kamraten och hämndkänsla mot läraren (Guillaume 1867:74). När en lärare inte ansågs hantera en elev på rätt sätt kunde klasser i vissa fall göra motstånd. En lärare, född 1925, berättar följande om sin egen tid som elev i en realskola i Umeå:

En termin fick vi en kristendomslärare från Skåne. Han retade sig på vårt *jo*. En dag slog han näven i bordet och skrek: ”jau är jau – nej är nej. Har Renström förstått?” *Jo* svarade jag. Läraren sprang ned till min plats, ryckte upp mig ur bänken, skakade mig och skrek: ”Driver ni med mig?” Med iskall tystnad för resten av terminen frös vi ut honom. Vid terminens slut återvände han till Skåneland (Nordiska museets arkiv, KU 17621).

Den minsta gemensamma nämnaren för löggen, massans sammanhållning och det rättvisa straffet är alltså klassens kollektiva karaktär. Genom att en elev

⁹⁷ Omvänt kunde också ärligheten påverkas positivt av en kamratanda som inte riktade sig mot läraren. Följden av så kallad ”god kamratskap” beskrevs så här på Pedagogiska sällskapet i Stockholm av Svedelius: ”Finnes en sådan, bör den ha till följd, att [...] den, som obetänksamt bryter mot skolans lagar och föreskrifter, skall själv erkänna förseelsen” (*Verdandi* 1914:27).

ingick i ett kollektiv underlättades vissa typer av lögner (någon är skyldig, men vem?). Tillhörigheten i ett kollektiv skapade en grogrund för att detta kollektiv slöt sig samman mot läraren. I sitt straffande måste därför läraren vara noggrann med att inte provocera de enskilda eleverna på ett sådant sätt att en negativ solidaritet uppstod.

Den moderna lärarens specifika sätt att förhålla sig till auktoriteten kan därmed beskrivas på följande sätt: Å ena sidan var makten över kollektivet dess tydligaste maktprincip.⁹⁸ Å andra sidan låg här också en stark källa till sårbarhet. Auktoriteten riktades mot kollektivet, men den hotades också av kollektivet.

Om det var kollektivismen som lade en grund för problemen med lögnen, massan och det rättvisa straffet, är det också sannolikt att deras minskade position sammanfaller med en ökande individualisering. Denna individualisering är synlig i retoriken kring den goda skolan, exempelvis i talet om multipla intelligenser (Gardner 1983/1998), och i skolans praktiker, dit vi kan räkna eget arbete, utvecklingssamtal, åtgärdsprogram och individuella utvecklingsplaner.

Ett belysande exempel på individualiseringen är gränsen mellan lektion och rast. Att vara lärare har länge varit liktydigt med att hålla en lektion med skarpt markerade gränser till rasten.⁹⁹ I en disciplinhandbok från 1960-talet underströks behovet av att sluta lektionen i tid. ”Eleverna bör stå upp färdiga att gå ut när det ringer” (Ericsson 1967:26). Systemet kunde fås att fungera genom ett förvarningssystem som angav att två minuter var kvar av lektionen (ibid.). Den skarpa gränsen mellan lektion och rast kommenteras också i en lärarintervju. Läraren, som arbetat sedan 1984 (IP 11/2005), menar att när hon började som lärare hade skolan en oskriven regel att man aldrig fick släppa sina elever innan lektionens slut. Även om lektionen rent innehållsmässigt hade fyllt sitt syfte, var det viktigt att inte låta elevkollektivet lämna klassrummet innan det ringde ut. Denna attityd är dock inte längre gällande menar hon. Idag uppfattar hon att det vore meningslöst att hålla kvar eleverna på det sättet, liksom hon menar att det blivit normalt att låta eleverna sitta utanför klassrummet för att jobba under lektionen. Två sätt varmed denna skarpa gräns mellan rast och lektion kan upplösas i dagens skola har beskrivits i två aktuella doktorsavhandlingar. Ulla-Karin Nordänger (2002) har i en studie av vad lärare gör på raster visat att lärare ofta fortsätter interaktionen med elever efter att lektionen har avslutats. Att det blir rast innebär inte att hela elevkollektivet försvinner från klassrummet, och när väl läraren lämnar klassrummet är det vanligt att elevinteraktionen fortsätter i korridorer. På ett mot-

⁹⁸ I detta avseende fanns en likhet med hur den panoptiska principen beskrivits. Ett av flera skäl till att Panopticon var så effektiv var att man ”kan minska antalet personer som utövar makten samtidigt som antalet personer över vilka makten utövas ökar” (Foucault 1974/1993: 240).

⁹⁹ ”För disciplinen oändligt viktigare än alla straff är den allmänna andan i skolan, den minutiösa punktligheten, den noggranna ordningen. [...] En lärare får aldrig komma för sent till en lektion. Han måste börja på minuten och sluta på minuten [...]” (Lövgren 1922:108f).

svarande sätt möter inte läraren under hela lektionerna ett fulltaligt elevkollektiv. I en etnografisk studie har Dovemark (2004:200–202) visat att lektionerna ofta bestod av korta genomgångar (framstressade av de duktiga eleverna som ville sätta igång med att jobba), följda av att eleverna fick möjlighet att själva välja plats för det egna arbetet, vilket resulterade i att klassrummet snabbt tömdes på de flesta eleverna. Det som är gemensamt för dessa två trender är att de ger en ökad möjlighet till individuella möten mellan lärare och elev, och att lärarens möte med klassen som helhet blir en minskande del av arbetet.

I takt med att skolan individualiseras är det sannolikt att också disciplinproblem och motstånd individualiseras.¹⁰⁰ Ett belysande exempel på det är fuskets transformationer. Fusk kunde tidigare framställas som ett socialt problem: fusk kunde sprida sig som en epidemi i skolan, och genom viskningen förmedlades de rätta svaren mellan eleverna (Söderlund 1937). Denna traditionella form av fusk kan kontrasteras mot en typiskt senmodern form av fusk: att kopiera texter från Internet (Långström & Viklund 2006:69). Det är en form av fusk där kamraternas hjälpsamhet är överflödig. Här har fusket individualiserats.

Det allra tydligaste exemplet på en individualisering är dock den ökade uppmärksamhet som mobbning har fått från och med 1970-talet, och som har inneburit att skolklassen inte ses som en homogen, enhetlig massa som strider mot läraren, utan som en heterogen samling individer som angriper varandra. Denna förändring förefaller också utmana föreställningen om varför lärarauktoritet behövs. Av tradition brukar auktoritet beskrivas som en funktion av att lärare och elever lever i olika världar och att läraren av den anledningen, för att försvara kulturen och vuxenvärldens normer, kommer att få en roll som fostrare. Detta framhålls än idag inom forskning som ett skäl till att lärare behöver auktoritet (Pace & Hemmings 2006:14–16). För att förstå ett fenomen som mobbning är den emellertid bristfällig. I och med att elevkollektivet i så hög grad beskrivs som splittrat kommer auktoriteten även att aktualiseras av helt andra skäl. Auktoritetens syfte är då inte bara att skapa respekt för sig själv, utan att få de underlydande att respektera varandra.

Normalisering och kollegialisering

En annan förändring handlar om i vilken utsträckning läraren förväntas vara en auktoritet. Det finns de som försökt fastställa auktoritetens väsen utan att ta hänsyn till denna fråga. Hannah Arendt (1968/2004:102 f) menar exempelvis att auktoritet kännetecknas av att den kräver lydnad, men utan att behöva varken tvång eller argumentation. Utifrån en sådan definition kunde vi på ett rent

¹⁰⁰ Dessa har förvisso alltid funnits, kanske till en övervägande del. Elever har kommit för sent, glömt böcker, hoppat över läxa och dagdrömt på lektionerna på ett högst individuellt sätt. Men samtidigt som de individuella normbrotten förekommit har de kollektiva normbrotten fått en stor uppmärksamhet.

objektivt sätt fastställa om en relation präglas av auktoritet eller inte. Vad vi däremot inte kan säga är huruvida en person upplever att auktoritet saknas eller ej. Den upplevelsen är sannolikt relaterad till vilka förväntningar som finns på lärarens auktoritet.

Min tes är att förekomsten av disciplinproblem har normaliserats, i det avseendet att de uttalade kraven på absolut lydnad från eleverna, och den påföljande normen om att en god lärare förväntas kunna disciplinera klassen, har försvagats. I äldre skolstadgor fanns det länge formuleringar av denna typ: ”Lärjunge vise aktning och ovillkorlig lydnad för sine lärare och emottage utan gensägelse eller motstånd deras föreskrifter, tilltal eller bestraffningar” (1878 års skollag § 47). En stark foglighet var med andra ord förväntad. Skolstadgarna har sedan successivt givit ett ökat utrymme för elevens rätt att göra motstånd till bestraffningar.¹⁰¹ 1958 års läroverksstadga nöjde sig med att påpeka att eleven skulle visa aktning och lydnad (§ 50). Denna successiva mildring kan tolkas som att anspråken minskade och som början på en process varmed förväntningarna på lärarens förmåga att skapa lydiga elever försvagats.

Det går att nämna fler exempel på hur skolan av tradition haft höga anspråk på lärarens auktoritet. I en diskussion om allmänhetens förtroende för lärarens arbete, hävdade Birger Lövgren följande: ”En lärare måste stå på en piedestal. ’Man må icke trampa ens på en lärares skugga’ säger ett gammalt kinesiskt ordspråk” (Lövgren 1922:117). Den som talar om lärarens auktoritet på dessa sätt kommer sannolikt att uppleva stora auktoritetsproblem. Detta eftersom tröskeln är låg för när auktoriteten är kränkt. En lärare som däremot har lägre förväntningar kan i mindre utsträckning uppleva sin auktoritet som hotad. Som en lärare uttrycker det i en intervju:

Jag tror att har man inga problem så skapar man problem. Om de sitter med kepsen på i matsalen, så kan man höra i lärarrummet ”nu satt de där med kepsar på i matsalen igen”, och sen går man hem och ser på TV och då är det någon lärare i Skåne som har blivit jagad med skruvmejslar eller vad det var. Så då inser man ju att problemen vi har här är ju rätt fåniga egentligen. Så det är ju inte mycket att bråka om egentligen (IP 6/2004).

Upplevda problem med den egna auktoriteten kan alltså mildras om de ställs mot andra förmedlade bilder av vad lärararbetet kan innebära. Massmedias rapporter om disciplinproblem bidrar till att normalisera det faktum att lärare har problem med sin auktoritet.

Sammanbundet med denna normalisering är en annan tendens som kan kallas för *kollegialisering*. Längre fanns det en tradition som gick ut på att en god lärare skulle klara av sina disciplinproblem på egen hand (Rousmaniere 1997:132). I

¹⁰¹ En mildring kan iaktas i 1928 års läroverksstadga: ”För läroverkets lärare vise lärjunge aktning och lydnad samt mottage fogligt deras föreskrifter, tillrättavisningar och bestraffningar” (§50).

Denscombes studie av klassrumskontroll (1985) drivs tesen att läraryrket präglas av en radikal individualism som innebär att läraren på egen hand söker att sköta sina disciplinproblem. För denna individualist är det viktigt att inte söka allt för mycket hjälp av andra vuxna och därför är det också centralt att förmedla bilden utåt att kontroll finns. Denscombe menar att denna individualistiska kultur bidrar till att förklara varför vissa elevbeteenden betecknas som disciplinproblem. Ett disciplinproblem kännetecknas inte bara av att det förhindrar lärande, utan av att andra utanför klassen kan upptäcka att läraren har disciplinproblem. Högljudda elever är därför ett mycket större problem än exempelvis en elev som läser serietidningar under lektionen (Denscombe 1985:kap 7). Ett uttryck för denna individualistiska tradition är, som jag påpekade i kapitel 6, att förmågan att upprätthålla ordning har bedömts i lärares tjänstgöringsbetyg. Likaledes finns det berättelser om att lärare, delvis till följd av detta intyg, inte talade med andra om sina disciplinproblem.

Den ensamma läraren har visserligen inte varit en total solitär. Under 1800-tal och tidigt 1900-tal var Gud att betrakta som en viktig auktoritetskälla. I Bibeln kunde man finna ”urbilden för all fostran” (von Engeström 1901:178). I Sandbergs (1870) lärarhandledning finns ett avsnitt om uppfostringsmedel. Vid sidan av sådant som ”belöning och bestraffning” och ”syselsättning och vänjande” tar Sandberg upp ”bön och förbön” (Sandberg 1870:175–177). Sandberg beskrev också Gud som en sorts dialogpartner: ”Den lärare eller lärarinna, som aldrig känt sig manad att vare sig i tysta suckar eller ljudeliga ord, nedkalla Guds hjälp vid sitt uppfostringsarbete, den har icke håller tagit sig detsamma an på fullt allvar” (Sandberg, 1870:176). Läraren var ensam vuxen i klassrummet, men där fanns ändå Gud närvarande. Andra mer sekulära krafter har även kunnat användas för att stödja den ensamma lärarens auktoritet, såsom hjältar: ”Betydelsen av hjältedyran – inte den sentimentala, tomma och frasrika – utan den viljehärdande, som ger lust till dåd och till offer, kan väl knappast överskattas i uppfostrans tjänst” (Oterdahl 1917:57).



... låt Nansen ta hand om pojkarna!

Pojkar är pojkar och äpplen är äpplen — och hjältedyrkan är åtskilligt bättre än rottingrädslal! Låt pojken få Pasteur som ideal, Livingstone som kamrat och Nansen som bästa vän. Låt honom få läsa den spännande bokserien »Bragd och Hjälteåd» som på medryckande sätt skildrar personligheter som Edison, Amundsen, Madame Curie, Nobel, Branting, Dalén, Nordenskiöld, Lincoln, Andrée m. fl. Det gör Er pojke och flicka gott att lära känna dessa, och själv har Ni stor glädje och förströelse av dessa verkligt spännande Bragd-böcker.

Nr 26 **Han kämpade och segrade** (Louis Pasteur). Av *S. M. Larsson*.

Numren under 40 inneh. ca 100 sid. och kosta häft. 1: 50, kart. 2: 25, bibl. b. 3: 75.

Nr 41 **Den frivilliga krigsfången** (Elsa Brändström). Av *Dagny Sundgren*.

Nr 42 **Mannen som förenade de två haven** (Baltzar von Platen). Av *Ulf Tengbom*.

Nr 43 **Vävaren som upptäckte Amerika** (Kristoffer Columbus). Av *Mauritz Edström*.

Nr 44 **Kämpan utanför muren** (Robert Morrison). Av *Yngve Lindblom*.

Nr 45 **Dynamitkungen som ville freden** (Alfred Nobel). Av *B. Mylén*.

Nr 46 **Sjömännens moder** (Agnes Hedenström-Welin). Av *Sture Mas-Larsson*.

Bild 8. Ensam fostrare tar hjälp av Nobel, Pasteur, Columbus och andra hjältar. Annonc för bokserien "Bragd och hjälteåd", utgiven av Harriets bokförlag. Bilden är beskuren. *Svensk lärartidning* (1945/48:1344).

Idag tycks emellertid tendensen gå mot en ökad öppenhet mellan kollegor om disciplinproblem. Att ha problem med sin auktoritet förefaller i minskande utsträckning vara förknippat med skam. Så här beskriver en relativt nyutexaminerad lärare sin relation till kollegerna:

”aah, jag måste ha hjälp, det är kalabalik i min klass, jag får inte till det, jag måste ha in lite hjälp”. Så tror jag att de flesta kollegor känner. Jag tror inte att det är ”Ha! Jag har inga problem med den klassen, vad är du för en dålig lärare?”. Utan är det någon som inte har problem, tror jag snarare man ser det som en tillgång. ”Vad sjutton gör du som inte är osams med den här eleven? För på mina lektioner är han ju helt sjövild. Hur gör du?” Jag hoppas att de gör det (IP 9/2004).

Om detta är en generell tendens så torde det ha bidragit till att göra lärararbetet mindre ansträngande. Snarare än att vara en hemlighet blir disciplinproblem något som man kan tala relativt fritt om, utan risk att få ett sänkt tjänstgöringsbetyg. En lärare med cirka 30 års erfarenhet beskriver att den största förändringen arbetet genomgått är den ökade kollegialiteten. I början av hennes karriär gjorde den individualistiska kulturen att disciplinproblem inte dryftades mellan lärarna:

Man var faktiskt en riktig ensamvarg på den tiden. Och då kan jag väl uppleva att det fanns sådär lite svårigheter att, man talade kanske inte om, om man tänkte att ”ojdå det här har gått åt fanders den här lektionen ungarna skriker och”, det berodde ju på, vissa lärare gjorde man ju det, man hade bättre kontakt med, men nu, det är ju mera ett teamarbete, det är ju ett arbetslagsarbete, så det är ju ingen som, nu har man ju diskussion om det hela tiden och det är ingen som inte talar om det tror jag. Så det känns ju mer, även om till syvende och sist så står man ju ensam inför klassen, det gör man ju, men, det är ändå mer ett teamarbete (IP 12/2005).

Framväxten av kollegial disciplin sammanfaller med att auktoritetsproblem har ”normaliserats”. När det inte längre anses abnormt att inte kunna bemästra en klass underlättas en kollegialisering av auktoritetsutövningen. Auktoritet knyts inte enbart till lärarens person utan till det teamarbete som arbetslagen och skolans kollegium som helhet utför. Sammantaget innebär detta att dagens tal om att läraren med egna krafter måste uppfinna eller erövra sin auktoritet (Ziehe 1993:128–9; SOU 1996:143, s. 94 f) ter sig som en något ensidig beskrivning.

Skolifiering

Auktoritetens förändringar kan också beskrivas i relation till vilka områden av elevers livsföring som skolan förväntas utöva inflytande och kontroll över. Med begreppet *skolifiering* vill jag peka på att detta område relativt sett tycks ha avgränsats under den andra halvan av 1900-talet.

Ett första uttryck för skolifieringen har att göra med hur mycket elevernas fritid regleras och synen på skolans rätt att bestraffa handlingar under fritiden. I 1878 års skollag (§ 49) diskuterades ordning och tukt och med detta menades inte bara ordning i skolan. Lärjungarna uppmuntrades att ha fint i sin bostad, att inte vistas på värdshus, källare och biljarder. De skulle heller inte spela kort eller tärning. Redan i och med 1905 års läroverksstadga hade dessa förbud försvunnit, men så sent som i 1958 års läroverksstadga angavs att lärjungarna skulle iaktta ett anständigt uppförande utom skolan och under ferietid (§ 50). I 1955 års *Undervisningsplan för rikets folkskolor* sades det att eleverna skulle ”tillhållas att utom skolan (på gator och vägar, vid resor, vid besök i butiker, bibliotek eller andra offentliga lokaler) visa hänsyn mot andra och iaktta ett korrekt uppträdande” (U55:8). Fram till åtminstone 1950-talet fanns det också ordningsregler som förbjöd elever att exempelvis röka även under sin fritid (Tfsl 1940/5:89; Tfsl 1959/22:557; Tfsl 1959/25:691). Elevens skyldighet att sköta sig på fritiden kunde också ta sig uttryck i elevens uppförandebetyg. En elev som skötte sig bra i skolan kunde ändå få sänkt uppförandebetyg om den gjorde sig skyldig till upprepade snatterier utanför skolan (Regné 1948:87). Vissa förseelser utanför skolan kunde rentav rankas som mer allvarliga än förseelser i skolan. Att uppträda berusad på allmän plats sågs som långt mer allvarligt än att röka i skolans lokaler enligt en bedömningsnorm för betygen i ordning och uppförande (Tfsl 1953/34:759). Inom lärarkåren stödde i slutet av 1940-talet en majoritet tanken att uppförandebetygen skulle påverkas av beteenden utanför skolan. Enligt en enkätundersökning ansåg 57 procent av lärarna att förseelser som begåtts utanför skolan och på elevens fritid skulle medföra sänkt betyg i uppförande (SOU 1950:3, s. 37).

Skolans fostran sträckte sig alltså utanför skolans eget område. Ett brott mot denna tradition går emellertid att iaktta i 1962 års läroplan. Den tidigare traditionen av att uppförandebetyg kunde inkludera beteenden utanför skolan kom nu att brytas. Betygen i ordning och uppförande skulle endast avse beteenden inom skolan eller dess omedelbara närhet. De skulle dessutom endast avse elevens kontakter med skolan, dess personal och andra elever (Lgr 62:93). Några år tidigare hade Skolöverstyrelsen i sina anvisningar för fostran och undervisning (Skolöverstyrelsen 1959:25) anvisat att skolans ordningsregler inte skulle omfatta elevens beteende utanför skolan. Förbud mot tobaksrökning, alkoholförtäring, restaurangbesök och utevistelse efter en viss tid sades inte vara effektiva, eftersom skolan inte kunde kontrollera att de efterlevdes. Istället för förbud skulle skolan begränsa sig till att ge rekommendationer. Allt detta kan ses som en indikation på en skolifiering av det område som auktoriteten förväntas täcka. Skolan hade inte längre rätt att utfärda förbud och att sanktionera beteende utan-

för skolan. Skolans ansvar blev istället renodlat till det beteende som var förknippat med närvaron i skolan.¹⁰²

En andra skolifieringstendens har att göra med synen på var disciplinproblem finns. Under den första halvan av 1900-talet beskrevs disciplinproblem i lärarpresen inte sällan utifrån elevernas beteende utanför skolan. Det kunde exempelvis handla om sönderslagna telefonkiosker och ligors överfall på cyklister (Sjöstrand 1953:175), om beteendet på bussar och spårvagnar (Tfsl 1937/2:22; 1941/6:86), om ungdomsbrottslighet (Lt 1958/23:16–18) och om kravaller (Lt 1957/8:24, 26). Kanske kan detta fokus på elevens beteende utanför skolan relateras till att det inte fanns någon tydlig kunskap om hur de disciplinära förhållandena såg ut i skolan. Idag ser det emellertid annorlunda ut. Statistik samlas exempelvis regelbundet in om hur vanligt förekommande mobbning är, och genom de internationella kunskapsundersökningarna har det blivit möjligt att uttala sig om hur vanligt det är med sådant som störande prat, skolk och sena ankomster i Sverige jämfört med andra länder. Dessa studier har också kommit att åberopas i den politiska diskussionen om ordningen i skolan (Folkpartiet 2006). Tillförlitligheten i sådana studier kan visserligen ifrågasättas, men det viktiga är att de har gjort det möjligt att göra anspråk på att veta hur den disciplinära situationen i skolan ser ut. Därmed har det offentliga samtalet om ungdomens fostran kunnat röra sig bort från gator och torg till klassrummet.

En tredje skolifieringstendens handlar om relationen mellan elevens tid som elev och som vuxen före detta elev. Tendensen tycks ha gått mot att det är tiden i skolan, och inte efter skolan, som fungerar som måttstock på om skolan lyckas med sin fostran. Denna förändring belyses bland annat av lögnens historia. Vi såg tidigare hur Ivar Kreugers svindelaffärer kom att formuleras som ett ansvar för skolan – även i *Tidning för Sveriges läroverk*. Det speciella med den anklagelsen är att den knappast skulle formuleras idag. Är det ens tänkbart att någon skulle skylla Bushs lögner, Sahlins kontokortsaffärer eller Skandiachefernas pensionsavtal på skolan? Det råder ingen brist på högt uppsatta personer av idag som ertappats med tvivelaktiga affärer.¹⁰³ Frågan är då hur det kommer sig att skolan inte längre misstänkliggörs för vad dagens makthavare sysslar med.

¹⁰² I en ledare i *Tidning för Sveriges läroverk* uttrycktes emellertid på 1950-talet skepsis över denna begränsning av skolans ansvar. ”Man kan dock allvarligt ställa frågan, om skolan kan undandra sig plikten att på ett mer kategoriskt sätt än enbart genom rekommendationer beivra elevernas överträdelser av både skrivna och oskrivna lagar. Det finns beteenden – ofta inte straffbara i lagens mening – inför vilka både polis, barnavårdsnämnd och föräldrar står handfallna eller maktlösa, men där skolan måste reagera: hänsynslöst uppträdande i spårvagnar, vid kiosker, på biografen och danser, för att inte nämna utslag av pennalism och sexuella oarter” (Tfsl 1959/34:912).

¹⁰³ En gång i tiden lärde sig elever ärlighet med hjälp av George Washington som förebild. George Bush kan inte användas på samma sätt. Kritiken av ljugande politiker är idag massiv. Se till exempel Al Frankens (2003) *Lögner (och de lögnaktiga lögnare som sprider dem)*.

Ett sätt att förklara varför Kreugers affärer kunde formuleras som ett ansvar för skolan, kunde vara att det fanns en likhet mellan Kreugers normbrott och de moraliska målsättningar som värderades högt i skolan. I en skola präglad av en *kamp mot lögnen*, kunde det te sig logiskt att just en svindlare skulle ses som ett misslyckande för skolan. Ett, låt säga, rasistiskt dåd, hade sannolikt inte kommit att framställas som ett misslyckande för skolan, eftersom det inte låg på den moraliska agendan att bekämpa fördomar mellan olika etniska grupper.

Detta kan vara en tillräcklig förklaring till att Kreuger gav en anledning till självkritik för den tidens lärare. Emellertid går det att göra ytterligare en tolkning. Det som förvånar en läsare av idag är just hur en 52-årig mans svindelaffärer kunde ge anledning att kritisera skolan. Det enorma tidsavståndet förbryllar. Varför inte söka förklaringar som ligger närmare i tid? Borde inte en medelålders man ha gjort så många erfarenheter sedan skolgången att denna inte längre spelade någon större roll?

Att vi är förbryllade över hur man resonerade i denna fråga avslöjar sannolikt att vi sedan dess utvecklat ett annat sätt att tänka kring skolans moraliska fostran, speciellt vad gäller skolans förmåga att lägga en fast grund för en människas karaktär. Under tidigt 1900-tal beskrevs ofta skolan som platsen där man skulle grundlägga goda vanor som skulle ha en livslång varaktighet. Med uttryck som ”böj vidjan medan hon är fager och grön” (Ft 1938/14:17) och ”icke för skolan utan för livet” (Stigbrand 1943) frammanades bilden av skolan som platsen där individen får sin karaktär formad. Skolan var inte i första hand ett samhälle, utan en plats som förberedde för inträdet i det riktiga samhället. Så har skolan beskrivits som ett ”övningssamhälle” (Slt 1946/50:1228) och som ”kultursamhällets förrum” (Tfsl 1930/4:38). Med uttryck som dessa inskräptes en kontinuerlig syn på människans livslopp, som innebar att vistelsen i skolans minatyrssamhälle kunde framstå som avgörande för individens framtida beteende i det riktiga samhället. Därmed kunde skolans roll uppmärksammas även då det handlade om vuxna människors beteende.¹⁰⁴

Att lögnen bland dagens makthavare inte kopplas samman med deras skolgång vittnar möjligen om att det har blivit svårt att urskilja en klar kontinuitet mellan en persons skoltid och dess verksamhet i samhället. Skolans fostran kan därmed framträda som en lösklippt episod bland många i en individs livslånga moraliska lärande.

¹⁰⁴ För att ta ett exempel till. Göteborgs Flickskoleförening diskuterade den 12 november 1906 frågor om social uppfostran. I ett av inläggen gavs ett exempel på dåligt uppförande. Det handlade inte om elever, utan om ett par damer som trängt sig före i kön till en biljettlucka. Detta beskrevs som ett typiskt utslag för en slapp tidsanda, som skolan kunde motverka: ”att skolan i detta fall gäfvé en lärdom för lifvet, för samhället, det är en verkligt social uppgift” (*Verdandi* 1906:359).



Skall Amerikas vägar i framtiden se ut så här?



Eller så här?

Det beror på om ungdomen fostras till ansvar för samhällets utveckling.

Bild 9. Fostran av skolbarn i samhällets och framtidens tjänst. Ur Ture Casserberg (1948:92) *Social fostran i Amerikanska skolor*.

Kort sagt finns det tendenser till att skolans fostran alltmer har kommit att beskrivas som den disciplinering som sker i skolan, för skolans egen skull. Hur har då skolifieringen påverkat förväntningarna på lärare? Å ena sidan har det givit lärare ett mer avgränsat ansvar. Lärare förväntas inte längre jaga rökande elever på sin fritid och kommer sannolikt inte att ställas till svars för skandaler i näringslivet mer än tre decennier efter att en elev lämnat skolan. Å andra sidan har sannolikt lärares ansvar för vad som sker inom skolans väggar kommit att intensifieras genom den ”insyn” som skapas genom olika typer av undersökningar om disciplin i skolan.

DEL III. LIDANDET

I de följande kapitlen kommer ett perspektivskifte att ske. Efter att ha behandlat lärares fostransuppdrag ska lärares omsorgsuppdrag fokuseras. Därmed flyttas fokus från det *normbrytande* skolbarnet till det *lidande* skolbarnet. Där det normbrytande skolbarnet utmanar lärarens auktoritet, aktualiserar det lidande skolbarnet frågan om lärarens ansvar. Fortfarande kommer det dock att handla om inslag i lärares arbete som kan uppfattas som krävande. Som en lärare beskriver det i en intervju:

Sen är det ju det här att man får ju helt plötsligt ta del av människoöden som är så hemska. Vi har ju alla elever. Vi har alltså elever som blir slagna hemma. Vi har elever som har missbrukande familjer. Vi har elever som kommer i trasiga kläder. Vi har elever som kommer till skolan och man ser att de inte har duschat på en vecka. Och om man då har den här grundtanken att man faktiskt gillar de här ungarna, då smärtar ju det något oerhört. Fruktansvärt jobbigt (IP 9/2004).

Vad det innebär att vara lärare påverkas av det faktum att elever inte alltid mår bra. Man kan säga att lidandets närvaro kan ha en inverkan på lärares yrkesidentitet. Så har till exempel fyra av informanterna i denna studie – utan att ha fått en direkt fråga om det – kommit in på ämnet självmord bland elever. En av lärarna hade erfarenhet av en elevs självmord, medan tre haft elever som antingen själva givit uttryck för självmordstankar eller av läraren tolkats som självmordsbenägna.

I mötet med den självmordsbenägna eleven ställs lärarens ansvar på sin spets, men ansvaret inför elevens lidande behöver naturligtvis inte alltid vara av den art att läraren kan göra en skillnad mellan liv och död. Läraren ställs inför ett vitt spektra av problem. Problem som nämnts i mina intervjuer är till exempel en elev som skär sig, en elev som råkar ut för en allvarlig olycka, en elev som dör, en elev som uttrycker självmordstankar, en elev vars föräldrar är alkoholister och en elev som hunsas av sin mamma. Ofta beskrivs problem som anses ha sin grund utanför skolan, men som blir synliga i skolan. Andra problematiker är mer direkt kopplade till skolinstitutionen. Det kan handla om en elev som trakasseras av sina kamrater, en elev som inte vågar hoppa höjd eller läsa högt inför de övriga klasskamraterna eller en elev som lägger ned sin själ i skolarbetet, men ändå inte lyckas bli godkänd.

Läraren kan med andra ord ställas inför en stor spännvidd av sociala och personliga problem. Om vi vänder oss till lärarpressens representation av elevens problem får vi en liknande bild. Den mest diskuterade frågan är mobbning och besläktade fenomen som sexuella trakasserier och kränkningar. Andra saker som

uppmärksammas är barn som får cancer (Lt 2003/17:31), barn som dör (Lt 2003/7:20–24), flickor som får dåligt rykte (Lt 2003/8:32), barnmisshandel (Lt 2003/11:10), sexuella övergrepp (Lt 2003/7:18), traumatiska händelser i samhället (Lt 2003/18:27), självskadebeteende (Lt 2004/2:18), barn som far illa hemma (Lt 2004/2:35), barn som ser sin mor misshandlas hemma (Lt 2004/6:19), ätstörningar (Lt 2005/11–12:42) och social fobi (Lt 2005/19:12).

Från denna förteckning – som kunde göras längre – kan två slutsatser dras. Den ena är att det finns en medvetenhet om lidandets närvaro i skolan. Hur omfattande den medvetenheten är kan diskuteras, men det är ändå uppenbart att många lärares arbete blir ensidigt belyst om vi inte tar hänsyn till ansvaret för elever som på olika sätt har, eller anses ha, det svårt. En annan poäng med uppräkningsen är att den visar på spännvidden av problem. Bortsett från att lärare inte har mänskligt lidande som sitt huvudsakliga arbetsobjekt, så kan lärare inte heller specialisera sig på en särskild form av utsatthet.

I de kommande kapitlen ska jag undersöka denna närvaro av det lidande skolbarnet. Finns det något historiskt nytt i hur lärare av idag kan förhålla sig till denna problematik? Jag kommer i denna analys inte att ta fasta på frågan om hur elever rent faktiskt mår. Det är visserligen inte orimligt att det finns en relation mellan elevers grad av välmående och det ansvar som läraren upplever. Det talas idag om en ökad utsatthet bland de unga.¹⁰⁵ Förändringar av lärares omsorgsarbete skulle därför kunna relateras till förändringar av hur elever faktiskt mår. Jag kommer emellertid inte att utgå från detta perspektiv, av den enkla anledningen att det bara synliggör elevers eventuella förändring, men inte synliggör skolans förändring. Min utgångspunkt är att även om en viss grad av lidande är en nödvändig förutsättning för att ett omsorgsarbete ska kunna aktualiseras, är det inte en tillräcklig förutsättning. Den plats lidandet kan ha i en pedagogisk praktik är inte bara beroende av hur omfattande det är, utan av vilken plats det bereds.

Den övergripande fråga som kommer diskuteras är hur lidandet/välmåendet som sådant kan komma att beskrivas som ett problem för skolan att förhålla sig till. Utgångspunkten är att lidandet inte på samma självklara sätt som normbrottet är en given del av vad skolan har att förhålla sig till. Att skolan behöver upprätthålla ordning och tukt har så länge varit en självklarhet. En skola utan disciplin har kunnat beskrivas som en ”kvarn utan vatten” (Comenius 1657/1999:260). Enligt 1649 års skolordning var exempelvis ”utövandet av tukt mot de vanartiga, försumliga och genstöriga så att säga [...] själen uti skolans liv och ledning” (s. 89). Mindre självklart är att elevers välmående spelar en central roll i exempelvis deras lärande. Därför är den första uppgiften att analysera villkoren för att elevers

¹⁰⁵ ”Det är [...] sedan länge känt att den psykiska ohälsan breder ut sig bland barn och ungdomar” skrev Lärares riksförbund (2005) nyligen i en debattartikel, där självdestruktivitet, självmordsproblematik, psykoser, oro, ångest och sömnproblem nämns som exempel.

lidande ska kunna formuleras som ett problem för lärare att förhålla sig till. Jag gör här ett antagande om att det moraliska ansvaret inför den svage är något som, under inverkan av olika sociala faktorer, kan synliggöras respektive osynliggöras (jfr Bauman 1989/1991).

Hur ett moraliskt ansvar inför elevens lidande kan nedtystas illustreras i Tingstens (1969) analys av folkskolans läseböcker. Tingsten menade att dessa uttryckte en mycket patriarkalisk moral där eleven formades till att acceptera även svåra motgångar med jämnmod. I en tillspetsad analys hävdade Tingsten att eleven fostrades till:

Lydnad, förnöjsamhet, ödmjukhet, undergivenhet, tacksamhet [...] Barnen fostras till att känna sig lyckliga över att de finns till, att Gud givit dem liv och håller sin hand över dem, att de har ett gott fosterland och goda föräldrar – de ska vara tacksamma och glada även om de är fattiga, om föräldrarna dör, om de själva dör (Tingsten 1969:218).

Temat för de kommande kapitlen är dock inte bara osynliggörande, utan också synliggörande. Med inspiration från Baumans moralsociologiska undersökningar ligger intresset i att studera de betingelser som påverkar i vilken mån läraren görs ansvarig inför elevens utsatthet. Hur ser de processer ut som medverkar till att dölja respektive synliggöra lärarens ansvar inför elevens lidande, och vilken typ av lidande är det som läraren görs ansvarig inför? Dessa frågor analyseras ur tre synvinklar. I kapitel 8 ställs frågan om hur synen på värdet av en lycklig skolgång har ändrat karaktär. I kapitel 9 undersöks mekanismer för hur elevens lidande kan döljas respektive synliggöras. I kapitel 10 ställs frågan om hur olika typer av lidanden som lyfts fram i olika tider också implicerar skilda förväntningar på lärare.

8. Lidande och lycka i samtid och framtid

Att människors lidande kan begripliggöras på olika sätt beroende på det samhälleliga sammanhanget har beskrivits inom historisk och antropologisk forskning (Kallenberg 1992; Sachs 2002). Lidandet kan å ena sidan ses som något meningslöst och obegripligt. Å andra sidan kan det under vissa omständigheter göras begripligt, meningsfullt och rentav nyttigt, såsom i många initiationsriter där tillfogandet av fysiskt lidande är en integrerad beståndsdel. Om det är så att man i olika historiska tidsperioder har skilda synsätt på lidande och lycka, verkar det sannolikt att lärarens roll som omsorgsarbetare påverkas. Förväntningarna på vad lärare bör och inte bör göra är rimligtvis relaterade till synen på lidandet som sådant. Det är den första utgångspunkten för det här kapitlet.

En andra utgångspunkt är att förändrade synsätt på lidandet kan studeras på ett specifikt sätt. Mitt förslag är att synen på lidande delvis tar form utifrån ett för skolan institutionellt särdrag: att skolan förbereder för framtiden. Till skillnad från sjukhuset, mentalsjukhuset och fängelset (institutioner som enligt Foucault liknar skolan) är skolan traditionellt sett en plats som man endast kan gå i en enda gång i sitt liv. Skolan är en plats där man börjar men inte slutar sitt liv. Skolan är med andra ord en plats som förbereder för framtiden. Denna egenskap är inte tidlös, den har istället beskrivits som utmärkande för en *modern* gräns mellan vuxna och barn:

Henceforth it was recognized that the child was not yet ready for life, and that he had to be subjected to a special treatment, a sort of quarantine, before he was allowed to join the adults (Aries 1960/1962:412).

Att skolan förbereder för framtiden kan ses som ett institutionellt särdrag, men det betyder inte att innebörden i att förbereda har varit identisk genom årens lopp. I det följande kommer tre uppfattningar om skolans förberedande roll att urskiljas: förberedelse för evigheten, förberedelse för samhället samt förberedelse för lärande. Dessa tre perspektiv på skolans förberedande roll tycks resultera i kvalitativt olika sätt att formulera frågan om lycka och lidande. Därmed tycks de också implicera tre olika typer av moraliskt ansvar för läraren.

Förberedelse för evigheten

Under slutet av 1800-talet och början av 1900-talet var skolan fortfarande starkt religiöst präglad. I exempelvis Sandbergs (1870:175) lärarhandledning beskrevs läraren som ”ett Guds redskap på jorden”. Det religiösa perspektivet satte sin prägel på idén om skolan som en förberedande praktik. Framtiden var inte några futtiga decennier mellan skolan och graven. Framtiden var evig och livet blott ett

preludium till livet efter detta. I en lärarhandledning från 1800-talet hävdades det att läraren hade anförtrotts kyrkans medlemmar och borde ”handleda dem så, att de må kunna blifva medlemmar af den osynliga Guds kyrka här i tiden, och saliga i en kommande evighet” (Dahm 1846/1995:7). En bit in på 1900-talet hävdades det i en annan lärarhandledning: ”Uppfostran skall utveckla de mänskliga anlagen till duglighet att fylla en mänsklig personlighets timliga och eviga uppgift” (Arcadius 1919:136). På 1850-talets seminarieutbildning kunde de framtida lärarna få lära sig att skolan skulle vårda, väcka och leda den religiösa känsla som tog sig uttryck i människans förmåga att känna att ”det gifves en Gud öfver henne och en evighet framför henne” (Cramér 1850/1930:134).

Skolan förberedde alltså inte bara för livet efter skolan, utan även för livet efter detta. Detta hade konsekvenser för synen på lidandet. Det kunde hävdas att lyckan stod att finna i evigheten. Det exemplifieras i *Bilder-ABC-bok* (1847) där eleven uppmuntrades att bibehålla sitt ”oskuldsfulla kärlekssinne, älska den Evige Fadren”. I det långa loppet skulle ett sådant dygdigt leverne löna sig:

Då skall du lefva lycklig och nöjd med dig sjelf, och om sedan din lefnad förflyter i lugn, och din bana slutar härlig och skön, som sommarsolen, då hon går ner i hafvet, eller om lyckans sol undanskymmes och åskan går och viggarna slå ned omkring dig, så var du säker, att du med ett rent barnasinne, med din tro och ditt hopp skall finna målet; och på andra sidan grafven skall du återfinna Honom, som redan vid din döpelse upptog dig till ett Guds barn (*Bilder-ABC-bok* 1847:19f).

Strävan efter evig lycka kunde rentav formuleras som ett mål för uppfostran. I lärarhandledningen *Uppfostran under skolåldern* skrev Sven Lundqvist (1901:3): ”Uppfostran åsyftar att sätta människan i stånd att blifva lycklig för evigheten”. I en senare bok förtydligade han sig. Utbildningens mål var inte bara lycka, utan även nytta: ”Utbildning är således den planmässiga utbildningen av människan till en nyttig samhällsvarelse och lycklig evighetsvarelse” (Lundqvist 1913: 4).

Evighetspedagogiken bidrog alltså till en sorts lyckans kronologi. Ett storlaget mål – att vara lycklig i en evighet – kunde ställas mot ett lika storlaget misslyckande – att vara förtappad i en evighet. Ställt mot en sådan målsättning är det inte märkligt om lycka i själva livet – för att inte tala om den korta tiden i skolan – kunde ses som mindre relevant. Karin Johannisson (1992:114) har pekat på hur tron på evigheten kunde påverka synen på lidandet. Lidandet under den jordiska tillvaron kunde mildras av det faktum att det i livet efter detta kunde såväl upphävas som kompenseras. I evigheten kunde det jordliga livets lidanden belönas. Zygmunt Bauman har rentav dragit slutsatsen att lycka historiskt sett sällan setts som ett mänskligt ideal:

To cut a long story short: for most of human history happiness was not the self-evident purpose of life. If anything, the contrary assumption prevailed.

Suffering and pain were seen as permanent companions of life. Wishing them away would be vain, and trying to evict them an act of conceit – counterproductive as well as dangerous. Happiness may arrive only as an indirect effect of a life full of suffering. It may come only as salvation, the supreme and most coveted of rewards, to humans who have accepted painfulness of living and agreed to bear it (Bauman 2002:138).

Om nuets lycka var mindre relevant, så var däremot det sedliga levernet desto viktigare. Vilhelm Moberg berättade i sina skolminnen om lärarens oro över vad som skulle hända med barnen i framtiden: ”Jag minns hur fröken Maja grät över min och de båda kamraternas ondska: Hur skulle det gå för oss när vi kom ut i livet? För att icke tala om vårt öde i livet efter detta ...” (Moberg 1968/1976:65). Klandervärda seder i nuet hade alltså konsekvenser för framtiden. Det var också ett budskap som kunde framföras i skolans morgonböner. Om man bara skötte sig kunde man se fram emot en lycklig evighet.¹⁰⁶ Evigheten gjorde det med andra ord svårt att bagatellisera moraliska brister i nuet, medan bristande välmående i nuet kunde kompenseras i framtiden.

Successivt förlorade emellertid kristendomen sitt grepp över utbildningen. Ett viktigt steg togs i och med 1919 års undervisningsplan för folkskolan då antalet kristendomstimmar reducerades till knappt hälften och katekesen gavs en mer undanskymd plats (Linné 2001:35 f). Istället började man starkare att betona värdet av medborgarfostran (Englund 1980).

Denna sekulariseringsprocess kan beskrivas som att skolans förberedande roll gradvis ändrade skepnad. Snarare än att förbereda för evigheten tilldelades skolan i ökande utsträckning rollen att förbereda för samhället.

Förberedelse för samhället

Sociologen Christopher Lasch beskrev den protestantiska personlighetstypen som en människa som ”levde för framtiden” och som ”i uppskjutandet av njutningarna [fann] sin främsta njutning” (Lasch 1978/1983:73). Att leva för framtiden var, som vi kommer att se, också en disposition som på flera sätt odlades inom den moderna, relativt sekulariserade skolan. Värdet av samhällsförberedelse tog sig uttryck på flera olika nivåer varav tre exempel här ska skildras: tilltron till härdning, sparsamhet och mognad.

¹⁰⁶ ”När ålderdomens allvar kommer, kan en kristen människa ändå känna sig lycklig och trygg vid tanken på att tillvaron inte är slut med detta livs sista dag. Den, som med Guds hjälp velat vandra som en god, ädel människa, ser framför sig evighetens strålande värld skymta” (*Folkskolans andaktsstunder*, del III 1937:189).

Härdning

Den som är mest förknippad med härdningsidén är John Locke (1693/1916), som framförallt pekade på vikten av fysisk härdning. Han beskrev härdningsprocessen som en gradvis ökning av den smärta som ett barn ska kunna uthärda. Detta skulle skapa fasthet i sinnet, mod och beslutsamhet (s. 145).¹⁰⁷ Härdningsidén visade sig livskraftig, och kom även att prägla en tänkare som Ellen Key. I *Barnets århundrade* klagade hon på ”allt nu vanligt pjunk i fråga om barnens skyddande för fysiska som psykiska faror och obehag”. Alternativet hette härdning:

Kasta termometrarna i väggen och börja en förnuftig härdning! Lär barnet känna och bära den naturliga plågan. Det är icke emedan stryk är smärtsamt utan emedan det är vidrigt fult och djupt osedligt, som det bör avskaffas (Key 1900/2000:40).

Härdningsidén kunde motiveras utifrån olika föreställningar om vad som präglade livets grundläggande villkor. En variant var att framställa livet som en kamp. Det bästa sättet att undvika lidande var därför att inse att lidande var något oundvikligt:

Det är nyttigt för barnet att vänja sig deltaga i andras lidanden, i det att det ser oss beklaga och försöka trösta dem. Men då vi beklaga barnet självt, böra vi göra det på ett sådant sätt, att det lär sig betrakta missöden såsom något mycket vanligt i livet, och som ingen går fri från (Pérez 1888/1908: 103).

Denna bild av livets grundläggande villkor behövde inte utesluta att barndomen även skulle vara en tid av harmoni och glädje. Arcadius förespråkade en balans: barnens sorglöshet skulle bevaras samtidigt som de härdades för ”livets hårda allvar” (Arcadius 1903:172). Att exempelvis arbeta med elevernas självförtroende och frihet, såsom föreslogs i *Svensk lärartidning* på 1920-talet, fick inte gå så långt att livets krav glömdes bort:

För att inte ge anledning till missförstånd vill jag, innan jag avslutar dessa funderingar, betona, att denna uppfostran i frihet och förtroende till självförtroende inte behöver eller får bli ett påskande. Vi måste ständigt ha för

¹⁰⁷ Denna härdningsprocess må ha ställt höga krav på barnets förmåga att trycka ned sina känslor, men även uppfostrarens känslor diskuterades. Även för denne gällde det att undertrycka känslor av obehag inför barnets lidanden: ”Jag medger att det är en plikt för barnens omgivning att känna medlidande med dem, när de lida någon skada, men man skall icke visa det genom att ömka dem. Hjälp dem och giv dem lindring så gott ni kan, men beklaga dem på inga villkor! Sådant gör, att deras sinne blir vekt och att de ge efter för de små lidanden, som träffa dem, och härigenom tränga dessa djupare in i den del av människan, som ensam känner [not], och tillfoga den större sår, än de annars skulle. Barnen böra häradas mot alla lidanden, särskilt kroppsliga, och icke få ha någon annan ömtålighet än den, som kommer av en ädel blygsel och av en livlig känsla för sitt goda namn” (Locke 1693/1916:136).

ögonen, att vi uppfostra för livet, och att livet visserligen ha sina stora stunder med ljus och ro och vackra drömmar, men att det övervägande kräver styrka, handlingskraft och träget arbete (SlT 1925/22:433).

I detta hänvisande till "livet" intog lönearbete en central position. Folkskoleinspektör Helge Haage (1952:14) menade att skolan skulle undvika sådant "pjåsk och dalt, som skapar odågor och veklingar, som lever på andras medömkan". Skolan skulle istället ge beredskap till "uppföring och uthållighet", vilket relaterades till att barnen så småningom skulle "gå ut i livet som busskonduktörer, postfröknar etc. och där i handling visa sin duglighet [...]" (ibid). I *Skolpedagogikens huvudfrågor* hävdade Albert Lilius (1946) att "viljeövning" är en väsentlig del av personlighetsfostran, och att denna är relaterad till det moderna samhällets krav. Han menade att det finns ett krav på "den tvungna uppmärksamheten" i det moderna samhället, och pekade bland annat på att "passningen av vissa maskiner – kräva i hög grad tvungen uppmärksamhet" (s. 34). En sådan egenskap krävde träning för att utvecklas:

Det barn, som vant sig att svälja gråten då det stöter sig, har förvärvat sig något större förmåga att undertrycka varje klagan vid kroppsliga smärtor överhuvud. Den, som vant sig att raskt gripa an en tråkig verksamhet av ett visst slag, torde ha lättare att samla sin handlingsenergi inför ledsamma uppgifter av något annan art (Lilius 1946:34).

Det betyder inte att Lilius menade att vägen till lycka gick via olycka. Han förespråkade en balans i skolan "mellan de tråkiga och de trevliga uppgifterna". Skolan borde göras mer intressant, men om denna strävan drevs för långt skulle skolan i längden bli tråkig: "På alla arbetsområden tar intresset röta, om man icke vänjer sig vid att utföra även motbjudande uppgifter" (s. 39).

I krigstider skapades ett ytterligare argument för härdningen. Efter ett 1930-tal då den så kallade arbetspedagogiken hade predikat värdet av arbetsglädje (Gierow, Hellsten & Malmberg 1936, 1937) kom andra idéer om skolans syften att formuleras i samband med andra världskriget. "En stramare livsföring" framfördes av ordföranden för *Folkskollärarnas förbund* som en ny målsättning för skolan. Utifrån denna målformulering kunde en motsättning målas upp mellan den enskildes lycka och det svenska kulturarvets fortlevande. För att rädda kulturarvet till framtida släkten krävdes enligt Bengt Hillman:

egenskaper som mod, offervilja, social samhörighetskänsla, pliktmedvetande. Det är inte de lyckliga, allra minst sorglöst lyckliga folken, som lever vidare, utan endast de starka folken, och till de starka hör även små nationer med stark livsvilja (Ft 1940/45:11).

Härdningsbegreppet ligger nära begreppet *vilja*, som under den första halvan av 1900-talet var ett populärt begrepp (jfr Ekenstam 1998). Landquist (1943) liknade viljan med den förmåga som får oss att hålla kvar handen i lågan av ett

ljus. Vi erfar smärta, och vill instinktivt dra bort handen från ljuset. Har vi en stark vilja kan vi övermanna vår spontana upplevelse och hålla kvar handen över ljuset.

Viljan var inte minst nödvändig för framtiden. Viljesvaga, nyckfulla och lynniga naturer var dåligt rustade inför ”det hårda skoningslösa livet” (Lövgren 1922:107). Vikten av framtida viljestarka människor kunde därför bli till ett argument mot talet om arbetsglädje. Att tillämpa arbetsglädje fungerade på de minsta barnen, men på ”halvvuxen ungdom i skolåldern” skulle resultatet bli avskräckande:

Den skulle icke lära för livet – och för övrigt ej ens räcka för skolan. Den skulle fostra svaga, onyttiga och verklighetsfrämmande varelser. I det vuxna livet är det aldrig tal om att arbetets mål är att väcka den arbetandes glädje utan målet är uppgiftens *färdigställande* (Landquist 1943:30).

Ebba Pauli (1921) såg i viljan en kamp mot begären, som i sin förlängning innebar en förberedelse för sexualiteten:

I allt detta och mycket mer måste barnet tidigt vänjas att enkelt och naturligt tåla obehaget, behärska begäret, lägga band på nycken. [...] Ingenting är viktigare, såsom Foerster påvisar, för den kommande sexuella kampens skull. För att nå detta mål måste man beväpna sig mot barnets tårar (Pauli 1921:198).

Här ser vi hur härddningen av barnet även rymde en sorts härddning av fostraren. Att skapa självkontroll hos barnen förutsatte att uppfostraren ”beväpnande” sig mot tårarna.

Sparsamhet

Skolans samhällsförberedande ambition under första halvan av 1900-talet är också tydlig i tilltron till sparsamhet. Bauman (1995/1997:14) har använt *bankboken* som metafor för en typiskt modern attityd: att se livet i nuet som en insättning som ger avkastning i framtiden. Den moderna tidens människotyp kan enligt Bauman liknas vid en pilgrim, en människa som ständigt strävar mot ett och samma avlägsna mål.

I folkskolans värld var sparandet mer än en metafor – det var verklighet. Med tidiga föregångare redan på 1800-talet¹⁰⁸ kom sparverksamheten att bli vanlig

¹⁰⁸ I *Svenska folkskolans historia* spåras sparsamhetsfostran tillbaka till 1870-talet (Fredriksson 1950:473), men det finns åtminstone ett exempel på tidigare sparverksamhet. P R Svensson (1823:60–2) skildrar i sin handledning i växelundervisningsmetodik den sparverksamhet som han bedrev vid sin egen skola. Sparandet har alltså en lång historia, och dessutom en global historia. Skolsparkassor uppstod först i Tyskland, men kom att bli ett globalt fenomen. Nilsson (1913:33–6) menade att de bland annat fanns i Belgien, Frankrike, England, Schweiz, Österrike-Ungern, Ryssland, Danmark, Spanien, Grekland, Brasilien, Japan och Förenta staterna.

och uppmärksammas under 1900-talets första hälft. 1921 föreslogs i ett betänkande att sparverksamhet skulle bli obligatorisk i folkskolan, men förslaget fick mycket kritik eftersom många menade att verksamheten bäst sköttes på frivillig grund. Så kom det att förbli, och på 1940-talet har det uppskattats att 70 procent av folkskolebarnen deltog i verksamheten (Fredriksson 1950:473).

En milstolpe i utvecklingen var det första numret av *Lyckoslanten*, som började ges ut 1926.¹⁰⁹ Tidningen var betydelsefull inte minst med tanke på den enorma spridning den fick (den utdelades gratis i skolor som hade sparverksamhet). På 1940-talet konstaterades i lärarpresen att *Lyckoslanten* hade en upplaga på en halv miljon, och därmed var Europas största barntidning (Tfsl 1943/4: 64).

Namnet *Lyckoslanten* antyder att det fanns en relation mellan lycka och sparande. I det första numret skrev Victor Schneider (ordförande i Svenska Sparbanksföreningens styrelse) en text där denna relation berördes. Barnen avråddes från att köpa karameller, en bakelse eller ägna sig åt annan form av konsumtion i nuet. Att istället spara pengarna skulle i det långa loppet skapa lyckligare människor: ”Spara Din slant, låt den bli lyckoslant, och Du har, som varje annan duktig pojke och flicka, allaredan börjat bygga på Din lycka” (*Lyckoslanten* 1926/1:1, faksimil i Blixt 1960). Det handlade dock inte bara om att skapa lyckliga individer. Ett mer socialt syfte skrevs också fram. Genom att den sparade slanten kunde lånas ut till andra kunde den också bidra till lyckan för de som ville bygga sitt eget hem, studera eller skaffa sig en egen verkstad. ”Din lyckoslant räcker så långt. Den blir till hjälp för Dig själv, för Dina föräldrar, för hela landet. *Alla* få gagn av din sparade lyckoslant” (ibid:2). Här ser vi en särskild vision av lyckans grundläggande drag. För det första beskrivs lyckan som ett projekt, som något man bygger. Lyckan ackumuleras steg för steg, för att i framtiden kunna realiseras. För det andra handlar det inte enbart om en individuell lycka, utan även om kollektiv lycka.

Moralen kom också till uttryck i de slagord som elever själva skickade in i en tävling som Postsparbanken utlyste på 1940-talet. Uppgiften var att sända in egna eller lokala varianter av sparslagord av typen ”den som spar han har”. Fem tusen skolbarn deltog, och några av de vinnande bidragen var:

”Mitt land jag gagnar och försvarar, med varje liten slant jag sparar”

”Ju fetare kök, desto magrare testamente”

”Min spardag är var dag”

”Spara lite men envist”

”Köper jag en slickepinne, blir mitt öre blott ett minne”

”Bio nix – kassan fix” (Sl 1941/51–2:1364).

¹⁰⁹ Utgivare var Avdelningen för skolpropaganda inom Svenska Sparbanksföreningen. Tidningen redigerades av folkskolläraren Torsten Palmquist (Fredriksson 1950 V:473).

Det är just som ett moraliskt budskap om att se framtiden an som sparverksamheten ska ses. Förvisso fanns det en retorik om att barnens sparande skulle gynna nationens välstånd, men ett sådant resonemang förefaller besynnerligt. Låt vara att sparande var en samhällelig dygd, men varför var det skolans ansvar att utveckla denna? Varför var det inte en privatsak? Hur kommer det sig att en social kategori som inte lönearbetade ändå förväntades spara, och dessutom rentav kunde beskrivas som nationens ekonomiska ryggrad? Frågorna blir mindre gåtfulla om vi tar hänsyn till sparandets karaktärsdanande effekter. Att spara var att ägna sig åt försakelse och självbehärskning, och kunde därför beskrivas som en form av ”moralisk gymnastik” (Nilsson 1913:7).

[Sparverksamhetens] viktigaste uppgift är givetvis inte att samla pengar. Att vänja ungdomen vid sparsamhet och uppfostra den till att kunna övervinna sig själv, att kunna tygla tillfälliga nycker för att därigenom tillgodose värdefulla behov, att lära den förstå penningars värde och uppgift och att på rätt sätt handha dem, att uppfostra de unga till ekonomiskt tänkande och en ordnad, sparsam hushållning samt lära dem att känna och förstå arbetets värde och betydelse, det är något av sparverksamhetens mål och syften (Ft 1937/10:12).

Att det fanns ett moraliserande perspektiv var särskilt uppenbart i handboken *Uppfostran till sparsamhet* (Brisman, Lidman & Lindberg 1931:31), där det talades om att framförallt ”lägre stående folk” tenderade att sätta nuets krav framför framtiden. Sparandet sattes samman med en viss typ av dispositioner, som hade att göra med förmågan att försaka sina aktuella behov. ”Sparandet är framförallt en karaktärens sak. Att spara är att öva självbehärskning, att försaka en njutning, som står att plocka i nuet” (s. 66). Fortfarande i Jon Naeslunds bok *Allmän undervisningsmetodik* (1963:13) underströks sparandes karaktärsdanande effekter. Han menade att skolans ekonomiska fostran är personlighetsutvecklande genom att den lär eleven att se livet som en investering.¹¹⁰ Som vi senare ska se var dock sparsamhetsdygden vid denna tid på väg ut.

¹¹⁰ ”Skolsparverksamheten är ett annat inslag i arbetet på att fostra eleverna i ekonomiska ting. Här gäller det att tidigt hos dem grundlägga sunda sparvanor. I sin strävan att få dem att avstå från näraliggande mål – lätta att förverkliga – till förmån för mer avlägsna och svåruppnåeliga bidrar skolsparverksamheten även till deras personlighetsfostran” (Naeslund 1963:13).



Det är

väldigt vad pojken växer. Han är fullvuxen innan vi vet ordet av. Och behållningen på hans sparbanksbok växer också. Han fick en motbok av

Skaraborgs Läns Sparbank

SKARA

med 5 kr. på när han skrevs in i skolan, och nu har han redan 362 kronor på banken. Och det mest glädjande är, att en stor del därav har han själv tjänat under ferierna.

När barnen vuxit till män och kvinnor skola de med tacksamhet tänka på den lärare, som hos dem förstått väcka intresse för sparsamhet och klok hushållning.

Bild 10. Lyckan – och tacksamheten – kommer med åren. Formuleringen nedan ”När barnen vuxit till män och kvinnor skola de med tacksamhet tänka på den lärare, som hos dem förstått att väcka intresse för sparsamhet och klok hushållning” återkom i flera andra annonser för sparsamhet. Under 1930-och 1940-talen var det vanligt med reklam för sparsamhet i lärartidningarna. Ur *Folkskollärarnas tidning* 1937/23:16.

Mognad

Att skolan är en plats som förbereder för framtiden har även tagit sig uttryck i tilltron till begreppet mognad. Vid sidan av barns rätt att vara barn, har en stark tankefigur också varit barnets skyldighet att steg för steg bli mer moget. Denna tilltro till mognadsprocessen har bland annat kunnat motiveras utifrån en syn på barn som problematiska och vuxna som förebildliga. Ett exempel på detta är skriften *Ungdomens själsliv och fostran under brytningsåren* (1932) där läkaren Wilhelm Wernstedt gav en översikt över barns egenskaper. Barn beskrevs som mer lättpåverkbara, mer egoistiska, de hade mindre självkontroll, svårare att skilja mellan fantasi och verklighet, och de hade ett lågt utvecklat förstånd. Wernstedt ville med denna uppräkningslista av egenskaper inte klandra barnet, utan istället peka på att det var barnets natur, och ingenting man skulle moralisera över. Efter att ha karakteriserat barnets psyke ställde Wernstedt frågan hur barnet kan förvandlas till en vuxen människa:

Hur kommer barnet från detta tillstånd av, man kan väl säga, fysiologisk själslig mindervärdighet över i den skarpt utmejslade, fast sammanhållna och till en sluten enhet hopsvetsade väsenstyp, som är den fullvuxna människans kännemärke? (Wernstedt 1932:4).

Att bli vuxen var alltså inte bara att åldras. Mognadsprocessen kunde beskrivas som ett framsteg, som en utveckling från det låga till det höga. Således blev puberteten den tid ”då hela människan skall lyftas upp på ett högre utvecklingsplan, danas till högre, reella uppgifter” (Wernstedt 1932:11).

Idén om skolan som en plats för mognadsprocesser har också materialiserats i skolans slutpunkt: examen. Läroverkens studentexamen hade under perioden 1878–1905 beteckningen mogenhetsprövning (Sagnér 1968:210 f). Att det senare bytte namn till studentexamen förhindrar inte att den har setts som en viktig mognadsritual. Ulla Johansson konstaterar i sin studie av läroverken att många elever kommer ihåg det exakta datumet för examen mer än 50 år efteråt (Johansson 2000:113). Dess karaktär av mognadsritual illustreras även i läroverksrektor Axel Nordfeldts (1943) memoarer. Han förde där ett resonemang om studentexamens betydelse för vuxenblivandet. Under själva studietiden var elevernas status låg: de fick stå ut med stora inskränkningar i den individuella friheten och sträng disciplin. Eleverna var ”ofta ganska tarvligt klädda” och saknade de friheter som jämnåriga lönearbetare hade (till exempel rätt att röka). Om vi liknar skolgången vid en förberedelseprocess, kan vi säga att denna process innebar hårt arbete och låg social status. Detta tillstånd varade dock inte för evigt, utan kom tvärt att upphöra med examen:

Allt detta vändes upp och ned i och med avläggandet av studentexamen. Den nybakade studenten blir, särskilt i mindre samhällen, en person att

räkna med, som från alla håll lyckönskas. Han iklädes helt plötsligt alla de vuxnas attribut, och den vackra studentmössan och den för ändamålet anskaffade nya kostymen göra honom till en ny, helt förvandlad företeelse (Nordfeldt 1943:76).

Begreppet mognad spelade länge en central roll i synen på skolans syfte. Mognad kunde rentav framställas som utbildningens mål. Torsten Husén hävdade exempelvis i sin bok *Pedagogisk psykologi*: ”Bortsett från den speciella yrkesutbildningen har uppfostran som mål den mogna personligheten” (Husén 1965:30). Vad det innebar att vara mogen samt hur och i vilken utsträckning detta kan ha satt sin prägel på den pedagogiska praktiken är en intressant fråga. I ett skolminne från en flickskola beskriver Maarja Talgre, som började skolan 1952, hur man tidigt påminnes om sin kommande roll som ”dam”:

En gång åt Annika och jag oss sjuka på pepparkaksdeg, trots att vi nu nästan blivit ”damer” – det var det som flickskolan ville göra oss till. Redan som små, hungriga elvaåringar med lång skolväg, flera av oss åkte miltals med tåg in till skolan i Göteborg, fick vi snubbor för att vi blivit sedda ute på stan med kanelbullar i händerna. ”Kom flickorrr... Ni får inte äta bullar på gatan! Det ser inte trevligt ut. Ni ska ju ändå bli små damer”. Sade lärarinnorna och rektorn nästan unisont (Talgre 1989:177).

Vad innebar då begreppet mognad för synen på lidandet? Torsten Husén kopplade ihop mognadsprocessen med värdet av affektiv kontroll. Mognadsprocessen kännetecknas, enligt Husén, av ”ett avtagande av det ohejdade självmedlidandet” (1944:111). Att vara mogen handlar om att snarare tycka synd om andra, än att tycka synd om sig själv, menade Husén. En förmåga att kontrollera sina impulser hör också till mognadens särdrag, konstaterades i en annan Husén-bok:

Barnet handlar ”impulsivt”. Det ser godsakerna och griper genast efter dem. Den vuxne förmår betvinga ögonblickets impulser till förmån för senare tillfredställelse. Alla pengarna spenderas inte på godsaker, utan han planerar deras användning för att täcka ett bredare behovsregister. Den mogna människan arbetar mera på längre sikt (Husén 1965:31).

Andra drog mer långtgående slutsatser utifrån idén om mognad. Wilhelm Sjöstrand underströk att nuets lycka inte alltid bör överskugga vikten av vad som kommer i framtiden:

Vi få ej stirra oss blinda på barndomens lycka utan måste även betrakta denna tid som en förberedelse för verksamheten som samhällsmedlem. Vi böra, som jag ovan uttryckt det, se den blivande vuxne i barnet (Sjöstrand 1952:86).

Än mer radikal var den tyske psykologen Fritz Künkel. Skillnaden mellan barn och vuxna var att barn var ”jagiska” och hade en låg tolerans inför olika vedermodor. Att bli vuxen beskrevs som ”konsten att bita i det sura äpplet” (Künkel 1936:27). Han hävdade också att själva mognadsprocessen var en krävande process, och att den måste vara det. Mognad liknades vid larvens förvandling till en fjäril, och mognad var något som ”blott kan köpas genom lidande” (Künkel 1927/1932:111).

Sammantaget kan kulten av mognadsbegreppet tolkas som ett sätt att avföra frågan om elevens välmående från dagordningen. Liksom med härdningsbegreppet och tilltron till sparsamhet riktades ett fokus på den framtida människan, vilket innebar att nuets olika problem inte fick ges alltför stor uppmärksamhet.

Förberedelsen för evigheten skiljer sig från förberedelsen för samhället, men ändå går det att se beröringspunkter: de var båda vad vi kan kalla framtidskulturer. I båda fallen tilldelades framtiden i vissa avseenden ett högre värde än nuet. Det var på andra sidan graven eller på andra sidan examen som det ”verkliga” livet började. Evighetspedagogiken kunde här locka med lycka, medan samhällspedagogiken uppvisade en mer kluven bild. Å ena sidan kunde man spara sig till lycka, men samhällslivet krävde också plikter.

Denna framtidsinriktning kan analyseras ur olika perspektiv.¹¹¹ Mitt syfte har varit begränsat till att analysera hur lidandets innebörd påverkas av synen på framtiden. Det går att urskilja två konsekvenser av en stark framtidsinriktning. För det första kan det aktuella lidandet ges en instrumentell innebörd. Lidandet kan framstå som ett ofrånkomligt inslag i en mognadsprocess. För det andra kan lidandet bagatelliseras. Även när lidandet förefaller sakna en funktion i en allmän mognadsprocess, kan det förefalla som mindre skandalöst när det ställs mot den lycka som kan komma att infinna sig i evigheten eller vuxenlivet. Sammantaget kunde alltså tilltron till framtiden bidra till att minska värdet av ett välmående i nuet. Detta kunde sannolikt också mildra förväntningarna på lärares ansvar för det lidande skolbarnet. Tilltron till den framtida lösningen på elevens samtida problem gjorde att den aktuella utsattheten inte alltid utmålades som akut. Som vi nu ska se är det emellertid just detta sätt att tänka som tycks utmanat i det senmoderna samhället.

¹¹¹ Den moderna skolans framtidsinriktning har noterats av bland annat Frykman (1998) som hävdar att den stimulerade till social mobilitet. Genom att skolan uppmuntrade elever till att bli något annat än de ursprungligen var, kom den också att stimulera människor att bryta med sitt ursprung. På ett motsvarande sätt kan dagens minskande sociala mobilitet relateras till att framtidstanken har undergrävt.

Förberedelse för lärande

Hur ser då relationen mellan samtid och framtid ut idag? Den frågan har jag delvis försökt få ett svar på genom att till ett antal lärare ställa frågan om vad de vill att eleverna får med sig från sin studietid. Så här lyder ett ganska typiskt svar:

Det viktigaste är att de har ett bra självförtroende. Att de känner att de duger. Att jag duger som jag är. För det är ju det de skaffar sig egentligen under de här åren, mellan sexan och nian. Att de tar ansvar för sig själva, att de vet vad de vill. Då tror jag att det funkar, då behöver man inte vara världsbäst i allting. Det händer ju mycket, det händer mycket över ett sommarlov. Kan man ge dem det här självförtroendet, att man vågar ge sig på nya saker, så att man inte kommer till gymnasiet och är livrädd – jag kan inte engelska och jag kan inte [ohörbart] – utan, jag kan det jag kan, det här kommer nog gå bra. Så den här positiva bilden av sig själv, för det är många, det har vi tyvärr, många elever som, i årskurs 7, årskurs 8, har väldigt negativa bilder av sig själva (IP 4/2004).

En annan lärare uttrycker sitt mål på följande sätt: ”Jag vill att de ska tycka, att de här ämnena som jag har undervisat i, att de har varit roliga, att de tycker om dem” (IP 7/2004). Åter en annan önskar att eleverna utvecklar ”en slags hunger efter mer kunskap” (IP 9/2004), och ytterligare en vill uppnå känslan av ”glädje i att lära sig. Glädje i att få kunskaper” (IP 12/2005).

I lärarnas intervjusvar framträder ett särskilt tema: betydelsen av att skolan uppfattas som lustfylld och stimulerar till ett fortsatt lärande. Dessa målsättningar är inga isolerade fenomen. De ligger i linje med idag rådande tankar om att *lust att lära* är ett viktigt inslag i den goda skolan. I Lpo 94 nämns uttrycket vid tre tillfällen, på Internet cirka 87 800 gånger (på googles sökmotor 2006-04-21). Om sökningen kombineras med ordet ”skolplan” får man cirka 13 800 träffar (google 2006-04-21).

Representerar denna tilltro till det lustfyllda lärandet något nytt? I viss mån inte, eftersom pedagoger sedan länge verkat för att skapa en miljö av välmående i skolan. Det har dels funnits olika typer av skolsociala anordningar (skolbespisning, skolbad, fria läroböcker) och dels argument som kretsat kring hur själva lärandet ska anordnas. Ett exempel på denna tradition är tvåbandsverket *Arbets-skola – arbetsglädje* (Gierow, Hellsten & Malmberg 1936; 1937). Samtidigt kunde denna tradition motsägas av argumentet att skolan måste förbereda för livet – ett liv som inte kunde styras av arbetsglädje allena. Det som är tidstypiskt för dagens lustideal är att denna gamla invändning har förlorat något av sin trovärdighet, i takt med att lärandet inte längre bara förbereder för arbete. Dagens lustideal bör ses i ljuset av föreställningen om det livslånga lärandet.

Slutets slut

Ett lärande som är begränsat till barndomen framskymtar i sången ”Slow education” av det amerikanska rockbandet *Silver Jews*:

When God was young he made the wind and the sun.
And since then, it's been a slow education.
(Bright Flight 2001)

Här beskrivs en Gud som var väldigt duktig som ung, men som sedan dess inte lärt sig så mycket nytt. Det är inte bara Gud som hade sin mest läroaktiga tid som liten. Hela skolsystemet har varit uppbyggt på en föreställning om att en central del av lärandet sker inom skolinstitutionen, under den tid som inramas av skolstart och examen. Att tala om ett livslångt lärande blev utifrån detta tänkande själv motsägande (Bauman 2005:116). På senare år har istället föreställningen om det livslånga lärandet kommit att inta en nyckelposition inom skolretoriken (jfr Hultqvist & Pettersson 2000).

Det som kännetecknade de två faser som ovan har analyserats var föreställningen om ett slut: ett liv med ett slut, en skola med ett slut. Det var dock inte fråga om ett definitivt slut, utan om en övergång till något som både kunde ses som nytt och bättre. När idealet om det livslånga lärandet sprider sig, kan vi däremot säga att detta slut försvinner. Gränsen mellan skola och samhälle blir mer diffus och samhället blir allt mer likt en skola (Hultqvist & Pettersson 2000).

Konsekvenserna av denna förändring kan analyseras på olika sätt. Den fråga som här är av intresse är hur det livslånga lärandet påverkar uppfattningar om lyckans plats i skolgången. Det livslånga lärandet kan sägas utmana den traditionella idén om att lärande hänger ihop med försakelse och uppskjuten behovstillfredsställelse. ”Lärandets rot är bitter, men dess frukter äro ljufva”, hette det i ett läromedel för småskolan (Sandberg 1865). I motsats till denna föreställning gjorde 1946 års skolkommision ett påpekande som ligger i linje med dagens idé om det livslånga lärandet: ”Är elevernas studiearbete lustbetonat, får eleverna med sig ut i livet lusten till fördjupade studier, om inte är skolans arbete till stor del bortkastat” (SOU 1948:27, s. 27). Detta citat är intressant eftersom det lyfter fram ett samband mellan det livslånga och det lustfyllda lärandet. Roligt ska man ha i skolan för att man ska tycka det är roligt att gå i skolan hela livet. Lärandet kan inte längre liknas vid en bitter rot, utan ska snarare vara en aptitretande förrätt till ett helt liv av njutningsfullt informationsätande.

Minutlång väntan och annan uthållighet

Utvecklingen bör dock problematiseras något. Lustidealet är inte så allomfattande som det kan förefalla av beskrivningarna ovan. Även om lustcentreringen har en stark ställning i hur lärare talar om skolan, innebär det inte att all form av uppskjuten behovstillfredsställelse har blivit obsolet. Lärare ser knappast

enbart sin uppgift i att skapa lustfyllda lärandesituationer, utan även i att bekämpa alltför impuls- och luststyrda elever. Några lärare i intervjustudien uppfattar att elever blivit mer impulsstyrda och mindre uthålliga på senare år:

Jag upplever väl att det är fler elever som man, är ovana vid, att inte ha den här, disciplinen så att säga, man förstår inte riktigt att ska man kunna samarbeta 25 eller 27–28 personer i ett rum, så måste det finnas en viss tågordning. Jag kan inte få hjälp på stubinen. Det kan man väl se att det är fler elever som tror att, ja man vill att det ska hända nått pang. På en gång. Även om det är fyra eller fem andra som vill prata, om man pratar med dem då. Det är fler alltså, det är fler personer som har svårt för det här att ta det lite lugnt, tänka till, istället för att bara räkka upp handen, eller bara säga rakt ut att det är si eller så (IP 12/2005).

Vad vi ser här är möjligen en ”förkrympt” variant av den uppskjutna behovstillfredsställelsens princip. Om man tidigare kunde locka med evigheten, och senare med en plats i samhället, är det idag uppmärksamheten av läraren som lockar. Tidsspännet har förkortats väsentligt: från att gälla ett helt liv, till att bli, säg, några minuter. Det som också är specifikt för denna form av väntan, är att den inte innebär att inlemmas i ett större kollektiv – att bli en del av ett samhälle.

Individualismens födelse och framtidens död

Durkheim (1925/2002) menade att skolans funktion är att den inlemmar individer i det kollektiv som samhället utgör. Det går att ge flera exempel på hur denna idé har konkretiserats i lärarhandledningar, läroplaner och den vardagliga praktiken. Vad det kunde innebära att inlemma en individ i ett kollektiv exemplifieras i ett skolminne av Vilhelm Moberg: ”Jag lärde mig att den största äran som fanns, den skaffade man sig med att döda folk i krig, den äran var ovansklig och odödlig” (1968/1976:58). Moberg skildrar en nationalistisk skola, centrerad till värdet av att bli del av en nation. Idén om att inlemma eleven i ett kollektiv var dock inte bara begränsad till nationen. Budet att hedra sin fader och moder var grunden för all samhällsmoral, hävdade överläraren Leander Wallerius (Ft 1938/14:17). I handledningen *Läraren och disciplinen* uttrycktes förhållandet på följande sätt: ”man skulle rentav kunna säga, att uppfostrans mål är att bygga upp positiva känslöbindningar till familj, skola, samhälle och personer i individens närhet” (Holmstrand & Edman 1951:76). I *Läroplan för grundskolan* hävdades, under rubriken ”Mål och riktlinjer”, att skolans sociala fostran skulle förbereda eleverna för ”deras liv som framtida familjebildare” (Lgr 62:18). Skolan har kort sagt beskrivits som en plats som inlemmar individer i överindividuella gemenskaper som familjen och nationen. Det är gemenskaper som är skapade före individen och kommer att överleva individen.

I dagens individualiserade samhälle blir det dock svårare att upprätthålla föreställningen om fasta gemenskaper som föregår och överlever individen. Familjer, nationer och arbetsplatser framstår i minskande utsträckning som stabila enheter. Det som sker i ett individualiserat samhälle är, enligt Bauman, att individen får en längre livslängd än de gemenskaper och ting som omger honom (Bauman 2001:145). Ett exempel på detta är familjens förändringar under de senaste decennierna. Att hedra sin far och mor blir möjligen ett mindre trovärdigt projekt när de ligger i skilsmässa. Och i den mån som dessa enheter är varaktiga, är det inte alltid som denna stabilitet uppfattas som positiv. Sedan 1960-talet har familjen exempelvis blivit förknippad med barnmisshandel och andra övergrepp mot barn (Hacking 1999/2000: kap 5).

Denna individualisering löper parallellt med vad som förefaller vara en annorlunda inställning till framtiden. Ett uttryck för denna tendens är försvagningen av idén om sparsamhet. En artikel i lärarpresen på 1960-talet med rubriken ”Ekonomisk fostran – inte bara att spara” ger uttryck för denna förändring. I artikeln argumenterades för att begreppet ekonomisk fostran skulle få en vidare betydelse. Eleverna skulle inte bara tvingas till försakelse och långsiktigt sparande. För att de verkligen skulle lära sig att hantera pengar var det viktigt att de fick använda dem till konsumtion. Det sparande de ägnade sig åt skulle även det resultera i konsumtion (så kallat målsparande), istället för att inriktas på avlägsna mål (Lt 1962/51f:18 f, jfr även Thunberg 1965:79 f; Lt 1962/24–5:20). Denna sparsamhetens relativisering kan ses som en del av en allmän samhällslig förskjutning. Inom kultur- och samhällsteori har det hävdats att den protestantiska, framtidsinriktade kulturen alltmer har trängts undan av en nutidsorienterad kultur. En ”bankbokskultur” har ersatts av en ”kreditkortskultur” – om man tidigare sköt upp njutningen skjuter man nu snarare upp betalningen (jfr Bauman 1995/1997:14; Baudrillard 1968/1996:156–163). Förändringen kan även beskrivas i termer av att nya personlighetstyper har växt fram. Bauman har använt metaforen pilgrimen för att beskriva en typiskt modern personlighetstyp. Det var en människa som strävade mot ett fast mål. I motsats till denna människa beskriver Bauman den postmoderna människotypen med metaforer som nomaden:

Pilgrimen väljer tidigt ut sin destination och planerar sin livsväg därefter. Man kan säga att han genomgående styrs av ett ”livsprojekt”, av en allmän ”livsplan”. Nomaden däremot når i sin fantasi nästan aldrig bortom närmaste karavanhärbärge (Bauman 1992/1994:207).

Enligt Bauman kännetecknas det postmoderna tillståndet av att den uppskjutna behovstillfredsställelsen har förlorat sin funktion. Detta hänger samman med en ökad föränderlighet och en ökad oförmåga att kontrollera framtiden, vilket gör att det kapital som binds upp inte med säkerhet kan komma att förräntas. Att undvika att leva för framtiden är därför ”en *rationell* reaktion på den värld där man tvingas behandla framtiden som ett *hot* snarare än som en tillflyktsort eller

ett förlovat land” (Bauman 2001/2002:68). Enligt Thomas Ziehe går det att notera en liknande utveckling för skolans del.

Skolan, liksom arbetsplatsen, har mer än någonsin blivit en av flera tillgängliga världar. Och ”livet” börjar inte längre ”efter” utbildningens slut, som man förr ständigt höll ungdomarna för ögonen. Det börjar ”nu”, och frågan är istället om det kommer att fortsätta i framtiden (Ziehe 1993:66 f).

Det går att diskutera hur omfattande dessa trender mot individualisering och nutidsinriktning är. Om vi ändå antar att det är en tendens i vår tid, förefaller dess tendens vara att gamla tiders sätt att legitimera eller bagatellisera elevers lidande tappar i stöd.

Lycka: från mål till medel

Utgångspunkten för det här kapitlet har varit att lärares omsorgsarbete påverkas av synen på skolbarns lycka/lidande. Förväntningar på läraren hänger samman med attityder till hur barndomen bör te sig. I kapitlet har jag formulerat en teori om hur synen på lycka/lidande i skolan kan förändras. Jag har utgått från att synen på lycka och lidande hänger samman med synen på skolan som förberedande praktik, och att skolans förberedande roll förändras. Detta har idealtypiskt beskrivits som förberedelse för evigheten, för samhället och för lärande. De tre formerna av förberedelse kan löst kopplas samman med tre skilda samhällstyper: det förmoderna, moderna och det senmoderna samhället.

Huvudtesen är att framtiden som en tid för lycka (eller nytta) delvis har förlorat sin trovärdighet, vilket har accentuerat behovet av välmående för stunden. Länge kunde lycka beskrivas som ett mål för skolans verksamhet. Idag framstår lycka/välmående snarare som ett viktigt medel. Detta kan i sin tur antas understryka värdet av att olika former av lidanden som eleven upplever under själva skolgången motverkas. Exempelvis kan inte längre problem som mobbning ges en instrumentell tolkning, som en härdande förberedelse för tiden som samhällsmedlem. Lidandet kommer att skandaliseras i en ökande utsträckning – det kommer med Johannissons (1992) ord att framstå som ”naket”, det vill säga tömt på all meningsfullhet. Snarare än att vara en oundviklig del av tiden som ung, kommer det att framstå som ett hinder för den ideala barndomen. Därmed kan också lärarens ansvar ges en annan karaktär. Inte på så sätt att elevens lycka för första gången skulle ha blivit ett ansvar för läraren, men på så sätt att elevens välmående under sin tid i skolan kommer i blickpunkten på ett tydligare sätt.

Denna omvandling av *sättet att se* på värdet av en lycklig skolgång, torde också ha en inverkan på i vilken utsträckning lidandet verkligen blir synligt. Om lyckan framställs som det som kommer sedan, eller om livet beskrivs som en kamp som man måste härdas inför, verkar det rimligt att varken elever eller föräldrar kommer att se skolan som en plats där problem i nuet kan exponeras.

Om däremot det samtida lidandet uppfattas som ett problem vars lösning inte tenderar att förläggas till framtiden, förefaller det sannolikt att skolan lättare kan uppfattas som en plats där lidande bör motarbetas. Temat för nästa kapitel är just den process varmed elevers lidande kan synliggöras för lärare.

9. Intimiserad offentlighet

Ett villkor för att elevers lidande ska kunna upplevas och/eller formuleras som ett moraliskt ansvar för läraren är att denne har någon form av inblick i hur eleven mår. Syftet med detta kapitel är att undersöka betingelserna för att en sådan kunskap ska kunna uppstå inom institutionen skolan. Jag kommer att peka på hur dessa betingelser ändrar karaktär, och hur därmed dagens lärare sannolikt ställs inför problem som ”gårdagens” lärare mer sällan behövde hantera.

Kunskap om hur elever mår kan en lärare erhålla på olika sätt. En strategi är att försöka tolka symptom, såväl fysiska, psykiska som mer indirekta (såsom skolk). Ett annat sätt är att konsultera andra vuxna inom skolorganisationen som till exempel skolpsykologen. Ett tredje sätt, som står i centrum för detta kapitel, är genom elevens eller dess föräldrars egna berättelser. Temat är således den kunskap som uppstår genom att *lidandet kommuniceras*. Antropologisk forskning har visat på ett vitt spektrum av attityder till hur lidandet kan kommuniceras (jfr Sachs 1992). Den fråga som undersöks här är om skolan har förändrats som arena för kommunikation av lidande.

Annorlunda uttryckt handlar kapitlet om lärarens seende. Ett lidande som kommuniceras innebär att det synliggörs. Inledningsvis diskuterar jag i korthet hur de uttryckliga förväntningarna på vad lärare förväntas se tycks ha förändrats. Två skilda attityder kontrasteras (under rubrikerna ”acceptabel blindhet” och ”skandaliserad blindhet”). Därefter behandlas ett antal villkor för vidgandet av lärarens blick från snävt pedagogiska ting till omsorgsrelevanta, ofta privata, delar av en elevs person. Denna vidgade blick exemplifieras avslutningsvis genom en analys av fenomenet loggbok.

Acceptabel blindhet

I skilda kulturer finns olika mönster för i vilken utsträckning lidande kommuniceras. Sociala konventioner reglerar vad som anses vara ett acceptabelt uttryck för lidande och vad som inte är det. Så finns det exempelvis studier av två nigerianska stammar där födslosmärten kommuniceras på helt olika sätt (Sachs 1992:131). När det gäller sjukdomar så har det från västerländsk horisont konstaterats att sjukdom har varit förknippad med en mängd negativa associationer som gjort den skuldbelagd (Sontag 1978). Inom den judiskt-kristna traditionen har också sjukdom kunnat betraktas som ett straff (Sachs 2002:162).

Det finns med andra ord krafter som verkar för att hämma eller försvåra kommunikationen av lidande mellan människor. Hur detta kunde gå till i skolans värld på 1950-talet uppmärksammades i artikeln ”Elevvården – en inventering av läroverkens möjligheter” (Gjötterberg 1953). I artikeln berörde adjunkt Tore

Gjötterberg fenomenet med elever som av olika anledningar får sin prestationsförmåga nedsatt, till följd av till exempel sjukdom i familjen. Gjötterbergs önskan var att läraren kunde ha mer ingående kunskaper om sådana saker. Samtidigt hävdade han att det fanns mekanismer som försvårade lärarens möjligheter att få tillgång till elevens inre:

Så t.ex. skulle man önska att det bleve bekantgjort för lärarna, om något inträffat i hemmet, som kan anses nedsätta barnets prestationsförmåga. Man förstår om föräldrar drar sig för att meddela, att de ämnar skiljas eller att en av dem insjuknat i en dödlig sjukdom, men de måste också betänka vilken betydelse en sådan upplysning har för klassföreståndaren eller andra lärare vid deras behandling och bedömning av barnet. Risken för att en sådan upplysning skulle spridas till obehöriga är relativt liten och väger nog lätt mot dess värde i övrigt (Gjötterberg 1953:48).

Gjötterberg ansåg med andra ord att elevens välmående är något som spelar roll, något som läraren borde ha kunskap om. Samtidigt menade han att lärarens tillgång till kunskap om detta var beskuren. Artikeln ger en bild av föräldrar som blygs för att tala om sina svårigheter. Det var för intimt för att delges läraren. Med andra ord gav Gjötterberg bilden av att skolans offentlighet passade illa ihop med elevernas privata problem.

Det var inte bara föräldrarna som uppvisade denna blygsel. Även eleverna drog sig för att vända sig till läraren med sina problem. Kuratorn blev istället den person som eleverna förväntades vända sig till:

Det är ju ett faktum, att läraren, hur god kontakt han än tycker sig ha med sina elever, sällan uppnår en sådan grad av förtrolighet, att dessa vänder sig till honom med sina privata bekymmer. Orsaken härtill torde väl ligga i det förhållandet, att även den välvilligaste lärare blir betraktad som en domare genom sin betygsättande funktion. Denna saknar kuratorn och han har dessutom tystnadsplikt. Genom sitt livliga deltagande i fritidsaktiviteterna vinner han dessutom hos eleverna en särskild goodwill och, vad viktigare är, kommer på ett utsökt sätt på tu man hand med dem, vilket underlättar yppandet av personliga bekymmer (Gjötterberg 1953:50).

Läraren blev alltså delvis *blind* för olika sociala och personliga problem som elever kunde drabbas av, och möjligheten att ta ett moraliskt ansvar inför den svage eleven kom därmed att försvåras. Detta framställde Gjötterberg visserligen som ett problem, men det intressanta är att han inte belastade lärarna för deras oförmåga att se eleverna. Lärarna hade en betygsättande funktion, och därmed kunde inte eleverna anförtro sig åt dem, och föräldrarna belastades av de tabun och den blygsel som gör att de vill hålla det privata borta från offentligheten. Med andra ord, att läraren var blind för elevens situation berodde inte på lärarens ovilja att se, utan på att lärarrollen inte var anpassad för att se. Både elever och

föräldrar såg skolan som en offentlig plats, en plats där det privata inte hörde hemma, en plats där det intima lämnades hemma. Gjötterberg gav helt enkelt en bild av en blindhet som var acceptabel.

Skandaliserad blindhet

Om vi förflyttar oss mot nutid är en annan inställning till blindheten tydlig. Oförmågan att se eleverna beskrivs i stor utsträckning som en anklagelse. ”Varför ser dom oss inte?” är exempelvis titeln på en intervjuundersökning om gymnasieelevers syn på sin skolsituation (Alin Åkerman 2001). I krönikan ”Läraryrket utbildar blundare” (*Lärarnas tidning* 2004/3:20) riktar Gunilla Granath kritik mot att lärarutbildningarna inte ger tillräckliga kunskaper om kommunikation, konflikthantering och gruppdynamiskt tänkande. Konsekvensen är att läraren riskerar att blunda för de problem som kan uppstå i en skolklass, såsom utfrysning och verbala trakasserier.

Dagens ideal om att *se* eleverna kan handla om att läraren motverkar känslan av anonymitet, att läraren intresserar sig för eleven, att läraren inte blundar för problem med de sociala relationerna i klassen. Ett uttryck för det senare ges av barnombudsmannen Lena Nyberg som, i en krönika om en elev som utsatts för mobbning, skriver följande:

Tyvärr är hon inte ensam om den här situationen. Runt om i vårt land finns det barn som varje dag plågas av det faktum att de måste gå till skolan och ständigt möta dem som utsätter dem för kränkningar och mobbning. Jag har hört många barn som vittnar om besvikelse över att vuxna valt att inte se (Barnombudsmannen 2005).

Den blundande läraren kritiserar inte bara för att ignorera uppenbara missförhållanden. Det finns dessutom en uppfattning om att elever kommunicerar sin utsatthet på ett indirekt sätt, i form av symptom. I krönikan ”Skolk – ett rop på att bli sedd” (*Lärarnas tidning* 2005/17) kritiserar idén om att bestraffa skolk med böter, av en skribent som själv skolkade mycket under sin högstadietid:

Hade böter hjälpt? Knappast. Men om någon frågat sig varför jag var så mycket frånvarande så hade det nog räckt långt. Jag behövde bli sedd. Barn som vill bli sedda har udda metoder att visa sig: sluta äta, skära sig i armarna, droga sig, slåss, stjäla eller bli promiskuösa. I min klass var vi många som ropade på hjälp genom att skolka (*Lärarnas tidning* 2005/17: 15).

Denna övergång från en acceptabel till en skandaliserad blindhet säger något om hur de uttryckliga förväntningarna, såsom de formuleras i den pedagogiska debatten, ändrat karaktär. Nedan kommer frågan att vidgas till hur den konkreta

interaktionen mellan lärare och elev/förälder i sig kan bära på förväntningar på läraren.

Att möjliggöra seende

I det följande ska ett antal processer studeras som förenas av att de på ett specifikt sätt bidragit till att elevens problem kan synliggöras som ett moraliskt ansvar för läraren. Det handlar om olika faktorer som möjliggör ett seende som går bortom en avgränsad elevroll där elevens privata jag görs osynligt.

Utgångspunkten är att lärarens moraliska ansvar inför eleven kommer att se olika ut beroende på vilka delar av skolbarnet som kommer till uttryck. Ett möte med ”halva” personer (elever) eller ”hela” personer (”människor”) skapar olika typer av moraliskt ansvar. Bauman har illustrerat arten i det som här kallas halva människors möten. Han skriver om hur vissa typen av möten människor emellan är *fragmentariska*:

De är fragmentariska i så måtto som endast en del av de mångsidiga jaget och deras mångfaldiga begär och intressen är engagerade i mötet – resten är tillfälligt avstängt, har förstulet förts åt sidan eller hålls uttryckligen tillbaka som privat (det vill säga förutsätts sakna betydelse för detta möte här och nu) (Bauman 1995/1997:67).

Det finns en rad olika sociala sammanhang där människor på detta sätt ”träffas utan att egentligen mötas” (ibid:69). När vi går till banken är vi kunder, när vi vandrar längs gatan i en stad är vi flanörer. Det finns oftast ingen förväntan om att privata aspekter ska lyftas fram i interaktionen. Konsekvensen är att det sällan uppstår ett moraliskt ansvar inför den andra, eftersom stora delar av dennes person är dolda.

Även mötet mellan lärare och elev kan ha en sådan karaktär. I *Läraren och lärarens gärning* menade Karl Nordlund att läraren främst ser eleven i en situation: i skolbänken. ”Vad som finns där bakom, därom vet läraren ofta föga eller intet” (Nordlund 1922:73). Nordlund menade att läraren fick en ytlig relation till eleven, eftersom denna inte uppvisade de privata sidorna för läraren. Elevens relation till läraren beskrevs som månens relation till jorden: ”han vänder alltid samma sida till” (ibid). Den metaforen haltar dock på en punkt. Lärarens fragmentariska seende är inte en naturlag. Det som nu ska diskuteras är ett antal utvecklingslinjer som gör det möjligt att göra elevens privata liv mer synligt för lärare.

Informalisering och intimisering

Den första tendensen handlar om graden av närhet. I ett läroverksminne från tidigt 1900-tal beskrevs att eleverna hade svårt att tänka sig att lärarna var

vanliga människor. ”De var väl snarare ett slags oåtkomliga högre väsen, fientligt eller i bästa fall välvilligt sinnade” (Ström 1964:230). Distansen mellan lärare och elever har Ulla Johansson beskrivit som ett genomgående drag i sin studie över svenska läroverk. Hon konstaterar att ”så gott som alla informanter vittnar om att distansen mellan lärare och elever var mycket stor” (Johansson 2000:315). Distans mellan lärare och elever kunde bland annat fostras fram under lärarutbildningen, såsom skildras i detta yrkesminne:

Jag fostrades på Lärarhögskolan till en reserverad hållning till ungdomarna. Alltför personlig hållning ansågs lägga grunden till disciplinproblem. [...] Vi lärde oss också att aldrig visa blottor i våra kunskaper eller oförmåga att svara på elevernas (”säkert försåtliga”) frågor. En kampsituation uppstod i klassrummet. Numera är relationerna mera avspända och därmed får vi ett mycket bättre arbetsklimat (Nordiska museets arkiv, KU 17569, född 1936).

I *Förslag till allmänna anvisningar för fostran och undervisning på skolans högstadium* hävdades att distansen mellan lärare och elev var en tillgång för att skapa ordning i en ny klass:

Det är också av betydelse att i en ny klass från början vänja eleverna vid den strama ordning, som underlättar arbetet. Den naturliga distans, som ligger i förhållandet mellan lärare och elever – ålder, mognad, ställning – ger en självklar utgångspunkt för en naturlig fasthet och utesluter på intet sätt den vänlighet och den sympati, som gemensamhet i arbete och upplevelse lätt skapar (s. 23).

Även i Bäcklins lärarhandledning betonades den nya lärarens behov av distans: ”Nybörjaren i katedern bör vara på sin vakt – utan att eleverna märker det. Det är klokt att vara en smula reserverad och avmätt under de första lektionerna” (Bäcklin 1951:218). Ett uttryck för denna distansideologi finner vi i tilltalsorden mellan lärare och elever. Genom att det har funnits normer för hur man tilltalar lärare har en gräns mellan lärare och elev understrukits. Att detta var en viktig norm betonades av A S Neill. Att tilltala en rektor i en *public school* med för- eller efternamn, låg ”nästan utom fantasins gränser” (Neill 1939/1944:69). I Sverige gavs nya lärare följande råd i en lärarhandledning:

Det första mötet med klasserna kan naturligtvis kännas brydsamt för en ovan lärare. Han bör i parentes sagt presentera sig för klassen; då har han också rätt att kräva, att eleverna i fortsättningen känner honom även till namnet. Ibland behöver han göra klart, vilket tilltalsord de skall använda till honom. ”Magistern” brukar ju vara det vanliga i fråga om en manlig lärare. Har läraren ej doktorsgrad, bör han enligt min mening förbjuda den vanliga övertituleringen. Men tilltalsorden har sina problem också i riktningen katedern-pulpeten. Det är inte alltid så lyckligt, om en ung lärare säger ”du”

till gymnasister på högstadiet. Har han lärjungar av motsatt kön, får han följa skolans praxis beträffande tilltalsord. ”Du” är i regel uteslutet, i varje fall för de äldre elevernas del (Bäcklin 1951:258).

Under perioden 1965–1975 hände så något. Det som har kallats för en *informatisering* fick då ett brett genomslag i det svenska samhället, vilket exemplifieras av du-reformens genomslag (Löfgren 1988:191). Att du-reformen representerade ett radikalt brott mot gamla traditioner för hur relationen mellan lärare och elev skulle se ut, indikeras av att den inte alltid uppfattades som okontroversiell. Den bröt mot den gamla distansideologin, såsom beskrivs i följande yrkesminne från du-reformens dagar:

Under mina första lärår var det otänkbart att eleverna skulle säga ”du” till lärarna. Det var fröken som gällde. Jag blev tillrättavisad, när jag inte förebrådde elever som ”glömde sig”, jag skulle få disciplinproblem, men det kände jag aldrig av. Jag tror att det var efter 1965, som det lossnade på du-fronten (Johansson 2001:122).

Du-reformen fick sitt officiella genomslag 1967 (när Bror Rexed införde den på Medicinalstyrelsen) men förändringen skedde inte över en natt. Troligen fanns det individuella skillnader mellan olika skolor och mellan olika lärare. Följande lärare beskriver sin relation till duandet så här: ”Kanske jag var för konservativ, men jag tror inte, att det var förrän på 1980-talet, som jag började se genom fingrarna med om någon elev sa du till mig” (Johansson 2001:91). Det är, av allt att döma, en extrem hållning.¹¹²

Du-reformen kan, som Orvar Löfgren framhållit, ses som mer än bara en språklig förändring. Den avspeglade också nya attityder till hur relationen mellan över- och underordnade skulle se ut (Löfgren 1988:183). Den kan ses som ett ovanligt tydligt uttryck för en allmän intimiseringsprocess enligt vilken närhet mellan människor ses som ett överordnat ideal (jfr Sennett 1977/1992). Den fråga som då aktualiseras är om intimiseringen har skapat ett större ansvar för elevers välmående. I ett yrkesminne antyds en sådan utveckling:

När det gäller eleverna, gläds jag åt att man har en bättre kontakt med dem nu. De vågar och kan framföra åsikter och tankar och man kan t o m få en

¹¹² Du-reformen må ha varit kontroversiell bland vissa lärare, men för många var det en oundviklig utveckling, vilket skildras i det här yrkesminnet: ”I början av 60-talet fram till 1965–6 gällde fortfarande tilltalsorden ’Magistern’ och ’Fröken’ i samvaron med eleverna. Du-reformen började tränga på och en del elever sa ’Du’ till läraren, särskilt kanske i spända situationer men även i vanliga samtal. Som så ofta sätter lärare olika gränser för vad man tolererar av oordning och disciplin, så även här. På ett kollegium var några mycket upprörda över elevernas du-ande av sina lärare och krävde ett förbud på skolan. Minns inte att det blev ett sådant. Vi måste finna oss i att det var en förändring på gång, tyckte flertalet lärare” (Lärarminnen 1998, KU 17562, född 1926).

kram. Men det gör ont, när man ser hur många barn, som har det svårt (KU 17576, född 1937).

En annan lärare talar i en intervju om en ny typ av öppenhet från elever och föräldrar. Denna tar sig uttryck i att sådant som tidigare varit tabu blivit möjligt att tala om:

Förr i tiden ringde dom ju och sa så här att, många samtal där mamman ringde, du, eh, Lisa kan inte följa med idag för hon har fått ”det där” och så la de på luren. Hon har fått ”det där”, så var det mensen. Nu pratar ju flickorna, det har vi pratat mycket om, att, har de mens och ska ha idrott, så kan de faktiskt säga det. Jag vet, jag har tre flickor själv, och det är helt naturligt. Och istället för att säga att jag har ont i magen så, asså ”jag har mens jag vill inte bada”. Och det är ju det här att de ser oss som människor nu va. Just det här att förr i tiden såg man ju läraren som någon djävla guru av något slag, nu ser de att vi är vanliga människor. [...] Men alltså bara klädseln då, när jag gick här¹¹³ så hade dom en rektor som – kom dom inte med slips så var det bara att gå hem. Nu är vi ju klädda lika, det var ju alltså den här du-reformen som kom, för jag kommer ihåg när jag själv gick här, då sa man ju du fröken för man kunde ju inte ta bort fröken. Så man sa du fröken (IP 4/2004).

Exemplet med menstruationen kan tyckas trivialt och inte ha någon större bäring på frågan om lärarens möte med det lidande skolbarnet. Men exemplet handlar också om en förändrad relation till det privata: en intimisering av offentligheten. En sådan kan också innebära att mer allvariga problem kommer läraren till del:

I: Förekommer att du får förtroenden från elever? Att de pratar om privata...

L: Jo, javisst. Och det är ju då jag får höra att jag är ju som en andra mamma. I min förra klass var det mycket sådant, och jag som försökte ta lite distans så att jag inte skulle bli uppäten. Så de blev ju helt förtvivlade de här tjejerna när de tyckte att jag inte lyssnade på dem, jag bryr mig inte om dem, bara för att jag tyckte att nu börjar de komma in i tonåren, jag måste ha lite distans så att de inte äter upp mig. [...] Så det här är en, inte så lätt balansgång, för det väcks så mycket förväntningar hos de här barnen om hur mycket man ska va för dem. Men just nu så tycker jag att det svåraste är att mammorna börjar, om inte barnet råkar vara med så, alltså det är så mycket förtroenden som, som mammorna börjar lägga fram, så att de har antagligen inte någon annan, så blir det läraren som får ta det också. Och då vet jag inte vad jag ska göra med den kunskapen. Jag är mitt inne i det nu. Så det är, grannlaga frågor.

¹¹³ Läraren har själv varit elev på skolan på 1960-talet.

I: Vilken typ av förtroenden?

L: Ja, jag kan nästan inte säga det. Det är så svåra saker, om privatlivet. Och då vet jag inte vart jag ska slussa egentligen. Jag får fundera hur jag ska slussa vidare sen. För att de betraktar, deras barn har haft mig i fyra år, och de överlåter ju sina barn till oss, som blir som en del av deras familj. Att uppfostra och ta hand om (IP 10/2005).

Förekomsten av förtroenden kan ses i ljuset av allmänna kulturella tendenser. Inte minst i dagens dokusåpor har det privata gjorts offentligt (Bauman 2002: 166–170). Rimligen speglar skolan utvecklingen i samhället i stort, men det betyder inte att skolan bör ses som en passiv spegel av de rådande samhällstrenderna. För att förstå hur ett förtroende kan växa fram i relationen mellan lärare och elev, är det av intresse att studera de mer interna pedagogiska trenderna. En sådan är det som jag kallar expressionism.

Expressionism

Förmågan att se elevers utsatthet stimuleras av om elevers känslor, inre tankar och allmänna situation ges utrymme. Ett sätt varpå elevens inre kan ”stängas inne” eller ”släppas ut” är genom de sätt varpå själva lärandet organiseras.

Schematiskt går det att skilja mellan den traditionella (halva) eleven och den progressiva (hela) eleven. En traditionell elev inkorporerar, internaliserar, tar in kunskaper. Eleven är här i första hand en mottagare av kunskap, eller med A S Neills tillspetsade formulering: ett avlopp som läraren håller vatten i (1939/1944: 40). Den progressiva eleven däremot uppmuntras att uttrycka sig själv, i berättelser, bilder, skådespel och annan kreativ verksamhet. I *Den ensamma massan* utvecklar David Riesman (1954/1961) tankar om vad som skiljer det progressiva från det traditionella. I det traditionella klassrummet kan väggarna täckas av bilder av Pompeijis ruiner eller Ceasars byst. För eleverna blir det symboler för att ”skolan inte har någon som helst relation till deras känslvärld” (s. 60). I det progressiva klassrummet pryds däremot väggarna av barnens egna teckningar, vilket skapar en helt annan atmosfär. ”Barnens egna problem tittar alltså ner på dem från väggarna, som inte längre är opersonliga, lika litet som lärarna är det” (s. 64).

Detta är ett intressant sätt att beskriva vad det innebär att låta elever uttrycka sig själva. I motsats till bilden av skapande och kreativitet som en sorts glädjens pedagogik, som ett verktyg för att göra eleverna fria och lyckliga, antyder Riesman att den progressiva pedagogiken också innebär att eleverna får ett utrymme för att uttrycka sina svårigheter. Därmed kan också lärarens moraliska ansvar komma att aktualiseras. Så här berättar exempelvis en gymnasielärare om en elev:

Jag hade en elev som var mycket högpresterande. Hon var glad och trevlig när man träffade henne. Men när hon skrev uppsats var hon som en annan människa. Det var oerhört svarta skildringar, tyckte hon var fel och misslyckad, och hon beskrev hur det sociala spelet i klassen såg ut. ”Den här eleven måste man ju hjälpa” tänkte jag, djupt berörd. Men vad kan jag göra? Jag kan ju inte ändra hela atmosfären (gymnasielärare, pilotintervju 2002).

Denna typ av uttryck kan alltså ändra bilden av den aktuella eleven på ett genomgripande sätt. Dessutom kan rimligen även bilden av andra elever ändras. Om en elev kan visa upp en yta som inte harmonierar med ”djupet”, vad är det då som säger att detta inte gäller även andra elever?

Att se längre än till det som bara är elevens yta är något som vi kan associera med moderna maktstrategier som Foucault och hans efterföljare har beskrivit dem. Men detta var ett seende som var kontrollerat av den seende. Den som utförde seendet kunde själv kontrollera vilka aspekter som skulle synliggöras. I kontrast till detta bidrar en expressionistisk pedagogik till att eleven styr vad som blir synliggjort. Det är nu den som ser som är ett ”offer” för synliggörandet, inte den som visar sig.

Arbetsdelning och mentorskap

En expressionistisk skola verkar alltså mot ett upplösande av dikotomin elev-människa. Genom att tillåta att eleverna uttrycker sig själva blir det möjligt att få en annan, mer ”hel”, bild av eleven, vilket exempelvis kan innebära att den glada och trevliga eleven visar sig ha en nattsvart självbild.

Att tala om en dikotomi mellan ”elev” och ”människa” vore dock att förenkla bilden av hur eleven kan osynliggöras. Elevens osynlighet för läraren hänger inte enbart samman med att läraren bara ser ”eleven”. Ämnesläraresystemet, som ju läroverken hade och högstadiet har, inför en ytterligare källa till osynlighet. Inte nog med att läraren inte ser ”hela människan”: det blir svårt att ens se ”hela eleven”. Läraren är, för att låna A S Neills beskrivning, ”mycket lik mannen som skruvar fast en bestämd mutter i bilen på det löpande bandet: han får aldrig se den färdiga vagnen” (Neill 1939/1944:40). Detta påverkar sannolikheten för att läraren ska kunna möta eleven. Arbetsdelning har, som Bauman (1989/1991: 139–143) understrukit, effekter på vilken roll moraliska överväganden kommer att spela i människors arbete. I en byråkratisk organisation har varje arbetstagare en så begränsad del i den totala arbetsprocessen, att det ofta är svårt att överblicka de moraliska aspekterna av det egna arbetet.

Högstadiet är alltså uppbyggt enligt den arbetsdelning som ämnesläraresystemet medför. Men det betyder inte nödvändigtvis att arbetsdelningen har en innebörd som är historiskt oföränderlig. Inom läroverken hade många lärare en hög akademisk utbildning och läraridentiteten kunde därför grundas i gedigna

ämneskunskaper.¹¹⁴ Det som synes vara konsekvensen av detta är att lärarna fick en väldigt stark koppling till sitt ämne, det vill säga till ett fragment av elevens skolgång som helhet. Synen på läraren som en specialiserad ämnesexpert med ansvar för enbart sitt ämne, tycks emellertid ha försvagats under de senaste decennierna. En av lärarna i min intervjustudie berättar till exempel om att hon i början av sin karriär för cirka 30 år sedan jobbade på en skola som var ”väldigt traditionell”, vilket bland annat tog sig uttryck i att ämneskunskaperna sågs som centrala. Det visade sig i att det var ”otänkbart” för en lärare att vikariera för en annan om man inte hade just det ämnet. Detta är enligt henne en inställning som inte längre gäller, och hon ser det som ett exempel på att skolan har ändrat sig enormt (IP 2/2003).

Det övergripande ansvar som lärare tilldelas för elever, sammanfattas i dag i titeln mentor, som har ersatt den gamla titeln klassföreståndare.¹¹⁵ I en intervju talade en lärare om fenomenet att få förtroenden från elever och föräldrar. På frågan om det skett någon förändring av dessa under lärarens cirka 20 år som yrkesverksam blev svaret att förtroenden blir mer sannolika med ett mentor-skapssystem:

L: Ja det är det klart. Det känner jag. För då var vi två klassföreståndare i en stor klass. [...] Men nu kan man ju direkt bara säga att nu är jag mentor för de här elva-tolv stycken, och nu jobbar jag med det här då. Så att, det blir ett större ansvar nu på nått vis som lärare. Tycker jag. När man får mentorskapet. För att då var man ju ändå två för en stor grupp, då kunde man, ja de som vill kunde ju glida bakom och inte ta det ansvar som lärare. Och inte få det kanske, det förtroendet från föräldrar heller. Mycket bygger ju på det nu. Föräldrarna, de flesta vill ju i alla fall sina barns bästa, och då berättar de ju hur. Och jag tänker på när de berättar det, och man berättar det i arbetslaget, som den där flickan då, som skar sig, då frågar man ju mamman, får jag tala om det här, och då säger hon ju ja då. För det kan ju vara bättre att man vet då. Men ibland så sägs det ju att man inte ska veta (IP 11/2005).

I och med mentorsskapet hade alltså lärarens ansvarsområde förtydligats på denna skola. Om man tidigare hade ett delat klassföreståndarskap, där två lärare haft ett gemensamt ansvar inför en hel klass, hade man nu kommit att få ett ansvar för en mindre mängd elever. Detta kan förstås tolkas som att läraren fått

¹¹⁴ I Ivar Grens läroverksroman *Uppfostrare* (Gren 1911:16) gavs en bild av den tidens läroverkslärare som misslyckade vetenskapsmän som endast motvilligt funnit sig tillrätta i lärarrollen. Bland lärarna fanns ”säkerligen mer än en af dem, som varmt älskade sin vetenskap, som drömt om en framtid i vetenskapens tjänst, ända tills de en dag af den bistra verkligheten öfvertygades om sitt misstag. Nu gällde det att skaffa sig en utkomst, och som skolan nära nog var den enda hamn, som stod öppen, styrde man kursen dit, för att få en liten eländig bit af det lefvebröd, som staten består sina tjänare.”

¹¹⁵ Andra beteckningar förekommer, såsom ansvarslärare och kontaktlärare.

ett mindre ansvar, men det kan också tolkas som att lärarens ansvar har koncentrerats. Det blir nu tydliggjort, för läraren, för eleven och för föräldern vem det är som har ansvaret för elevens skolgång. Istället för ett flytande ansvar – ett styre av ingen (Bauman 1994) – blir en specifik person utpekad som särskilt ansvarig för elevens skolgång.¹¹⁶ Enligt denna lärare är det alltså koncentrationen av ansvar som gjort att föräldraförtroenden har ökat i omfattning. Emellertid bör detta fenomen också förstås mot bakgrund av hur föräldrakontakter rent generellt har förändrats.

Läraren som föräldrabesökare

Lärare och föräldrar kan sägas ha en sorts ”delad vårdnad” om eleven (jfr Gars 2002). Hur denna relation ser ut torde även påverka relationen mellan lärare och elev. Intimiseringen av relationen till eleverna hänger även samman med en liknande utveckling på föräldrarelationernas område.

På 1950-talet var kontakten mellan skola och hem begränsad. Torsten Husén (1961:130) redovisade en enkät som gjordes på 1950-talet i Örebro. I enkäten fick lärarna frågan om hur mycket föräldrakontakter (antingen via telefon eller möte) de haft under den föregående terminen. Endast 16 procent av lärarna visade sig ha haft kontakter med ”nästan alla” elevers föräldrar.

Denna låga frekvens är idag otänkbar. I de yrkesminnen jag tagit del av beskriver också många lärare att kontakten med föräldrarna har intensifierats under de senaste decennierna:

Samarbetet mellan hem och skola har förändrats mycket under mina år i skolan. Som jag nämnt tidigare inskränkte sig kontakten till examen, inskrivning, kalas i byn de första åren jag var lärare. Senare kom det att bli festerna vid jul och på våren, som lockade föräldrarna till skolan. Den riktiga kontakten för min del började 1964 när jag inbjöd till föräldramöte i min klass. De äldre kollegerna knorrade. Vad var det för påhitt! Men min rektor stöttade mig och tyckte att initiativet var gott. Så småningom började jag också att träffa föräldrarna för enskilda samtal om barnens skolsituation (Nordiska museets arkiv, KU 17450, född 1932).

En intressant tendens som här berörs är övergången från kollektiva föräldraträffar (föräldramöten) till enskilda föräldraträffar. I mitten av 1960-talet beskrev Gunnar Höglin (redaktör och ansvarig utgivare för tidningen *Hemmet och skolan*) föräldramötet som ”utan tvekan den bästa kontaktpunkten för föräldrar och lärare” (Höglin 1965:305). Med andra ord beskrevs ett kollektivt möte som

¹¹⁶ Utvecklingen innebär inte att all form av ansvar kommer att koncentreras. I utvecklingssamtalen möter läraren och eleven varandra öga mot öga, och här skulle man kunna tänka sig att läraren skulle få ett personligt ansvar, men som Hofvendahl (2004) har visat kan det i själva verket bli så att läraren hänvisar eleven tillbaka till de lärare som givit eleven ett visst omdöme. Detta redan i år fem där eleven inte har särskilt många ämneslärare.

föredömligt. Med kvartssamtalets framväxt på 1970-talet, som på 1990-talet kom att kallas utvecklingssamtal, kom istället en stor del av kontakterna att bli individuella. I dessa individuella kontakter kan ibland läraren få en ”terapeutisk roll”:

L: Ibland är det föräldrar som använder läraren som en slags terapeut. Det kan vara sjukdom i hemmet och ...

I: I vilka sammanhang kan det tas upp?

L: De kan ringa och säga att nu får ni ta det försiktigt för att nu är jag sjuk, eller nu har pappa flyttat eller, så om ni märker något så vill jag gärna att ni hör av er. Vi har ju haft elever som har förlorat sina föräldrar (IP 3/2003).

Det finns med andra ord indikationer på att kontakten med föräldrarna har blivit mer intensiv och också mer intim.¹¹⁷ Den blindhetens tradition som skildrades inledningsvis tycks därmed ha utmanats av de föräldrar som öppet redovisar sina barns och familjers problem.

”Kära loggbok!” Ett medium för informationsöverföring gör entré

I det följande ska analysen av hur lidandet kan kommuniceras i den senmoderna skolan fördjupas genom en studie av ett specifikt fenomen: loggboken. Under 1990-talet har loggboken (eller planeringsboken) blivit ett populärt instrument att använda i pedagogiska sammanhang. Loggboken kan användas för att planera och reflektera över lärandet. Det som gör den intressant i detta sammanhang är emellertid att den även kan användas som ett kommunikativt verktyg för att förmedla elevens allmänna personliga och sociala situation till läraren. Detta framkom vid intervjuer med två lärare på en skola som använder sig av en loggbok som läses av läraren (men inte av föräldrarna). Den ena läraren menar att loggboken fått en förändrad funktion sedan hon började använda den i början på 1990-talet. Hennes egen ursprungliga idé var att använda den i renodlat pedagogiska syften i sina egna ämnen (matematik och NO):

Från början kallade jag det veckans återblick. [...] Där jag ville att de skulle reflektera över liksom, vad har jag lärt mig? I matte och NO den här veckan. [...] Lite såna tankar: vad var intressant, vad var inte intressant, vad skulle jag vilja veta mer om (IP2/2003).

¹¹⁷ Samtidigt finns det ett inslag av formalisering, genom att mötet mellan lärare och föräldrar förväntas ske under arbetstid, på skolan. Lärare förväntas inte göra hembesök längre. Idag vore det överflödigt att, som Naeslund (1963:227), påpeka: ”Under inga förhållanden bör läraren oanmäld infinna sig i elevers hem”. Relationen mellan lärare och föräldrar kännetecknas med andra ord av en motsägelsefull utveckling, där den å ena sidan blivit mer intim, och å andra sidan kommit att omges av en ideologi om det professionella mötet.

Sedermera kom loggboken att användas på ett vidare sätt. Eleverna använde den inte enbart för att reflektera över lärandet i vissa ämnen, utan även för mer allmänna reflektioner om den aktuella livssituationen:

Men det har smugit sig in väldigt mycket annat och just nu handlar det väldigt mycket om olika kärlekar och sånt där, och jag menar vissa saker är ju hemskt bra för vi har fått veta om mobbning, vi har fått veta massor genom loggboken, som verkligen är bra. [...] Alltså många är väldigt öppenhjärtliga. De kan även berätta att det är jobbigt hemma [...] det kan vara relationsproblem mellan elever, som man kanske bara liksom [...] kan ge ett litet tips om [...] Och där är man ju också på den där, vad ska man säga, den där andra kanten av lärarjobbet (IP 2/2003).

Med den ”andra kanten” åsyftas här den sida av arbetet som inte riktigt ses som lärararbetets kärna. På samma skola intervjuades ytterligare en lärare, som hade noterat en liknande tendens. Hon talade om att eleverna skrev ”om sin fritid, om vad de tänkte och tyckte, om de var kära i någon, om det var jobbigt hemma, eller allmänt att vara tonåring att de kände sig osäker”, om ”att de känner sig vilsna och deppiga”. Även hon menade att ”egentligen har det ju inte ett dugg med lärarrollen som undervisare att göra”, men tyckte samtidigt att det är intressant att läsa och att det inte är särskilt svårt att hantera förtroenden från elever (IP 3/2003).

Kort sagt: loggboken antog likheter med en dagbok. Hur kan vi förstå den transformation som loggboken genomgick? Och vad var det som förändrades mer exakt? För att kunna närma sig dessa frågor är det av värde att reflektera över vilken typ av ting loggboken egentligen är. En grundläggande analys kan ta fasta på att loggboken utgör en förbindelse mellan lärare och elev, eller ett *medium för informationsöverföring*. Som sådant kan det påverka relationen mellan lärare och elev:

Varje informationsöverföring inte bara fraktar meddelandet, utan översätter och transformerar både avsändaren, mottagaren och själva meddelandet. Att börja använda ett medium förändrar alltid beroendemönstren människor emellan, liksom det också ändrar relationerna mellan våra sinnen (McLuhan 1964/2001:107).

Att beskriva loggboken som ett medium är dock inte särskilt uttömmande. För att närmare förstå hur en loggbok kan påverka relationen mellan lärare och elev måste dess specifika egenskaper undersökas. Det går att urskilja åtminstone fyra kännetecken på loggboken som medium.

För det första kan loggboken erbjuda eleven en möjlighet att på eget initiativ uttrycka sig. Loggboken bryter därmed med den tradition som gått ut på att det är lärare (eller skolläkare, psykologer och kuratorer) som formulerar problemet. Om skolan av tradition kan sägas vila på att eleven blir sedd (oavsett om den vill det

eller inte), vänder loggboken på detta förhållande. Loggboken blir ett redskap för eleven att blotta sig (oavsett om läraren vill det eller inte).

För det andra är loggboken en skriftspråklig form av kommunikation. Därmed förutsätter den inte ett fysiskt möte mellan lärare och elev. Fysiska möten försvåras i skolans värld av att det ofta (men inte alltid) är många elever samlade på samma plats, och av det faktum att inte alla elever känner sig bekväma med att ta en personlig kontakt öga mot öga. Till det fysiska mötet erbjuder alltså loggboken en alternativ skriftspråklig kommunikationsform. Av detta följer att loggboken kan synliggöra nya elevgrupper. Kanske kan denna skriftspråkliga form av möte mellan lärare och elev tyckas perifer, men enligt en aktuell lärarhandledning kan den spela en stor roll i vissa elevers liv: ”För många elever kan en loggbok vara mycket viktig. Det kanske är deras enda möjlighet att kommunicera med en vuxen” (Kimber 2005:55).

För det tredje kan loggboken utkräva ansvar av nya personalgrupper. Skriftspråkliga ventiler har traditionellt haft sin hemvist inom ett enda ämne: svenska. Det är framförallt i svenskuppsatser som eleverna har givits en möjlighet att uttrycka sig själva, och därmed att ge en (annan) bild av vilka de är. Loggboken är ett medium som kan bryta denna arbetsdelning mellan lärare. Elevernas självuttryck kan spridas till lärarkategorier som undervisar i ämnen där sådant traditionellt inte förekommer (till exempel matematik- och NO-läraren som citeras ovan). Loggboken bidrar alltså inte bara till att vidga spektrat av elever som kan tala om personliga problem. Den vidgar också spektrat av lärare som kan ta del av dessa.

För det fjärde skrivs loggboken regelbundet. I den aktuella högstadieskolan skrevs den varje vecka. Genom denna rutiniserade kommunikation kan den samtidigt fungera som en indikation på att elevernas liv inte är rutiniserade. Loggboken är ett av de instrument som lärare kan använda för att registrera subtila, eller rentav kraftiga, fluktuationer i elevernas välbefinnande. Den är en påminnelse om att det inte går att tala om ett barn, för vilket det existerar ett enda moraliskt ansvar, utan att varje barn egentligen lever ”flera” liv.

Slutligen ska det påpekas att just denna loggbok inte lästes av föräldrarna. På många skolor fungerar loggboken istället som en länk mellan skola och hem, och i de fallen är det mindre sannolikt att eleverna använder loggboken på ett dagboksmässigt sätt.

Det går att finna fler egenskaper hos loggboken som skulle kunna förklara på vilka sätt och varför den kom att omvandlas från ett renodlat planeringsredskap till en sorts kommunikativ dagbok. Loggbokens användning kan emellertid inte förklaras enbart utifrån dess egenskaper. Det vore att förfalla till en form av teknologisk determinism, som både är ointressant och missvisande. Ointressant eftersom den ovan utförda analysen av loggboken inte skulle kunna säga något om skolor som inte brukar loggböcker av detta slag. Missvisande eftersom det knappast är loggboken i sig som är orsaken till hur den används. Snarare verkar

det sannolikt att sättet att använda loggboken också avspeglar den allmänna relationen mellan lärarna och eleverna i dessa klasser, som i sin tur görs mer sannolika i en kultur som uppmuntrar människors rätt att tala om sina privata problem.

Att loggboken kom att förändras från ett renodlat pedagogiskt verktyg till att bli en sorts offentlig dagbok för vissa elever, framstår som en betydelsefull utveckling mot bakgrund av den position som dagboken traditionellt har haft såsom individuell ventil för olika typer av grubblerier. Traditionellt har dagboken kunnat förstås som ett privat rum, avskuret från all kommunikation, såsom det på 1970-talet beskrevs i boken *Klassföreståndarskap*:

Vid övergången till puberteten upptäcker barnen problem i sitt eget inre. Därför behövs förståelse och vägledning som aldrig förr. Man skulle vänta sig att de unga gick till sina föräldrar eller lärare för att få råd och upplysningar, men detta händer inte så ofta. Ungdomarna blir skygga för de vuxna och väntar sig kanske inte att finna förståelse. Man anförtror sig hellre till en god vän *eller en dagbok* (Lindh 1971:55, min kurs).

Dagboken beskrevs med andra ord som ett substitut för personliga kontakter med lärare och föräldrar, medan loggboken är just ett sätt att etablera en social kontakt. Dagboken är en privat, icke-social företeelse. Vissa är försedda med lås, och att utan tillstånd läsa någons dagbok är att bryta mot ett mycket starkt tabu. Att skriva loggbok är däremot att kommunicera, och den lärare som glömmer att läsa kan förvänta sig elevkritik: "Om det är någon man har missat blir de ju jätteupprörda. 'Har du inte läst?' Då blir de upprörda" (IP 2/2003).

Dagböcker har traditionellt sett varit hemliga rum för privata funderingar, men det har också förekommit att forskare fått ta del av dem. Charlotte Bühlers bok *Ungdomens själsliv* (1921/1938) baserades på ungdomars dagböcker. Genom att hon fått tillgång till texter som var avsedda för privat bruk kunde hon måla upp en annorlunda bild av ungdomstiden än den gängse. I kontrast till föreställningen om ungdomen som en lättjans och sorglöshetens tid, beskrevs ungdomstiden som präglad av ensamhet, melankoli och självförakt.¹¹⁸ Bühlers undersökning illustrerar tre saker. För det första visar hon att kommunikation kan förändra bilden av den andra. Den på ytan glada personen kan uppvisa en annan bild i exempelvis en dagbok. För det andra påminner hon om att denna kommunikation inte alltid kan uppstå spontant, som en effekt av att två personer exempelvis befinner sig i samma rum. Kommunikationen kan stimuleras av att det finns en viss upp-

¹¹⁸ Insikten om dagböcker som vägen till de ungas inre var dock inte helt ny. Året innan Bühlers bok publicerades hävdade teol. lic Carl Dymling i artikelserien "Ungdomspsykologi" att det inte finns någon period i livet "då så mycket vemod bor i hjärtat som i ungdomsåldern. Unga människors dagboksanteckningar ge oss tydliga inblickar däri. Visserligen skämmas de unga för att visa sin sorg; därför grina de upp sig och flabba och flina, när de äro tillsammans med andra, men allt detta är skyltning med varor som ej finnas inne i butiken" (Tfsl 1927/15:222).

sättning av redskap som är ägnade åt kommunikation. För det tredje pekar Böhlers undersökning på svårigheten att skapa en sådan typ av kommunikation mellan lärare och elever. Bühler fick i egenskap av forskare tillåtelse att läsa dagböcker. Hon fick ett förtroende som lärare (eller andra människor) i normala fall inte får. Eller mer exakt: Bühler fick ett förtroende som lärare historiskt sett inte har fått, men som blir vanligare när elever börjar skriva loggböcker.

Diskussion

Det faktum att elever mår dåligt är inte ett tillräckligt villkor för att läraren kommer att uppleva eller tillskrivas ett moraliskt ansvar. En central betingelse är att läraren *förväntas* se elevens lidanden, och/eller ges *möjligheter* att se dem. Vad gäller förväntningarna så skildrades inledningsvis en blindhet som kunde uppfattas som acceptabel eftersom den mer eller mindre ansågs oundviklig. Lärarens blindhet hade inte att göra med dess ovilja att se utan med elevens ovilja att visa sig. Detta står i stark kontrast till dagens uttryckliga förväntningar om att läraren ska se eleverna. Oförmågan att se knyts nu till lärarens brist på engagemang ("skandaliserad blindhet"). Efter att ha skildrat hur förväntningarna på lärarna har förändrats, analyserades olika sätt varpå ett seende i praktiken har möjliggjorts. Fenomenet förtroenden från elever och föräldrar tilldelades här en särskild plats, och relaterades till tendenser som intimisering, expressionism, mentorskap, ökade föräldrakontakter och loggboken.

Sammantaget framträder en bild av *den hjälpsökande eleven* som objekt för lärares arbete. Det är en bild som tycks säga något om vad det kan innebära att vara lärare i det senmoderna samhället. Hur omfattande tendensen är och hur variationen mellan olika lärare, elever och skolor ser ut är svårt att säga. Att vissa elever och föräldrar vänder sig till läraren med sina personliga problem innebär inte att många gör det. Men genom att lärare arbetar med så många elever samtidigt räcker det med att en minoritet är öppna inför läraren för att det ska ha en inverkan på arbetet. Likväl går det inte att säga när processen påbörjades eller nådde sin höjdpunkt. En lärare, som arbetat sedan 1964, beskriver att elever av idag är väldigt öppna i olika typer av frågor, vilket bland annat tar sig uttryck i att de berättar om när de inte har mått bra. Han ser det som en tydlig tendens, som dock är svår att sätta datumstämpel på:

I: Den typen av förtroenden, är det något som har blivit vanligare?

L: Det har blivit otroligt mycket vanligare. Man kan säga att det har blivit oändligt mycket vanligare. Men vilket tidsperspektiv jag ska dra till med, jag tycker att det har varit vanligt ganska länge. Men hur långt är länge ... (IP 5/2004).

Skolverkets attitydundersökningar, som genomförts regelbundet sedan 1993, har berört en liknande problematik. Där finns en fråga om hur lätt eleverna tycker det är att vända sig till någon i skolan om skolrelaterade problem uppstår.¹¹⁹ Svaren på frågan har ändrat sig på ett ganska uppseendeväckande sätt på endast tio års tid. 1993 var det 50 procent av eleverna som menade att det var mycket lätt eller ganska lätt att vända sig till läraren. 2003 hade siffran stigit till 78 procent (Skolverket 2004b:98). Genom att frågan avgränsar sig till ”skolrelaterade” problem täcker den inte direkt in de ”privata” problem (om nu en sådan avgränsning är rimlig) som här har behandlats, men det verkar inte osannolikt att det finns en relation mellan de båda fenomenen.

I kapitlet om lögnen skildrades den form av seende som är övervakande och disciplinerande. Den form av seende som har skildrats i detta kapitel är av en annan art. Seendet beskrivs nu som något som eleven söker – och som läraren ibland sviker. Om den panoptiska pedagogiken präglades av skyldigheten att visa sig, formuleras i den senmoderna pedagogiken en rättighet att bli sedd. Snarare än att förmedla budskapet att man inte kan gömma sig i massan, är idealet att man inte ska få försvinna i mängden.

¹¹⁹ Den exakta ordalydelsen är: ”Hur lätt eller svårt skulle Du ha det att vända Dig till någon i skolan om du får problem som har med skolan att göra ” (Skolverket 2004b:98).

10. Från skolhygien till krispedagogik

De två föregående kapitlen har handlat om processer som inverkar på lärares ansvar inför elevers välmående. Tesen har varit att skolans ökade nutidsinriktning och intimisering har bidragit till att lyfta fram elevers lidande som ett ansvar för lärare att förhålla sig till. Detta kan dock nyanseras. Jag vill inte driva tesen att skolan över en natt har förvandlats till ett sorts lyckoprojekt, allt mer inriktad på att kompensera elevers olika svårigheter. I detta kapitel kommer jag istället att visa på utvecklingen av två olika ”lyckoprojekt”, två olika sätt att uppmärksamma skolans ansvar för elevers välmående. Från 1900-talets första hälft kommer jag att skildra skolhygien, och från 1990-talet det som kan kallas för krispedagogik.

Utgångspunkten är att lidandet inte ska förstås i singularis. I olika tidsperioder lyfts olika typer av problem fram som elever kan vara drabbade av. Lidande-problematiken ändrar karaktär både rent faktiskt och i form av att uppmärksamheten kring angelägna problemområden ändras. Med dessa förändringar följer också ändrade idéer om hur skolan och läraren kan arbeta för elevers välmående. Vad dessa förändringar består i är temat för detta kapitel.

Skolhygien: att utrota lidandet

Välmående är inget nytt ideal för skolan. Sedan länge har man uppmärksammat olika typer av hälsoproblem bland eleverna. I en klassisk studie från 1880-talet undersökte Läroverkskommittén hälsotillståndet hos läroverks- och flickskoleelever. Resultatet pekade på ett allt annat än gott hälsotillstånd. Allt för många led av sådant som bleksot, huvudvärk, närsynthet och ryggradskrökningar (Palmblad 1990:95).

Skolhygien var det begrepp som länge användes för att beskriva arbetet för välmående och hälsa i skolan. Som ordet antyder präglades det skolhygieniska projektet av en hög värdering av renlighet. Detta blev särskilt tydligt i folkskolan där kampen mot det smutsiga barnet kunde ses som ett led i en utveckling mot ett jämlikt samhälle. Läkaren Siri Wikander-Brunander betraktade det hygieniska projektet som framgångsrikt (”en av de viktigaste förutsättningarna för utjämnandet av klasskillnaden”) även om det ännu år 1931 fanns kvar skolor som präglades av ”den obeskrivliga odör, som man skulle vilja kalla folkskoleluft” (Wikander-Brunander 1931:233).¹²⁰

¹²⁰ Hon påminner oss därmed att det skolhygieniska projektet också hade att göra med avsmaken mot dofter. Att skapa ett rent klassrum var liktydigt med att bekämpa illaluktande klassrum. För en spännande genomgång av lukternas historia, och hur känsligheten för lukter förändrats i Frankrike, se Corbin (1982/1986). Strävan efter att skapa ett mindre luktande

Men renlighet var bara en av flera aspekter av det skolhygieniska projektet. Innebörden av begreppet kom att bli mycket vid, vilket illustreras av Skolöverstyrelsens (1947) bok *Skolhygien*. I den 650 sidor tjocka boken skriver samtidens experter om bland annat: matvanor, vänsterhänthet, talfel, ordblindhet, hållningsfel, synrubbningar, tuberkulos, blindtarmsinflammation, struma, fallandesjuka, observationsklasser, trötthet och medicinsk yrkesrådgivning.

Bland denna mångfald av problem och lösningar ska jag koncentrera undersökningen på en särskild aspekt av det skolhygieniska projektet: *kampen mot de smittsamma sjukdomarna*. Ett skäl till denna avgränsning är att vissa av sjukdomarna var dödliga, vilket gör det möjligt att göra jämförelser med dagens krispedagogik. Avgränsningen motiveras också av den centrala position som de smittsamma sjukdomarna intog i arbetet för välmående i skolan under första halvan av 1900-talet. ”Det största hindret för skolan att på grund av sjukdomar fullgöra sin verksamhet åsamkas genom de epidemiska sjukdomarna”, skrev professor Wilhelm Wernstedt (1931:185). I vissa fall kunde smittsamma sjukdomar leda till att enskilda skolklasser eller hela skolor stängdes, antingen för att alla var sjuka, eller för att förhindra vidare spridning.

Att skolor är smittsamma platser beskrevs tidigt i historien som ett problem.¹²¹ Skolor är tätbefolkade platser och det är därför inte konstigt att smittsjukdomar spridas ”synnerligen lätt i skolorna” som det påpekades i en lärarhandledning (Arcadius 1919:79). I denna kamp mot smittan, liksom inom det skolhygieniska projektet generellt, spelade läkarkåren en central roll (Hammarberg 2001). Men de skolhygieniska diskussionerna fördes inte bara av läkare. I Hildingers *Folkskolepedagogik* (1923:57–65) handlar ett åtta sidor långt avsnitt om smittsamma sjukdomar, vilket får ses som mycket i en allmän lärarhandledning (se även Arcadius 1919:78–84). Till viss del kan det stora intresset för smittan förklaras av att smittobegreppet tillämpades tämligen frikostigt. En rad olika sjukdomar ansågs smittsamma, till exempel nervösa sjukdomar, epilepsi och danssjuka (Hildinger 1923:63; Warfwinge 1899:299–301; Brinke 1934:46f). Vissa av de smittsamma sjukdomarna var dock värre än andra, genom att de var dödliga. Hit hörde scharlakansfeber, som var:

en mycket allvarlig sjukdom, då dödligheten vid vissa epidemier kan uppgå till 20–30%, och då sjukdomen dessutom mycket ofta har svåra följsjuk-

klassrum beskrevs också i Hildingers *Folkskolepedagogik* (1923). Han menade att ”luftens förskämning” i skolsalen, framförallt hade att göra med eleverna och deras kläder: ”Om de icke hålla sina tänder i ordning med borste, [not] blir andedräkten illaluktande, och om deras hud icke hålles ren, inte bara på händerna och i ansiktet utan på hela kroppen och särskilt på fötterna, så blir även deras kroppsutdunstning osund. Därför vore det ur alla synpunkter fördelaktigt, om det vid varje skola kunde inrättas skolbad” (Hildinger 1923:35).

¹²¹ ”Hvarje lärjunge skall, då han sig till intagning i skolan anmäler, wara försedd med betyg om sin ålder och vaccination, samt att han ej weterligen är med smittosam sjukdom behäftad. Sådan anmälan göres wid hwarje lästermins början hos direktionen, som pröfwar, om den sökande får i skolan intagas” (*Reglementet för Upsala folkskola* i Oldberg 1846:144).

domar. Skolan måste därför göra allt vad den kan för att skydda barnen, som äro särskilt mottagliga upp till 10-års-åldern (Hildinger 1923:58).

Difteri beskrevs som ”en ännu allvarligare sjukdom”, som tidigare haft en dödlighet på 50 procent (Hildinger 1923:59). De smittsamma sjukdomarna innebar med andra ord att institutionen skolan var en farlig plats att vistas på. Under riktigt olyckliga omständigheter kunde man dö av att gå i skola.

I de flesta fallen var det inte så allvarligt. I *Handbok i hygien för lärare vid våra folk- och småskolor* redovisades situationen så som den tedde sig på 1930-talet (Brinke 1934). Förkylningssjukdomar var överlägset vanligast: dessa omfattade cirka 96 procent av alla smittsamma sjukdomar som förekom i skolor (s. 5). Men även om relativt banala sjukdomar var de vanligaste, så skapade även de en allvarligare problematik. Dels kunde de leda till följsjukdomar. Dels kunde ofarliga sjukdomar uppvisa liknande symptom som mer allvarliga och potentiellt dödliga sjukdomar. Det som endast föreföll vara feber, förkylning eller diarré kunde visa sig vara ett atypiskt fall av barnförlamning (s. 17). Det fanns alltså i teorin en skarp uppdelning mellan dödliga och icke-dödliga sjukdomar, men i praktiken tycks det ha varit en glidande skala mellan banala och allvarliga symptom. Därför fanns det anledning att ta även mer banala sjukdomar på allvar.

Profylax

Givet denna situation, hur kan hygienismens kamp mot sjukdomar och dödlighet beskrivas? Vilka konkreta tekniker fanns för att bekämpa smitta, och går det att identifiera någon övergripande strategi? I Medicinalstyrelsens råd över hur skolan skulle hantera smittsamma sjukdomar gavs ett flertal konkreta råd. Det kunde handla om att uppmana eleverna att hålla näsduk för mun och näsa vid hostning eller nysning, och att placera hostande elever på de främsta bänkarna. Att sörja för god hygien i lokalerna genom skurning och våtsopning, genom god ventilation och genom regelbunden vädring av klassrummet. Att tillhandahålla rent dricksvatten, gärna i form av drickfontäner, så att eleverna inte behöver samsas om samma drickskärl. Att skapa möjligheter till god handhygien, och god hygien vid avträdena. Att känna till barnens sjukdomshistorik, och att anmäla barn som misstänks vara sjuka till skolläkaren. Att rengöra smittade elevers bänk och omgivande golvområde grundligt. Att stänga av smittade elever, samt i vissa fall friska elever som kommer från hem med smitta (Medicinalstyrelsen 1933, jfr även Warfwinge 1899 för liknande råd).¹²² Barnen kunde också uppmuntras att aldrig andas med öppen mun (Ljunggren 1933:37). I klassrummet kunde man se

¹²² Medicinalstyrelsens anvisningar presenterades i ett referat i *Svensk lärartidning*, och fick på så vis en stor spridning (SlT 1933/42:978).

till att eleverna inte satt i tvåmansbänkar utan att det fanns ett avstånd mellan bänkarna på 40 centimeter (Gedda 1947:466 ff).¹²³

Listan över smittobekämpande strategier kunde göras längre. Det som dock förenade de olika strategierna var en grundläggande ambition: att sjukdomar och dödlighet skulle *förebyggas*. Man diskuterade inte i nämnvärd utsträckning åtgärder för att en elev skulle kunna tillfriskna. Det låg i linje med hur man generellt såg på skolans sjukvårdande uppgifter. Skolan var en plats för förebyggande av sjuklighet, inte för traditionell sjukvård.¹²⁴

Fontän Triton

med sin hygieniska drickskran förebygger en farlig smittoöverföring. Drickskranen kan även uppmonteras direkt å vattenledningsrör.

Prospekt och prislista hos

Firma N. Rosenberg,
Höör.



Bild 11. Vatten som inte sprider smitta. Ur *Svensk lärartidning* (1930: 287).

Att det förebyggande arbetet stod i centrum innebar också att framtiden kom att bli ett viktigt argument för skolhygien. Så kunde till exempel kampen mot tuberkulosen motiveras utifrån de stora ekonomiska vinster samhället skulle göra om det valde att satsa på att bekämpa den redan i skolan. Skolläkaren C A Ljunggren betonade att tuberkulosen skulle uppsåras redan i början av skoltiden. ”Detta därför att man numera känner, att den lungsot, som uppträder i den

¹²³ Även Wirgin (1939) förespråkade enpersonbänkar, som skulle ha ett visst minimiavstånd. Tvåpersonbänkarna var inte lämpliga i en hygieniskt inriktad skola. ”För att minska faran för smittans spridning från en sjuk elev till friska barn böra dessa icke komma för nära varandra. [...] Avståndet mellan eleverna i sidled bör vara minst 1 och helst 1,5 meter räknat från näsa till näsa. Avståndet borde aldrig få understiga 0,75 m. [...] Klassrummets väggar böra för att kunna tvättas på sina nedre, för elevernas fingrar mest utsatta delar, vara oljemålade till en höjd av 1,5–2 m från golvet” (Wirgin 1939:366 f).

¹²⁴ ”Skolhälsovården har till ändamål att bevara elevernas hälsa och fostra dem till sunda levnadsvanor. Den hälsovårdande verksamheten skall främst vara av förebyggande natur och ej innebära sjukvård i egentlig mening” (1958 års folkskolestadga, 118 §). Ljunggren menade dock att det förebyggande draget var kännetecknande för den *nya* formen av skolhygien. ”Den gamla skolbarnshygien gick ut på att taga reda på barnens defekter och söka avhjälpa dem och nådde sin höjdpunkt i polikliniker, som ju endast kunna finnas i större städer. Den *nya* strävar efter att förebygga defekterna” (SlT 1929/29:577).

vuxna åldern, härrör från en infektion i barnaåren [...]” (Ljunggren 1924:24). Här kunde ekonomiska argument anföras. Att inrikta sig på barnens hälsa var ett sätt att sörja för nationens framtida välstånd:

Jag för min del betraktar det som en mycket dålig ekonomi av staten att bara bygga nya vårdanstalter för tuberkulos i dess senare stadier, nya sinnessjukanstalter och anstalter för gamla neuroser, vilka numera kräva en oerhörd stor personal och oerhörda årliga kostnader, i stället för att åtminstone försöka att med kraft angripa dessa sjukdomar i de tidigare stadierna med hopp om att kunna stävja deras utveckling.

Enligt min uppfattning kommer framtiden att visa, att vi därför icke hava något bättre instrument än skolan, ty här hava vi hela den uppväxande generationen samlad på en plats, där vi hava det mest gynnsamma tillfälle till att kunna uppspåra och söka avhjälpa dess fysiska och andliga brister [...] (Ljunggren 1924:28).

Att på detta sätt arbeta profylaktiskt var dock inte okontroversiellt. Det var inte alltid föräldrarna gav erforderligt stöd:

Mitt arbete att avhjälpa barnens defekter blev bristfälligt, därför att föräldrarna skickade till mig endast ett fåtal av de barn, som jag uttagit i och för medicinsk eller operativ behandling. Ja, t. o. m. barn, som noggrant skulle undersökas eller röntgenfotograferas, kommo icke, och detta trots att lärarna påminde föräldrarna och behandlingen var kostnadsfri. Anledningen härtill var den, att barnen icke gärna själva ville komma och föräldrarna tyckte det vara onödigt att sända av dem, då de ej voro riktigt sjuka (Ljunggren 1924:20).

Varför bota den som inte är sjuk? tycks ha varit en fråga som det profylaktiska projektet utmanade.

Ett praktiskt upplysningsprojekt

Det förebyggande arbetet var inte begränsat till att motverka smittspridning i skolans lokaler. För att kunna arbeta förebyggande var kunskaper centrala, inte bara hos läraren, utan hos elever och deras föräldrar. Denna tilltro till information uttrycktes exempelvis av professorn A. Lichtenstein (1947:206) som menade att de medicinska kunskaperna var bristfälliga i samhället. Detta kunde ta sig uttryck i en skeptisk inställning till den medicinska vetenskapens syn på sjukdom. ”Jag tror inte på smitta” var en inställning, som behövde bekämpas. Folket behövde kunskaper om de egentliga orsakssambanden, och här kunde skolan få spela en central roll.

Det handlade inte bara om att informera och förändra barnen. Informationskedjan förväntades löpa från läkare till lärare, från lärare till elev, och sedan vidare till föräldrarna. ”Sedan berätta de [eleverna] sina lärdomar i hemmen och

bidraga därigenom till en bättre hygien” (Ljunggren 1924:19). Detta kunde exempelvis bestå i att vägra dricka det kaffe som föräldrarna envisades med att servera barnen (Ljunggren 1924:22). Denna obrutna informationskedja förutsatte inte några fysiska möten mellan informationens upphovsman (läkaren) och informationskedjans slutpunkt (föräldrarna): ”Deras föräldrar såg jag icke mycket till, men då jag förhörde mig med barnen, fick jag erfa, att de lyckats genomföra betydande hygieniska förbättringar i hemmen” (ibid). Tilltron till informationens kraft var således stor: trots att den färdades i flera led förväntades den överleva.¹²⁵

Denna tro på upplysning kombinerades med en tro på beteendeförändringar. För att kunskaperna skulle få en praktisk betydelse var det centralt att de kunde omsättas i handlingar, i så kallade *goda vanor*. Kunskapen skulle komma till användning, det var hela poängen. I en artikel i *Social-medicinsk tidskrift* menade exempelvis Dr Vilhelm Nasiell (1939) att kunskaper om hur smitta sprids måste kompletteras med vanan att tillämpa kunskaperna i praktisk handling. Vanans betydelse illustrerade han med att även läkarkollegor varit oförsiktiga med sitt hostande och nysande. En halsläkare hade till exempel nyst en annan halsläkare rakt i ansiktet i en hiss, varpå den senare blivit drabbad av halsfluss och ledgångsreumatism som följd. Exemplet visar enligt Nasiell att kunskap inte är tillräckligt, utan att ”*vanebildandet är det avgörande*. Man måste alltså börja mikrobjakten med barnens uppfostran” (Nasiell 1939:81). Ljunggren uttryckte en liknande tanke på följande vis:

Det är därför den *moderna skolbarnshygienens viktigaste uppgift* att i skolan, där landets uppväxande ungdom är samlad på en plats under många år, *träna barnen till att antaga hygieniska vanor*, som kunna bli så fast förankrade, att de vara för hela livet, och genom barnen kunna vi överföra kunskapen om de viktigaste hälsofaktorerna till hemmen. *Näringsproblemet är icke något ekonomiskt utan ett upplysningsproblem*, ty vad födan beträffar, är det den enklare och billigare vi åstunda, och luft och sol kosta ingenting (Slt 1929/29:576 f).

Skolans hälsoundervisning var på detta sätt inte bara inriktad på ”utanläxor”, menade Ljunggren, utan ”att lära barnen leva sunt”. Detta gav i sin tur läraren en viktig roll, eftersom det bara var läraren som kunde ”hygieniskt träna barnen” (Slt 1929/29:578).

¹²⁵ I *Skolbarnens hälsouppfostran* berättar C. A. Ljunggren (1933) om hur skolbarn kan lära sina föräldrar att leva hygieniskt. Exempelvis berättas om en flicka som skrivit en uppsats om frisk luft. Hennes far läste den och sade till henne: ”Jag har läst din uppsats mycket noggrant. Den var intressant, där stod mycket, som jag inte hade reda på, och nu ska vi ställa om, att vi få frisk luft i våra sovrum” (s. 44).

Smitta, segregering och omsorgen om kollektivet

Det skolhygieniska projektet var alltså starkt inriktat på förebyggande åtgärder. Samtidigt kunde inte hygienismen enbart begränsa sig till tiden före sjukdomen. När en smittsam sjukdom hade nått en skolklass var det viktigt att agera snabbt. Centralt var att hindra vidare smittspridning, och därför kom *avstängningen* att bli en viktig åtgärd. Under flera decennier fanns särskilda anvisningar för hur länge en elev skulle vara avstängd från skolan om den drabbats av olika sjukdomar såväl i lärarhandledningar som i mer specifikt skolhygieniska skrifter. Det betonades även att den smittade inte fick återvända till skolan förrän denne bevisligen var frisk (se exempelvis Warfwinge 1899; Hildinger 1923:57–62; Medicinalstyrelsen 1933, 1951; 1958 års läroverksstadga § 64).

En särskild svårighet bestod i att stänga av eleven innan denna börjat smitta övriga kamrater i klassen. Läraren behövde därför vara uppmärksam på elevens hälsa för att tidigt kunna urskilja tecken på sjukdom:

Ett framgångsrikt bekämpande av de smittsamma sjukdomarna i skolorna är väsentligen beroende på ett tidigt igenkännande av sjukdomsfallet samt på den skyndsamhet, varmed åtgärder vidtagas för isolering av smittkällan. Ifråga om åtgärder mot smittspridning bör läraren hava sin uppmärksamhet riktad på barnens hälsotillstånd. Förefinnes misstanke på smittsam sjukdom, avstänges lärjunge omedelbart från undervisningen. I vissa fall bör även friska barn från hem, där smittsam sjukdom inträffat, avstängas från skolan (Medicinalstyrelsen 1933:2).¹²⁶

Avstängningen var inte en av flera påbjudna åtgärder som riktades mot den smittade eleven. Det var den enda. Med andra ord fanns det inga anvisningar om hur en lärare kunde ta hand om den smittade eleven. Det centrala var inte att stödja en sjuk människa, utan att hindra att dennes smitta drabbade fler. Man skulle kunna säga att det kollektiva välmåendet stod i centrum.

Fokuseringen på kollektivets intressen bidrog till ett särskilt sätt att se på sjukdom: att hålla sig frisk blev mer än en individuell angelägenhet. Genom att sjukdom smittade, och genom att individen kunde påverka sin egen hälsa och smittsamhet (genom att sköta sin personliga hygien och i övrigt leva sunt), var individens hälsa inte bara ett individuellt intresse utan ett samhälleligt intresse som individen kunde ställas till svars för. Så kunde man anse att undervisningen i hälsolära hade till uppgift att ”uppfostra individen att känna ansvar mot medmänniskor i den sociala gemenskapen och på så sätt förhindra, att farliga epidemier sprides” (SlT 1945/25:733). Snarare än att handla om ett enkelt botande av

¹²⁶ Formuleringen ansågs förmodligen inte tillräckligt tydlig. I den tredje upplagan av anvisningarna är betoningen starkare: ”Det är därför av synnerlig vikt, att icke endast skolläkare och skolsköterskor utan även lärarpersonalen har sin *uppmärksamhet* fäst på *elevernas hälsotillstånd*, på sätt, som stadgas i SFS 585/1944 8 § mom. a.” (Medicinalstyrelsen 1951:4).

en individ, kunde därför hälsofrågan göras till en allmän karaktärsdanande fråga. Lichtenstein (1947) såg kunskaper om människokroppen och sjukdomar som centrala, och av rent avgörande betydelse för skolans medborgarfostran. Dessa kunskaper ”kan vara viktigare än t ex. regentlängder och krig, när det gäller att skapa goda medborgare” (Lichtenstein 1947:207). Att sträva efter hälsa var inte bara en rättighet eller ett privilegium, utan en plikt som skulle efterlevas även då den stred mot individens egna intressen:

Det tillkommer slutligen även skolan att medverka till våra barns fostran till ansvarskännande medborgare, som inse, att det är en plikt mot nästan att, även om det medför personliga olägenheter, biträda i kampen mot de smittsamma sjukdomarna (Lichtenstein 1947:207).

Behovet av att avskilja elever var en logisk konsekvens av sjukdomarnas art, och ska inte ses som en cynisk eller ansvarslös handling från skolans sida. Samtidigt ska det betonas att idén om avskiljande hade en större räckvidd än att skydda mot smittsamma sjukdomar. I läroverken hade man inte bara en paragraf om tillfällig avstängning. I egenskap av exklusiv skolform tog man sig även rätten att permanent avstänga elever som inte nådde upp till de hälsokrav som ställdes.¹²⁷ I folkskolan kunde man istället inrätta olika specialklasser eller specialskolor för de elever som hade sjukdomar som ansågs störande. Professor Wilhelm Wernstedt (1931:188) menade att det inte bara var de epidemiska sjukdomarna som störde undervisningen. Andra störande element var dålig syn, dålig hörsel, stamning, epilepsi, intellektuell efterblivenhet och psykopatiska tillstånd. Dessa (särskilt lomhörda, psykopater och intellektuellt efterblivna) borde lämpligen undervisas i specialklasser eller specialskolor. Skolans sätt att bekämpa sjukdom var alltså präglat av en segregeringstanke.

¹²⁷ ”Lärjunge, vilken befinnes lida av *sjukdom eller lyte*, som gör honom olämplig för skolarbetet eller kan menligt inverka på medlärjungar, skall, om kollegiet efter av skolläkaren avgivet skriftligt utlåtande så beslutar, vara skyldig att avgå från läroverket” (1958 års läroverksstadga § 63).

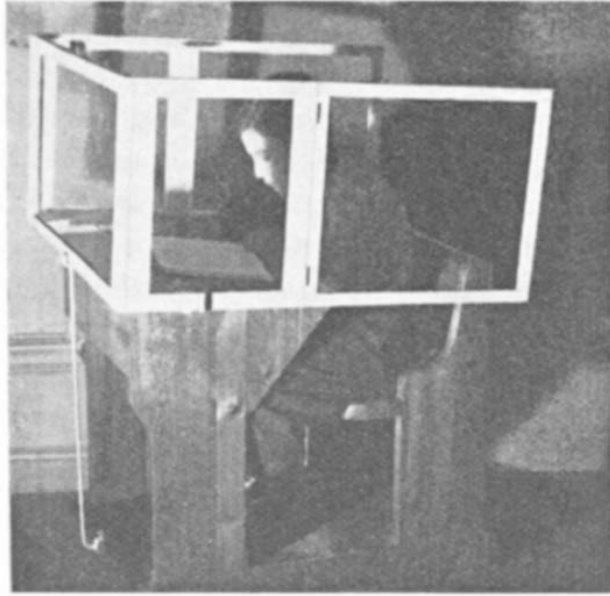


Fig. 1.

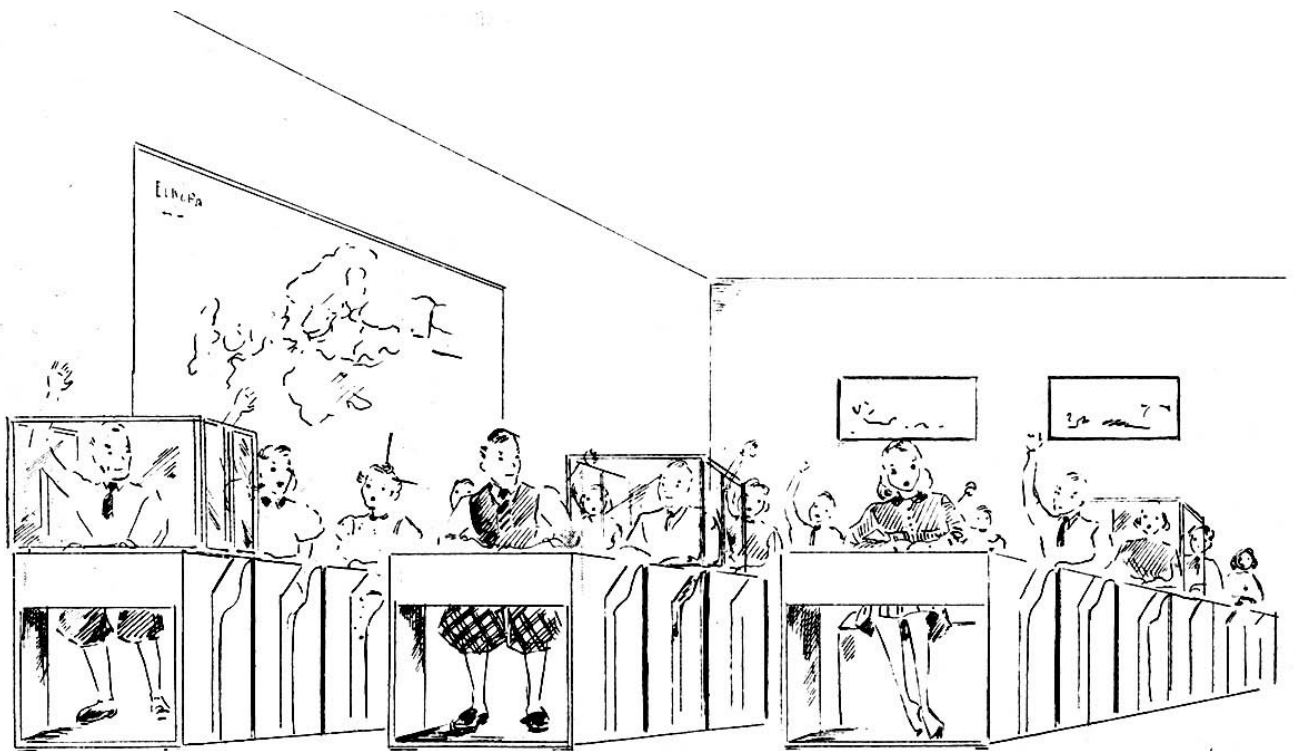


Fig. 3. Skolklass med smittskydd.

Bild 12. En radikal lösning på smittoproblematiken presenterade Dr. Vilhelm Nasiell 1939 i artikeln "Barn och smittskydd". Genom att sätta upp transparenta skärmar runt smittobärande elever kunde smittan förhindras utan att eleverna behövde vara hemma. *Social-medicinsk tidskrift*, 16 (4) 80-81.

Läraren som teckentydare

Vad kan vi då säga om lärarens roll inom det skolhygieniska projektet? Vad var lärarens ansvar, och vilken typ av kompetenser krävdes? Först ska det konstateras att en hel del låg utanför lärarens ansvarsområde. Det var exempelvis inte lärarens ansvar att se till att lokalerna var ändamålsenliga, och lärarens insatser kunde kompletteras av den expertis som skolläkare och skolsköterskor representerade. Inte desto mindre hade läraren, som särskilt skolläkaren C A Ljunggren (1924) underströk, en central roll. Det var läraren som hade den dagliga kontakten med eleverna, och därför kunde han arbeta sjukdomsförebyggande på flera sätt. Han skulle se till att klassrummet vädrades, han skulle sköta en del av undervisningen i hälsofrågor och inspektera elevernas hygien. Slutligen hade läraren ett ansvar för att lägga märke till avvikelser i elevernas hälsa. Om de drabbats av en smittsam sjukdom, var det centralt att eleven så snabbt som möjligt avstängdes från skolan.

Lärarens uppgift att spåra sjukdomssymptom kan jämföras med läkarens. I en historisk studie över relationen mellan läkare och patient har Johannisson (2004) beskrivit läkarens arbete i termer av teckentydande. Läkarens arbete kretsar till stor del kring att göra tolkningar, att på grundval av vaga symptom konstatera att en viss sjukdom föreligger. Här finns en likhet med hur lärarens arbete kunde beskrivas i en lärarhandledning från tidigt 1900-tal:

Läraren bör ihågkomma, att varje barn, som förhåller sig på ett annat sätt, än det vanligen bör göra, kan misstänkas för att vara sjukt, och han bör vara förtrogen med de *tecken*, som antyda, att en smittsjukdom är för handen, för att kunna vidtaga nödiga åtgärder (Arcadius 1919:81).

Ett problem i detta sammanhang var inkubationstiden. Elever kunde vara smittade utan att det fanns tecken som tydligt påvisade detta. Att bekämpa smitta var därför ett motsägelsefullt projekt. Å ena sidan betonades vikten av ett snabbt ingripande till exempel i form av en tidig isolering av sjuka elever (Lichtenstein 1947:201). Å andra sidan var grunden för att fatta isoleringsbeslut vag. Den lärare som hade ambitionen att upptäcka sjukdomstecken behövde en stor lyhördhet:

Läraren bör dock, i synnerhet om en epidemi redan är gängse, icke vänta på att flera sjukdomstecken skola förete sig, utan, om ett barn visar ändrat utseende, matt blick, lider av huvudvärk och blir trött och fruset, hemsända det med en upplysning till föräldrarna (helst skriftlig), att en sjukdom synes vara i annalkande (Arcadius 1919:81).

Vad kan vi då säga om hur *relationen* till eleverna påverkades? Två, delvis motstridiga, bilder framträder. Å ena sidan behövde läraren ha elevernas hälsotillstånd under uppsikt. Detta måste ske med noggrannhet, eftersom det var viktigt att tidigt identifiera avvikelser i hälsotillståndet. Att leta efter dessa avvikelser –

”halsfluss, utslag, inflammerade ögon eller annat tecken som möjligen kan ange en smittsam sjukdom” (Almquist 1890:10) – förutsatte rimligen också en kunskap om elevens ”normala” framtoning, särskilt eftersom det var de små förändringarna som var viktiga att upptäcka. I den meningen tycks kampen mot smittan ha skapat förutsättningar för en närhet mellan lärare och elever, på så sätt att läraren måste ha en relativt nära kontakt med eleverna. Å andra sidan kunde kampen mot smittan skapa en distans, åtminstone på det rent fysiska planet. Eleverna skulle inte sitta för nära varandra (Wirgin 1939:366), och sannolikt kunde även läraren motivera sin fysiska distans till eleverna som ett sätt att undvika smitta.

Moderniseringen och lyckan

Även om läraren tillskrevs ett ansvar för elevernas hälsa, var han inte ensam. Lärarens hälsoupplýsning och hälsokontroll var en del av ett samhälleligt projekt, en strävan efter att modernisera samhället. Det skolhygieniska projektet känns igen på dess utvecklingsoptimism, dess strävan efter att morgondagens barn och vuxna skulle vara mindre sjuka. Urban Hjärne, (överläkare vid Stockholms folkskolor) hade, enligt *Svensk lärartidning*, ”satt sig absolut före att utrota tuberkulosen i skolorna – ett ännu långt avlägset mål men värt att sträva för” (SlT 1945/43:1172).¹²⁸ Denna framtidstro kunde också bekräftas när man blickade bakåt på skolhygienens landvinningar: ”Såsom följd av de åtgärder, som vidtagits, har det inträtt en betydande sänkning av dödligheten i tuberkulos” konstaterade professor Arvid Wallgren (1947:218 f). I *Svenska folkskolans historia V* (Fredriksson 1950:528–546) konstaterades att det fanns fler skolläkare, fler skolbad, mer tandvård, mer skolbarnsbespisning och mer barnkoloniverksamhet. C. W. Herlitz *Skolhygienens historia* berättar om hur hälsotillståndet under perioden 1945–1959 var ”påfallande gott” (Herlitz 1961:185). Mindre tuberkulos, difteri, och en kraftig ökning av medellängden hörde till framstegen (s. 181–185). Kampen mot smittan var alltså inte en cirkulär kamp mot ständigt återkommande hälsoproblem. Istället kunde idéer om ett bättre och friskare samhälle formuleras. Även om läraren konfronterades med misär var det möjligt att se framtiden an med tillförsikt.

¹²⁸ Mer precist kan kanske kampen mot smittan ses som en sorts modernitetens kamp mot typiskt moderna patologier. Även om människan alltid drabbats av epidemier, var skapandet av institutionen skolan för det stora flertalet barn, en historisk nyhet. Institutionen skolan, kom att bli en modern plats för smittspridande. Men också en plats där smittan bekämpades, som Lichtenstein påpekade (1947:85).

Krispedagogik: att hantera lidandet

Drömmen om den friska, lyckliga och nyttiga framtiden som uttrycktes under tidigt 1900-tal slog bara delvis in. I takt med att smittsamma sjukdomar jagats undan har nya typer av problem hamnat på agendan. I det följande ska jag rikta uppmärksamheten mot ett fenomen i den senmoderna skolan: *krispedagogik*. Under 1990-talet kom det att talas allt mer om hur skolan ska hantera kriser och katastrofer. En strid ström böcker i ämnet har kommit ut, de flesta av handboks-karaktär. Boktitlar som *Skolan och elever i sorg* (Ekvik 1993), *När klassen berörs av dödsfall* (Rehnstam 2002) och *Beredskapsplan för skolan. Barn i sorg* (Dyregrov 1994) ger en antydning om vad den nya problematiken kretsar kring.¹²⁹ I den lärarfackliga pressen har det skrivits artiklar, dels om enskilda dödsfall (Sv 2002/1:16–20; 2004/15:2–4 Lt 2003/7:21–24), dels om de tragedier som berört flera elever – Göteborgsbranden och 2004 års tsunamikatastrof (Sv 2003/17:22–24, 2005/1:8 f; Lt 2005/1:4; Sv 2005/2:6). Ord som sorg och kris har på det sättet blivit en del av det pedagogiska samtalet. Under 1990-talet föddes vad som kan kallas för krispedagogik.

Denna flora av böcker och artiklar med kris- och sorginriktning, torde inte vara isolerad från rådande attityder till skolans ansvar. I boken *Sorg och omsorg* (Dyregrov & Raundalen 1995) hävdas att det skett betydande attitydförändringar i skolans värld bara sedan 1980-talet. Författarna exemplifierar förändringen med de reaktioner de under en kurs på 80-talet fått från skolledare, som fått diskutera det fiktiva exemplet om en pojke som förlorat sin bror i en trafikolycka. Uppgiften bestod i att diskutera skolans beredskap inför det inträffade. Dyregrov och Raundalen fann då skolledarnas reaktioner ”chockerande”:

Inte en enda av de skolor som var representerade på kursen hade någon som helst planering för detta. I brist på en sådan plan gömde sig skolledarna bakom fraser som att det var bäst att Roger fick vara i fred och att skolan ”ska vara en fristad för barn i sorg” – dvs man ville inte göra någonting.

Sedan dess har det skett en markant förändring i positiv riktning. Våra erfarenheter på senare tid av möten med en mängd lärare, både på kurser och i andra sammanhang är entydiga. Lärarna skaffar sig kunskaper och

¹²⁹ Andra böcker som publicerats är till exempel *Kris och katastrof – en handbok för skolan* (Andersson & Ingemarsson 1994), *När det krisar i skolan. En handledning vid kris och katastrof* (Nordblom & Rahm 1996), *Vad gör vi i skolan när det händer? Om krisberedskap* (Allmänna barnhuset 1993), *Sorg och omsorg* (Dyregrov & Raundalen 1995), *När barn sörjer. Ett material för personal inom förskola, skola och kyrka* (Svenska kyrkan 1996), *Ett andetag djupt är livet – om musik i sorg. Ett idéhäfte för skolan* (Ehlin 1996), *Beredd på det ofattbara. Om krisberedskap och krishantering i skolor* (Skolverket 2000a), *Kraft i kaos. En rektors erfarenhet och tankar om det som inte fick hända men ändå hände* (Tergil 2003), *När det värsta händer. Om krishantering i förskola och skola* (Myndigheten för skolutveckling 2006).

metoder och förhållningssätt, vilket ger dem kraft och mod att gå in i ett barns sorg som en medmänniska (Dyregrov & Raundalen 1995:9).

Att det hade skett en förändring blev också tydligt i samband med tsunami-katastrofen 2004. Skolor mobiliserade nu den krisberedskap som de sedan en tid tillbaka rekommenderats att utveckla. Skolans hanterande av tsunamikatastrofen kom också att utvärderas av Skolverket, som menade att skolan hade skött sig bra (Skolverket 2006a).

Att krispedagogiken representerar en ny inriktning blir också tydligt vid en hastig jämförelse med hygienismen. Dess inriktning låg, som vi sett, på det förebyggande arbetet. Väldigt lite skrevs, av förklarliga skäl, om lärarens ansvar inför barn som redan drabbats av en sjukdom. Vad gäller insatser när ett barn drabbats av olika typer av katastrofer, fanns heller ingen debatt. Vad som skedde i praktiken är svårare att få kunskap om – där får vi använda oss av sporadiskt uppdykande uppgifter i källor. Så här beskriver en lärare ett läroverks agerande i en krissituation på 1950-talet:

Lärarna var kunniga och de flesta hade doktorerat. Stämningen var lättare än i gamla traditionella skolor men respekten stor för rektor och lärare. Det fanns fortfarande inga skolsköterskor, kuratorer och psykologer, så när real-skoleelever från Grängesberg en morgon dödades i en rälsbussolycka, var det ingen som tänkte på krissamtal med deras vänner bland eleverna (Nordiska museets arkiv, KU 17572, född 1937).

I krispedagogiken synliggörs en rad fenomen som tidigare inte var framträdande i talet om det utsatta barnet. Bland de fenomen som tas upp är: elevs, eller elevers anhörigas dödsfall till följd av olyckshändelse, mord, självmord eller svår sjukdom; misshandel, våldtäkt, bombhot, eller att en elev eller dess föräldrar utsätts för skada. Händelser av denna art är, enligt Dyregrov och Raundalen (1995:123), situationer som kan uppstå under ett vanligt läsår. Mer sällsynta händelser är att en lärare avlider eller skadas svårt; dödsfall under skolresa eller utflykt; naturkatastrofer i skolans närhet; andra större olyckor i lokalsamhället; brandexplosion, förstörelse eller vandalisering i skolan; oro hos olika befolkningsgrupper, terrorism och gisslandramer (s. 123 f). Andra problem som nämns i krislitteraturen är mobbning, kidnappning av barn och incest (Andersson & Ingemarsson 1994). Genom att dessa fenomen kommit att synliggöras har också förväntningarna på skolan och lärare understrukits. Det innebär inte att skolan över en natt har fått nya uppgifter, men att ansvaret för vissa typer av utsatthet har tydliggjorts.

Denna krispedagogik kan betraktas som ett tidssymptom. Att det talas så mycket mer om kriser och katastrofer idag säger något om rådande förväntningar på skolan och dess personal, och om den innebörd som läggs i att verka för elevernas välbefinnande. Om det skolhygieniska projektet var utmärkande för det

tidiga 1900-talet, verkar det som om krispedagogiken säger något om slutet av 1900-talet.

Frågan är bara vad. I det följande ska jag redogöra för några särdrag hos krispedagogiken. På vilka sätt representerar den något nytt? Vilka typ av förväntningar riktas mot lärare? Genomgående kommer jag i denna analys att kontrastera krispedagogiken med den tidigare skolhygien. På så sätt blir det lättare att se på vilka sätt krispedagogiken lyfter fram nya sätt att närma sig lärarens ansvar för barn som på olika sätt är sjuka och/eller utsatta.

Att tala

Krispedagogiken uppmärksammar skolans ansvar vid dödsfall. Den tycks delvis bryta med den inställning till döden som Philippe Aries (1974/1994) menade hade utvecklats under 1900-talet i västerlandet. Aries beskriver vad han kallar en dödsrevolution (s. 91), som bestod i att döden, som en gång var allestädes närvarande, i det moderna samhället började förtigas: "Death, so omnipresent in the past that it was familiar, would be effaced, would disappear. It would become shameful and forbidden" (s. 85). Handhavandet av döden blev en fråga för experter, för specialiserade institutioner och därmed avskilt från vardagslivet.

Den senmoderna krispedagogiken kan ses som ett försök att bryta med denna moderna tabubeläggning av döden. En dominerande tankefigur inom krispedagogiken är att kriser och katastrofer ska uppmärksammas. De ska inte trängas bort, ignoreras, förminskas eller förtigas. "Det absolut värsta är att inte säga någonting alls, att låtsas som om ingenting har hänt. Man ska inte släta över sorgen", säger skolprästen Marie Rehnstam (*Skolvärlden* 2004/15:2). I förordet till *Beredd på det ofattbara – om krisberedskap och krishantering i skolor* (Skolverket 2000a), skriver Mats Ekholm och Maria Mindhammar: "Det kan vara svårt att veta vad man ska göra. Man kanske undviker att tala om det som har hänt, för att man tror att det är bättre att låta det vara. Det är det inte. Den som är drabbad behöver dela sina känslor med andra."

I olika skrifter om krishantering i skolan ges råd över hur man kan göra för att tala om sorg. Steinar Ekvik (1993) beskriver exempelvis hur man kan skapa samtal i klassen om en elev plötsligt har dött. Eleverna kan få svara på enkla frågor av typen var man befann sig när man fick veta att *nn* dött, hur man fick reda på det, hur man reagerat. Att på detta sätt uppmuntra eleverna att dela med sig av sina tankar och känslor har flera positiva effekter, eleverna får exempelvis hjälp att "sätta ord" på sin upplevelse, man "slipper den dåliga upplevelsen av att inte tala om det som upptar allas tankar", och även de slutna och tysta eleverna får hjälp att "klä sina känslor i ord" (Ekvik 1993:15).

Klassamtal och minnesstunder rekommenderas som sätt att ge utrymme åt kriser i skolan. "[D]et är viktigt att kamraterna får tillfälle att berätta hur man minns sin vän. Det är vid detta tillfälle lämpligt att ha en kort minnesstund i

klassen” (Nordblom & Rahm 1996:37). Denna minnesstund kan innehålla minnesord av klassföreståndaren, diktläsning, stilla musik (ibid). Olika typer av ritualer och symbolhandlingar framhålls ofta som centrala. Det kan vara att smycka en död elevs bänk, att delta vid begravningen, att göra besök på olycks- eller katastrofplatsen, att göra rituella markeringar vid födelsedag, dödsdag eller första högtiden efter dödsdagen (Dyregrov & Raundalen 1995:145 f). Det kan även vara bisättning (att se den döda i kistan), närvaro på begravning (Rehnstam 2002), att inrätta en minnesplats och att ta fram en kondoleansbok (Skolverket 2000a:17).

Krispedagogiken kan ses som en kritik av ett modernt nedtystande av döden i allmänhet. Men den kan också ses som en kritik av en särskild form av tystnad: den mellan generationerna. Lars H Gustafsson (2006) exemplifierar med ett eget skolminne av en man som tagit livet av sig. Skolans samtliga elever ser ambulansen köra förbi skolan, och spekulationerna tar fart. Samtalen förs dock inte mellan lärare och elever.

Under säkert en veckas tid är självmordet det dominerande samtalsämnet bland oss barn. Men inte vid ett enda tillfälle hör jag någon vuxen kommentera händelsen, än mindre inleda något samtal med oss eller lyssna på någon av våra frågor (Gustafsson 2006:20).

Krispedagogikens kritik av nedtystandet riktar uppmaningar till läraren. Det handlar om att ha mod att tala om det svåra, och det handlar om att ha tillräckligt stor flexibilitet att ändra sin undervisning och sätt att vara när en kris eller katastrof inträffar. Men även om krispedagogiken handlar om plötsliga händelser som hanteras när de har inträffat, så ser vi också en betoning av att man har beredskap, exempelvis i form av att skolan har en beredskapsplan för kriser (Dyregrov 1994). Skolverket (2000a:40 f) föreslår en mängd olika sätt att förbereda sig på. Det handlar om att göra en krisplan, skaffa sig kunskap, att knyta nätverk, att tänka igenom det praktiska. Det kan handla om simuleringsövningar för lärarna. Skolverket föreslår även att skolan kan ha en krislåda med duk, ljusstake, ljus, tändstickor, kondoleansbok, dikter, och ett band med lugn musik. Krisen aktualiseras så att säga innan den har skett – inte för att förebygga den, utan för att så bra som möjligt kunna bemöta den.

Friskt lidande: sorg

För att förstå hur lärarens roll skrivs fram inom krispedagogiken, måste vi ta hänsyn till arten av lidande som lyfts fram i diskussionerna. Det är uppenbart att krispedagogiken uppvisar en problembild som skiljer sig från skolhygienens problembild. Där fanns det ett patologiserande förhållningssätt till elevens lidande. Lidandet bekämpades genom att sjukdomar bekämpades. Den senmoderna krispedagogikens centrala begrepp är emellertid inte sjukdom, utan sorg.

Denna övergång från sjukdom till sorg har också konsekvenser för hur man ser på elevens ”botande”. Själva ordet botande är i detta fall något malplacerat, snarare handlar det om tröst. Logiskt nog är ”patologi-professioner” (läkare, psykologer) inte längre självskrivna som hjälpare. Att ha en personlig relation till den sörjande kan ses som viktigare än att ha en viss specifik professionell kunskap:

I en svår sorgssituation i klassen kan det vara frestande att kalla in expert-hjälp. I vårt samhälle har vi efterhand vant oss vid att det finns experter för det mesta. Det kan vara ett bra stöd för dig att ha en präst, psykiater, skolpsykolog eller någon annan resursperson i sorgearbetet. Ändå är det viktigt att understryka att ingen av dessa som regel bör ersätta läraren som den mest centrala ledaren av klassens sorgearbete. Du står i ett alldeles speciellt förhållande till eleverna. Du känner till klassens utvecklingsnivå. De känner dig och du känner dem, det är det mest avgörande. [...] Sök gärna stöd hos andra i en sorgssituation i klassen, men kom ihåg att ingen kan ersätta dig! (Ekvik 1993:75).

Erfarenheter från Göteborgsbranden pekade i samma riktning. Skolverket (2005:2) påpekar att många av eleverna ville tala med vuxna de kände sedan tidigare, medan skolorna istället satsade på att förstärka elevvården. Värdet av en personlig relation togs också upp i Rädsla barnens specialnummer av tidskriften *Barn*, som var helt ägnat åt 2004 års tsunamikatastrof. I en artikel berättas om en elev som förlorade sin far under skoltiden, och som i skolan ständigt uppmanades att gå till kuratorn (vilket hon inte ville) (*Barn* 2005:7). I en annan artikel intervjuas psykologen Birgitta Jonasson, som konstaterar att man lätt tror att det behövs kuratorer eller psykologer för att kunna utföra samtal med elever i sorg, men att det i själva verket är nära relationer som behövs. Hon konstaterar att sorg är en normal reaktion på en onormal situation, och att psykiatrin först aktualiseras vid onormala reaktioner (s. 6). I en annan artikel kommenteras vad som händer när läraren inte har en bra relation till eleven: ”Ibland kanske relationen till den drabbade eleven inte är så bra. Då bör man utse en annan lärare som ansvarig för just den eleven. Den sörjande är mycket lyhörd för skillnaden mellan äkta och tillkämpad medkänsla” (s. 4). Kort sagt: att möta människor i sorg ställer krav på medmännisklighet hos läraren. Det är inte i första hand den professionella psykologiska kompetensen som betonas. Istället betonas att läraren har goda personliga relationer med eleverna.¹³⁰

¹³⁰ Övergången från sjukdom till sorg innebär dock inte entydigt en förskjutning från läkare och psykologer till lärare. En annan tendens är att prästerna åter kommit att spela en roll i skolan. Präster skriver krisböcker (Ekvik 1993; Rehnstam 2002) och kan vara en del av skolans krisgrupper (se Nordblom & Rahm 1996:51). Det är en utveckling som på ett intressant sätt speglar skolans utveckling. Runt förra sekelskiftet övertog läkarna rollen som auktoritet från prästerna genom den framväxande skolhygien (jfr Hammarberg 2001). Runt det senaste sekelskiftet ser vi återigen att prästerna görs aktuella.

Miljöer för läkande och lärande

Lärarens ansvar inför den krisdrabbade eleven formas av föreställningar om vilka platser som eleven förväntas befinna sig på under en svår period. Hygienismen lyfte fram värdet av att elever med smittsamma sjukdomar höll sig hemma. Man använde sig med andra ord av en strategi som påminner om hur sjuka människor i dagens arbetsliv behandlas: de sjukskrivs. I båda dessa fall förflyttas sjukdomen eller sorgen från skolan eller arbetsplatsen, och därmed förflyttas möjligen en del av det moraliska ansvar som dess närvaro kan aktualisera.

Dagens krispedagogik skiljer sig emellertid från denna förflyttningsstrategi. Istället rekommenderas det ofta att eleven som befinner sig i kris kommer tillbaka till skolan så snabbt som möjligt. I en aktuell handbok för krishantering uttrycks det på följande sätt:

Elever som mister nära anhörig mår oftast bäst av att börja skolan så snart som möjligt. Övergången underlättas genom en tidig kontakt mellan skolan och hemmet. När skolan tar initiativ till kontakt visar detta att man bryr sig om det som hänt och vill hjälpa på bästa möjliga sätt (Nordblom & Rahm 1996:25; se även t ex *Skolvärlden* 2004/15:4).

Skolverket förmedlar en liknande bild. Skolan står för vardag, och kan på så sätt bli en positiv, läkande plats: ”Skolan blir en naturlig mötesplats och står för kontinuitet och trygghet. Skolan har i många fall också en läkande roll. Den står kvar med sina rutiner mitt i kaoset” (Skolverket 2000b:45).

Den krisande elevens närvaro i skolan hänger dock inte bara samman med att skolan kan anses vara en god miljö att vistas i under svåra omständigheter. Skolan är inte bara en plats för läkande, utan också en plats för lärande. Det senare faktumet gör elevens närvaro i skolan sannolik, oavsett om den ses som en positiv plats att vara i. I skolan är lärandet organiserat på ett sätt som gör att plötslig och långvarig frånvaro kan bli ett problem. Eleven kommer efter, medan skolans verksamhet tickar på. Detta är något ganska typiskt för skolan som institution, eftersom skolgången är ägnad åt att utveckla eleven, inte den verksamhet som eleven ingår i. I arbetslivet är det ofta möjligt att ersätta en sjuk människa – man kan sätta in en vikarie. I skolan vore det en absurditet. Eftersom den enskilda eleven är i skolan för att utveckla sig själv är hon oersättlig.

När eleven väl är i skolan kan dess prestationer emellertid komma att försämrans. Skolverkets granskning av hur skolorna arbetat efter Göteborgsbranden, visade att elever som drabbats fick försämrade skolprestationer. Från skolans del gäller det därför, enligt Skolverket, att göra olika typer av individuella anpassningar som gör att lärandet inte drabbas mer än nödvändigt. Det kan handla om att upprätta åtgärdsprogram, att ge stödundervisning och att låta eleven gå om ett år (Skolverket 2005:4–7).

Oavsett om skolan ses som en plats för läkande eller som en plats för lärande är budskapet detsamma, nämligen att skolan är en plats som måste hantera elever i kris. Det bör rimligen ses som en bakgrund till krispedagogikens framväxt. Om skolan hade uppfattats som en olämplig miljö för människor i kris, eller om skolan inte varit obligatorisk, hade knappast krispedagogiken fått ett lika kraftigt genomslag. Sannolikt hade istället andra samhällsliga institutioner fått spela den roll som skolan har idag.

Diskussion: sjukdom, sorg, modernitet

Nittonhundratalet inleddes med en kamp mot sjukdomarna och avslutades med en kamp mot sorgen. Så skulle detta kapitel om övergången från skolhygien till krispedagogik kunna sammanfattas. Att tala om en sådan förändring är förstås en förenkling, en renodling av utvecklingstendenser. Dagens tal om elevers välmående har inte fullständigt lämnat den modernistiska hälsoorienteringen, vilket exemplifieras av kampen mot barnfetma. Det skolhygieniska projektet har snarare kompletterats med en ny tradition, med ett nytt sätt att se på elevers välmående och skolans ansvar inför detta. I det följande ska jag dock inte peka på kontinuiteten utan diskutera vilka skillnader som finns mellan skolhygien och krispedagogiken.

Den första skillnaden har att göra med relationen till framstegstanken, eller med andra ord: det moderna projektet. Både krispedagogiken och skolhygien är i en mening modernistiska. Båda genomsyras av uppfattningen att dagens skolhygien/krispedagogik har kommit längre än gårdagens (t ex Fredriksson 1950:528–546; Dyregrov 2006:113). Men i ett annat avseende uppvisar de båda perspektiven diametralt olika relationer till det moderna projektet. Kampen mot de smittsamma sjukdomarna präglades av en tilltro till läkarvetenskapen, hälsoupplysning och inte minst framsteget. Den andades förhoppningar om att det elände som drabbade barn kunde minskas. Kampen handlade om att förebygga sjukdomar snarare än om att vårda sjuka. Det är inte osannolikt att denna framtidsoptimism kan ha påverkat innebörden i hälsoarbetet. Att vara lärare var visserligen liktydigt med att konfronteras med sjuklighet, men läraren var samtidigt delaktig i ett moderniseringsprojekt som syftade till att steg för steg minska elevens lidanden. Sjukdomsarbetaren var en framstegsarbetare. Inom krispedagogiken finns däremot ingen grogrund för en sådan attityd. Att vara lärare handlar mindre om att *utrota* lidandet, och mer om att ha mod, mänsklighet och kompetens att *möta* lidandet.¹³¹

¹³¹ En liknande kontrast urskiljde Ulrich Beck (1986/2000) mellan klassamhället och risksamhället. Medan det gamla klassamhället drevs framåt av en strävan mot jämlikhet vill man i risksamhället framförallt uppnå säkerhet. Beck konstaterar att det är två helt olika visioner av samhället. I det första fallet ser vi en positiv vision om att samhället ska förändras till det bättre. I risksamhället är däremot tänkandet negativt och defensivt. ”Här handlar det i grund

En andra skillnad mellan skolhygien och krispedagogik handlar om vilken slags problem som fokuseras. Man kan säga att skolhygien var inriktad på de små problemen (som kunde bli större), medan krispedagogiken handlar om de redan stora problemen. Skolhygien lade fokus på tiden före eller i början av sjukdomen. I motsats till föreställningen om att det bara är den fullbordade eller långt gångna sjukligheten som ska behandlas, satte man fokus på sjukligheten i dess linda. I en handledning i skolhygien sades det till exempel att tuberkulos skulle behandlas tidigt eftersom det är ”lättare att stämma vattnet i en liten lugn bäck än i en bred, häftigt rinnande ström” (Brinke 1934:38). Annorlunda uttryckt var skolhygienens strävan att förhindra det lilla från att växa sig till det stora. Med krispedagogiken är förhållandet omkastat. Det är nu tiden efter katastrofen som ligger i fokus. Att kunna kväva lidandet i sin linda är här en praktisk omöjlighet, snarare tar krispedagogiken vid precis efter det fullbordade lidandet.

Den tredje skillnaden handlar om det moraliska ansvar som läraren tilldelas i mötet med sjuka eller sörjande barn, ett ansvar som hänger samman med vilken roll skolan tilldelas i barnets tillfrisknande. I den skolhygieniska pedagogiken betonades starkt värdet av att avskilja de sjuka från skolan. Detta snabba avskiljande kunde motiveras med att eleven behövde läkarvård, men det kunde också motiveras av hänsyn till de ännu inte smittade. Läraren blev här en central aktör genom sin dagliga kontakt med eleverna, och därmed sin möjlighet att snabbt identifiera om eleven var sjuk. I krispedagogiken betonas istället värdet av att eleverna så snabbt som möjligt kommer tillbaka till skolan.

Skolan kan alltså ses som smittohärd respektive som läkande plats, en plats som eleverna ska bort från eller tillbaka till. Vad innebär det för lärarens moraliska ansvar inför den sjuka/lidande? Om vi håller oss till de officiella anvisningarna om lärarens ansvar, innebär dessa två perspektiv att lärarens ansvar skrivs fram på två olika sätt. Hygienismens tilltro till segregering innebar att det inte fanns något *uttalat* krav på att läraren skulle visa den sjuka omsorg. Inom krispedagogiken förs den sörjande in i skolan, vilket också föder fram andra krav på skolans personal att bemöta denna.

Om vi däremot närmar oss de faktiska handlingar och tankar som lärare kan ha haft i historien, är det inte säkert att skillnaden mellan de två perspektiven är så stor i just detta avseende. Att det inte fanns några uttalade krav på att läraren skulle engagera sig i elever som isolerats från skolan, förhindrar inte att de gjorde det, till exempel i form av besök. Genom att det funnits en tradition av hembesök, kan det ha fallit sig naturligt att hälsa på eleverna när de vistades utanför skolan. Min empiri täcker inte in hur detta kan ha sett ut i praktiken. Ett par exempel har jag dock funnit på lärares engagemang i sjuka elever. I *Svårhanter-*

och botten inte längre om att uppnå något 'bra', utan bara om att *förhindra* det värsta. Drömmen om klassamhället går ut på att alla vill och skall *få en bit av kakan*. Risksamhällets mål är att alla ska *skonas* från giftet” (Beck 1986/2000:69).

liga barn berättar observationsklassläraren Stina Palmborg (1935) om en pojke i klassen som tas in på sanatorium. Om vi skulle gå efter de officiella anvisningarna kunde vi säga att härmed hade Palmborg gjort sin plikt. Hon hade tillförsäkrat det sjuka barnet en god vård och skyddat de övriga barnen från smittorisk. Emellertid innebar inte förflyttningen till sanatorium att kontakten mellan lärare och elev bröts. Palmborg hälsade på pojken på sanatoriet, och pojken skrev också brev till henne. Där önskade han sig att hon kunde komma och hälsa på oftare (Palmborg 1935:61). I ett yrkesminne berättar en annan lärare om sin egen tid som elev, då hon tvingades vara hemma i fyra veckor på grund av vatten i lungsäcken. ”Det jag minns som en stor och viktig händelse från det tillfället var, när min fröken kom hem till mig och besökte mig”, minns hon cirka 50 år senare. Fröken hade med sig skolböckerna och en Center: ”Jag var överlycklig, något sådant hade jag aldrig ätit tidigare” (Nordiska museets arkiv KU 17606, född 1938).

Att övergången från hygien till kris innebär en förskjutning från avskiljande till integrering, ska alltså i första hand ses som en förändring av de uttalade kraven på lärare. Genom att studera de uttalade kraven kan vi få en grov bild av ramarna för lärares arbete, men inte av alla de sätt varpå lärare har gått bortom dem.

11. Ansvar

Den övergripande fråga som har behandlats i del III är hur lärares omsorgsarbete förändras. Utgångspunkten har varit att lärares omsorgsarbete kretsar kring ett ansvar för elevers lidande, varför en förändringsanalys kan handla om förändrade relationer till lidandet. En stor del av analysen har gått ut på att identifiera mekanismer som bidrar till/motverkar att elevers lidande görs till ett upplevt eller tillskrivet ansvar för lärare. Genom att identifiera hur de mekanismerna ser ut i olika tider går det att föra en diskussion om hur ansvaret för den svage historiskt ändrar karaktär. I detta kapitel ska jag göra två saker. Först för jag en sammanfattande diskussion om dessa mekanismer, sedan resonerar jag om hur lärares arbete kan tänkas ha påverkats av de olika förändringarna.

(O)synliggörandets mekanismer

En utgångspunkt i framställningen har varit att ansvaret för den svage inte är en naturlag. Ansvaret kan synliggöras eller osynliggöras. Med inspiration från Zygmunt Bauman går det att tala om en aktivering respektive en neutralisering av det moraliska ansvaret. Bauman (1989/1991, 1994, 1993/2001, 1995/1997) har ur ett sociologiskt perspektiv intresserat sig för moralens ställning i det moderna och det postmoderna samhället. Hans första verk som behandlar problematiken är *Auschwitz och det moderna samhället* (1989/1991), där ett huvudtema är hur det moderna samhällets olika särdrag bidrog till att neutralisera de moraliska impulser som hade kunnat förhindra Förintelsen. Bauman pekar exempelvis på hur den byråkratiska arbetsdelningen bidrog till att utplåna det individuella ansvaret. Hans perspektiv på relationen moral/samhälle är i första hand negativt: han har intresserat sig för de sociala processer varmed moraliska överväganden görs irrelevanta. Men det går också att vända på perspektivet. Det kan då konstateras att olika faktorer också kan bidra till att (re-)aktivera den moraliska impulsen. Om exempelvis arbetsdelning neutraliserar, kan en upphävd arbetsdelning aktivera det moraliska ansvaret.

Detta omvända tema har Bauman endast i begränsad utsträckning intresserat sig för. Ett sätt som detta dock kan ske på har att göra med attityder till det mänskliga lidandet. Med hänvisning till Aries menar Bauman att döden, och alla andra mänskliga olyckor, länge hörde till de mänskliga fenomen som måste fördras eftersom man inte kunde påverka livets förlopp. Det var ödet som styrde. Med den moderna tilltron till förnuft och framsteg kom denna attityd till döden att ändras. Det oundvikliga förvandlades till en skandal:

Dess fortbestånd blir nu en förebråelse och en utmaning, eftersom det inte har rätt att vara vad det är och eftersom det bara är genom mänsklig tröghet, förbrytelse eller dumhet som det tillåts förbli i sitt nuvarande oangenäma tillstånd. Dess fortbestånd är en skandal (Bauman 1992/1994:170 f).

Huruvida elevens lidande betecknas som en skandal som ropar på sin lösning, eller som något bortom lärarens ansvarsområde, kan även det relateras till olika sociala faktorer. Den tes som har drivits är att ansvaret inför elevens lidande inte uppkommer spontant utan bör ses i det sociala sammanhang som skolan utgör. För att förstå de processer varmed lärares ansvar utformas har det därför varit centralt att titta både på de processer som kan synliggöra respektive osynliggöra ett moraliskt ansvar.

Intimisering

Bauman menar att ansvar föds i närhet (1989/1991:241). Om ansvaret inför den andres svaghet kan synliggöras i nära relationer är det av intresse att studera de olika faktorer som befrämjar respektive förhindrar en sådan närhet. I kapitlet ”Intimiserad offentlighet” diskuterades ett antal sentida tendenser som verkar i närhetsproducerande riktning. Du-reformen, den expressionistiska pedagogiken, täta föräldrakontakter, framväxten av mentorskapet och loggboken behandlades. Sammantaget torde dessa tendenser ha bidragit till att frambringa en närhet som också kan öka lärares förutsättningar till kunskap om elevens lidande. Sannolikt ligger dessa förändringar också bakom de ändrade förväntningarna på lärare. Den blindhet som tidigare kunde accepteras för att den var mer eller mindre naturlig, kan nu komma att skandaliseras. Denna intimiseringstendens var också synlig i den krispedagogik som från 1990-talet har växt sig stark. Här odlas, till skillnad från hygienismen, värdet av nära personliga relationer.

Enkelt uttryckt har jag alltså drivit två teser: att omsorg befrämjas av intima relationer och att relationen mellan lärare och elev historiskt sett har genomgått en intimisering. Denna tes är så enkel att den ber om att problematiseras. För det första: hur ser relationen mellan intimisering och omsorg ut? Det ska betonas att ansvaret inför den andres lidande inte enbart hänger samman med grad av intimitet. Som Emmanuel Levinas (1982/1993) har understrukt är ansvaret inför den Andre ett asymmetriskt ansvar, ett ansvar som inte kan ställa krav på att återgäldas. En möjlig förlängning av den tanken är att ett sådant ansvar faktiskt kan befrämjas av att också sociala relationer är asymmetriska. Möjligen kan ibland en ökad intimitet mellan lärare och elev leda till att asymmetrin och därmed ansvaret osynliggörs. Vidare ska det betonas att intimitet kan befrämja ett ansvar som är så pass intensivt att en flykt från ansvaret blir den något paradoxala följd. Med Baumans ord: ”Eftersom det är i närhetens tillstånd som ansvaret, genom att vara obegränsat, är minst uthärdligt – är det också i närhetens tillstånd som impulsen att undfly ansvar är som starkast” (Bauman 1993/2001:113).

För det andra måste frågan ställas om hur entydig intimiseringstendensen är. Min empiri kan visserligen inte ge några entydiga besked, men intervjuerna indikerar att lärare inte alltid betraktar intimitet som något entydigt positivt. Ett uttryck för det är den nedvärderande betydelse ordet ”kompis” tycks ha för flera lärare. Fyra av lärarna har kommit in på denna fråga, utan att jag uttryckligen uppmanat dem till det. En av lärarna menar uppskattande att ”idag är man ju mer på samma plan som eleverna, man är ju som en kompis” (IP 4/2004), medan tre andra menar att man inte ska vara allt för mycket kompis med sina elever. En lärare anser att man kan få svårt med disciplinen om man är kompis (IP 9/2004), en annan framhåller att man involveras allt för mycket med elevernas känsloliv, vilket illustreras med en vikarie på skolan som inte alls kunde hålla distansen. ”Och hon stod ju och grät med flickorna ute på skolgården” (IP 7/2004). En tredje lärare argumenterar egentligen inte för varför man inte ska vara kompis, men pekar på alla de skillnader mellan lärare och elev som gör att man inte kan eller bör vara kompis med eleverna (IP 10/2005).

Dessa reservationer ska dock inte uppfattas som att det inte finns en intimiseringstendens och att denna är betydelselös för hur lärares omsorgsarbete tar form, utan mer som en påminnelse om att processen inte ska ses som entydig.

Skolifiering

I kapitel 7 drevs tesen att lärares fostransarbete i det senmoderna har skolifierats. Disciplineringen inom skolan får en relativt mer framträdande position i takt med att beteende utanför skolan och efter avslutad skolgång ges en mindre vikt. Även för omsorgsarbetet går det att urskilja en skolifieringstrend, men den är inte lika entydig.

Att det finns en skolifieringstrend antyds i kapitel 8 (”Lidande och lycka i samtid och framtid”) som analyserar skolans ansvar för elevers välmående. Som vi såg var det ur en religiös kontext möjligt att ge lyckan en placering i livet efter detta. Skolans främsta mål var inte att skapa lyckliga elever, inte heller lyckliga medborgare, utan att skapa lyckliga evighetsmänniskor. Ett första steg mot att tänka på omsorgsarbete som nutidsfokuserat togs i och med skolans sekularisering. Ett annat steg togs med det senmoderna samhällets hyllande av det livslånga lärandet. Resonemangen i det kapitlet är egentligen rent teoretiska. De klargör mekanismer för hur ett nucentrerat, skolifierat ansvar kan uppkomma, men presenterar egentligen inga entydiga bevis för att så är fallet. I kapitel 10 (”Från skolhygien till krispedagogik”) ges dock en konkret illustration av en övergång från framtid till samtid vad gäller omsorgsarbetet. Skolhygien lade en stor tonvikt vid att skapa människor som förblev friska i framtiden, medan krispedagogiken uppmärksammar det lidande som skolbarnen har under sin tid i skolan.

Vi kan alltså tala om en skolfiering om vi med detta avser vilken vikt välmående i skolan tilldelas. Om vi däremot med skolifiering syftar på själva upphovet till elevers bristande välmående går det inte att driva en sådan tes. Möjligen är processen snarare den motsatta. Det finns nämligen en lång tradition av att ge skolan skulden för elevers olika problem. Skolans ansvar har då till stor del varit att förändra sina egna arbetsmetoder. Så har skolan kritiserats för sitt stillasittande, det allt för teoretiska arbetet, de långa arbetsdagarna, den hårda pressen och den ängslan som elever känner för betyg och straff (Slt 1932:1089). Även i vår tid lyfts den typen av arbetsmiljöfaktorer fram i diskussionen, liksom mobbning som är ett skolfenomen, men till detta kommer också sådana fenomen som inte på något sätt har sitt upphov inom själva skolinstitutionen. Krispedagogiken är ett sådant exempel. De problem som där hanteras är i regel inte alls skapade i skolan och kan därför inte undanröjas genom exempelvis moderniserade arbetsmetoder.

Vi skulle sammantaget kunna benämna detta som en semi-skolifiering av omsorgsarbetet. Å ena sidan blir skolan en mottagare av problem som uppstår utanför skolan, å andra sidan är det i ökande utsträckning ett värde att eleven mår bra under sin tid i skolan.

Relationisering

För att förstå hur lärares ansvar utformas och ändrar karaktär historiskt sett är det emellertid inte tillräckligt att undersöka de mekanismer varmed lidandet – i singularis – synliggörs eller osynliggörs. Denna analys kan kompletteras med en undersökning av hur skilda typer av lidanden kommer att prägla lärarens arbete. Lidandets arter kan således kategoriseras. Ett sätt att göra detta är genom att peka på vad som anses vara lidandets orsaker och botemedel.

Det som är påtagligt i vår tid är att *sociala relationer* spelar en central roll i förståelsen av hur lidande uppstår och kan upphävas. Det representerar i vissa avseenden en ny problematik. Om vi går tillbaka till kampen mot de smittsamma sjukdomarna kan vi visserligen även där se att de sociala relationerna lade en grund för sjukdom. Men det var dock inte den rent mänskliga relationen som skapade sjukdomen, utan istället de bakterier som människor var bärare av. Många andra av de problem som lyftes fram inom skolhygien hade ingenting med mänskliga relationer att göra. Problem som lyftes fram i diskussionen handlade till exempel om överansträngning, ryggproblem och närsynthet. Om dagens lidandeproblematik skulle ges en enstaka förklaringsfaktor, så vore däremot de rent mänskliga relationerna en stark kandidat. Det handlar om övergrepp (mobbning, misshandel i hemmet), försummelse (frånvarande föräldrar) och sociala relationer som av olika anledningar förändras eller upphör (kompisbyten, dödsfall, skilsmässor).

Att sociala relationer betyder mycket för välmåendet är förstås ingenting nytt. Unga har alltid känt sig ensamma (jfr Bühler 1921/1938). Det som är det nya är den vikt relationerna tilldelas i förståelsen av elevers välmående. Sådant som tidigare knappt existerade (skilsmässor), sådant som var accepterat (aga i hemmet) eller inte fick finnas (pojks- och flickväner), lyfts idag fram som orsaker till att unga människor mår dåligt.

I början av 1900-talet fanns det andra sätt att förstå hur välmående uppstår och undergrävs. Det skolhygieniska projektet handlade i stor utsträckning om att skapa hälsosamma lokaler. Man lyfte fram värdet av att lokalerna hade rätt temperatur, rätt typ av luft, rätt belysning, rätt typ av bänkar (Wallis 1899; Arcadius 1919:16–52; Hildinger 1923:14–39; Huss & Björklund 1947). Ohälsans källa förlades med andra ord i stor utsträckning till icke-mänskliga faktorer. En lokal kan vara för smutsig, för varm, för kall, för mörk. Däremot kan en lokal inte begå övergrepp, svika, kränka och ignorera. Det är egenskaper som hör till de människoskapade problemen.

Om det är så att den senmoderna lidandeproblematiken till stor del förstås som en aspekt av den sociala interaktionen, kan frågan ställas om hur detta påverkar lärarens roll. Om brister i de sociala relationerna och det sociala erkännandet är problemet – om man kort sagt lider av andra människor – kan också människor fungera som ett botemedel. Lärarens egna personlighet kan då bli ett inslag i botandet. Detta är kanske ett av de mer extrema exemplen:

Klassen jag har nu har ”sugit musten ur mig”: Aldrig har jag haft så många barn med stora problem i en och samma klass! Flera kommer från splittrade familjer, många av föräldrarna är långtidsarbetslösa, två elever har direkt kriminella familjemedlemmar. För två veckor sedan vägrade en av mina flickor att gå hem till sin mamma, som hade misshandlat henne med en livrem tre dagar i sträck. Efter kontakt med soc. bodde hon hos mig resten av veckan. Jag har barn med så stora ”luckor” och svåra inlärningsproblem att det känns som en avgrund framför mig ibland! Flera av eleverna – och några av föräldrarna – ringer flera gånger i veckan. Två av eleverna ringer nästan dagligen under loven. Jag har haft täta kontakter med soc., barnpsyk och polisen (Johansson 2001:163).

Jag ska nu närmare diskutera hur lärarens roll på olika sätt kan ändras i takt med att lidandeproblematiken lyfts fram på nya sätt.

Reaktioner på lidandets närvaro

Det som förefaller känneteckna den senmoderna skolan och lärarrollen är som vi såg i diskussionen ovan att lidandet kommer in i skolan som ett problem som det kan vara svårt att blunda för. Att skjuta upp lyckan till framtiden blir mindre trovärdigt, liksom att via den sociala distansen mellan lärare och elev avskärma

elevens privata jag från skolan och att sätta tilltron till att rent materiella förbättringar av skollokaler kan motverka lidandet. Det går heller inte att utestänga lidandet genom inträdesprov, avstängningar och relegeringar. Det förefaller med andra ord som att lidandet har större förutsättningar att ”landa” i den senmoderna skolan och bli en del av dess kultur. På vilka sätt kan då detta sätta sin prägel på dagens lärarroll?

Skuld och meningsfullhet

Andy Hargreaves (1994/1998:kap 7), som på senare år intresserat sig för de emotionella aspekterna av läraryrket, har pekat på att skuldkänslor spelar en central roll i lärarens arbete. Han har identifierat olika faktorer (”skuldfällor”) till att lärare upplever skuldkänslor i sitt arbete. En av dessa skuldfällor är plikten att ge omsorg. Skuld och omsorg hänger ihop eftersom ”ju mer en lärare bryr sig om sina elever, desto mer utsatt är vederbörande för depressiva skuldkänslor” (s. 157).¹³²

Bortsett från att peka ut detta samband mellan omsorg och skuld analyserar Hargreaves inte mer djupgående skuldkänslans förutsättningar. Man kunde tolka Hargreaves ur ett individuellt, psykologiskt perspektiv: vissa lärare bryr sig mer, andra mindre, och dessa skillnader har med personlighet att göra. Men frågan kan också sättas in i ett historiskt sammanhang. De analyser som gjordes i ”Intimiserad offentlighet” (kap 9) kan ligga till grund för en kommentar om hur och varför skuldkänslor kan uppstå. I kapitlet analyserades förtroenden och andra mer eller mindre explicita uttryck för att elever mår dåligt, vilka sågs som uttryck för en intimiseringsprocess. Denna kommunikation av lidande kan ge upphov till en rad olika responser, varav en möjlig är skuldkänslor. Som vi sett tidigare ger historien exempel på hur det moraliska ansvaret inför den andres lidande kunnat undanträngas och osynliggöras av andra krafter än läraren själv. I en sådan situation blir skuldproblematiken mindre sannolik. En lärare som är okunnig om en elevs situation, och heller inte förväntas vara kunnig, torde ha svårt att drabbas av skuldkänslor. När lidandet synliggörs uppstår en annan problematik. Att inte ta på sig ett visst ansvar kan nu bli ett aktivt val, ett val som man är medveten om, och som kan ge upphov till skuldkänslor. En gymnasielärare berättar exempelvis om sina känslor inför en elev som i en svenskauppsats beskrivit sin livssituation:

Jag såg på den här eleven att hon mår jättedåligt. Om hon skulle ta livet av sig skulle jag få enorma skuldkänslor. Inte så att jag skulle kunna ställas till svars, men jag skulle känna ett moraliskt ansvar (Pilotintervju 2002).

¹³² Övriga faktorer som Hargreaves lyfter fram är arbetets oavslutade karaktär (möjligheten att alltid göra mer), värdet av att hålla upp en perfekt fasad samt resultatansvar och intensifiering.

Om skuld känslan är den negativa effekten av det moraliska ansvaret inför den svage, kan *känslan av meningsfullhet* vara den positiva. Meningsfullhet är inte något som automatiskt brukar förknippas med lönearbete. Snarare kan de båda stå i motsättning till varandra, såsom Marx (1932/1995) hävdade i sin analys av alienationen. Marx analys var emellertid centrerad till industriarbetet och dess analys kan inte utan vidare tillämpas på det människoarbete som lärare utför. Endast två procent av lärarna idag anser att deras arbete inte är meningsfullt (Persson 2006:19). Det är sannolikt att känslan av meningsfullhet delvis är kopplad till omsorgsarbetet, eftersom omsorgen kan få läraren att känna sig behövd. Denna känsla av att vara behövd är för övrigt en erfarenhet som inte är självklar i dagens arbetsliv. Richard Sennett (1998/2000:203–205) har påpekat att en av den flexibla kapitalismens effekter är att arbetstagare har svårt att känna sig behövd, eftersom de inte längre har en självklar tillhörighet till sina ständigt föränderliga och nedläggningshotade arbetsplatser. Den meningsfullhet som lärares omsorgsarbete kan ge är med andra ord något som skiljer deras arbete både från den klassiska och den senmoderna formen av alienation.

Personligt och delat ansvar

När lidandet kommuniceras kan en annan problematik aktualiseras: balansen mellan eget och delat ansvar. Avvägningen kan exempelvis uppstå när läraren nås av förtroenden från elever. I en aktuell lärarhandledning beskrivs hur förtroenden i loggboken kan ge upphov till en sådan avvägning:

Målet med att skriva loggbok är att skapa en god relation med eleven och se till att han eller hon blir sedd. För många elever kan en loggbok vara mycket viktig. Det kanske är deras enda möjlighet att kommunicera med en vuxen. Ibland kan man få förtroenden som man inte vet vad man ska göra med. Då bör man prata med eleven och föreslå en kontakt med kuratorn, socialtjänsten eller BUP. Om eleven inte vill det får man ändå tänka att det är bättre att de kommunicerar om det som sker än att de bär det inom sig. Att sätta ord på saker och ting är första steget till att kunna må bra i slutändan (Kimber 2005:55).

Detta citat illustrerar en tidstypisk motsägelsefullhet i dagens lärarroll. Å ena sidan betonas värdet av att läraren inte tar ett ensamt ansvar, utan vidarebefordrar elevens problem till människor med professionell kompetens. Å andra sidan uttrycks en hög uppskattning för en praktik (loggboken) som kan leda just till att läraren får ett personligt ansvar. I kapitel 9 ("Intimiserad offentlighet") skildrades hur läraren kan nås av privata förtroenden av elever. När läraren nås av information om elevens personliga situation, och när denna förmedlas direkt till läraren antingen via eleven eller via föräldern, tydliggörs att förtroendet riktas mot läraren som person. Därmed blir det sannolikt att läraren kan uppleva ett ansvar

såsom det beskrivits av Levinas: ”Mitt ansvar kan jag inte avhända mig, ingen skulle kunna ersätta mig. [...] Jag kan träda i allas ställe, men ingen kan träda i mitt ställe” (Levinas 1982/1993:117). Motsägelsefullheten bottenar i att det idag samtidigt också finns en stark tilltro till en expertis som läraren inte anses ha. Framväxten av olika typer av barndomsexperter, som rent fysiskt kan sitta i skolan såsom kuratorer eller skolpsykologer, har understrukit att det finns en kompetens som inte lärare besitter. I lärarhandledningen *Lärarens arbete* (Löwenborg & Gíslason 2003:51 f) hävdas exempelvis att läraren ska undvika att hamna i en terapeutisk roll, och istället lämna dessa uppgifter till professionellt utbildad personal.¹³³ Denna balansgång mellan personligt och delat ansvar illustreras av följande lärare:

I: Får man veta mycket om elevernas privatliv?

L: Mmm. En del berättar ju mer än andra naturligtvis, alla är ju olika. Men, just med mentorseleverna så måste man ju ibland fråga, när man märker att de är ledsna eller nånting, så vill man ju veta vad som har hänt, för man bryr sig. Och då får man ju veta ibland en massa om pojkvänner som de har tagit från varandra, och nån kanske har haft sex med sin pojkvän och borde inte alls ha haft det, var alldeles för ung eller nånting. Alltså massa såna här förtroenden då, som jag då måste bestämma mig för, är det här bara för mina öron eller ska jag föra det vidare eller hur ska man göra (IP 7/2004).

När eleven informerar läraren om sin situation, uppstår kort sagt frågan om informationen ska föras vidare eller inte. Ett sådant vidarebefordrande kunde tolkas som en strategi för att minska samvetskval och känslor av otillräcklighet. Skulle man dra tolkningen riktigt långt kunde man rentav betrakta det som en sorts flykt från ansvaret (jfr Bauman 1993/2001), men det vore att förtiga att vidarebefordrandet kan bottenar i en genuin övertygelse att det är i elevens bästa att bemötas av någon som har professionell utbildning. Det bör också betonas att det inte är en enkel process att vidarebefordra information. Det kan – som i citatet ovan – inkludera överväganden om andra ska dras in i processen eller inte. En annan problematik handlar om vilka andra ”professionella hjälpare” som egentligen finns tillgängliga. När ett riktigt allvarligt problem visar sig, kan frågan uppstå om vem som egentligen har förmågan att hjälpa just den eleven: ”Det är så svåra saker, om privatlivet. Och det är svåra saker, och då vet jag inte vart jag ska

¹³³ Dessa terapeutiska inslag kan aktualiseras av att lärare möter elever med personliga, psykologiska problem. Läraren bör dock nöja sig med att agera som pedagog i relation till dessa elever: ”Terapeutiska inslag grumlar förhållandet till eleverna och det kan utvecklas till ett beroende. Läraren riskerar dessutom att trampa in på alltför privata områden hos eleverna och deras familjer, något som läraren och skolan inte har mandat att göra.

Psykoterapeutisk behandling ska i de fall det behövs ske utanför skolan av därtill utbildad personal. Läraren är viktig för eleven i egenskap av *pedagog* och bör inte ringakta denna roll” (Löwenborg & Gíslason 2003:51 f).

slussa egentligen. Jag får fundera hur jag ska slussa vidare sen” (IP 10/2005). När väl hjälp har införskaffats, är det dessutom inte säkert att den visar sig verkningfull. En lärare beskriver hur hon etablerade en kontakt mellan en självmordsbenägen elev och kuratorn så här:

Och då kände ju jag att *puh*, hon är i säkra händer, nu liksom. Så förutom att jag liksom alltid, försökt att se henne [...] och, ”hur har du det?”, så kände jag att nu är hon i alla fall inne i den här välsmorda maskinen som tar hand om folk. Så långt efteråt så frågade jag henne bara: Hur har du det nuförtiden egentligen? Och då säger hon: ”Åh nu är det skit igen. Nu är det lika djävligt igen.” Och då blir man också så där: *Nä-ä*. Jag var så säker på att bara hon kom in på det här med kuratorer och allting, så skulle det lösa sig, blåögd som man är. Men det hade ju inte gjort det. Så, hon har det inte bra (IP 7/2004).

Att skaffa stöd från elevvårdspersonalen visade sig i detta fall inte vara liktydigt med att lämna över ansvaret, eftersom lösningen inte fungerade. Läraren kommenterar att eleven idag är speciell för henne trots att hon inte längre är hennes elev:

Jag försöker på nått vis att visa henne när vi ses att hon är speciell för mig. Om det kommer ett gäng så är det henne jag hälsar på. Hej XX hur har du det? Att hon ändå vet att jag bryr mig på nått sätt. Inte vet jag om det spelar någon roll, men hon ser ut som om hon blir glad. Och då känner man ändå att det är mitt ansvar på nått sätt att inte glömma bort det här. Jag kan ju inte lösa hur hon har det hemma eller nånting. Ingenting kan man hjälpa till med, men man kan ändå visa att det är någon som bryr sig. Att jag ser henne. Och ändå känner man ju att man skulle vilja göra mycket mer, men vad? Så det är lite svårt så där. Det är ju inte mitt jobb längre riktigt, men, ja. Man tänker på det (IP 7/2004).

I just detta fall, och för just denna lärare, visade det sig att det var den personliga relationen som kom att framstå som den centrala. Den professionella expertisen räckte inte till. I andra fall kan stödet från elevvårdspersonalen uppfattas som avgörande.

L: Vi har ju tur i den här skolan, att vi har ju i huset skolsyster, kurator, psykolog. Och rektor. Den här kommunen har ju många småskolor. Så det betyder att många skolor delar kurator och rektor och sånt. Men vi har dem ju här. Och det är ju lyx. Riktig lyx. Man kan snabbt larma, om det är någonting.

I: Vilken roll spelar denna personal?

L: En jättstor roll. Otroligt stor roll. Dels så spelar de ju en väldigt stor roll för mig som lärare, att jag vet att dom finns. För att det är ju också en sån

sak som man brister i när det händer saker, eller alltså, får man en god relation med elever kan det ju också vara så att de berättar saker för en, de kan ha gjort kriminella saker på helgen, eh, de kan ha blivit utsatta. Det kan komma tjejer och berätta att de blivit utsatta för våldtäktsförsök. Hur fasen gör jag med det. Och så säger de ”du får absolut inte säga något till min mamma och pappa.” [Djup inandning] Då känner man ju så här, oj, vart tog professionalismen vägen nu då? Och då blir det ju riktigt tufft. Och då vet jag ju att det finns folk häromkring som jag kan ge det här till, och som kan sköta det på ett proffsigt sätt, för de kan sånt. Det är ju jättelyxigt. Och sen för eleverna också, de vet ju också det, att kniper det någonstans, ja, men spring upp till kuratorn. Eller de kan gå till syster om det är nått (IP 9/2004).

Balansgången mellan det privata och det delade ansvaret kan också sättas i relation till den arbetsdelning som finns inom skolor idag. Arbetsdelning kan, som Bauman (1989/1991) har påpekat, leda till att det individuella ansvaret undergrävs. Genom att den enskilda arbetaren endast utgör en länk i en kedja av beslut, kommer denna att reduceras till en kugge som inte kan påverka arbetet i stort. Emellertid bör det påpekas att arbetsdelning också kan innebära ett förtydligande av ansvaret. I dagens skolor går det att se två exempel på en sådan ansvarsförtydligande arbetsdelning. Det första är framväxten av mentorssystemet, som kan innebära att läraren får ett tydligare ansvar inför en begränsad mängd av elever. Det andra är framväxten av olika typer av ”team” med ansvar för att hantera elevvård, kriser och mobbning. Denna arbetsdelning kan också ses som ett sätt att hantera yrkets otydliga gränser. Genom att viss personal får ansvaret att hantera exempelvis mobbning, kan de övriga lärarna fråntas en del av ansvaret. Istället för att på egen hand hantera mobbningsproblematiken, blir lärarens ansvar att vidarebefordra information till de som har ansvaret. Arbetsdelning blir med andra ord ett sätt att hantera yrkets ”smutsiga” dimensioner.

Slutdiskussion

Att lärare möter normbrottets och lidandets faktum är inte konstigt. De är verk samma inom en obligatorisk institution, de har relativt nära och långvariga relationer med sina elever och de interagerar med en skolklass, vilket är en socialt sett homogen fond mot vilken individuella avvikelser framträder tydligt. Det finns alltså en institutionell grund för detta lärarens möte med det normbrytande och/eller lidande skolbarnet. Samtidigt inkluderar inte idealbilden av skolan lidandets och normbrottets närvaro. Tvärtom kan dessa inslag uppfattas som något främmande; de kan förhindra snarare än aktualisera det som uppfattas som det egentliga arbetet.

Denna speciella relation till normbrottet/lidandet kan synliggöras genom en jämförelse med två andra institutioner: fängelset och sjukhuset. Dessa institutioner har normbrottet respektive sjukdomen som sina förutsättningar. Om det inte fanns några brottslingar, skulle det inte finnas några fängelser. Om det inte fanns sjukdom, skulle det inte finnas några sjukhus. Däremot skulle ett samhälle utan sjukdomar och brottslighet (och andra normbrott) fortfarande ha en plats som kallas skola. Lärarna skulle inte förlora sina arbeten, möjligen skulle de snarare uppleva att de fick ökade förutsättningar att verkligen utföra sitt arbete. Denna jämförelse säger något om skolans väsen. Skolan är inte specialiserad på att bekämpa normbrott eller lidanden, men trots det kan lärare möta många elever som bryter mot normer och många elever som på olika sätt mår dåligt.

I detta avseende finns det en institutionell grund för upplevelsen av ”smuts” (det som är felplacerat) i läraryrket. Med det uttrycket har jag inte velat påstå att lärare uppfattar fostrans- och omsorgsdimensionerna som helhet som smutsiga men att de, liksom andra aktörer på skolområdet, kan uppfatta att det finns sådana inslag.

Som jag påpekade i det inledande kapitlet är också smuts en ständig följeslagare genom läraryrkets historia. Samtidigt påpekade jag att den eviga återkomsten av smuts inte ska ses som ett uttryck för att läraryrket i grunden är sig likt. Snarare kan det vara så att smutsupplevelsen är en respons på att yrket förändras, att gränserna för ansvarsområdet genomgår en kontinuerlig omförhandling.

Det som kan sägas vara den här undersökningens huvudresultat är också att den sociala dimensionen i läraryrket är både evig och starkt föränderlig. Syftet har varit att studera hur den sociala dimensionen i lärares arbete ändrat karaktär under 1900-talet, vilket mer precist har inneburit ett fokus på lärares fostrans- och omsorgsarbete. Jag har skildrat vilka konkreta elevproblem som har lyfts fram i diskussionen och beskrivit hur olika strategier växt fram som svar på dessa. Jag har också analyserat de villkor som gjort vissa typer av problem/

strategier mer eller mindre sannolika inom olika tidsperioder. Genom att ställa nutid mot historia har jag strävat efter att synliggöra särdragen i dagens situation.

Vad är då undersökningens främsta bidrag? För det första har jag fokuserat på konkreta aspekter i lärares arbete som har kunnat uppfattas som problematiska att hantera. Trots att undersökningen i huvudsak baserats på texter har fokus legat på de praktik- och vardagsnära aspekter som berörs i dessa texter. Vi har mött läraren som bekämpare av lögn, ärlighet och mobbning, som kollektivupplösare, rättvis straffare, nätverksstraffare, framtidsförberedare, blundare, förtroendemottagare, skolhygienist och krisarbetare. Det har handlat om den svåra konsten att skämta, frambringa bekännelser, straffa, vidarebefordra elever till kuratorn, ringa föräldrar, förhandla, upptäcka dolda sjukdomar och mycket annat. Genom att peka på dessa aspekter har jag velat vidga frågan om vad lärares arbetsvillkor kan bestå av, bortom materiella faktorer såsom klasstorlek, skoltyp, arbetsbelastning och resurser. Vidare: de studerade dimensionerna är inte oföränderliga. Här ligger undersökningens andra bidrag. Bortsett från att peka ut vissa förändringar, har jag även velat utvidga föreställningen om vad som menas med betydelsefulla förändringar av skolan och lärares arbete. Många av de förändringsprocesser som har beskrivits är diffusa och svåra att iaktta utifrån ett kort historiskt perspektiv. Genom att använda empiri som ibland sträckt sig tillbaka till mitten av 1800-talet och genom att kontrastera nutid mot historia har det emellertid blivit möjligt att iaktta förändringar som framstår som avgörande händelser. Lögnens avdramatisering, massans upplösning, det rättvisa straffets försvinnande, skolans ökade nutidsfokusering, offentlighetens intimisering och framväxten av en krispedagogik: dessa har jag sett som viktiga indikationer på förändringar av skola och lärararbete.

I detta kapitel ska jag vidareutveckla frågan om skolans och läraryrkets förändringar genom att explicit lyfta fram två teman som ligger mer implicit i de föregående kapitlen. Först diskuterar jag förändringar av relationen mellan fostran och omsorg. Sedan kommenterar jag resultaten utifrån vad de säger om skolan som ett särskilt socialt sammanhang. Avslutningsvis återknyter jag till de inledande betraktelserna om läraryrkets smutsiga dimensioner.

Fostran och omsorg

Eftersom fostran och omsorg har behandlats i två separata delar har jag inte mer än implicit berört hur dessa två aspekter förhåller sig till varandra. Den sociala dimensionens förändringar kan dock beskrivas i termer av ändrade relationer mellan fostran och omsorg. Historiskt sett vill jag föreslå att fostran såväl har medverkat till att *dölja* som att *aktualisera* behovet av omsorg. Detta förhållande gäller även idag men på ett mindre påtagligt sätt. En tendens i det senmoderna är istället att *omsorg aktualiserar fostran*.

Fostran som döljer respektive aktualiserar omsorg

I historien går det att iaktta en hierarki mellan fostran och omsorg som består i att läraren genom att fostra också kommer att visa eleven omsorg. Denna tanke kunde hämta näring ur en särskild föreställning om relationen mellan lycka och moral: genom att vara god blir man också lycklig.¹³⁴ Denna moralens primat kunde understödjas av synen på skolan som en plats för förberedelse inför evigheten. Att det fanns en evighet gjorde att elevens sedliga leverne i nuet kom att tillmätas stor betydelse, eftersom det påverkade framtidsmöjligheterna i evigheten. Att vara god i skolan och i livet blev ett medel för att bli lycklig i livet efter detta.¹³⁵ Utifrån denna syn blev läraren i första hand en fostrare. Lärarens främsta uppgift var att skapa goda människor som genom sin godhet kunde bli lyckliga på längre sikt. Däremot gällde inte det omvända förhållandet: genom att vara lycklig blir man god.

Även de smittsamma sjukdomarna förstods inom ramen för ett moraliskt tänkande. Genom att sjukdom smittade och genom att individen kunde påverka sin egen hälsa och smittsamhet (genom att sköta sin personliga hygien och i övrigt leva sunt), var individens hälsa inte bara ett individuellt intresse utan ett samhälleligt intresse som individen kunde ställas till svars för. Sjukdom hade kunnat vara en renodlad omsorgsfråga, men det blev också i stor utsträckning en moralisk fråga.

Men fostran har också *aktualiserat* omsorg. Mest tydligt har detta visat sig i diskussioner kring bestraffningar. Här har en tydlig intressekonflikt gjort sig gällande eftersom straffen haft funktionen att upprätthålla ordningen, samtidigt som de också har inneburit att eleven tillfogats ett lidande.

Till läroverkens disciplinära tradition hörde förvisningsstraffet. I Hugo Swenssons roman *Hjalmar Willén och hans klass* (1937:kap 6) skildras hur lärare Willén reagerar efter att kollegiet meddelat en elev att han ska få det lägsta betyget i uppförande (D). Eleven har fått veta att betyget ska ses som en varning – om han inte bättrar sig kommer han att förvisas från skolan. Domen får pojken att bryta ihop, och när han lämnar kollegierummet följer Willén efter honom för att visa sitt stöd. Trots elevens dåliga uppförande känner Willén medlidande:

[Willéns] motvilja hade gått över i rent medlidande, parat med ett slags estetiskt obehag inför det måttlösa och vanställande i pojken känsloutbrott. Det öppnade för honom en värld där han inte var hemma, han, bok-

¹³⁴ Detta budskap formulerades på ett lärarseminarium på 1850-talet med följande ord: "Barnen lyda och genom den påtagliga fördel och belåtenhet deras lydnad bereder dem, komma de otvunget till den för lifvet viktiga erfarenhet, att man måste vara god, om man vill vara glad och lycklig" (Cramér 1850/1930:131).

¹³⁵ "När ålderdomens allvar kommer, kan en kristen människa ändå känna sig lycklig och trygg vid tanken på att tillvaron inte är slut med detta livs sista dag. Den, som med Guds hjälp velat vandra som en god, ädel människa, ser framför sig evighetens strålande värld skymta" (*Folk-skolans andaktsstunder* 1937:189).

människan, som var van att stapla reflexionens dunkuddar mellan sig och tillvarons hårda kanter. Därför kunde han ingenting säga och ingenting göra. Men han tänkte att han ändå gjorde något gott, genom att bara stå bredvid honom tills han lugnade sig (Swensson 1937:177 f).

Denna konflikt mellan fostran och omsorg kunde hanteras på olika sätt. Vissa underströk att skolan inte skulle förfalla till pjåsk och överdrivet hänsynstagande till elevens välmående (t ex Slt 1932/33:710). Andra betonade istället omsorgsaspekten, ofta med hänvisning till medicinska eller psykologiska perspektiv som skrevs fram i polemik mot moraliserande perspektiv. Det barn som föreföll vara lättjefullt visade sig istället lida av en sorts skolneurasteni som fick det att svimma när det reste sig för att svara på frågor (Slt 1945/24:693 f). ”Lathet” och ”ouppmärksamhet” kunde i själva verket vara orsakad av polyper i näsan och svag hörsel (Ft 1936/40:6). Med hänvisning till att agan ofta drabbade elever med ”psykiska rubbningar” och ”intellektuell undermålighet” föreslog också Medicinalstyrelsen 1938 att agan skulle förbjudas i folkskolan (Ft 1938/12:14).

Att fostran traditionellt sett har aktualiserat omsorg hänger samman med att fostran har förknippats med auktoritära och synliga metoder vilket har gjort det möjligt att måla upp en motsättning mellan fostran och omsorg.¹³⁶ Kort sagt, *övermättet av auktoritet har aktualiserat omsorg*. Från mitten av 1900-talet påbörjas emellertid den process varmed ordet straff försvinner ur talet om skolan, och i takt med det utvecklas också disciplineringen till att anta mer milda former. Det talas mycket om att disciplinera med hjälp av beröm, uppmuntran och stöd snarare än straff och sanktioner. Denna ”dolda” disciplinering gör att motsättningen mellan omsorg och fostran kan framstå som mindre påtaglig, vilket inte förhindrar att den kvarstår.

Omsorg som uppvärderar fostran

Hur ser då skärningspunkten mellan fostran och omsorg ut i den senmoderna skolan? Fenomenet mobbning representerar, enligt min mening, ett historiskt specifikt sätt att förstå relationen mellan de två uppdragen, och därför kommer jag att begränsa diskussionen till denna fråga.

Mobbningsbegreppet föddes samma år som fostransbegreppet ”dog”. Ordet fostran användes frekvent i 1962 års läroplan, men ströks till stora delar i den läroplan som kom 1969. Trots detta sammanträffande har den faktiska konsekvensen av mobbningsdiskursen varit att värdet av fostran har kommit att understrykas. När fostransbegreppet åter aktualiserades i samband med Lgr 80 hade

¹³⁶ Som Carl Dymling uttryckte saken i sin plädering för en ökad kontakt mellan läkare och lärare: ”Lärare löpa lätt fara att bestraffa elever för sådant, som beror på sjukdom eller sjuklighet hos dessa. De behöva därför stå i intimare kontakt med skolläkaren. Lärare äro domare och måste därför – liksom alla nutida domare – lyssna till läkarens utlåtanden, innan de fälla sina domar” (Tfsl 1942/18:306).

också mobbning inkluderats bland de normbrott som skolan skulle motverka (Rådmark 1980; Källstigen m fl 1980).

För att förstå det speciella med mobbningsbegreppet måste vi först komma ihåg att det utmanar den gamla tankefiguren om att skolans fostran främst syftar till att inplanta en *vertikal respekt* – för lärare, föräldrar, Gud och fosterlandet. De traditionella diskussionerna kring skolans fostran har vilat på en särskild dualism: den mellan barn/vuxna. Denna dualism har också kunnat förstås i termer av natur/kultur, fostrade/fostrare, elev/lärare. Här har själva utgångspunkten för diskussioner om skolans fostran legat.

Det var dock en kontroversiell tankefigur. Vissa hyllade lydnadsmoralen, andra kritiserade den sönder och samman. Ett uttryck för denna splittring återfinns i en debatt om ”modern uppfostran” som fördes på 1940-talet i *Svensk lärartidning*. I en artikel av Jan Fridegård brännmärktes det som kallades ”modern uppfostran”. Den kännetecknades enligt Fridegård av att de unga inte längre fick lära sig att visa respekt för auktoriteter. Därmed hade de ”blyga, fina barnen” försvunnit, och istället såg Fridegård idel tecken på disciplinupplösning omkring sig. Ungdomarna klädde sig ”idiotiskt”, de var skråniga, de dansade löjliga danser, och i hemmet visade de varken respekt för egendom eller personer. Ett litet barn hade vid ett tillfälle försökt slå Fridegård i huvudet med en hammare (Slt 1946/11:300).

Fridegårds inlägg bemöttes i två repliker. Enligt det ena var lydnad ett honnörsord. Lydnad beskrevs som ett kultursamhälles ”fasta grund”, och barn och vuxna tillskrevs vitt skilda egenskaper. Barn beskrevs som barbarer, som själviska och hänsynslösa, medan de vuxna sades företräda hyfsningen, bildningen och kulturen (Slt 1946/15:397). I det andra fördömdes Jan Fridegård. Här underströks att vuxenvärlden skulle göra sig förtjänt av sin respekt. Frimodiga barn var bättre än blyga barn som alltid gjorde vad de vuxna sa. ”Att fordra respekt för auktoriteter av alla de slag är moraliskt underminerande, om – vilket inte så sällan händer – dessa inte håller måttet” (Slt 1946/12–13:332). Fostransdiskussionen kretsade alltså kring barnens relation till de vuxna, till auktoriteterna. Utifrån denna grundläggande tankefigur kom vitt skilda åsikter att formuleras.

I takt med att mobbning, kränkningar och sexuella trakasserier hamnat på agendan förändras premisserna för skolans fostran. Den traditionella idén om att fostran handlar om att uppmuntra till vertikal respekt, har kompletterats med idén om *horisontell respekt*. Det går att urskilja två effekter av denna övergång från vertikal till horisontell respekt.

För det första är horisontell respekt ett okontroversiellt ideal. Medan den vertikala respektens ideal skapade våldsamma konfrontationer mellan olika ideologiska läger är idag de flesta överens om att mobbning, det vill säga horisontell respektlöshet, är ett stort problem som bör bekämpas. Såväl forskare, debattörer, politiker, lärare som elever omfattar idealet om horisontell respekt. Det funda-

mentala i utvecklingen är att mobbningsbegreppet har uppmärksammat maktrelationer mellan barnen. Därmed har den romantiska bilden av barn som goda kompletterats med bilden av det grymma barnet.¹³⁷ I en sådan situation blir fostran svårare att misstänkliggöra som ett uttryck för lärarens eller vuxenvärldens härskarvilja. Istället kan fostran beskrivas som en uppgift att bekämpa elevers dominans över varandra.

För det andra innebär den horisontella respektens ideal att fostran kombineras med omsorg. Mobbning och andra kränkningar kan beskrivas som maktrelationer som innefattar såväl en förövare som ett offer. Mobbningsfenomenet sammanför normbrott och lidande, och därmed aktualiseras både fostran (av mobbarna) och omsorg (om offret).

Sannolikt är det också denna kombination av fostran och omsorg som gör att mobbning har blivit en stor fråga i det senmoderna samhället. Disciplinproblem och ordningsregler som inte på ett tydligt sätt rymmer en omsorgsdimension är lättare att bagatellisera.¹³⁸ Kort sagt, *omsorgen aktualiserar fostran*.

Kampen mot mobbning är både fostran och omsorg. Det betyder inte att själva kombinationen av fostran och omsorg är en historisk nyhet. I själva verket har behovet av fostran ofta formulerats i omsorgstermer. Så har exempelvis äga framställts som ett altruistiskt disciplinmedel som läraren, endast motvilligt, begagnar för elevens framtida bästa. Det som däremot förefaller specifikt med mobbningskampen är att omsorgen inte främst bygger på en tidsmässig uppdelning (fostran idag är omsorg om barnets framtid). Istället sker en uppdelning inom klassen (omsorg om vissa elever kräver en fostran av andra elever).

Skolan som samhälle

Hur kan vi förstå skolans och läraryrkets förändringar? Det är självklart att skolan påverkas av samhällliga processer såsom sekularisering, individualisering, globalisering, demokratisering och så vidare. Men även om många av skolans förändringar ”ytterst” kan finna sin förklaring i det samhällliga klimatet, har mitt perspektiv inte lyft fram detta. Istället för att fråga hur skolan speglar samhällets utveckling har frågan varit vad som kännetecknar skolan som

¹³⁷ Som det uttrycktes i den första boken om mobbning: ”Barn är inte bara grymma, de är precis lika djävliga som resten av mänskligheten. Barn ter sig värre, därför att vi oreflekterat sammankopplar råhet och brutalitet med storvuxna gangsterfysionomier. Det är naturligtvis bara sentimentalt pjosk. Alla plågoandar har varit barn” (Heinemann 1972:15).

¹³⁸ För elevers del har Robert Thornberg (2006) visat att dessa har en hög grad av respekt inför den typ av ordningsregler som betecknas som relationella, det vill säga regler som handlar om att inte slåss, skratta åt andra och så vidare, medan däremot ordningsregler som handlar om vett och etikett (till exempel förbud mot kepsar) har lägre legitimitet. Detta gäller även på den diskursiva arenan. Det är möjligt att döpa en forskningsrapport om skolk till *Skolk – sund protest eller riskbeteende?* (Karlberg & Sundell 2004). Ingen skulle däremot drömma om att beskriva mobbning som en sund protest.

samhälle. Genom att studera vissa institutionella särdrag går det att få en förståelse för villkoren för lärares arbete, för hur vissa typer av problem uppstår i skolan och hur de omförhandlas eller avvecklas. Det går därmed också att ge en generell bild av hur skolan, inte bara lärares arbete, har förändrats under 1900-talet. I min undersökning är det tre kännetecken på skolsamhället som framstår särskilt centrala.

Skolan som Panopticon

En första iakttagelse handlar om relationen mellan det synliga och det osynliga normbrottet/lidandet. Skolan har, liksom fängelset, fabriken och sjukhuset, beskrivits som ett Panopticon – en institution som vilar på att eleverna ständigt görs synliga. Jag menar emellertid att det går att nyansera denna bild. Genom att peka på de sätt varpå skolan *inte* är ett Panopticon går det att få en mer djupgående förståelse för vilka problem som kan vara förknippade med lärares fostrans- och omsorgsarbete.

För det första: skolans övervakning är bara partiell. Huruvida ett ”problem” föreligger hos en elev kan läraren ha svårt att slå fast. I kapitlet om det lögnaktiga barnet såg vi en dubbel osynlighet: lögnen var dold, och lögnen kunde dölja andra normbrott. I kapitlet drevs tesen att lögnens avdramatisering kan bottna i att elevs normbrott i mindre utsträckning är något som döljs för läraren. Som vi såg i kapitlet om elevkollektivets två krig är det emellertid en allt för enkel slutsats. Kampen mot mobbningen, som blivit framträdande under de senaste decennierna, är en kamp mot ett osynligt fenomen i skolans vardag. En tredje form av osynlighet representerades av de smittsamma sjukdomarna, vars problematik bestod i att de spreds utan att vara synliga.

Philip Jackson (1986:kap 3) hävdar att läraryrket präglas av en inneboende osäkerhet. Denna härleder han till att läraren egentligen inte kan veta vilket inflytande hon har över sina elever. Till skillnad från exempelvis en murare eller en hjärnkirurg saknar läraren ofta en synlig ”produkt” av sitt arbete. I denna undersökning har vi bevittnat en annan form av osynlighet som även den kan skapa osäkerhet: eleven (själva ”råvaran”) undgår till vissa delar lärarens blick. Som svar på denna osynlighet har olika typer av strategier växt fram, antingen för att skärpa blicken eller på olika sätt göra blicken överflödigt, exempelvis genom att bearbeta elevernas attityder. Kampen mot lögnen tycks ha handlat mycket om att bearbeta attityder. Ambitionen att verka för sanningskärlek kan ses som ett försök att lösa bristen på övervakning med andra medel än mer övervakning. I kampen mot mobbning framstod länge rastvakter som ett sätt att öka övervakningen av elever. De smittsamma sjukdomarna kunde bekämpas dels genom att bearbeta elevernas hygieniska vanor, och dels genom hygieniska inspektioner och noggrann kontroll av hur deras hälsa fluktuerade. Sammantaget har det funnits en panoptisk ambition inom skolan, men om vi vill förstå vill-

koren för lärares arbete måste vi också konstatera att denna ambition inte har realiserats till fullo.

Min andra reservation mot Panopticonmodellen är att synliggörandet inte bara utgår från läraren, utan även kan komma från eleven. Ett tema som har figurerat handlar om det bara allt för synliga problemet. Detta skildrades först i avsnittet om lögnen. Där hävdades att lärare av idag även ställs inför öppna provokationer, i form av förhandlingar och ifrågasättanden.

Liksom det finns öppna normbrott finns det också mer eller mindre öppna sätt att kommunicera lidande. Den tes som drevs i "Intimiserad offentlighet" var att detta är ett fenomen som blir mer sannolikt med den senmoderna skolans mer informella relationer mellan lärare och elever. En möjlig konsekvens av denna synlighet är att läraren inte ensam kontrollerar vad som synliggörs. Därmed skapas också en oförutsägbarhet som hänger samman med att elevens möjligheter att synliggöra sig själv, exempelvis i form av förtroenden i svenskuppsatser, i loggboken eller i ett personligt samtal med läraren. Denna tendens är förvisso inte oberoende av hur läraren samspelar med sin elev. Vissa lärare kan bjuda in till olika förtroenden mer än andra lärare, men det förändrar inte att när läraren väl har givit eleven vissa förutsättningar, så skapas en ökad oförutsägbarhet när eleven till viss del själv för ordet.

I skolan är en minoritet i majoritet

Mötet mellan lärare och elever är i skolan ett möte mellan en (ibland flera) vuxen och ett kollektiv av barn. Annorlunda uttryckt kan vi säga att skolan vänder på det numerära förhållandet mellan vuxna och barn. Barn/ungdomar är i samhället en minoritetsgrupp. I skolan befinner de sig däremot i majoritet. Att en minoritet görs till majoritet är visserligen inte specifikt för skolan – samma princip gäller i till exempel fängelset och mentalsjukhuset. Men i skolan har mötet mellan individ och kollektiv en helt annan systematik och åskådlighet genom att eleverna inte är isolerade i celler eller egna rum.

Att läraren möter ett kollektiv av människor är ett viktigt kännetecken på yrket, men samtidigt inte ett oföränderligt sådant. Som jag visat i "Elevkollektivets två krig" har bilden av skolklassens patologier genomgått en spektakulär förändring från den enade till den splittrade skolklassen. Elevkollektivets roll har också figurerat i andra kapitel. Det skolhygieniska projektet hade smittsamhet som ett framträdande problem, vilket innebar att skolans kollektiva karaktär ställde till problem. Inom krispedagogiken tycks emellertid denna problematik överspelad. Även i kapitlet om skolstraffen var relationen mellan läraren och kollektivet ett underliggande tema. Jag argumenterade där för att det går att urskilja två principiellt skilda sätt att se på skolans straff. Enligt det första är det viktigt att straffet är offentligt för att det ska kunna fylla funktionen att avskräcka den övriga klassen. Utifrån ett sådant perspektiv är straffet inte nödvändigtvis till

för att förbättra den enskilda syndaren. Denna straffilosofi innebar en sorts ”stordriftsfördel”, men kunde också försätta läraren i en sårbar position genom att straffet kunde granskas av hela klassen. Det andra sättet att straffa kallades det hemliga straffet, och denna straffform – som av allt att döma har vunnit mark i den senmoderna skolan – berövas läraren stordriftsfördelen men slipper att legitimera sina omdömen inför elevkollektivet.

Skolan föregår framtiden

Till skillnad från sjukhuset, mentalsjukhuset och fängelset är skolan traditionellt sett en plats som man endast kan gå i en enda gång i sitt liv. Skolan är en plats där man börjar men inte slutar sitt liv. Kort sagt, skolan föregår för framtiden. Detta kan ses som ett grundläggande kännetecken på skolan som är relativt konstant över tid, men samtidigt går det att iaktta förändringar i synen på relationen mellan samtid och framtid. I kapitlet ”Lidande och lycka i samtid och framtid” hävdade jag att det går att urskilja tre typer av förberedelse: för evigheten, samhället och lärande. Den tes som drevs var att skolan i minskande utsträckning kommit att präglas av en framtidsförberedande kultur, vilket minskat trovärdigheten i den gamla traditionen att skjuta upp lyckan till framtiden. Relationen till framtiden diskuterades även i kapitlet ”Auktoritet”. Här prövades tanken att skolans disciplinfråga blivit skolifierad, det vill säga att det är disciplinproblem i skolan som i ökande utsträckning aktualiserar varför skolbarn behöver fostras. Nyckelordet för dagens disciplindiskussioner är ”arbetsro”, vilket är ett uttryck som fäster uppmärksamheten på miljön i skolan.

Förskjutningen från framtid till samtid illustreras även av hygienismen och krispedagogiken. Båda stimulerades av att skolan är en stor del av samhället, men för hygienismens del kunde detta framförallt skapa resonemang om att skolhygien var viktig därför att alla vuxna en gång *gått* i skola. Om dessa personer under sin korta, men obligatoriska skoltid fått en god hälsouppefostran, så skulle de som vuxna kunna klara sig utan tuberkulos eller psykiska sjukdomar (Ljunggren 1924). Krispedagogiken har växt fram under andra förutsättningar. Det som stimulerar dess framväxt är inte att så många har gått i skola, utan att så många *går* i skola. När olika kriser inträffar i ett samhälle, kommer sannolikheten att skolelever drabbas att vara stor.

Trots att alltså skolan alltjämt förbereder för framtiden förefaller det som att diskussionerna kring lärares omsorgs- och fostransroll blivit allt mer präglade av ett samtidsorienterat synsätt. Denna förskjutning kan bland annat härledas till den position skolan intar i dagens samhälle. Dels har gränsen mellan skola och samhälle gjorts mer diffus genom tilltron till ett livslångt lärande. Dels har skolgången kommit att inta en tidsmässigt stor del av alla människors liv. I ett samhälle där de flesta går i skolan mellan 7–18 års ålder, många för att gå vidare till universitetet, blir det mindre trovärdigt att tala om skolan som en förberedelse

inför samhället. Att utmåla skolan som ett miniatyrsamhälle blir också mindre trovärdigt när det ”riktiga” samhället görs mer individualistiskt och pluralistiskt. Kanske har relationen mellan skola och samhälle omkastats? När drygt 40 procent av Sveriges befolkning befinner sig i någon form av utbildning (som elever eller lärare), är frågan om inte skolan har blivit Samhället, medan det som förr brukade kallas för samhället kommit att framstå som en samling av miniatyrsamhällen.

Lärarkets rena dimensioner

Naturligtvis går det inte att göra en skarp åtskillnad mellan pedagogiska och sociala aspekter av läraryrket. Hänsynen till de sociala aspekterna ses ofta som ett nödvändigt villkor för att undervisning ska vara möjlig. Men att det under en viss tid råder en relation mellan de sociala uppgifterna och de pedagogiska betyder inte att det finns en ofrånkomlig koppling mellan en pedagogisk roll och vissa specifika sociala uppgifter. Det finns inte någon naturlig, evig koppling mellan att vara pedagog och att vårda lärjungarnas tänder, motverka sexuella trakasserier, arbeta självmordspreventivt, fostra till sparsamhet, få tyst i klassen, beivra rökning eller irritera sig på en elev som har händerna i fickan när den får en utskällning.

Vilka problem som behöver beaktas för att skapa en lärande miljö varierar således historiskt. Av detta kan vi sluta oss till följande: Att något uppfattas som smutsigt förutsätter ofta att det samtidigt kan uppfattas som ”rent”, det vill säga att det samtidigt uppfattas som hemmahörande inom institutionen skolan. Anledningen till att exempelvis sparsamhetsfostran inte är smuts i dagens skola, är att det heller inte uppfattas som rent. På ett motsvarande sätt kunde knappast skolans ansvar för självmordsprevention uppfattas som smuts i gårdagens skola, eftersom det inte av någon ansågs höra till skolans ansvar.

Smutsmyntets andra sida är alltså renhet. Denna samexistens mellan smuts och renhet kan ta sig uttryck på olika sätt. Olika aktörer kan ha skilda uppfattningar om vad lärarens arbete går ut på. Någon (förälder, kollega, politiker, elev, forskare, journalist, skolledare) tilldelar läraren ett ansvar som denne inte vill ta. Likaledes kan en viss arbetsuppgift uppfattas som ren av läraren men smutsig av exempelvis forskning, politiker, media och andra som bidrar till att forma bilden av skolan. Slutligen kan samexistensen av smuts/renhet göra sig påmind i läraren som enskild individ, i form av en ambivalens. Läraren kan exempelvis uppfatta att en viss arbetsuppgift ligger utanför sitt kompetensområde, men innanför sitt rent moraliska ansvarsområde.

Vad som upplevs som smutsigt/rent ser olika ut i olika tider, och avspeglar således en kontinuerlig förändringsprocess som är typisk för det moderna samhällets dynamik. Omförhandlingen av vad läraren kan, bör eller förväntas göra har långa historiska rötter, och den kommer att fortsätta i framtiden.

English summary: Discipline and care

The aim of this study is to investigate ways in which the teaching profession has changed during the 20th century regarding two aspects: discipline/moral education and care. These two aspects are intertwined in many ways but their principal object differs. Discipline/moral education has the norm-breaking child as its main problem, whereas care has the suffering child as its main problem.

Taking these two aspects of teachers' work as a point of departure, several themes are investigated that in different ways deal with the changing role of teachers.

The theoretical framework can be described as a mix of the history of mentalities, theories of modernity and theories of modern institutions. In order to describe the meanings of work, it is essential to take into consideration how this work is shaped by, and understood, in terms of ideas, opinions and attitudes. Focusing on both the present and the past, the aim is to put the present into perspective by showing the ways in which it differs from the past. In explaining and describing change a focus is laid on the institutional features of schooling. While recognizing the relevance of perspectives that emphasize the relationship between school and society, this study is primarily focused on school as a society in itself. The empirical material consists of handbooks for teachers, journals and magazines for teachers, interviews, life histories, commission reports, novels, school memories etcetera.

The two aspects of teaching analysed in this study, discipline and care, are treated in two separate parts. Both parts consist of three main chapters where the main findings are presented, and one concluding chapter.

Chapter 4 ["The struggle against the lie"] is about the lying school child. In the 19th century and in the first half of the 20th century lies were often seen as a great discipline problem. Starting with an exposé on how the lie has been held to be problematic, the question is raised about why the lie was seen to be such a severe problem. It is argued that the lie posed a problem for a panoptic discipline that viewed visibility as being of paramount importance. It is further argued that the lying school child was also supposed to commit other immoral acts. Since the lie was seen as a problem, it is of no big surprise that it was subject to various problem solving strategies. Some thought that the lie should be punished away, but this idea was criticised on the grounds that the punishment could be counter productive, i.e. producing lies instead of defeating lies. An alternative to punishment was to make pupils confess their sins. The thesis of the chapter is that the lie has lost its relative importance as a central problem in the disciplining of the young. Three explanations for this change are put forth (1) Behavioural problems of today tend often to be "open" instead of hidden, making honesty rather than

lies a problem. (2) A new kind of respect that is “horizontal”, i.e. pupil to pupil oriented, is emphasized today, as illustrated by the concept of bullying. Even this discipline problem is based on honesty rather than on lies (3) A psychological view on behavioural problems make the confession, i.e. the telling of truth, of less importance, since truth from a psychological perspective does not imply guilt.

Chapter 5 [“The two wars of the pupil collective”] continues the investigation of what has been seen as a discipline problem. The relationships between pupils has sometimes been described as somewhat pathologic. The result of the chapter is that these perceived pathologies are not constant. In the early part of the 20th century, there was a widespread idea that the collective is too “tight”, that the solidarity of the children make them revolt and protest collectively against the teacher. In the late part of the 20th century the concept of bullying and other related concepts gave a totally different picture of the social relationships between the pupils, thereby leading to new ideas of the meaning of moral education for teachers.

In *chapter 6* [“The transformations of the school punishment”] punishment in schools is investigated. In the first half of the century the idea of the fair punishment had a very firm grip of discussions on punishments. The idea of being fair was often seen as the criterion for a good punishment and, by implication, a good teacher. The origins and consequences of the idea of fairness are investigated. Finally it is argued that the idea of the fair punishment has been weakened, and this change can be explained by a psychological view on discipline problems and by the emergence of “secret punishments”. Further, the emergence of “punishing networks” is dealt with, a tendency that can be seen as a break with the tradition of the solitary teacher.

Chapter 7 [“Authority”] summarises some of the discussions from the preceding chapters, from the perspective of authority. The question is discussed as to whether there has been a change in the role of the teachers with regards to authority. It is argued that the present situation should not be understood as a crisis of authority, at least not in the sense that this crisis should be seen as a new phenomenon. It is also argued that the value of charismatic authority should not be seen as a new phenomenon. Instead it is argued that qualitative changes in the way that authority is exercised and experienced are the features of the present condition. These tendencies are described as an individualisation of discipline problems; a normalisation of discipline problems; an increased collegiality in dealing with discipline problems and a “schoolification” of discipline problems.

In chapter 8–11 there is a shift of focus from the disciplining of the norm-breaking child towards the responsibility and care towards the suffering school child. Changes in the teaching profession are analysed in terms of how the responsibility for the suffering child has changed. *Chapter 8* [Happiness and suffering today and tomorrow] analyses how the changing conceptions of the

importance of happiness as a state that ideally should characterise pupils lives, is related to different attitudes of schooling as a preparation for the future. Three types of preparation are distinguished: preparation for eternity, preparation for society and preparation for learning; three types that belong roughly to three different time periods (pre-modern, modern and late modern society). These three types of preparation give, respectively, the idea of happiness different meanings. When schooling is understood as a preparation for learning the tradition of the postponed happiness becomes challenged. A possible conclusion of this development is that teachers' responsibility for the wellbeing of pupils becomes more present oriented.

Chapter 9 ["Public sphere turned intimate"] analyses the process of making suffering visible. It is argued that the care of the suffering child historically has been hampered by the fact that the knowledge of the wellbeing of the child was restricted by the fact that schools were seldom seen as places for making the private public. When the social distance decreases, and with the advent of such things as the "log book" [*loggbooken*], the increased contacts with parents, and with the practice of mentorship, it is argued that pupils (or parents) telling teachers about their private problems is made more likely, although this arguably does not apply to most pupils.

Chapter 10 ["From school hygiene to a pedagogy of crisis"] discusses and contrasts two ways in which the idea of wellbeing of pupils has been discussed in the early and late 20th century respectively. Under the headline of school hygiene, wellbeing and health was discussed during the first half of the 20th century. The analysis is concentrated on the struggle against contagion. The second part of the chapter is about "crisis pedagogy", or with another word, crisis management. Drawing on articles and handbooks in crisis management the aim is to understand in what ways the crisis pedagogy represents new ways of dealing with the suffering child. School hygiene and crisis pedagogy are both about wellbeing, but the first had "sickness" as the fundamental concept, whereas the later has "sorrow" as its fundamental concept. The former is characterised by a belief in progress and segregation, whereas the latter is characterised by a belief in inclusion and close personal relationships.

In *Chapter 11* ["Responsibility for the other"] the transformation of the caring aspects of teaching, discussed in the preceding chapters is discussed from two perspectives. First the mechanisms that make responsibility for the Other probable or less probable are discussed. The processes of intimisation, the present oriented culture ("schoolification") and the fact that suffering in late modern societies is seldom viewed as created by impersonal factors ("relationisation") are discussed. The conclusion of this is that the suffering child is more likely to become a problem that the teacher has to handle in late modern societies. The suffering child is less likely to be made invisible by the social distance between teachers and pupils, it can not be "cured" by the future, and it

can not be cured by impersonal arrangements in the school building. Secondly, following this conclusion, the ways the presence of the suffering child can have an influence on teachers' work today are discussed. Two aspects are distinguished. First, the teacher can feel guilt, but also meaningfulness. Second, the teacher can be made personally responsible but also be expected to forward the problems of the pupils to experts.

The *final chapter* elaborates on three implicit themes in the thesis. First, the relationship between discipline and care as two separate aspects of teachers' work "today" and "yesterday" are analysed. Second, an analysis of the results is made in terms of what they have to say about the institutional properties of schooling. A rudimentary theory of schooling is developed. Third, the process of change is described in terms of Mary Douglas concept "dirt".

BILAGA: INTERVJUGUIDE

Intervjuerna utfördes utifrån ett omfattande frågebatteri, snarare än utifrån en begränsad intervjuguide. Här redovisas endast de frågor som besvarats eller berörts av en majoritet av de tolv intervjuade lärarna.

Hur länge har du arbetat som lärare?

I vilka ämnen undervisar du?

Har yrket förändrats något sedan du började?

Har relationen till eleverna förändrats i något avseende, eller är den sig lik?

Eleverna: är de sig lika i stort, eller har de förändrats på något sätt?

Vilken typ av disciplinproblem är det vanligast förekommande?

Händer det att eleverna sluter sig samman mot dig som lärare?

Händer det att elever ljuger eller försöker lura dig?

Händer det att du tycker synd om elever?

Konflikter mellan elever: är det något du möter som lärare?

Vad vill du åstadkomma, vad vill du att eleverna ska få med sig från sin tid på skolan?

Händer det att du får förtroenden från elever?

KÄLLOR OCH LITTERATUR

Källor

Otryckt material

Nordiska museets arkiv: Lärarminnen 1998

Stockholms stadsarkiv: Folkskoleseminariet i Stockholm. SE/SSA/1141, FIII, vol 1–2.

Intervjuer från forskningsprojektet Restructuring in education. Reform policy and teacher professionalism in different Nordic contexts (11 st) Utförda 1999–2000.

Intervjuer med 12 lärare verksamma på högstadiet, samt 5 pilotintervjuer med lärare på skilda stadier, utförda 2002–2005.

Periodisk litteratur

Folkskolan. Svensk lärartidning. Tidskrift för Federationen Sveriges allmänna folkskolläraryörening (1947–1956).

Folkskolan. Tidskrift för Federationen Sveriges allmänna folkskolläraryörening (1957–1963).

Ft, *Folkskolläraryornas tidning* (1920–1956).

Lt, *Lärartidningen. Organ för Sveriges folkskolläraryorbund och Sveriges folkskolläraryornneförbund* (1957–1966).

Lärartidningen. Svensk skoltidning (1967–1990).

Lt, *Läraryornas tidning* (1990 –).

Pedagogisk debatt. Tidskrift för undervisnings- och skolfrågor (1953–1963).

Pedagogisk tidskrift (1865–1971).

Skola och samhälle. Tidskrift för folkundervisningen (1920–1952).

Sv, *Skolvärlden* (1963–).

Slt, *Svensk lärartidning. Organ för Sveriges allmänna folkskolläraryörening* (1882–1932).

Slt, *Svensk lärartidning* (1933–1946).

Sft, *Sveriges folkskolläraryornnors tidning* (1945–1956).

Tfsl, *Tidning för Sveriges läroverk* (1901–1962).

Verdandi. Tidskrift för ungdomens målsmän och vänner i hem och skola (1883–1927).

Styrdokument

- 1958 års folkskolestadga i F. Frankman (red.) (1958). *1958 års skolstadgor*. Lund: Håkan Ohlssons boktryckeri.
- 1649 års skolstadga i Rudolf B. Hall (red.) (1921). *Sveriges Allmänna Läroverksstadgar 1561–1905 I–III*. Lund: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- 1856 års läroverksstadga i Rudolf B. Hall (red.) (1924). *Sveriges Allmänna Läroverksstadgar 1561–1905 VIII*. Lund: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- 1878 års skollag i Rudolf B. Hall (red.) (1927). *Sveriges Allmänna Läroverksstadgar 1561–1905 X*. Lund: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- 1905 års läroverksstadga i *Nya Läroverksstadgan med flera nya författningar rörande rikets allmänna läroverk jämte aflöningsstabeller*. Utgifven af B. J:son Bergqvist. Stockholm: Norstedt.
- 1928 års läroverksstadga i B. J Bergqvist & H. Wallin (red.) (1928). *Nya läroverksstadgan jämte undervisningsplaner. Med flera nya författningar rörande allmänna läroverken*. Stockholm: Norstedt.
- 1933 års läroverksstadga (1939). *1933 års förnyade läroverksstadga. Med förklaringar och hänvisningar, jämte timplaner och undervisningsplan m. m. rörande allmänna läroverken utgivna av Hugo Grimlund och Harald Wallin*. 2 uppl. Stockholm: Svenska Bokförlaget.
- 1958 års läroverksstadga i F. Frankman (red.) (1958). *1958 års skolstadgor*. Lund: Håkan Ohlssons boktryckeri.
- Skolöverstyrelsen (1935). *Metodiska anvisningar till undervisningsplanen för rikets allmänna läroverk*. Stockholm: Kungl. Skolöverstyrelsen.
- Skolöverstyrelsen (1959). *Allmänna anvisningar för undervisning och fostran på skolans högre stadier*. Stockholm: Kungl. Skolöverstyrelsen.
- U55, *Undervisningsplan för rikets folkskolor den 22 januari 1955*. Stockholm: Svenska bokförlaget Norstedts.
- Lgr 62, *Läroplan för grundskolan. Allmän del*. Skolöverstyrelsens skriftserie 60. Stockholm: SÖ-förlaget.
- Lgr 69, *Läroplan för grundskolan. Allmän del*. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Utbildningsförlaget.
- Lgr 80, *Läroplan för grundskolan. Allmän del*. Stockholm: LiberLäromedel/ Utbildningsförlaget.
- Lpo 94, *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Grundskoleförordning (1994:1194). Från <http://www.notisum.se/rnp/SLS/lag/19941194.htm> (hämtat 061005)

Handböcker, betänkanden, skolminnen, allmänpedagogisk debatt etcetera

- A. (1886). Om betyg. *Verdandi*, 4 (3) 120–128.
- Agebjörn, Lars & Kärrlander, Emma (1960). *Så börjar vi dagen. Del 2, Årskurs 4–6*. Uppsala: Lindblad.
- Alin Åkerman, Britta (2001). *Varför ser dom oss inte? Intervjuer med gymnasieelever om hur de upplever sin skolsituation*. Delrapport i projektet ”Gymnasieskolans möte med ungdomar som riskerar social utslagning”. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Allmänna barnhuset (1993). *Vad gör vi i skolan när det händer? Om krisberedskap*. Stockholm: Allmänna barnhuset i samarbete med Riksförbundet Hem och skola.
- Almquist, Ernst (1890). Ett och annat rörande skolhygien. *Verdandi*, 8 (1–2) 1–10.
- Alverholt, Kjell & Holmgren, Uno (1965). *Ungdom och stil*. Stockholm: SÖ-förlaget.
- Andersson, Marianne & Ingemarsson, Kristina (1994). *Kris och katastrof. En handbok för skolan*. Stockholm: Liber utbildning.
- Anjou, Christofer Ludvig, Kastman, Carl Wilhelm & Kastman, Knut Arvid (1868). *Bidrag till pedagogik och metodik för folkskolelärare*. Linköping.
- Arcadius, Carl Olof (1903). *Handledning i folkskolepedagogik för seminarier och lärare*. Stockholm: Norstedt.
- Arcadius, Carl Olof (1919). *Handledning i folkskolepedagogik för seminarier och lärare*. 4:e uppl. Stockholm: Norstedt.
- Arnesen, Märta (1941). Speciella uppfostringssvårigheter. *Skola och samhälle*, 21, 214–225.
- Arvidsson, Mats (1989). Högre allmän handboll för Gossar. I Lena Persson (red.) *Bakläxor* (s. 25–33). Johanneshov: Hammarström & Åberg.
- Barn. Tidningen om barns rättigheter* (2005). Extra nummer med anledning av katastrofen i Asien – Tänd ett ljus. Rädda Barnen.
- Barncancerfonden (2006). *Checklista för lärare*. Hämtad 28 juni 2006 från <http://www.barncancerfonden.se/content/2/index.php?pid=758>.
- Barnombudsmannen (2005). *Skolorna borde ha en nollvision när det gäller mobbning*. Krönika publicerad 2005-11-10. Hämtad 15 augusti 2006 från <http://www.bo.se/Adfinity.aspx?pageid=5094>
- Baumgarten, Franziszka (1917). *Die Lüge bei Kindern und Jugendlichen. Eine Umfrage in den polnischen Schulen von Lodz*. Leipzig.
- Beckman, Elias (1919). Om skolpojksmoral. Några reflexioner och erfarenheter. *Verdandi*, 37, 262–271.
- Beckman, Nat. (1919). Om uppfostran till samhällsansvar. *Verdandi*, 37, 111–115.
- Beckman, Nat. (1920). Om sedebetyg. *Verdandi*, 38, 13–20.
- Bentham, Jeremy (1791/2002). *Panopticon ELLER Övervakningsinrättningen. Innehållande idén för en ny konstruktionsprincip tillämpbar på varje slags inrättning*

- där personer av alla sorter skall hållas under övervakning, och särskilt på förbättringsinrättningar, fängelser, fattighus, sjukhus, verkstäder, manufaktur, hospital, arbetsinrättningar, dårhus och skolor, med en plan för driften anpassad till principen: i en serie brev skrivna 1787 från Crecheff i Vitryssland till en vän i England. Nora: Nya doxa.
- Bergem, Trygve (2004). Livräddare i nytt och okänt farvatten. I K. Nordenfalk (red.) *Etik i princip och praktik. En antologi om lärares yrkesetik*. Stockholm: Lärarförbundet & Lärarnas riksförbund.
- Bergfors, Georg (1948). *Karten mognar. Barndoms- och skolminnen*. Stockholm: Diakonistyrelsen.
- Bilder ABC-bok* (1847). Stockholm: Joh. Beckman. [faksimil i *Universallärobok för den första folkskolan* (1976). Almqvist & Wiksell Läromedel].
- Bjerstedt, Åke (1956). *Interpretations of sociometric choice status. Studies of workmate choices in the school class and selected correlates – with special emphasis on the methodology of preferential sociometry*. Doktorsavhandling. Studia psychologica et paedagogica 8. Lund: Gleerup.
- Blixt, Gösta (1960). *Lyckoslantens bästa. Läsebok för skolans låg- och mellanstadier*. Stockholm: Sparfrämjandets förlag.
- Boalt, Gunnar & Husén, Torsten (1964). *Skolans sociologi*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Boman, Ester (1932). *Uppfostran genom undervisning. Två decenniers försöksarbete vid helpensionen Tyringe, Hindås*. Stockholm: Natur och kultur.
- Bouman, Jan C. & Hjelm, Urban (1964). *Lärare-elev (psykologiska aspekter på disciplinproblemet)*. Stockholm: Föreningen för existentiell psykologi och psykoterapi.
- Boye, Karin (1934). *Kris*. Stockholm: Bonnier.
- Brandell, Georg (1922). Självstyrelse i skolan. *Pedagogisk Tidskrift*, 57 (5) 145–155.
- Brinke, N. (1934). *Handbok i hygien för lärare vid våra folk- och småskolor*. Lund: C. W. K. Gleerup.
- BRIS (2006). Mobiltelefon och dator mobbarnas nya vapen. *Dagens nyheter, DN-debatt*. (06-02-15).
- Brisman, Sven, Lidman, Carl & Lindberg, Albert (red.) (1931). *Uppfostran till sparsamhet. Handbok till lärares tjänst vid undervisning i sparsamhet*. Stockholm: Svenska sparbanksföreningen.
- Broström, Karl Olof (1945). Levnadsminnen från Åtvidaberg, Linköpings seminarium och Stockholms folkskolor. *Hågkomster från folkskola och folkundervisning VII* (s. 3–147). Stockholm: Föreningen för Svensk undervisningshistoria.
- Bruhn, Karl (1926). *Bisarra essayer om uppfostran*. Helsingfors: Söderström.
- Bühler, Charlotte (1921/1938). *Ungdomens själsliv*. Stockholm: Natur och kultur.
- Bäcklin, Martin (1951). *Att vara lärare*. Stockholm: Almqvist & Wiksell/Geber.
- Bäcklin, Martin (1961). *Att vara klassföreståndare*. Lund: Gleerup.

- Casserberg, Ture (1948). *Social fostran i amerikanska skolor*. Stockholm: Sveriges lärarförbund.
- Cederblad, Carl (1951). *Kamratskap. En bok om social uppfostran*. Stockholm: Kooperativa förbundet.
- Colnerud, Gunnel (2004). En etisk kod blir aldrig färdig. I K. Nordenfalk (red.) *Etik i princip och praktik. En antologi om lärares yrkesetik*. Stockholm: Lärarförbundet & Lärarnas riksförbund.
- Comenius, Johan Amos (1657/1999). *Didactica magna. Stora undervisningsläran*. Lund: Studentlitteratur.
- Craddock, E.A. (1920/1923). *Självstyrelse i skolan. En framställning baserad på erfarenhet*. Stockholm: Natur och kultur.
- Cramér, Carl (1850/1930). Folkskolans minimum. Med ledning av 7e § i Kungl. Stadgan för folkundervisningen i Riket af Carl Cramér. [Avskrift gjord under seminarietiden av eleven Jacob Petter Pettersson.] I *Ur Lunds och Visby folkskoleseminariers historia* (s. 123–141). Lund: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Dahlgren, Olov (1946). *Lärares många roller*. Stockholm: Geber.
- Dahm, Oscar Elis Leonard (1846/1995). *Skolmästarkonst. Antydningar för lärare och skolinspektörer*. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Dufvenberg, Oscar (1906). Det s. k. normalbetyget i uppförande. *Verdandi*, 24, 326–340.
- Dufvenberg, Oscar (1907). Flitbetyg. *Verdandi*, 25, 103–111.
- Drugli, May Britt (2003). *Barn vi bekymrar oss om*. Stockholm: Liber.
- Durkheim, Émile (1925/2002). *Moral education*. Mineola, New York: Dover Publications.
- Dyregrov, Atle (1994). *Beredskapsplan för skolan. Barn i sorg*. Stockholm: Rädda barnen.
- Dyregrov, Atle & Raundalen, Magne (1995). *Sorg och omsorg*. Lund: Studentlitteratur.
- Dyregrov, Atle (2006). Beredskap är inget vi har – den måste skapas. I *När det värsta händer – om krishantering i förskola och skola* (s. 113–129). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Ehlin, Birgitta (1996). *Ett andetag djupt är livet – om musik i sorg. Ett idéhäfte för skolan*. Stockholm: Svenska rikskonsertter.
- Elevkampanjen (1999). *Vägra kallas hora! Handbok för kampen mot sexuella trakasserier*. Farsta: Elevkampanjen.
- Ekvik, Steinar (1993). *Skolan och elever i sorg*. Lund: Studentlitteratur.
- Ekwall, Sten (red.) (1991). *Gamla småskolor och deras lärare. Levnadsminnen och miljöbilder*. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Ericsson, Eie (1967). *Läraren, eleven, disciplinen. Ett försök till konkreta råd för lärarkandidater samt förslag till diskussionsämnen*. Stockholm: Norstedt.

- Fevrell, Walter (1914). *Ungdomens inbördes uppfostran*. Stockholm: Hökerberg.
- Fevrell, Walter (1957). Suggestion och tidsanda, massmoral och folkuppfostran. *Pedagogisk tidskrift*, 92 (7–8) 125–135.
- Foerster, Friedrich Wilhelm (1907/1912). *Skolan och karaktären. Bidrag till lydnadens pedagogik och skoldisciplinens reformering*. Stockholm: Norstedt.
- Foerster, Friedrich Wilhelm (1904/1923). *Levnadskonst*. Stockholm: Fahlcrantz.
- Foerster, Friedrich Wilhelm (1925/1928). *Religion och karaktärsuppfostran. Undersökningar och pedagogiska förslag*. Stockholm: Sveriges kristliga studentrörelses förlag.
- Folkskolans andaktsstunder. Beträktelser för den dagliga morgonandakten i folkskolan.* (1937). Gävle: Skolförlaget.
- Folkpartiet (2006). *Mer ordning i skolan. 9 förslag från Folkpartiet*. Hämtad 11 oktober 2006 från www.folkpartiet.se. Rapport publicerad 2006-01-26.
- Franken, Al (2003). *Lögner (och de lögnaktiga lögnare som sprider dem.) En rättvis och balanserad titt på den amerikanska högern*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Freudenthal, Gunnar (1953). Något om suggestivt inflytande i fostran och undervisning. *Skola och samhälle*, 34 (5) 129–139.
- Freudenthal, Gunnar (1958). Korrektionsmedel rörande skoldisciplinen: några reflexioner. *Skola och samhälle*, 38 (6–7) 221–223.
- Frost, Peter & Sköld, Camilla (1995). *Skolans ansvar när barn far illa*. Stockholm: Liber.
- Fur, Gunnar & Mila, Jerker (1980). Hur förverkligas fostran – några lärarerefarenheter. *Normer och normlöshet. Essäer om skolmoral och samhällsmoral under redaktion av utbildningsdepartementets normgrupp*. Stockholm: Liber förlag.
- Förslag till allmänna anvisningar för fostran och undervisning på skolans högstadium* (1956). [Skriven på uppdrag av Skolöverstyrelsen av en kommitté bestående av bland annat Nils Hänninger (ordf.), Waldemar Lendin (sekr.) och Torsten Husén] Stockholm: Svenska bokförlaget.
- g. (1911). Osanningen i skolan och dess bestraffande. *Verdandi*, 29 (1–2) 15–22.
- Gadelius, Bror (1924). *Om barnets psykiska utveckling och själslivets hygien under skolåldern*. Stockholm.
- Gauffin, Einar Bernhard (1928). *Karaktärsdaning genom social fostran. Studierön från Amerika*. Stockholm: Natur och kultur.
- Gardner, Howard (1983/1998). *De sju intelligenserna*. Jönköping: Brain books.
- Gedda, E. (1947). Skolmaterialens hygien. I Kungl. Skolöverstyrelsen. *Skolhygien*, 464–489. Stockholm: Svenska bokförlaget.
- Gierow, A., Hellstén, G. & Malmberg, S. (red.) (1936, 1937). *Arbetskola – arbetsglädje. Uppsatser i metodiskt-pedagogiska spörsmål I–II*. Lund: Gleerup
- Gjötterberg, Tore (1953). Elevvården. En inventering av läroverkens möjligheter. *Pedagogisk debatt*, 1 (2) 47–52.

- Granfelt, Helge (1938). Skolungdomens moral. *Pedagogisk tidskrift*, 73 (4–5) 124–154.
- Gren, Ivar (1911). *Uppfostrare. Skuggor och dagar från våra läroverk*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gren, Jenny (2001). *Etik i pedagogens vardagsarbete*. Stockholm: Liber.
- Guillaume, L. (1867). *Om de sanitära förhållanden i skolan*. Svensk bearbetning av Fredrik Sandberg. Stockholm: Norstedt & Söner.
- Guillou, Jan (1981). *Ondskan*. Stockholm: Norstedt.
- Gustafsson, Lars (2006). Våga vara medmänniska. I *När det värsta händer. Om krishantering i förskola och skola* (s. 19–27). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Haage, Helge (1952). Nytt och gammalt i den pedagogiska vågskålen. I L. Larsson & K-E. Näsmark (red.) *Skolans kris. 10 inlägg i en aktuell debatt* (s. 74–87). Stockholm: Hugo Gebers förlag.
- Haage, Helge & Wikberg, Sven (1951). *Hur skall jag undervisa? Kort handledning*. Stockholm: Svenska bokförlaget/Bonniers.
- Haage, Helge & Wikberg, Sven (1954). *Uppfostrans problem*. Stockholm: Bonnier.
- Hall, Rud. B. (red.) (1932). *Gammaldags penalism i läroverken*. Lund: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Harkort-Berge, Petra & Nilarp, Cecilia (2001). *Överlevnadshandbok för nya lärare*. Stockholm: Gothia.
- Heinemann, Peter-Paul (1969). Apartheid. *Liberal debatt*, 21, 3–14.
- Heinemann, Peter-Paul (1972). *Mobbning. Gruppvåld bland barn och vuxna*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Helle, Vilhelm (1943). *Aga eller ej? Hur man fostrar nutidsungdom*. Stockholm: Bokförlaget Natur och kultur.
- Herbart, Johann Friedrich (1835/1993). *Konturer till föreläsningar i pedagogik*. Partille: Ordmånen bokförlag.
- Herlin, Agneta & Munthe, Bo (2005). *En tryggare skola. Regler och förebyggande arbete mot våld och mobbning*. Stockholm: Norstedts juridik.
- Herlitz, Carl Wilhelm (1947). *P.M. rörande tillrättavisning och bestraffning av lärjungar i folkskolan och därmed sammanhängande frågor*. Stockholm: 1946 års skolkommission.
- Herlitz, Carl Wilhelm (1961). *Skolhygienens historia. En översikt främst av utvecklingen i Sverige*. Stockholm: Bergvall.
- Hermansson, Ester (red.) (1952). *Social fostran. En handbok för lärare, utgiven på initiativ av kursplanedelegationen inom 1946 års skolkommission under redaktion av Ester Hermansson*. Stockholm: Svenska bokförlaget.
- Hildinger, Alf (1923). *Folkskolepedagogik*. Stockholm: Norstedt.
- Hildinger, Alf (1925). *Moralisk fostran. En bok för föräldrar och andra ungdomens fostrare*. Stockholm: Bokförlaget Natur och kultur.

- Hilding, Alf (1944). *Folkskolepedagogik*. Fjärde översedda upplagan. Stockholm: A. B. Magn. Bergvalls förlag.
- Hilling, Carl-Gustaf (1969). *Att möta elever i konkreta skolsituationer*. Göteborg: Gumessons Läromedel.
- Holmberg, Anton (1919). *Elementarister. Några bilder från Nya Elementarskolan i Stockholm på 1850-talet*. Stockholm: P. A. Norstedt & Söner.
- Holmstrand, Sven & Edman, Olov (1951). *Läraren och disciplinen*. Stockholm: Gebers.
- Husén, Torsten (1944). *Svensk ungdom. Psykologiska undersökningar av ungdomar i åldern 17–20 år*. Stockholm: Geber.
- Husén, Torsten (1952). Puberteten. I E. Hermansson (red.) *Social fostran* (s. 41–71). Stockholm: Svenska bokförlaget.
- Husén, Torsten (1957). *Ur psykologisk synvinkel*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Husén, Torsten (1961). *Skolan i ett föränderligt samhälle*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Husén, Torsten (1965). *Pedagogisk psykologi*. 3:e uppl. Stockholm: Svenska bokförlaget.
- Husén, Lennart; Husén, Torsten & Svensson, Nils-Eric (1959). *Elever, lärare, föräldrar. En studie av skolans uppfostrings- och disciplinproblem*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Huss, R. & Björklund, C. (1947). Skolanläggningar och skollokaler. I Kungl. Skolöverstyrelsen. *Skolhygien* (s. 434–464). Stockholm: Svenska bokförlaget.
- Höglin, Gunnar (1965). Kontakten med hemmen. I G. Hammar, M. Holmstedt, & L. Rydberg (red.) *Skolans elevvård* (s. 299–318). Stockholm: Bokförlaget Liber.
- Israel, Joachim & Israel-Valentin, Mirjam (1946). *Det finns inga elaka barn!* Stockholm: Norstedt.
- Jacobsen, Bo; Christiansen, Irene & Sand Jespersen, Christina (2004). *Möt eleven. Lärarens väg till demokrati i klassen*. Lund: Studentlitteratur.
- Jarvenius, Ivar (1965). Klassföreståndaren – klassen. I G. Hammar, M. Holmstedt, & L. Rydberg (red.) *Skolans elevvård* (s. 101–116). Stockholm: Bokförlaget Liber.
- Johannesson, Ingvar (1954). *Studier av sociala relationer mellan barn i folkskoleklasser*. Doktorsavhandling. *Studia psychologica et paedagogica* 6. Lund: Gleerup.
- Johansson, Anneli (2001). *Från folkskola till grundskola. Lärare berättar*. Stockholm: TAM-Arkiv; Stiftelsen Sveriges allmänna folkskolläraförbundet; Lärarförbundet.
- Jungblom, Magnus R. (1914). Om kamratandan och skolan. *Verdandi*, 32, 239–250.
- Karlberg, Martin & Sundell, Knut (2004). *Skolk – sund protest eller riskbeteende?* Stockholm: Socialtjänstförvaltningen, Forsknings- och utvecklingsenheten.
- Kant, Immanuel (1803/1960). *Education*. The University of Michigan Press.
- Key, Ellen (1900/2000). *Barnets århundrade*. Västra Sörby: Bildningsförlaget.
- Kimber, Birgitta (2005). *Lyckas som lärare. Förhållningssätt och ledarskap i klassrummet*. Malmö: Ekelund.

- Klingberg, Göte (1966). *Grundskoleårens psykologi*. 3:e omarbetade och utvidgade upplagan. Stockholm: Natur och Kultur.
- Koht, Karen Grude & Skard, Åse Gruda (1947). *Pedagogisk psykologi*. 3:e uppl. Stockholm: Natur & Kultur.
- Kungl. Ecklesiastikdepartementet (1920). *Normalritningar till skolanläggningar för folkskolan jämte anvisningar och beskrivningar*. Göteborg.
- Künkel, Fritz (1927/1932). *Karaktärskunskap på individualpsykologisk grundval*. Stockholm: Natur och kultur.
- Künkel, Fritz (1930/1936). *Karaktärskunskap för ungdom. Hur man blir vuxen i teori och praktik*. Stockholm: Natur och kultur.
- Källstigen, Gun, Stårsta, Härje, & Wennerström, Lars (1980). *Vi och vår skola. Ett arbetsmaterial för elever, lärare och föräldrar i grundskolan*. Stockholm: Arbetsgruppen kring normbildning och normöverföring i skolan, Utbildningsdepartementet: LiberFörlag/Allmänna förlaget.
- Lagerman, AnnCha (2003). *Att stoppa mobbning går. Handbok i arbete mot mobbning*. Stockholm: Gothia.
- Lagerström, Sten (1939). Synpunkter på barns sociala relationer under förpuberteten. *Skola och samhälle*, 20, 215–224.
- Landquist, John (1943). Viljans makt. I G. Lundgren (red.) *Själens läkarbok. Handbok i mentalhygien för envar* (s. 14–42). Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Larsson, Erik V. (1974). *Från allmän högre folkskola till högre allmänt läroverk. Hågkomster från det högre undervisningsväsendet i Älmhult 1923–1960*. Älmhult: Malmstens.
- Le Bon, Gustave (1896/1969). *The crowd. A study of the popular mind*. New York: Ballantine Books.
- Lichtenstein, Adolf (1947). Skolan och de smittsamma sjukdomarna. I Kungl. Skolöverstyrelsen: *Skolhygien* (s. 185–207). Stockholm: Svenska bokförlaget.
- Lilius, Albert (1928). *Skolålderns själsliv*. 3:e uppl. Stockholm: Bonnier.
- Lilius, Albert (1940). Kamratlivet i skolan. *Pedagogisk tidskrift*, 75 (6) 157–172.
- Lilius, Albert (1946). *Skolpedagogikens grundfrågor*. 3:e omarbetade upplagan. Stockholm: Bonnier.
- Lindahl, Richard (1960). Reflexioner kring de nya disciplinbestämmelserna. *Skola och samhälle*, 40 (3) 83–103.
- Lindh, Sune (1971). Klassföreståndare på högstadiet – en möjlig uppgift? I Åsa Ström (red.) *Klassföreståndarskap* (s. 53–65). Stockholm: Skolvärldens förlag.
- Linnecranz, P. (1877). *Om lögnen och dess utrotande hos ungdomen*. Stockholm: A. L. Normans förlagsexp.
- Ljunggren, Carl August (1924). *Riktlinjer för folkskolbarnens medicinsk-hygieniska omvårdnad: Föredrag*. Stockholm: Idun.
- Ljunggren, Carl August (1933). *Skolbarnens hälsouppteckning. Handbok för lärare och föräldrar*. Stockholm: Natur och kultur.

- Locke, John (1693/1916). *Tankar om uppfostran*. Uppsala: Askerberg.
- Lorenz, Konrad (1963/1968). *Aggression. Dess bakgrund och orsaker*. Stockholm: Norstedt.
- Lundin, N.E. (1934). *Barn och straff i hem och skola*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Lundqvist, Sven (1901). *Uppfostran under skolåldern I–III*. Stockholm: Norstedt.
- Lundqvist, Sven (1913). *Pedagogik för folkskoleseminarier*. Stockholm: Norstedt.
- Lundqvist, N. (1935). De allmänna metodiska anvisningarna. I *Tjugosjätte svenska läroverksläraryrsmötet i Stockholm 14–17 augusti 1935 och dess förhandlingar. Berättelse enligt uppdrag utgiven av Herbert Gejrot*. Malmö.
- Lundqvist, Nils (1942). En stramare uppfostran? *Pedagogisk tidskrift*, 77 (1–2)19–33.
- Långström, Sture & Viklund, Ulf (2006). *Praktisk lärarkunskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Läraryrskommittén & Lärarnas riksförbund (2005). Arbetsro a och o i skolan. *Dagens Nyheter*, DN-debatt, (2005-05-09).
- Lärarnas riksförbund (2005). Lärarna maktlösa inför självmorden bland unga. *Dagens nyheter*, DN-debatt, (2005-08-24).
- Läsebok för folkskolan. Avd. 1–2*. (1901/1968). Faksimil från den nionde omarbetade och tillökade upplagan. Stockholm.
- Lövgren, Birger (1922). Läraren. *Pedagogisk tidskrift*, 57 (4) 97–118.
- Löwenborg, Lars & Gislason, Björn (2003). *Lärarens arbete*. Stockholm: Liber.
- Malmquist, Eve & Thorén, Karl-Gustav (1958). *Grupparbetets metodik*. Stockholm: Natur & kultur.
- Marklund, Sixten (1956). Skoldisciplin och uppfostringsnormer. *Folkskolan-Svensk lärartidning*, 10 (7–8) 141–145.
- Martig, Emanuel (1900/1903) *Lärobok i pedagogik för seminarier och självstudium*. Kristianstad
- Martinsson, Moa (1938/1990). *Kyrkbröllop*. Stockholm: Bokförlaget Legenda.
- Medicinalstyrelsen (1933). *Medicinalstyrelsens råd och anvisningar angående åtgärder vid fall av de vanligast förekommande smittsamma sjukdomarna i skolorna eller därmed jämförliga institutioner såsom barnkolonier m.fl., utgivna, vad avser anvisningar av administrativ natur, i samråd med Skolöverstyrelsen*. Stockholm.
- Medicinalstyrelsen (1951). *Råd och anvisningar angående åtgärder vid fall av smittsamma sjukdomar i skolor eller därmed jämförliga institutioner utgivna av Medicinalstyrelsen och Skolöverstyrelsen*. Stockholm.
- Moberg, Vilhelm (1935/1961). *Sänkt sedebetyg*. Stockholm: Bonnier.
- Moberg, Vilhelm (1968/1976). *Berättelser ur min levnad*. Stockholm: Bonnier.
- Molloy, Gunilla (2004). Den Onda Dagen. I M. Hildefors, L. Hök, M. Meister, G. Molloy, & M. Wahl *Den onda dagen* (s. 29–52). Stockholm: Bromberg.

- Mobbing: En artikelserie om gruppvåld mot avvikande barn* (1970). Särtryck ur Dagens nyheter, 1969.
- Monroe, Will. Seymour (1899/1900). *Det sociala medvetandets utveckling hos barn. Bidrag till barndomens psykologi och pedagogik*. Upsala: Svenska litteratursällskapet.
- Müller-Freienfels, Richard (1937/1939). *Barndomens och ungdomens psykologi*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Münch, Paul Georg (1931/1932). *Från min skolsal. Redogörelse för ett par veckors nöjsam undervisning*. Lund: Lindstedts universitetsbokhandel.
- Myndigheten för skolutveckling (2003). *Olikas lika värde. Om arbetet mot mobbning och kränkande behandling*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Myndigheten för skolutveckling (2006). *När det värsta händer. Om krishantering i förskola och skola*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Mändl, Margit (1963). Om straffets metodik i folkskolan. *Folkskolan. Tidskrift för Sveriges allmänna folkskolläraförbundet*, 17 (7) 1–4.
- Naeslund, Jon (1963). *Allmän undervisningsmetodik*. 2:a uppl. Stockholm: Norstedt.
- Nasiell, Vilhelm (1939). Barn och smittskydd. *Social-medicensk tidskrift*, 16 (4) 80–83.
- Neill, Alexander Sutherland (1926/1951). *Problembarnet*. Stockholm: Natur och kultur.
- Neill, Alexander Sutherland (1939/1944). *Problemläraren*. Stockholm: Natur och kultur.
- Nilsson, Johannes (1913). Skolungdomens fostran till sparsamhet. *Pedagogisk tidskrift*, 48 (1) 6–16.
- Nordblom, Karin & Rahm, Ulla (1996). *När det krisar i skolan. En handledning vid kris och katastrof*. Göteborg: Gothia.
- Nordfeldt, Axel (1943). Ur Axel Nordfeldts memoarer. I Rud B. Hall (red.) *Läroverksminnen IV* (s. 5–120). Stockholm: Föreningen för Svensk undervisningshistoria.
- Nordlund, Karl (1920). Karaktärens fostran i skolan. *Verdandi*, 39 (1) 65–79.
- Nordlund, Karl (1922). *Läraren och lärarens gärning. Tre föredrag*. Stockholm: Norstedt.
- Norinder, Yngve (1938). Om ordning och ordningsbetyg. *Skola och samhälle*, 18, 185–195.
- Normell, Margareta (2002). *Pedagog i en förändrad tid. Om grupphandledning och relationer i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Odstedt, Anne-Marie (1945). Snatteri – ett symptom. I N. Antoni (red.) *Psykologien upptäcker människan* (s. 142–155). Stockholm: Kooperativa förbundets förlag.
- Offensiv. Rättvisepartiet socialisternas veckotidning*. (030925) Vägra kallas hora. Hämtad 15 april 2005 från <http://www.socialisterna.org/offensiv/arkiv/566/vkh.html>.
- Oldberg, Anders (1846). *Praktisk handbok i pedagogik och methodik för svenska folkundervisningen*. 2:a uppl. Stockholm.

- Olweus, Dan (1973). *Hackkycklingar och översittare*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Olweus, Dan (1991). *Mobbning i skolan. Vad vi vet och vad vi kan göra*. Stockholm: Liber.
- Oterdahl, Jeanna (1917). Vilken uppgift har skolan i avseende på ungdomens uppfostran till takt och ett förfinat uppträdande? *Verdandi*, 35 (1) 52–59.
- Otto, Ulf (1973). Psykiska störningar i barn- och ungdomsåren – en översikt. I H. Egidius (red.) *Mentalhygien* (s. 20–47). Lund: Esselte studium.
- Palmborg, Stina (1935). *Svårhanterliga barn*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Panelius, Olav & Steinby, Torsten (1970). *Svenska modeord*. Lund: Gleerups.
- Pauli, Ebba (1921). *Våra barns moraliska fostran*. Stockholm: Svenska fattigvårdförbundets barnavårdsutskott.
- Peréz, Bernard (1888/1908). *Våra barns moraliska uppfostran II*. Lund.
- Personne, John (1888). *Skolungdomens sedliga uppfostran*. Stockholm: F. & G. Beijers förlag.
- Pikas, Anatol (1975). *Så stoppar vi mobbning! Rapport från en antimobbningsgrupps arbete*. Stockholm: Prisma.
- Pleijel, Agneta (1989). Sällskapet i klisterburken. I Lena Persson (red.) *Bakläxor* (s. 129–144). Stockholm: Hammarström & Åberg.
- Psykologisk-pedagogisk uppslagsbok* (1943–1946). Stockholm: Natur och kultur.
- Psykologisk-pedagogisk uppslagsbok* (1956). Stockholm: Natur och kultur.
- Ramer, Torsten (1947). Grövre beteenderubbningar och deras behandling i skolan: medicinska synpunkter. I Kungl. Skolöverstyrelsen: *Skolhygien* (s. 376–385). Stockholm: Svenska bokförlaget.
- Regnér, Elis G. (1948). Betygen i uppförande och ordning från medicinsk-psykologisk synpunkt. *Folkskolan-Svensk lärartidning*, 2 (mars) 84–88.
- Regnér, Elis G. (1952). Läraren och barnets nervhälsa. I E. Hermansson (red.) *Social fostran* (s. 72–109). Stockholm: Svenska bokförlaget.
- Regnér, Elis G. (1955). Nervösa rubbningar och psykiska sjukdomar hos barn i skolåldern. I H. Norman (red.) *Mentalhygien och pedagogik* (s. 25–56). Stockholm: Natur och kultur.
- Regnér, Elis G. (1960). Disciplin och mentalhygien. *Skola och samhälle*, 41 (3) 95–103.
- Regnér, Elis G. (1964). *Skolpsykiatri*. Tredje oförändrade upplagan. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Rehnstam, Marie (2002). *När klassen berörs av dödsfall*. Varberg: Argument.
- Reinius, J. (1913). Om disciplinen vid våra läroverk. *Pedagogisk tidskrift*, 48 (2) 54–68.
- Rousseau, Jean Jacques (1762/1977). *Emile eller Om uppfostran*. Första delen. Göteborg: Stegeland.
- Roland, Erling (1983). *Mobbning. Att förebygga och bearbeta gruppvåld bland barn och ungdom*. Malmö: Liber.

- Rosenqvist, V.T. (1922). Bör lärare vid undersökning av förseelser i skolan, för sakens utredning, söka framkalla vittnesmål av den anklagade eller misstänkta elevens kamrater? *Verdandi*, 41, 255–258.
- Russel, Bertrand (1926/1951). *Uppfostran för livet*. Stockholm: Natur och kultur.
- Rydberg, Sven (1961). *Synpunkter på skolans betyg inom lärarkår och arbetsmarknad. En undersökning utförd på uppdrag av 1957 års skolberedning*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- Sagnér, Alf (1968). *Den ljusnande framtid. En festskrift tillägnad Sveriges sista studenter*. Malmö: Svenska biblioteksförlaget.
- Salzmann, Christian Gotthilf (1780/1886). *Kräftgången eller Anvisningar till en oförnuftig barnuppfostran*. Göteborg: Wettergren & Kerber.
- Sandberg, Fredrik (1865). *Bilder-ark för småskolan vid åskådnings-, tanke- och talöfningar*. Norrköping.
- Sandberg, Fredrik (1870). *Undervisningslära med särskild hänsyn till folkskolan*. Stockholm: Palmquists aktiebolag.
- Siljeström, Per Adam (1884). *Smärre skrifter rörande uppfostran och undervisning*. Stockholm: Norstedt.
- Sjöstrand, Wilhelm (1952). Om frihet och tvång vid upfostran. I L. Larsson & K-E Näsmark (red.) *Skolans kris. 10 inlägg i en aktuell debatt* (s. 74–87). Stockholm: Hugo Gebers förlag.
- Sjöstrand, Wilhelm (1953). Frihet och auktoritet vid uppfostran och undervisning. *Skola och samhälle*, 34 (6) 175–188.
- Skolverket (2000a). *Beredd på det ofattbara. Om krisberedskap och krishantering i skolor*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2000b). *Redovisning av uppdraget om en översyn av katastrofberedskapen inom skolområdet*. Dnr 99:1508.
- Skolverket (2004a). *Allmänna råd och kommentarer för arbetet med att motverka alla former av kränkande behandling*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2004b). *Attityder till skolan 2003. Elevernas, lärarnas, skolbarnsföräldrarnas och allmänhetens attityder till skolan under ett decennium*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2005). *Information med anledning av katastrofen i Sydostasien*. PM 2005-01-05. Reviderad 2005-02-11. Dnr 2005:30.
- Skolverket (2006a). *Skolornas krisberedskap och arbete med krishantering efter naturkatastrofen i Sydostasien*. Dnr 2005:214.
- Skolverket (2006b). *Ordningsregler för en trygg och lärande skolmiljö*. PM. Hämtad 8 september 2006 från http://www.skolverket.se/content/1/c4/70/16/060904%20ordningsregler_3.pdf.
- Skolöverstyrelsen (1967). *Morgonsamling i grundskolan. Anvisningar och råd inför planläggningen*. Stockholm: SÖ-Förlaget.

- Skäringer-Larson, Elsa (1946). Samarbete mellan föräldrar och lärare. *Skola och samhälle*, 26, 233–245.
- Smedberg, Einar (1935). Självstyrelse i läroverken. *Skola och samhälle*, 15, 110–133.
- SOU (1942:11). *Betänkande med utredning och förslag angående betygssättningen i folkskolan*. Stockholm.
- SOU (1944:20). *1940 års skolutrednings betänkanden och utredningar. Del I, Skolan i samhällets tjänst: frågeställningar och problemläge*. Stockholm.
- SOU (1946:15). *1940 års skolutrednings betänkanden och utredningar. 4, Skolpliktidens skolformer, 2, Folkskolan, B, Förslag till undervisningsplaner*. Stockholm.
- SOU (1946:31). *1940 års skolutrednings betänkanden och utredningar Del VI, Skolans inre arbete: synpunkter på fostran och undervisning*. Stockholm.
- SOU (1948:27). *1946 års Skolkommissons betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Stockholm.
- SOU (1950:3). *Betänkande med förslag angående folkskolans disciplinmedel m. m.* Stockholm.
- SOU (1996:143). *Krock eller möte. Om den mångkulturella skolan. Delbetänkande av Skolkommittén*. Stockholm: Fritze.
- SOU (1997:121). *Skolfrågor. Om skola i en ny tid. Slutbetänkande av Skolkommittén*. Stockholm: Fritze.
- Steinberg, John (2004). *Världens bästa fröken. När modern pedagogik fungerar*. Solna: Ekelund.
- Sterner, Vincent (1947). Några synpunkter på skolagan. *Folkskolan – Svensk lärartidning*, 1 (juni–juli) 230–231.
- Sterner, Vincent (1953). *Elementär sociometri*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Stigbrand, Tore (red.) (1943). *Icke för skolan utan för livet. En bok om karaktärsfostran*. Stockholm: Svenska kyrkans diakonistyrelses bokförlag.
- Ström, Brynolf (1964). *Femton lärarprofiler från gamla Östra Real*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Ström, Åsa (1971). *Klassföreståndarskap*. Stockholm: Skolvärldens förlag.
- Sundberg, Per (1941). *Barn, lärare och föräldrar*. Stockholm: Bonnier.
- Svanström, E. V. (1938). Disciplinär teknik. *Pedagogisk tidskrift*, 73 (6–7) 173–207.
- Svedelius, Carl (1912). Fostran till sanning. *Verdandi*, 30, 127–136.
- Svedelius, Carl (1930). *Tänkt och talat om pojkar och pedagoger*. Stockholm: Norstedt.
- Svedelius, Carl (red.) (1938). *Vår skola som vi minns den. Beskowska skolan 1867–1937*. Stockholm: Norrmalms-tryckeriet.
- Svenska kyrkan (1996). *När barn sörjer. Ett material för personal inom förskola, skola och kyrka*. Karlstad: Stiftsstyrelsen, Karlstads stift.
- Svensson, Peter Reinhold (1823). *Praktisk handledning för vaxelundervisningen i folkskolor*. Stockholm.
- Swensson, Hugo (1937). *Hjalmar Willén och hans klass*. Natur och kultur.

- Sveriges lärarförbund (1986). *Skolan som vi vill ha den. Program för utveckling av ungdomsskolan*. Stockholm: Sveriges lärarförbund.
- Söderlund, Adolf (1937). Skolfusk – belysande exempel jämte en pedagogisk kommentar. *Pedagogisk tidskrift*, 72 (1) 1–14.
- Sörensen, Anna (1942). Etisk fostran i folkskolan. I E. Eljas (red.) *Den svenska folkskolan 100 år. 1842–1942* (s. 47–62). Stockholm: P. A. Norstedt & Söner.
- Talgre, Maarja (1989). Jag var en duktig flicka. I Persson (red.) *Bakläxor* (s. 169–183). Stockholm: Hammarström & Åberg.
- Tallmark, Alfred (1950). *Elever som jag minns. Psykologiska skisser*. Stockholm: Sveriges lärarförbund.
- Tengblad, Elov (1947). Grövre beteenderubbningar och deras behandling i skolan: pedagogiska synpunkter. I Kungl. Skolöverstyrelsen: *Skolhygien* (s. 385–403). Stockholm: Svenska bokförlaget.
- Tergil, Birgitta (2003). *Kraft i kaos. En rektors erfarenhet och tankar om det som inte fick hända men ändå hände*. Norrköping: Pedagogpunkten.
- Theorell, Hugo (1968). *Tiden tycks vridas tillbaka... Kring vår gamla skola. Linköpings läroverkspojkar berättar*. Linköping: Föreningen Linköpings läroverkspojkar.
- Thunberg, Torsten (1965). Ekonomisk fostran. I G. Hammar, M. Holmstedt, & L. Rydberg (red.) *Skolans elevvård* (s. 79–85). Stockholm: Bokförlaget Liber.
- Tordrup, S. A. (1945). *Barnpsykologi. Med förord av Alva Myrdal*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Trettioförsta svenska läroverkslärarmötet i Lund 13–16 augusti 1954 och dess förhandlingar. Enligt uppdrag utgiven av Set Bergström* (1955). Lund.
- Uffe [Anna Sandström] (1891). Uppfostran i skola. *Verdandi*, 9 (1, 2) 13–20, 78–85.
- von Engeström, A. (1901). Om rättfärdighet och kärlek i uppfostran. *Pedagogisk tidskrift*, 36, 177–181.
- Vrethammar, Harald (1946). Det vanartade barnet som lärjunge. *Skola och samhälle*, 26, 137–151.
- Wahl, Mats (2004). Illusion, Fiktion och Strukturerad verklighet. I M. Hildefors, L. Hök, M. Meister, G. Molloy, & M. Wahl: *Den onda dagen* (s. 13–27). Stockholm: Bromberg.
- Wallgren, Arvid (1947). Tuberkolos. Lungsäcksinflammation. Knölros. I Kungl. Skolöverstyrelsen: *Skolhygien* (s. 207–222). Stockholm: Svenska bokförlaget.
- Wallis, Curt (1899). Skolhuset och dess inredning. I C. Wallis (red.) *Skolhygien för lärare och föräldrar* (s. 100–245). Stockholm: Beijer.
- Warfwinge, F.W. (1899). Om skolsjukdomar. I C. Wallis (red.) *Skolhygien för föräldrar och lärare* (s. 278–302). Stockholm: Beijer.
- Wernstedt, Wilhelm (1931). Skolan och sjukdomarna. *Skola och samhälle*, 11, 185–195.
- Wernstedt, Wilhelm (1932). *Ungdomens själsliv och fostran under brytningsåren*. Stockholm: Bonnier.

- Wikander-Brunander, Siri (1931). Vardagslivet i skolan ur hygienisk synpunkt. *Skola och samhälle*, 11, 232–239.
- Wirgin, Germund (1939). *Hälsovård. Del IV, Skolhygien*. Stockholm: Bonnier.
- Åstrand, Sigurd (1965). Ordning och disciplin. I G. Hammar, M. Holmstedt, & L. Rydberg (red.) *Skolans elevvård* (s. 13–22). Stockholm: Bokförlaget Liber.
- Öbrink, Johan (1964). *Skolbarns skolkning. En psykologisk-pedagogisk undersökning*. Stockholm: Sveriges lärarförbund.
- Ödman, Pelle (1909). *Ur flydda tiders skollif*. Stockholm: Fahlcrantz.
- Öije, Einar (1946). *Läraren, lärjungen, allmänheten. En lärares funderingar*. Stockholm: Svenska bokförlaget.

Litteratur

- Acker, Sandra (1999). *The realities of teachers' work. Never a dull moment*. London and New York: Cassell.
- Aili, Carola & Brante, Göran (2006). *Kvalificerande arbete. Lärares vardagliga arbete som bas för lärarprofessionens autonomi*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Andree, Maria (under utgivning). *Den levda läroplanen. En studie av bildning och delaktighet i grundskolans naturorienterade undervisningspraktiker (prel titel)* Avhandlingsmanus. Beräknad utgivning våren 2007. Stockholm: HLS Förlag.
- Arbetsmiljöverket & Statistiska centralbyrån (SCB) (2001). *Negativ stress och ohälsa. Inverkan av höga krav, låg egenkontroll och bristande socialt stöd i arbetet*. Stockholm: Arbetsmiljöverket & SCB.
- Arendt, Hannah (1968/2004). *Mellan det förflutna och framtiden*. Göteborg: Daidalos.
- Arfwedsson, Gerhard (1994). *Nyare forskning om lärare. Presentation och kritisk analys av huvudlinjer i de senaste decenniernas engelskspråkiga lärarforskning*. Stockholm: HLS.
- Aries, Philippe (1960/1962). *Centuries of childhood. A social history of family life*. New York: Vintage books.
- Aries, Philippe (1974/1994). *Western attitudes toward death. From the Middle Ages to the present*. Baltimore.
- Aries, Philippe (1978/1983). Mentalitetshistorie. *Kultur og klasse*, 48, 30–57.
- Bachtin, Michail (1965/1986). *Rabelais och skrottets historia. François Rabelais' verk och den folkliga kulturen under medeltiden och renässansen*. Gråbo: Anthropos.
- Barnes, John Arundel (1994). *A pack of lies. Towards a sociology of lying*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bartholdsson, Åsa (2003). På jakt efter rätt inställning. Att fostra positiva och reflekterande elever i en svensk skola. I A. Persson (red.) *Skolkulturer* (s. 121–144). Lund: Studentlitteratur.
- Baudrillard, Jean (1968/1996). *The system of objects*. London: Verso.

- Bauman, Zygmunt (1989/1991). *Auschwitz och det moderna samhället*. Göteborg: Daidalos.
- Bauman, Zygmunt (1991). *Modernity and ambivalence*. London: Polity.
- Bauman, Zygmunt (1992/1994). *Döden och odödligheten i det moderna samhället*. Göteborg: Daidalos.
- Bauman, Zygmunt (1993/2001). *Postmodern etik*. Göteborg: Daidalos.
- Bauman, Zygmunt (1994). *Alone again. Ethics after certainty*. London: Demos.
- Bauman, Zygmunt (1995/1997). *Skärvor och fragment*. Göteborg.
- Bauman, Zygmunt (1997/1999a). *Vi vantrivs i det postmoderna*. Göteborg: Daidalos.
- Bauman, Zygmunt (1997/1999b). *På spaning efter politiken*. Göteborg: Daidalos.
- Bauman, Zygmunt (2000). *Liquid modernity*. London: Polity.
- Bauman, Zygmunt (2001). *Community. Seeking safety in an insecure world*. Cambridge: Polity.
- Bauman, Zygmunt (2001/2002). *Det individualiserade samhället*. Göteborg: Daidalos.
- Bauman, Zygmunt (2002). *Society under siege*. London: Polity.
- Bauman, Zygmunt (2005). *Liquid life*. Cambridge: Polity Press.
- Beck, Ulrich (1986/2000). *Risksamhället*. Göteborg: Daidalos.
- Bell, Daniel (1976/1996). *The cultural contradictions of capitalism*. 20th anniversary edition, with a new afterword by the author. New York: Basic Books.
- Berger, Peter, Berger, Brigitte & Kellner, Hansfried (1973). *The homeless mind. Modernization and consciousness*. Harmondsworth.
- Beronius, Mats (1991). *Genealogi och sociologi. Nietzsche, Foucault och den sociala analysen*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Broadfoot, Patricia & Osborn, Marilyn (1988). What professional responsibility means to teachers. National contexts and classroom constraints. *British journal of sociology of education*, 9 (3) 265–287.
- Burke, Peter (1997). *Varieties of cultural history*. Oxford: Polity.
- Börjesson, Mats & Palmblad, Eva (2003a). *I problembarnens tid. Förnuftets moraliska ordning*. Stockholm: Carlssons.
- Börjesson, Mats & Palmblad, Eva (red.) (2003b). *Problembarnets århundrade. Normalitet, expertis och visionen om framsteg*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlgren, Ingrid (1994). Från klassrumsundervisning till ”eget arbete”. *Praxis*, 2, 9–14.
- Carlgren, Ingrid (1998). Where did blackboard writing go? *Journal of curriculum studies*, 30 (6) 613–617.
- Carlgren, Ingrid (1999). Professionalism and teachers as designers. *Journal of curriculum studies*, 31 (1) 43–56.
- Carlgren, Ingrid & Nilsson McPherson, Agneta (2002). Swedish teachers about teachers’ work in the 1990s. I K. Klette, I. Carlgren, J Rasmussen, & H. Simola (ed.) *Restructuring Nordic teachers. Analyses of interviews with Danish, Finnish, Swedish and Norwegian teachers*. Universitetet i Oslo.

- Colnerud, Gunnel (1995). *Etik och praktik i läraryrket. En empirisk studie av lärares yrkesetiska konflikter i grundskolan*. Doktorsavhandling. Linköping studies in education and psychology 44. Stockholm: HLS Förlag.
- Colnerud, Gunnel (1998). I de mörkaste vråna av skolans värld. *Pedagogiska magasinet*, 3 (1) 61–65.
- Colnerud, Gunnel & Thornberg, Robert (2003). *Värdepedagogik i internationell belysning*. Stockholm: Skolverket.
- Corbin, Alain (1982/1986). *The foul and the fragrant. Odor and the French social imagination*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Cuban, Larry (1993). *How teachers taught. Constancy and change in American classrooms, 1890–1990*. 2 ed. New York: Teachers College Press.
- Cunningham, Hugh (1995). *Children and childhood in western society since 1500*. London: Longman.
- Dagens Nyheter* (2004). Pojken som helst satt i ett hörn för sig själv. (7 januari 2004). Hämtat 30 april 2005 från <http://www.dn.se/DNet/road/Classic/article/0/jsp/print.jsp?&a=220439>.
- Darnton, Robert (1984/1987). *Stora kattmassakern och andra kulturhistoriska bilder från fransk upplysningstid*. Stockholm: Ordfront.
- Denscombe, Martyn (1985). *Classroom control. A sociological perspective*. London: Allen & Unwin.
- Douglas, Mary (1966/1992). *Purity and danger. An analysis of the concepts of pollution and taboo*. London: Routledge.
- Dovemark, Marianne (2004). *Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring*. Doktorsavhandling. Göteborg studies in educational sciences 223. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Duby, Georges (1974/1978). Socialhistoria och samhällsideologier. I J. Le Goff & P. Nora (red.) *Att skriva historia. Nya infallsvinklar och objekt* (s. 86–105). Stockholm: Bokförlaget Pan/Norstedts.
- Duerr, Hans Peter (1993/1998). *Obscenitet och våld. Myten om civilisationsprocessen III*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Durkheim, Émile (1938/1977) *The Evolution of Educational Thought. Lectures on the formation and development of secondary education in France*. London, Henley and Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Ekenstam, Claes (1998). Kroppen, viljan och skräcken för att falla. Ur den manliga självbehärskningens historia. I C. Ekenstam (red.) *Rädd att falla. Studier i manlighet*. Stockholm: Gidlund.
- Eklöf, Motzi (2000). *Läkarens ethos. Studier i den svenska läkarkårens identiteter, intressen och ideal 1890–1960*. Doktorsavhandling. Linköping studies in arts and science 216. Linköpings universitet.

- Elenius, Lars (2002). Selma Lagerlöf och Norrland. I A-K Hatje (red.) *Sekelskiftets utmaningar. Essäer om välfärd, utbildning och nationell identitet vid sekelskiftet 1900* (s. 15–41). Stockholm: Carlssons.
- Elias, Norbert (1939/1989). *Sedernas historia*. Stockholm: Atlantis.
- Elias, Norbert (1939/1991). *Från svärdet till plikten*. Stockholm: Atlantis.
- Elias, Norbert (1994/1999). Inledning. Teoretisk betraktelse över relationer mellan etablerade och outsiders. I N. Elias & J. Scotson: *Etablerade och outsiders. En sociologisk studie av grannskapsproblem*. Lund: Arkiv.
- Elgqvist-Saltzman, Inga (1993). *Lärarinna, kvinna, människa*. Stockholm: Carlsson.
- Emsheimer, Peter (1993). Vad beror elevproblemen på? *Didactica minima*, 25–26.
- Englund, Tomas (1980). *Medborgerlig läroplanskod: för folkskola, fortsättningsskola och grundskola 1918/19-?* Stockholm: Institutionen för pedagogik, Högskolan för lärarutbildning.
- Estrada, Felipe (1999). *Ungdomsbrottslighet som samhällsproblem. Utveckling, uppmärksamhet och reaktion*. Doktorsavhandling. Stockholms universitet.
- Fjellström, Roger (2004). *Skolområdets etik. En studie i skolans fostran*. Lund: Studentlitteratur.
- Fjellström, Roger (2006). *Lärares yrkesetik*. Lund: Studentlitteratur.
- Florén, Anders & Persson, Mats (1985). Mentalitetshistoria och mentalitetsbegreppet. *Lychnos*. 49, 189–203.
- Florin, Christina (1987). *Kampen om katedern. Feminiserings- och professionaliseringsprocessen inom den svenska folkskolans lärarkår 1860–1906*. Doktorsavhandling. Umeå studies in the humanities 82. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Florin, Christina & Johansson, Ulla (1993). "Där de härliga lagrarna gro..." *Kultur, klass och kön i det svenska läroverket 1850–1914*. Stockholm: Tiden.
- Florin, Christina & Johansson, Ulla (1996). Tre kulturer – tre historier. Disciplinering i läroverk, flickskolor och folkskolor under 1800-talets senare hälft. *Utbildningshistoria 1996* (s. 15–46). Uppsala: Föreningen för Svensk undervisningshistoria.
- Forslund, Titti (2002). *Frisk och stark med skolradion. Pedagogik och retorik i hälso-program 1930–1959*. Doktorsavhandling. Studies in educational sciences 58. Stockholm: HLS Förlag.
- Foucault, Michel (1974/1993). *Övervakning och straff*. Lund: Arkiv.
- Foucault, Michel (1983/1993). Upplysningen, revolutionen och framstegets möjlighet. I B. Östling (red.) *Vad är upplysning?* (s. 39–55). Stockholm/Stehag: Symposion.
- Fransson, Göran & Morberg, Åsa (2001). *De första ljuva åren. Lärares första tid i yrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Fredriksson, Viktor (red.) (1950). *Svenska folkskolans historia V. Det svenska folkundervisningsväsendet 1920–1942*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Frykman, Jonas (1998). *Ljusnande framtid! Skola, social mobilitet och kulturell identitet*. Lund: Historiska media.

- Frånberg, Gun-Marie (2003). *Mobbning i nordiska skolor. Kartläggning av forskning om och nationella åtgärder mot mobbning i nordiska skolor*. Köpenhamn: Nordiska ministerrådet.
- Gannerud, Eva (1999). *Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Doktorsavhandling. Göteborg studies in educational sciences 137. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Gardner, Philip (1996). The giant at the front. Young teachers and corporal punishment in inter-war elementary schools. *History of education*, 25 (2) 141–163.
- Gars, Christina (2002). *Delad vårdnad? Föräldraskap och förskolläraryuppgift i den offentliga barndomen*. Doktorsavhandling. Studies in educational sciences 54. Stockholm: HLS Förlag.
- Giddens, Anthony (1990). *The consequences of modernity*. London: Polity.
- Gilligan, Carol (1982/2001). *Med kvinnors röst. Psykologisk teori och kvinnors utveckling*. Stockholm: Prisma
- Goffman, Erving (1961/1991). *Asylums. Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. Harmondsworth: Penguin.
- Goffman, Erving (1959/2004). *Jaget och maskerna*. Stockholm: Prisma.
- Grace, Gerald (1978). *Teachers, ideology and control. A study in urban education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Granström, Kjell (1994). Katedern. En möbel laddad med många symboliska betydelser. *FOG-rapport 18*. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Granström, Kjell (2003). Arbetsformer och dynamik i klassrummet. I S. Selander (red.) *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning* (s. 223–241). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Gullberg, Eva (2004). *Det välnärda barnet. Föreställningar och politik i skolmåltidens historia*. Doktorsavhandling. Linköping studies in arts and science 286. Linköpings universitet.
- Hacking, Ian (1999/2000). *Social konstruktion – av vad?* Stockholm: Thales.
- Halldén, Gunilla (2002). Vår syn på omsorg speglar tidsandan. *Pedagogiska magasinet*, 7 (1) 34–38.
- Hammarberg, Lena (2001). *En sund själ i en sund kropp*. Doktorsavhandling. Studies in educational sciences 35. Stockholm: HLS Förlag.
- Hargreaves, Andy (1994/1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hellblom-Thibbling, Christina (2004). *Kategorisering av barns "problem" i skolans värld. En undersökning av skolhälsovårdsrapporter läsåren 1944/45–1988/89*. Doktorsavhandling. Uppsala studies in education 106. Acta Universitatis Upsaliensis.
- Henriksen, Jan-Olav & Vetlesen, Arne Johan (1997/2001). *Etik i arbete med människor*. Lund: Studentlitteratur.
- Henschen, Helena (2004). *I skuggan av ett brott*. Stockholm: Bromberg.

- Heywood, Colin (2005). *Barndomshistoria*. Lund: Studentlitteratur.
- Hofvendahl, Johan (2004). Relata refero: ”Positiv, pigg och bra attityd.” *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*: E-tidskrift, 2004:2.
<http://www.upi.artisan.se>
- Hughes, Everett Cherrington (1958/1981). *Men and their work*. Westport, Connecticut: Greenwood Press Publishers.
- Hultqvist, Kenneth & Petersson, Kenneth (2000). Iscensättningen av samhället som skola. Konstruktionen av nya nordiska människotyper i det sena 1900-talet. I J. Bjerg (red.) *Pedagogik* (s. 496–527). Stockholm: Liber.
- Humphries, Stephen (1981/1984). *Hooligans or rebels? An oral history of working-class childhood and youth 1889–1939*. Oxford and New York: Basil Blackwell.
- Hutton, Patrick H. (1981). The history of mentalities. The new map of cultural history. *History and theory*, 20 (3) 237–259.
- Isling, Åke (1988). *Kampen för och mot en demokratisk skola. Del 2, Det pedagogiska arvet*. Stockholm: Sober.
- Jackson, Philip (1968/1990). *Life in classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Jackson, Philip (1986). *The practice of teaching*. New York and London: Teachers College Press.
- Johannisson, Karin (1992). Att lida och fördraga. Fragment till det kroppsliga lidandets historia. I K. Kallenberg (red.) *Lidandets mening* (s. 112–123). Stockholm: Natur och kultur.
- Johannisson, Karin (1998). *Kroppens tunna skal. Sex essäer om kropp, historia och kultur*. Stockholm: PAN/Norstedt.
- Johannisson, Karin (2004). *Tecknen. Läkaren och konsten att läsa kroppar*. Stockholm: Norstedt.
- Johansson, Annelie (2003). *De sista folkskollärarna. En etnologisk studie av en grupp lärares självbiografier*. Magisterupsats. Stockholms universitet: Etnologiska institutionen.
- Johansson, Ulla (1990). Ordning i klassen! Disciplin och straff i 1800-talets lärda skola. I *Utbildningshistoria* (s. 45–58). Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Johansson, Ulla (2000). *Normalitet, kön och klass. Liv och lärande i svenska läroverk 1927–1960*. www.books-on-demand.com.
- Juul Jensen, Uffe (1985). *Moraliskt ansvar och människosyn. Attityder till social- och hälsovård*. Lund: Studentlitteratur.
- Jönson, Ulf (1997). *Bråkiga, lösaktiga och nagelbitande barn. Om barn och barnproblem vid en rådgivningsbyrå i Stockholm 1933–1950*. Doktorsavhandling. Linköping studies in arts and science 159. Linköpings universitet.
- Kallenberg, Kjell (red.) (1992). *Lidandets mening*. Stockholm: Natur och kultur.

- Klette, Kirsti, Carlgren, Ingrid, Rasmussen, Jens, & Simola, Hannu (ed.) (2000). *Restructuring Nordic teachers. An analysis of policy texts from Finland, Denmark, Sweden and Norway*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitut.
- Klette, Kirsti, Carlgren, Ingrid, Rasmussen, Jens, & Simola, Hannu (ed.) (2002). *Restructuring Nordic teachers. Analyses of interviews with Danish, Finnish, Swedish and Norwegian teachers*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitut.
- Lasch, Christopher (1978/1983). *Den narcissistiska kulturen*. Stockholm: P.A. Norstedt & Söners förlag.
- Le Goff, Jacques (1974/1978). Mentaliteterna, en tvetydig historia. I J. Le Goff & P. Nora (red.) *Att skriva historia. Nya infallsvinklar och objekt* (s. 244–262). Stockholm: Bokförlaget Pan/Norstedts.
- Le Roy Ladurie, Emmanuel (1975/1980). *Montaillou. En fransk by 1294–1324*. Stockholm: Atlantis.
- Levinas, Emmanuel (1982/1993). *Etik och oändlighet. Samtal med Philippe Nemo*. Stockholm Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Linde, Göran (red.) (2001). *Värdegrund och svensk etnicitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindensjö, Bo & Lundgren, Ulf P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS förlag.
- Lindholm, Elmo (1953). En studie i skolordning. *Pedagogisk debatt*, 1 (1) 22–27.
- Lindqvist, Per (2002). *Lärares förtroendearbetstid*. Doktorsavhandling. *Studia psychologica et paedagogica* 165. Malmö högskola: Lärarutbildningen.
- Linné, Agneta (1996). *Moralen, barnet, eller vetenskapen? En studie av tradition och förändring i lärarutbildningen*. Doktorsavhandling. *Studies in educational sciences* 6. Stockholm: HLS Förlag.
- Linné, Agneta (2001). Moralföstran i svensk skola. I G. Linde (red.) *Värdegrund och svensk etnicitet* (s. 26–53). Lund: Studentlitteratur.
- Linnér, Susanne (2005). *Värden och villkor. Pedagogers samtal om ett yrkesetiskt dokument*. Doktorsavhandling. *Acta Wexionensia* 78. Växjö University Press.
- Lortie, Dan (1975/1777). *School teacher. A sociological study*. Chicago and London: The university of Chicago press.
- Luhmann, Niklas (1968/2005). *Förtroende. En mekanism för reduktion av social komplexitet*. Göteborg: Daidalos.
- Lundgren, Eva & Sörensdotter, Renita (2004). *Ungdomar och genusnormer på skolans arena*. Falun: Dalarnas forskningsråd.
- Lundman, Lars (1981). *Forskning om lärare. En genomgång av sjutton undersökningar som behandlar lärares arbetsförhållanden*. Stockholm: Institutionen för pedagogik, Högskolan för lärarutbildning.
- Lyotard, Jean-François (1979/1984). *The postmodern condition. A report on knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
- Löfgren, Orvar (red.) (1988). *Hej det är från försäkringskassan! Informaliseringen av Sverige*. Stockholm: Natur och kultur.

- Magnusson, Anders (1998). *Lärarkunskapens uttryck*. Doktorsavhandling. Linköping studies in education and psychology 58. Linköpings universitet.
- Marklund, Sixten (1980). *Skolsverige 1950–1975. Del 1, 1950 års reformbeslut*. Stockholm: Liber/Utbildningsförlaget.
- Marx, Karl (1932/1995). Ur De ekonomisk-filosofiska manuskripten. I S-E Liedman (red.) *Människans frigörelse. Ett urval ur Karl Marx skrifter av Sven-Eric Liedman* (s. 57–130). Göteborg: Daidalos.
- Mathiesen, Thomas (1982/1989). Makt och motmakt. I T. Mathiessen *Den dolda disciplineringen & Makt och motmakt*. Göteborg: Korpen.
- Mathiesen, Thomas (1997). The viewer society. Michel Foucault's 'Panopticon' revisited. *Theoretical criminology*, 1 (2) 215–234.
- McLaughlin, Milbrey Wallin (1993). What matters most in teachers workplace context? I J. W. Little (ed.) *Teachers' work. Individuals, colleagues, and contexts*. New York: Teachers College Press.
- McLuhan, Marshall (1964/2001). *Media*. Skarpnäck: Pocky/Tranan.
- Metz, Mary Haywood (1993). Teachers fundamental dependence on their students. I J. W. Little (ed.) *Teachers' work. Individuals, colleagues, and contexts*. New York: Teachers College Press.
- Miller, Alice (1980/1987). *For your own good. Hidden cruelty in child-rearing and the roots of violence*. New York: Farrar, Straus, Giroux.
- Münger, Ann-Charlotte (2000). *Stadens barn på landet. Stockholms sommarlovs-kolonier och den moderna välfärden*. Doktorsavhandling. Linköping studies in arts and science 208. Linköpings universitet.
- Noddings, Nel (1992). *The challenge to care in schools. An alternative approach to education*. New York and London: Teachers college press.
- Noddings, Nel (2002). *Educating moral people. A caring alternative to character education*. New York: Teachers College Press.
- Noddings, Nel (2003). *Happiness and education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nordänger, Ulla-Karin (2002). *Lärares raster. Innehåll i mellanrum*. Studia psychologica et paedagogica 164. Malmö: Lärarutbildningen.
- Orleniuis, Kennert (2001). *Värdegrunden – finns den?* Hässelby: Runa
- Pace, Judith L & Hemmings, Annette (2006). Understanding classroom authority as a social construction. I J. L. Pace & A. Hemmings (ed.) *Classroom authority. Theory, research, and practice* (s. 1–31). Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Palmblad, Eva (1990). *Medicinen som samhällslära*. Göteborg: Daidalos.
- Parsons, Talcott (1957/1964). The school class as a social system. Some of its functions in American society. I T. Parsons: *Social Structure and Personality*. London: Free Press of Glencoe.

- Persson, Anders (2003a). *Social kompetens. När individen, de andra och samhället möts*. 2:a uppdaterade och utökade upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, Anders (2003b). *Skola och makt. Om viljan till kunskap, beroendet av utbildning och tvånget att gå i skola*. Stockholm: Carlsson.
- Persson, Anders (2006). Nöjda som lärare, missnöjda som anställda. – skolexistens mellan mening och missnöje. I H. Petersson, V. Leppänen, S. Jönsson, & J. Tranquist (red.) *Villkor i arbete med människor. En antologi om human servicearbete* (s. 19–36). Stockholm: Arbetslivsinstitutet
- Qvarsebo, Jonas (2006). *Skolbarnets fostran. Enhetsskolan, agan och politiken om barnet 1946–1962*. Doktorsavhandling. Linköping studies in arts and science 365. Tema Barn, Linköpings universitet.
- Rhöse, Eva (2003). *Lärarydentity och lärararbete. Fem livsberättelser*. Doktorsavhandling. Karlstad University studies 2003:32. Karlstads universitet.
- Riesman, David (1954/1961). *Den ensamma massan. En studie av den amerikanska karaktären i förvandling*. Stockholm: Aldus/Bonnier.
- Rimsten, Olle (2006). *Diskriminering och annan kränkande behandling – i skola och förskola*. Stockholm: Norstedts juridik.
- Rousmaniere, Kate (1997). *City teachers. Teaching and school reform in historical perspective*. New York and London: Teachers college press.
- Rådmark, Johan (1980). *Hur ska vi ha det? Ett arbetsmaterial för eleverna på högstadiet och i gymnasieskolan*. Stockholm: Arbetsgruppen kring normbildning och normöverföring i skolan, Utbildningsdepartementet, LiberFörlag/Allmänna förlaget.
- Sachs, Lisbeth (1992). Lidande som kommunikation – ett mänskligt fenomen sett i sitt kulturella sammanhang. I K. Kallenberg (red.) *Lidandets mening* (s. 124–137). Stockholm: Natur och kultur.
- Sachs, Lisbeth (2002). *Från magi till bioteknik. Medicinsk antropologi i molekylärbiologins tidevarv*. Lund: Studentlitteratur.
- Sandin, Bengt (1986). *Hemmet, gatan, fabriken eller skolan. Folkundervisning och barnuppföstran i svenska städer 1600–1850*. Arkiv avhandlingsserie 22. Lund: Arkiv.
- Sennett, Richard (1977/1992). *The fall of public man*. New York & London: Norton.
- Sennett, Richard (1998/2000). *När karaktären krackelerar*. Stockholm: Atlas.
- Sjöberg, Mats (1996). *Att säkra framtidens skördar. Barndom, skola och arbete i agrar miljö – Bolstad pastorat 1860–1930*. Doktorsavhandling. Linköping studies in arts and science 141. Linköpings universitet.
- Sjöberg, Mats (2003). Att fostra ett skolbarn. Den nya skolan och barndomens förändring 1950–1970. I B. Sandin & G. Halldén (red.) *Barnets bästa* (s. 53–99). Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Skog-Östlin, Kerstin (1984). *Pedagogisk kontroll och auktoritet. En studie av den statliga lärarutbildningens uppgifter enligt offentliga dokument kring folkskollära-*

- utbildningen, läroverksläroverksutbildningen och lärarhögskolan*. Doktorsavhandling. Studies in education and psychology 14. Malmö: LiberFörlag/Gleerup.
- Skolverket (1999). *Gemensamhet i mångfalden. En rapport om 32 skolors arbete med värdegrunden i praktisk tillämpning*. Stockholm: Statens skolverk.
- Sköld, Johanna (2006). *Fosterbarnsindustri eller människokärlek. Barn, familjer och utackorderingsbyrå i Stockholm 1890–1925*. Doktorsavhandling. Stockholm studies in economic history 49. Acta Universitatis Stockholmiensis.
- Sontag, Susan (1978). *Illness as metaphor*. New York: Farrar, Straus & Giroux.
- Spencer, Dee Ann (2001). Teachers' work in historical and social context. I V. Richardson (ed.) *Handbook of research on teaching* (s. 803–825). Washington D.C.: American Educational Research Association.
- Steedman, Carolyn (1985). 'The mother made conscious': The historical development of a primary school pedagogy. *History workshop journal*, 20, 149–163.
- Steedman, Carolyn (1987). Prisonhouses. I M. Lawn & G. Grace (ed.) *Teachers. The culture and politics of work* (s. 117–129). London: Falmer.
- Sundkvist, Maria (1994). *De vanartade barnen. Mötet mellan barn, föräldrar och Norrköpings barnavårdsnämnd 1903–1925*. Doktorsavhandling. Linköping studies in arts and science 112. Uppsala: Hjelm.
- Swidler, Ann (1979). *Organization without authority. Dilemmas of social control in free schools*. Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press.
- Söderlind, Ingrid (1999). *Barnhem för flickor. Barn, familj och institutionsliv i Stockholm 1870–1920*. Linköping studies in arts and science 188. Stockholm: Stockholmia.
- Thornberg, Robert (2006). *Värdepedagogik i skolans vardag. Interaktivt regelarbete mellan lärare och elever*. Doktorsavhandling. Linköping studies in education and psychology 105. Linköpings universitet.
- Tingsten, Herbert (1969). *Gud och fosterlandet. Studier i hundra års skolpropaganda*. Stockholm: Norstedt.
- Waller, Willard (1932/1965). *The sociology of teaching*. New York/London/Sydney: John Wiley & Sons Inc.
- Weber, Max (1904/1991). Samhällsvetenskapernas objektivitet. I A. Comte, E. Durkheim, & M. Weber: *Tre klassiska texter* (s. 96–163). Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- Weber, Max (1922/1983). *Ekonomi och samhälle. Vol I*. Lund: Argos.
- Willis, Paul (1977/1983). *Fostran till lönearbete*. Göteborg: Röda bokförlaget.
- Woods, Peter (1990). *The happiest days? How pupils cope with school*. London: Falmer.
- Ziehe, Thomas (1982/1986). *Ny ungdom. Om ovanliga läroprocesser*. Stockholm: Norstedt.
- Ziehe, Thomas (1993). *Kulturanalyser. Ungdom, utbildning, modernitet*. Stockholm/Stehag: Symposium.

- Österlind, Eva (red.) (2004). *Eget arbete – en kameleont i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Östling, Brutus (1980). Varför kris? I *Normer och normlöshet. Essäer om skolmoral och samhällsmoral under redaktion av utbildningsdepartementets normgrupp*. Stockholm: Liber förlag.