



LUND UNIVERSITY

Utmaningarna mot demokratins skola

Den svenska lärarkåren, nazismen och sovjetkommunismen 1933-1945

Höjeberg, Per

2016

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Höjeberg, P. (2016). *Utmaningarna mot demokratins skola: Den svenska lärarkåren, nazismen och sovjetkommunismen 1933-1945*. [Doktorsavhandling (monografi), Historia]. Department of History, Lund university.

Total number of authors:

1

General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

Utmaningarna mot demokratins skola

Den svenska lärarkåren,
nazismen och sovjetkommunismen 1933–1945

Per Höjeberg



LUNDS
UNIVERSITET

DOCTORAL DISSERTATION

by due permission of the Faculty of Humanities and Theology,
Lund University, Sweden.

To be defended at Lux C121. Date: 4/4 2016, time: 10.15

Faculty opponent

Pär Frohnert

Organization LUND UNIVERSITY, Department of History Box 1982 S-221 00 Lund Author: Per Højeberg	Document name DOCTORAL DISSERTATION	
	Date of issue: March 2016	
	Sponsoring organization	
Title and subtitle: <i>Utmaningarna mot demokratins skola. Den svenska lärarkåren, nazismen och sovjetkommunismen 1933-1945.</i>		
Abstract <i>The Swedish teaching profession, Nazism and Soviet Communism from 1933 to 1945</i> <p>The “Democratic School” was a concept that Swedish teachers used regularly to describe the school that they had participated in building up. In the interwarperiod, the Democratic School was confronted with two major challenges, i.e. German Nazism and Soviet Communism. This thesis has, in a comparative form, investigated how the Swedish teaching profession dealt with these challenges, the argumentation strategies they used and how these challenges affected the collective identity and ideals of the teaching profession.</p> <p>Nazism was rejected on the basis that it conflicted with Swedish teachers’ own ideals and identity. It was not a question of <i>whether</i> a repudiation should be made but rather <i>how</i> it should be presented to its members and Swedish society, without deviating from the political neutrality that the teacher profession was fostering.</p> <p>In the Soviet case, this thesis uncovered more of a passivity and silence. When the Communist ideology was compared with the Nazi ideology on a more fundamental level, they were both rejected as a threat to the democratic school. However, the rapid modernization of Soviet society was met with respect as a utopian challenge to imitate. Teachers in Sweden recognized themselves in and picked out those aspects of developments in Soviet Society that they regarded as positive and accepted those which fitted with their own ideals.</p> <p>Nazism and Soviet Communism were used to strengthen the teacher profession’s own identity, but in a completely different way. Admiration for sections of the Soviet Communism experiment strengthened the belief of Swedish teachers in utopian educational reform, where schools would be able to change society. The definite rejection of the Nazi dystopia was utilized as a frightening measure to strengthen the teacher professions’ own democratic identity.</p>		
Key words Nazism, Soviet Communism, teaching profession, history of education, totalitarianism, progressive education		
Classification system and/or index terms (if any)		
Supplementary bibliographical information		Language: Swedish
English summary		
ISSN and key title: 1650-755X		ISBN: 978-91-87833-71-7
Recipient’s notes	Number of pages 232	Price
	Security classification	

I, the undersigned, being the copyright owner of the abstract of the above-mentioned dissertation, hereby grant to all reference sources permission to publish and disseminate the abstract of the above-mentioned dissertation.

Signature: 

Date: 22nd of February 2016

Utmaningarna mot demokratins skola

Den svenska lärarkåren,
nazismen och sovjetkommunismen 1933–1945

Per Højeberg



LUNDS
UNIVERSITET

Historiska institutionen
Lunds universitet

Copyright Per Höjeberg

Studia Historica Lundensia, volym 22
Historiska institutionen, Lunds universitet

Studia Historica Lundensia kan beställas via Lunds universitet: www.ht.lu.se/serie/shl/
E-post: skriftserier@ht.lu.se

Omslaget: Överst ett fotografi på marscherande ynglingar från Odenwaldskolan i Heppenheim vid mitten av 1930-talet (Hitlerjungens aus der Odenwaldschule auf fröhlicher Fahrt). Bundesarchiv; Bild 146-1973-060-72. / CC-BY-SA 3.0. Skolan beskrivs på sidan 177 i avhandlingen. Den nedre bilden är en propagandaaffisch för den kommunistiska pionjärorganisationen. Texten lyder: ”Åt barnens bästa vän – åt den väldige STALIN ära!” 176-177

ISBN 978-91-87833-71-7 (tryck)
ISBN 978-91-87833-74-4 (pdf)
ISSN 1650-755X

Tryck: Media-Tryck, Lunds universitet, Lund 2016



KLIMATKOMPENSERAT
PAPPER



Innehållsförteckning

Kapitel 1. Inledning	9
Frågeställningar och definitioner	12
Disposition	17
Källmaterial, urval och klassificering	18
Kapitel 2. Teoretiska utgångspunkter, analysmodeller och forskningsbakgrund	23
Analysmodell och analysbegrepp	26
Stephen Toulmins argumentationsmodell	26
Ord- och begreppsförskjutningar	29
Kollektiva föreställningar kring Tyskland och Ryssland/Sovjetunionen	30
Beundran och fruktan. Kollektiva föreställningar om Tyskland	31
Hot eller löfte. Kollektiva föreställningar om Sovjetunionen.	39
Kapitel 3. Den svenska lärarkårens professionella identitet	45
Folkskollärarkårens professionella identitet	47
Forskningen kring folkskollärarkåren	51
Läroverkslärarkårens professionella identitet	54
Läraridentitetens förändring efter första världskriget	55
Bildningsideal: nyhumanism eller medborgarfostran	56
Lärarkåren och reformpedagogiken	58
Lärarkåren och fredsfrågan	62
Lärarkåren och moderniteten	65
Sammanfattning av lärarkårens identitet och ideal	68
Kapitel 4. Lärarkårens möte med nazismen	71
Utvecklingen under 1933	71
Folkskollärarypressens bevakning våren 1933	73
Bevakningen från LR och <i>TjSL</i> 1933	78
Utvecklingen under 1936	79
Rapporteringen i <i>SL</i> 1936	80
Rapporteringen i <i>LF</i> och <i>FT</i> 1936	85
Rapporteringen i <i>TjSL</i> 1936	87
Sammanfattning av argumentationen 1936	90

Utvecklingen under 1938	91
Fredssaken och nazismen 1938	94
Reaktionerna på den fortsatta nazistiska likriktningen av skolan	95
Sammanfattning av argumentationen 1938	96
Krigsutbrottet 1939	97
<i>TjSL</i> och krigsutbrottet	97
Folkskollärapressen och krigsutbrottet	99
Fredsfostran och luftskyddsövningar	101
Sammanfattning av argumentationen 1939	102
Fjärde krigsåret 1942	104
Rapporteringen i <i>LF</i> 1942	109
Rapporteringen i <i>FT</i> 1942	111
Sammanfattning av folkskolläraryrskommitténs argument 1942	115
Argumenteringen i <i>LR</i> 1942	115
Sammanfattning av argumentationen 1942	117
Fredsåret 1945	118
Pedagogiskt perspektiv på nazismen och krigets orsak	119
Fredsartiklar skrivna 1945	121
Sammanfattning av argumentationen 1945	123
Den pronazistiska minoriteten inom lärarkåren	124wq
De pronazistiska läroverkslärarna	127
Sammanfattande analys av lärarkårens möte med nazismen	131
Kapitel 5. Utmaningen från Sovjetunionen och sovjetkommunismen	133
Den sovjetiska mottagningsapparaten för utländska besökare	134
Lärapressens rapportering om Sovjetunionen	137
Lärreresan till Sovjetunionen under julferierna 1933/34	141
Reaktionerna på lärarresan 1933/34	149
<i>SL:s</i> fortsatta rapportering efter 1934	152
<i>LF:s</i> syn på Sovjetunionen	153
<i>FT</i> och Sovjetunionen efter 1934	158
Lärororganisationernas syn på kommunister i de egna leden	162
Sammanfattning av argumentationen kring Sovjetunionen	166
Kapitel 6. Komparation	169
Komparationens upplägg och syfte	169
Den pedagogiska utvecklingen i Tyskland och Sovjetunionen	172
De politiska ungdomsorganisationernas roll i skolan	179
Reaktionerna på barn och lärare som lider	181
Reaktionerna på tysk och sovjetisk ockupation	184

De totalitära staterna och demokratins skola	185
Demokratins skola	186
De totalitära staterna	187
Två folkskollärares resor till Tyskland och Sovjetunionen	191
Sammanfattande analys av komparationen	195
Kapitel 7. Sammanfattande diskussion	197
Fortsatt forskning	205
Tack alla som tackas bör	207
Summary	209
Referenser	215
Otryckta källor	215
Otryckta publikationer	216
Offentligt tryck	216
Pressmaterial	216
Organisationstryck	217
Litteratur	217
Internetreferenser	228
Förteckning över figurer och tabeller	229
Förkortningar	230

Kapitel 1. Inledning

Gentemot denna de totalitära staternas pockande och påträngande skola med sitt tvång, sin likriktning och sin massuggestion står demokratins skola med sina gamla men dock alltid nya ideal om frihet och individuell personlighetsutveckling. Här möter oss de absolut oförenliga motsatserna. Och man kan därför i nuvarande världsläge svårligen undgå att fråga sig: Kan demokratins skola i längden stå till svars med att endast intaga en neutral hållning i denna de motsatta ideologiernas jättekamp? Bör inte i en sådan brytningstid även demokratins skola medvetet söka påverka de unga och hos dem inpränta sina idéer och ideal? I en vrång värld måste det framstå som särskilt angeläget för demokratins skola att i tid sörja för sitt hus.¹

Dessa retoriska frågor ställdes av Sveriges allmänna folkskolläraryörening i en ledare i *Svensk Lärartidning (SL)* den 10 januari 1942. Nazityskland stod på höjdpunkten av sin makt och demokratin var satt på undantag i stora delar av Europa. Genom att studera den svenska lärarkårens agerande under denna extrema period i Europas historia, får vi ett perspektiv på hur en demokratisk skola kan förhålla sig till odemokratiska idéer och auktoritära hot. Ligger det i en demokratisk skolas natur att vara ideologiskt neutral, eller är det förpliktelsen att *inte* vara neutral som gör den demokratisk?

I avhandlingen skall jag problematisera de utmaningar som förelåg, eller uppfattades föreligga, mot demokratins skola. Uppfattades de som abstrakta ideologiska utmaningar eller som mer praktiskt verkande utmaningar mot den egna yrkesrollen och fostraruppdraget? Det var sällan som de krafter som utmanade demokratin direkt pekades ut. Lärarorganisationernas självpåtagna politiska neutralitet omöjliggjorde detta. Symptomatiskt nog nämner denna ledarskribent inte heller vad som avses med ”totalitära stater” eller vilka ideologier som står mot varandra i en ”jättekamp”. Det är en slutsats läsaren själv får dra. Hela artikeln är full av underförstådda argument och outtalade premisser. Detta var typiskt för de fyra stora svenska lärarorganisationernas sätt att argumentera i dessa frågor och ett problem jag får förhålla mig till och hitta analysredskap för att hantera.

Syftet med avhandlingen är att ringa in och analysera utmaningarnas karaktär och ursprung och de argumentationsstrategier de svenska lärarorganisationerna använde sig av för att bemöta dem, vare sig det uppfattades som en positiv utmaning eller

¹ *SL* 1942:2, s. 31-32, organ för Sveriges allmänna folkskolläraryörening (SAF).

enbart som ett avskräckande exempel. Genom detta vill jag komma åt hur lärarkårens ideal och identitet utvecklades och förändrades.

Här kommer begrepp som utopi och dystopi att spela en stor roll. Det fanns starka utopiska drag både i nazismen och kommunismen, men ideologierna uppfattades trots detta oftast som dystopier, både av sin samtid och eftervärlden. Hur förhöll sig lärarkåren till detta spänningsfält mellan utopi och dystopi? Fanns det utopiska drag i en totalitär stats samhällsutveckling, som kunde harmoniseras med demokratins skola, samtidigt som den statsbärande ideologin avvisades som totalitär? Avhandlingen undersöker även i vilken utsträckning totalitära utmaningar kunde spelas ut mot varandra.

Det inledande citatet är från 1942. Hundra år tidigare fick Sverige en lagreglerad obligatorisk folkskola och därmed en lärarkår med ansvar för denna medborgarutbildning. När hundraårsjubileet uppmärksammades den 1 juli 1942 var det folkskollärarkårens demokratiska fostransideal som kom att stå i centrum för hyllningarna.² *Dagens Nyheter* skrev i en ledare på jubileumsdagen: ”Den svenska folkskolan är ett barn av 1800-talets liberalism, och den betjänar 1900-talets demokrati: där är förbundet oupplösligt, hela skolans organisation och hela dess lärarkår är utbildad och inriktad efter den samhällstjänsten.”³

Lärarkåren var dels en pådrivande kraft i demokratiseringsprocessen, dels lät den sig inspireras av och hämtade huvuddelen av sin identitet ur samma process, ett dubbelt samband som kommer att problematiseras i denna avhandling. De totalitära staternas utmaningar påverkade den svenska lärarkårens tänkande och handlande på ett genomgripande sätt. Det tvingade fram en självreflexion och påverkade läraridentiteten och de kollektiva idealen inom kåren. Lärarkåren tvingades ringa in vad som var grunden för den egna identiteten, när den konfronterades med de nazistiska och kommunistiska utmaningarna.

I min licentiatuppsats har jag redan kommit fram till att lärarkåren som kollektiv avvisande nazismen. Detta resultat kommer att vara en utgångspunkt i denna avhandling.⁴ Genom att nu göra en jämförelse med lärarkårens reaktioner på sovjetkommunismen får jag en möjlighet att ytterligare problematisera och nyansera lärarkårens tänkande och argumenterande. Genom att lyfta fram likheter och skillnader i hanteringen av nazism och sovjetkommunism går det att klarare se hur lärarkåren argumenterade och tänkte i värdemässiga frågor.

Därmed kommer jag in på problematiken kring begreppet *identitet*, ett svårhanterligt begrepp som kräver en längre utläggning, vilken kommer i avhandlingens teorikapitel. Det är kollektiva identiteter och föreställningar jag skall undersöka, dels inom lärarkåren, dels i det svenska samhället kring Tyskland och Tsarryssland/Sovjetunionen. I det första fallet kommer begreppet *professionell identitet* att användas då det gäller att beskriva den grundläggande värdemässiga

² *SL* 1942:27, s. 834-836.

³ *DN* den 1 juli 1942, citerat i *SL* 1942:27, s. 833.

⁴ Per Höjeberg 2011.

identiteten hos lärarkåren och *professionell identifikation* när det gäller att hantera förändringen av denna identitet och för att analysera hur identitetsresonemang användes i ett kommunikativt syfte, för att mobilisera lärarkåren och skapa enighet och för att bemöta utmaningar. I det andra fallet kommer jag att använda begreppet *kollektiva föreställningar* när det gäller de grundläggande nedärvda föreställningarna om Tyskland och Ryssland och *kulturell identifikation* när det gäller att beskriva förändringar av dessa och hur de användes för att bemöta utmaningar. Identifikation reserveras därmed för kommunikativa processer i lärarkåren och i det svenska samhället i stort, föreställningar som medvetet eller omedvetet byggdes upp genom gruppens aktiva eller omedvetna val och som påverkade tänkandet och argumenterandet i den egna gruppen.⁵

Efter andra världskriget utvecklades föreställningar om en lärarkår starkt påverkad av nazismen. Dessa var sällan vetenskapligt underbyggda, starkt moraliserande och bestod till övervägande del av anklagelser om utbredda nazist-sympatier i lärarleden. Filmen ”Hets” från 1944 kom att få ett stort inflytande på denna mytbildning. Latinläraren ”Caligula”, med en mustasch som förde tankarna till Himmler, kom att i den allmänna opinionen etsa fast bilden av den nazistiske läraren.⁶ Manus till filmen skrevs av Ingmar Bergman, som i sina memoarer hävdar att många av lärarna under hans skoltid var nationalsocialister.⁷ Tomas Tranströmer intygar filmens äkthet och beskriver det som att andra världskriget utkämpades i Södra Latins kollegierum, där ”ganska många lärare var övertygade nazister”.⁸ En strid ström av memoarer och biografier spred dessa föreställningar i efterkrigstidens Sverige. Kjell-Olof Feldt beskriver hur läroverkets tysklärare spred en ”ohöjld propaganda för den tyska nationalsocialismen och för en tysk seger i det pågående världskriget”.⁹ Längs i sådana anklagelser går nog Ulf Linde, som inte bara påstår att skolan ”som helhet var nazistiskt anstucken”, utan även att ”vissa [lärare] var klädda i bruna skjortor, ridbyxor, ridstövlar och bar ridpiskor.”¹⁰ Vissa framställningar i denna genre är mer sakliga och realistiska. Till exempel Per Wästbergs memoarer, som ägnar flera sidor åt att beskriva sina namngivna lärare på Östra Real i Stockholm.¹¹

⁵ Henrik Rosengren 2007, s. 44-45.

⁶ Filmen regisserades av Alf Sjöberg. Johan Östling 2008, s. 173, Ulf Zander 2001, s. 328.

⁷ Ingmar Bergman 1987, s. 135.

⁸ Hets spelades in på Södra Latin och Tranströmer var med som statist, Tomas Tranströmer 1993, s. 44.

⁹ Kjell-Olof Feldt 2002, s. 168.

¹⁰ Ulf Linde 2009, s. 23.

¹¹ Per Wästberg 2006, s. 123-125.

Denna avhandling kommer att pröva dessa föreställningar. Fanns det i den svenska lärarkåren en större acceptans för nazismen än i det omgivande samhället?¹² Det går inte att skönja någon liknande diskussion om lärarkårens inställning till sovjetkommunismen. Orsakerna till detta är en intressant bakgrundsfaktor i denna avhandling.

Frågeställningar och definitioner

Historikern Johan Stenfeldt använder sig av begreppet ”den liberala blickpunktens dystopi”, för att beskriva en liberal utgångspunkt som ställer kommunism och nazism som delar av ett och samma hot mot de egna värderingarna.¹³ Utgångspunkten är klargörande för mina resonemang. Det kommer nämligen att visa sig i avhandlingen, att den svenska lärarkåren allt sedan 1800-talet var fast förankrad i en liberal samhällssyn, som starkt påverkade både läraridentifikation och sättet att argumentera. Kapitalismens kommersialism kunde stundtals ses som något förtygligt och som ett dekadent hot mot den livsstil lärarna ville premiera. I det nyhumanistiska bildningsideal som var förankrat hos lärarkåren växte det på 1930-talet fram en viss skepsis mot den amerikanska masskulturen.¹⁴ Denna utgångspunkt var dock inte särskilt spridd bland de svenska lärarorganisationerna. Det var främst i den nationalistiska minoritet som bejakade nazismen som man begagnade sig av begrepp som ”negerjazz”, ”Aliceabsanda” och ”amerikansk pjoskpedagogik”, i sina angrepp mot en Amerikainspirerad kapitalism och kommersialism.¹⁵ I lärarpressen var det snarare de demokratiska dragen i den amerikanska skolan som sken igenom.¹⁶ För den stora majoriteten av lärare stod det kapitalistiska samhället för modernitet och framstegsoptimism, något jag kommer att resonera vidare kring längre fram i avhandlingen. Avhandlingen kommer alltså att koncentreras på utmaningarna från de två totalitära ideologierna nazism och kommunism.¹⁷

¹² Detta är främst i den allmänna debatten denna mytbildning har ägt rum, men även i forskarvärlden, när den svepande anklagat den svenska ”överklassen” för att ha hyst nazistiska sympatier, Karl N Alvar Nilsson 1996, Maria-Pia Boëthius 2001.

¹³ Johan Stenfeldt 2013.

¹⁴ Nobelpristagaren Sinclair Lewis och hans amerikakritiska bok *Babbitt* betydde en del för spridandet av denna kritik av den amerikanska livsstilen i nyhumanistiska kretsar under mellankrigstiden, Jonas Hansson 1999, s. 201.

¹⁵ Många exempel på detta finns i den nationalistiska pressen: ”Amerikanisering, den största faran för vår kultur”, skriven av Gustaf Jacobsson, *NT* 1941:21, Gustaf Jacobson gör upp med amerikainspirerad reformpedagogik och individualiserad uppfostran och pjoskpedagogik, *Dagsposten* den 17 mars 1942, s. 3, *Dagsposten* 20 maj 1942, s. 3.

¹⁶ *LF* 1938:33, s. 6, *LF* 1940:31, s. 1.

¹⁷ Stenfeldt undersöker visserligen efterkrigstiden, men hans angreppssätt är ändå användbart för mig, Johan Stenfeldt 2013, s. 28.

Det forskningsfält min avhandling kommer att röra sig i är till största delen utbildningshistoriskt. Tillvägagångssättet blir att först identifiera de relevanta aktörerna och ringa in kärnan i deras argumentation. Det blir i första hand de stora lärarorganisationerna och deras styrelser som kommer att analyseras. En grundläggande fråga är hur dessa reagerade på de utmaningar de ställdes inför, hur de utnyttjade det handlingsutrymme som förelåg, och hur utmaningarna påverkade den kollektiva identifikationen. En identitet skapas och förändras ofta i möten med det annorlunda, när de invanda tankarna ifrågasätts. ”Genom att relatera sig själv till den ’Andre’ väcker man också frågan om vem man själv är”, påpekar Martin Alm i sin avhandling om den svenska inställningen till det amerikanska samhället och dess ideal.¹⁸ Det är något jag kommer att ta fasta på i avhandlingen. Det är kommentarerna om det främmande och annorlunda som avslöjar något om den egna identiteten.

Det blir frågan om en processuell analys, med ett antal ingångsvärden som utmanas. Mina frågeställningar kretsar kring det som drev denna process, hur utmaningarna gav upphov till en argumentation, vars innehåll och form jag kommer att analysera. Strategier för att bemöta utmaningarna växte fram och bakom dessa fanns argument. Denna process påverkas även av de kollektiva föreställningarna kring Tyskland och Tsarrysland/Sovjetunionen.

Tabell 1 Ingående och utgående värden för avhandlingen

Ingångsvärden	Utmaningar	Utgångsvärden
”Demokratins skola”, sammanfattade i grundläggande ideal och professionell identitet	Nazityskland och förändringarna i den tyska skolan Nazismen Sovjetsamhället och den sovjetiska skolan Sovjetkommunismen Utvecklandet av strategier och argument Förändring av den professionella identiteten Påverkan av kollektiva kulturella föreställningar om Tyskland och Ryssland/Sovjetunionen	En fördjupad identitet och förändrade ideal, förankrade i en större erfarenhet

En utmaning kan i huvudsak bemötas på två sätt: verbalt eller i handling. Resultatet kan gå i tre riktningar: avståndstagande, bejakande eller negligerande/förnekande. Även formerna för bemötandet är viktiga för att förstå argumentationsstrategierna och blir därmed en del av analysen i denna avhandling.¹⁹

¹⁸ Martin Alm 2002, s. 15.

¹⁹ Albert O Hirschman 2008, s. 29-31, 133, Henrik Rosengren 2013, s. 15-17.

Ur detta processuella tänkande utkristalliseras ett antal huvudfrågeställningar:

1. Vilka argumentationsstrategier använde lärarkåren för att bemöta utmaningarna från nazismen och sovjetkommunismen och vilka var huvudargumenten?
2. Förändrades argumenten och strategierna över tid och varför förändrades de?
3. Vilka skillnader fanns det i bemötandet av nazismen och sovjetkommunismen och hur kan dessa skillnader förstås?
4. Hur påverkade dessa två utmaningar lärarkårens identitet och ideal?

Komparationen i denna avhandling hjälper till att besvara dessa frågeställningar. En komparation säger alltid mer än två separata undersökningar sammantagna. Genom komparationen kommer forskaren åt perspektiv och sidor av problemet som annars skulle förbli dolda eller gå forskaren förbi. I en komparation kan mer sägas explicit.²⁰ Jürgen Kocka kallar detta för komparationens heuristiska sida, en bland många av komparationens fördelar som han lyfter fram. Med hjälp av den *heuristiska komparationen* kommer jag att lyfta fram sidor av lärarkårens identitet och ideal som förde med sig starka reaktioner i den ena ideologiska kontexten, samtidigt som samma företeelse förbigicks med tystnad eller negligerades i den andra. Prioriteringar i reaktionerna på dessa två utmaningar avslöjar något djupare i lärarkårens argumentation och sätt att hantera de egna idealen och den egna identiteten.²¹

En annan typ av komparation, som Kocka lyfter fram, är den *deskriptiva komparationen*, vars syfte är att klargöra och profilera ett fall genom att kontrastera det med ett annat och på så sätt få fram vad som är unikt eller allmängiltigt. Med hjälp av den deskriptiva komparationen hoppas jag få ett perspektiv på det som särskiljer reaktionerna på den nazistiska utmaningen, den utmaning jag undersökt noggrannast. Kocka är själv en kritiker av en allt för symmetrisk jämförelse mellan den nazistiska och den kommunistiska utmaningen. Han menar att de skiljer sig radikalt åt och att en jämförelse tenderar att förminska nazismens brott.²² Jag skulle själv inte dra resonemangen så långt, men hur var det för lärarkåren på 1930-talet? Var den nazistiska utmaningen av en sådan karaktär för dem, att den krävde en särskilt skarp reaktion? Förhoppningsvis ger min deskriptiva komparation ett perspektiv på denna fråga om den nazistiska utmaningens unicitet.²³

²⁰ Heinz-Gerhard Haupt 2007, s. 700.

²¹ Jürgen Kocka 2003, s. 40-41.

²² Argumenten framfördes i samband med den så kallade historikerstriden i Tyskland på 1980-talet, Jürgen Kocka 1993, Jürgen Kocka 2002.

²³ Jürgen Kocka 2003, s. 40.

Kocka laborerar även med begreppen paradigmatiske och analytiske komparation. Den *paradigmatiske komparationen* hjälper till att distansera forskaren från det fall han känner till bäst, i mitt fall den nazistiske utmaningen. Här kan en jämförelse med det sovjetiske fallet ge en sådan *Verfremdungs-effekt*, det vill säga en möjlighet att se den nazistiske utmaningen med viss distans. Den *analytiske komparationen* passar inte mitt syfte lika bra, då den handlar om att finna kausala samband för stora historiske processer på en global nivå.²⁴

Genom komparationen kan jag fördjupa mina frågeställningar och även komma åt de avvägningar och metoder som användes när de nazistiske och sovjetkommunistiske utmaningarna hanterades och vad detta säger oss om lärarkårens bakomliggande ideal och identitet.

Två analysbegrepp kommer här att vara centrala: *utopi* och *dystopi*. Sammankopplade med dessa två begrepp är det något mer svårfångade begreppet *modernitet*. I kapitel 3 kommer jag att visa på hur moderniteten var en huvudingrediens i lärarkårens identitetsutveckling. Därigenom kom begreppet att aktivt användas vid bemötandet av både den nazistiske och den sovjetkommunistiske utmaningen. Det som hade framtiden för sig och var utopiskt och modernt anammades av lärarkåren och blev något utmaningar speglades i innan de dömdes ut eller anammades.

Historikern Martin Wiklund identifierar flera modernitetsberättelser som slog igenom på 1930-talet, i samband med att folkhemsbegreppet lanserades. Den modernitetsberättelse lärarkåren begagnade sig av befann sig i mittfåran av modernitetstänkandet, förankrat i ett liberalt/socialdemokratiskt folkhemstänkande. Det är en modernitetsberättelse som inte skiljer sig så mycket från den Wiklund presenterar som den normerande huvudberättelsen, ”en framstegsberättelse om välfärdsstatens utveckling”.²⁵ I denna berättelse spelar rationalitet, vetenskap, hygien och social ingenjörskonst en stor roll. Yvonne Hirdman beskriver det som en ambition ”att lägga livet till rätta”.²⁶

I de alternativa berättelser Wiklund beskriver finns även ingredienser av ett romantiskt tillbakablickande, inte minst till den frihetliga svenske historien.²⁷ Att på detta sätt hänvisa till en frihetskamp i den egna historien, för att tolka nutiden och uttrycka modernistiske förväntningar på framtiden, var ett fenomen i lärarnas modernitetsberättelse, och kommer därför att spela en viss roll för avhandlingens analys.²⁸

Andra begrepp som kommer att presenteras i kapitel 3 är nyhumanism, medborgarfostran och reformpedagogik. Dessa begrepp kommer att användas för att klassificera argumentationsstrategierna och därför bli en del av hanteringen av

²⁴ Jürgen Kocka 2003, s. 40.

²⁵ Martin Wiklund 2006, s. 17, 109-161.

²⁶ Yvonne Hirdman 2010.

²⁷ Detta var vanligt inte minst i den socialdemokratiske modernitetsberättelsen, Martin Wiklund 2006, s. 18-19, 123-133.

²⁸ Ulf Zander 2002, s. 33-37.

frågeställningarna. Därför vill jag redan här introducera dessa begrepp och markera deras betydelse för analysen.

Ytterligare en frågeställning som kommer att undersökas rör eventuella skillnader mellan de olika delarna av lärarkåren. Under den undersökta perioden hade Sverige ett delvis parallellt skolsystem: folkskola och läroverk, med var sin lärarkår. Jag kommer att undersöka om det går att urskilja några skillnader i reaktionerna i dessa båda delar av lärarkåren. Folkskolan var könsuppdelad, lärare och lärarinnor var organiserade i separata förbund. Eventuella skillnader mellan manliga och kvinnliga folkskollärares sätt att argumentera blir ytterligare en frågeställning för avhandlingen.

Förutom dessa distinktioner mellan läroverkens och folkskolornas lärare och mellan kvinnliga och manliga lärare behöver jag reda ut distinktionen mellan *lärarorganisationer* och *lärarkår*. Det är lärarorganisationer jag primärt undersöker, ändå kommer jag att använda mig av begreppet lärarkår när jag avser hela lärarkollektivet i Sverige. Lärarkåren var naturligtvis inte en idémässigt enhetlig skara. En rad faktorer gör dock att jag i de identitets- och idealmässiga aspekter jag undersöker, kan sätta ett likhetstecken mellan lärarorganisationer och lärarkåren. Det fanns en strävan att upprätthålla en gemensam kåranda och stå för gemensamma ideal trots motsättningarna mellan olika grupper i denna kår. Detta är utrett av bland annat sociologen Sofia Persson. Hennes slutsatser, att det fanns en lärarkår med en gemensam strävan efter en professionell identitet och professionella ideal, tar jag fasta på i denna avhandling.²⁹

Lärarorganisationerna var demokratiskt uppbyggda och anslutningsgraden mycket hög.³⁰ Det förekom stundtals en opposition mot styrelserna, vilket jag redovisar öppet i mina resonemang. Denna opposition tydliggör dock att styrelserna hade ett starkt idémässigt stöd från medlemmarnas sida i grundläggande frågor och att därmed representativiteten hos lärarorganisationerna var god.

²⁹ Sofia Persson 2008, Johanna Ringarp 2015, s. 437- 438, Göran Sparrlöf 2007.

³⁰ 1942 hade läroverken 2 607 lärare. De stora lärarkategorierna lektorer och adjunker, hade en anslutningsgrad kring 90 procent, LR:s deputerademöte 1942, TAM arkiv A1:3. 1935 fanns det i folkskolan 27 942 folkskollärare/småskollärare och 2 636 övningslärare, *Den svenska folkskolans historia*, band 5, s. 391, 19 064 av dessa var anslutna till SAF, 63 procent, *Föreningen - tidskrift för SAF*, 1940 häfte 2, s. 4, *Folkskolans årsbok* 1946, s. 73. Sveriges Folkskolläraryförbund hade 1941 8 200 medlemmar av totalt 8 811 manliga folkskollärare och 1 881 manliga övningslärare. Omkring 90 procent av landets manliga folkskollärare var alltså anslutna till detta förbund. Sveriges Folkskolläraryförbundet hade 1941 4 500 medlemmar av totalt 7 320 folkskollärarynnor, 62 procent var organiserade i detta förbund, *Folkskolans årsbok* 1942, s. 444, samt 1946 s. 73. En stor del av de kvinnliga folkskollärarna var dubbelanslutna till både SAF och Folkskolläraryförbundet, den låga siffran för detta förbund är därför något missvisande.

Disposition

I kapitel 2 redogör jag för mina teoretiska utgångspunkter och den analysapparat jag byggt upp. Kapitlet avslutas med en genomgång av de kollektiva föreställningar som fanns kring Tyskland och Ryssland/Sovjetunionen. Här ges även en översikt av forskningsläget. Detta kontextualiserar och ger en övergång till de empiriska kapitlen. I kapitel 3 kommer jag att redogöra för hur och varför det inom folkskollärarkåren under hundra år utvecklades en så stark demokratisk identifikation, att den ledande svenska dagstidningen vid folkskolejubileet 1942, på ett så tvärsäkert sätt kunde måla upp en bild av folkskolläraren som en stöttepelare för demokratin.³¹

Läroverkslärarkåren var mycket äldre och mindre än folkskolans lärarkår. Omformningen av skolväsendet under 1800-talets senare hälft skapade i praktiken en ny lärarkår även i denna skolf orm. Även läroverkslärarkåren utvecklade en kollektiv identitet som jag skall kartlägga och jämföra med folkskollärarkåren.³²

Med dessa utgångspunkter kommer jag i kapitel 4 att undersöka det möte som ägde rum mellan lärarkårens kollektiva identitet och ideal och den nazistiska ideologin. Jag uppehåller mig främst vid majoritetsuppfattningens syn på nazismen, främst företrädd av styrelserna för de stora lärarorganisationerna. I slutet av kapitlet analyserar jag dock även den minoritet som hade en mer positiv syn på nazismen.

I kapitel 5 kommer jag att undersöka lärarkårens möte med sovjetkommunismen. Först undersöker jag lärarpressens rapportering från och om Sovjetunionen, främst genom en analys av reseskildringar. I steg två gör jag en analys av hur denna rapportering hanterades av lärarorganisationerna. I ett tredje steg undersöker jag lärarorganisationernas behandling av kommunister i de egna leden och vad detta avslöjar om dessa organisationers principiella inställning till den kommunistiska ideologin.

I kapitel 6 gör jag en komparation mellan reaktionerna på nazism och sovjetkommunism. Denna komparation kommer inte att bli symmetrisk. Min analys av lärarkårens inställning till nazismen får ett betydligt större utrymme än inställningen till sovjetkommunismen. Det beror dels på källäget. Det finns ett betydligt större empiriskt material kring den nazistiska utmaningen, och i detta fall är lärarkårens reaktioner mer entydiga. Dels beror asymmetrin på det faktum att jag redan har författat en licentiatuppsats kring lärarkårens förhållande till nazismen.³³ Resultatet i denna är entydigt: lärarkåren avvisade nazismen. Detta måste bli en utgångspunkt i komparationen. Mot slutet av komparationen undersöker jag hur lärarpress och lärarorganisationer hanterade frågan om de totalitära staternas

³¹ *Dagens Nyheter* den 1 juli 1942.

³² Esbjörn Larsson & Johan Prytz 2015, s. 132-134.

³³ Per Højeberg 2011.

ideologier på en mer principiell nivå, som en utmaning och motpol till den demokratiska svenska skolan.

Det blir en textbaserad analys av den argumentation jag funnit i lärarpresen, i protokollen från lärarorganisationernas interna diskussioner på styrelsemöten och kongresser, samt i korrespondensen med medlemmar och externa krafter, såväl som enskilda lärares skrivelser i ideologiska frågor.

Vid dessa möten kommer jag först att identifiera argumenten. Steg två blir att visa på hur vissa argument återkommer, men även hur argumentationen förändras i takt med händelserna i omvärlden och svängningarna i den allmänna och interna opinionen. Steg nummer tre blir att göra en idéanalys av de inringade argumenten inom ramen för en komparation. I denna analys tar jag även hänsyn till bakomliggande kollektiva föreställningar om Tyskland och Ryssland/Sovjetunionen och hur dessa påverkade argumentationsprocessen. I den mån det går att se en skillnad mellan läroverks- och folkskollärare och mellan manliga och kvinnliga lärare tar jag detta i beaktande i analysens alla delar. Avhandlingen avslutas med en sammanfattande diskussion i kapitel 7.

Källmaterial, urval och klassificering

Källmaterialet utgörs framförallt av ett omfattande arkiv- och pressmaterial från de fyra stora lärarorganisationerna: Sveriges allmänna folkskolläraförbund (SAF) med kårorganet *Svensk lärartidning (SL)*, Sveriges Folkskolläraryrkesförbund med kårorganet *Läraryrkesförbundet (LF)*, som 1945 bytte namn till *Folkskolläraryrkesförbundets tidning*, Sveriges Folkskolläraförbund med kårorganet *Folkskollärayrkesförbundets tidning (FT)*, samt Läroverkslärarnas riksförbund (LR) med kårorganet *Tidning för Sveriges Läroverk (TfSL)*. Småskolläraryrkesförbundet hade ett eget förbund men gav inte ut någon egen tidning under den undersökta perioden, varför jag inte tar med detta förbund i undersökningen.³⁴

Det behövs en urvals- och klassificeringsmetod, för att avgöra vilka källor som är de mest auktoritativa och därför säger mest om lärarorganisationernas ideal och argumentationsstrategier. Protokoll från lärarorganisationernas styrelser, arbetsutskott och kongresser har en naturlig auktoritet, då dessa dokumenterar hur organisationernas förtroendevalda argumenterade. Av särskilt intresse är brev och skrivelser från medlemmar och lokalavdelningar. Dessa avslöjar något om dynamiken i den interna debatten. Lärarorganisationerna var alla demokratiskt uppbyggda, men med en klar hierarki och därmed med en maktstruktur. Ledningen

³⁴ Det fanns även andra skolformer och lärarkollektiv, flickskolor, folkhögskolor med mera. Dessa skolformers lärarkollektiv berör jag i den mån de påverkade utvecklingen i de två stora lärarkollektiven, folkskollärare och läroverkslärare.

för förbunden var beroende av medlemmarnas stöd men drev även en egen linje, som direkt påverkade läraridentifikationen och argumentationen.

Sofia Persson har undersökt hur de svenska lärarna organiserat sitt ”yrkesprojekt”.³⁵ Hon använder sig av begreppet ”rörelseintellektuella” för att ringa in de personer som i första hand drev på och formulerade ”strategierna”. Dessa var ordnade i ”dominerande koalitioner”, ”vars värderingar och uppfattningar formade organisationens strategiska inriktning”, det jag skulle kalla för en identitet grundad i ideal. Dessa koalitioner hade inte någon absolut makt, utan var beroende av medlemmarnas acceptans. Persson påpekar att denna ”kärngrupp” var tillräckligt liten i dessa lärarorganisationer för att enskilda personligheter skulle få ett visst svängrum.³⁶ Även jag utgår ifrån att det var de centralt placerade funktionärerna som främst drev argumentationen, men de tvingades att göra det i dialog med medlemmarna. Persson tillskriver kårtidningarna en stor roll när det gällde att mobilisera ”en känsla av kollektiv identitet” och för att skapa gemensam opinion.³⁷ Denna syn delar jag helt och kommer därför att använda mig till stor del av dessa kårtidningar.

Den undersökta perioden är lång: 12 år. Vad gäller reaktionerna på nazismen har jag valt ut några år för särskild analys: 1933, 1936, 1938, 1939, 1942 och 1945. Maktövertagandet i januari 1933 gjorde nazismen inte bara till en abstrakt teoretisk utmaning, utan till ett praktiskt hot mot det tyska samhället och skolan, något lärarorganisationerna med sina många tyska kontakter tvingades ta ställning till. Berlinolympiaden 1936 satte ett särskilt fokus på Tyskland. Kritiken mot den nazistiska regimen ökade, så även trycket på lärarorganisationerna att ta ställning. Genom olympiaden fokuserades den allmänna debatten i stor utsträckning på ungdomen och dess fostran, vilket satte sina spår i lärarnas argumentation och identifikation. Under 1938 förändrades opinionen mot nazismen ytterligare, Münchenöverenskommelsen och Kristallnatten gav eko i den svenska opinionen. Krigsutbrottet 1939 tvingade fram principiella ställningstaganden som är av stort intresse för min analys. I januari 1942 tillträdde Vidkun Quisling som ministerpresident i Norge och inledde ett försök att omvandla det norska samhället enligt nazismens principer. Detta ledde till en konfrontation med det civila samhället, inte minst på skolans område.³⁸ Detta tvingade de svenska lärarorganisationerna att ta ställning. Krigsslutet och freden 1945 tvingade fram både självvranssakan, tillbakablickar och framåtskådanden, argument som då användes är av intresse för min analys.

Källmaterialet kring sovjetkommunismen är mycket mer begränsat, varför jag bearbetar samtliga artiklar och allt arkivmaterial från lärarorganisationerna som rörde Sovjetunionen och sovjetkommunismen mellan 1933 och 1945.

³⁵ Sofia Persson 2008, s. 83-87.

³⁶ Sofia Persson 2008, s. 89.

³⁷ Sofia Persson 2008, s. 205.

³⁸ Olav Hoprekstad 1946.

I min analys gäller det att slå fast hur auktoritativ en viss artikel är och vad redaktionen ville säga med denna publicering och därmed hur mycket den avslöjar om lärarorganisationens åsikt i frågan. Ett vanligt knep var att låta utomstående författa artiklar. Tidningens redaktion behövde då inte fullt ut stå för artiklarnas innehåll, samtidigt som ett politiskt innehåll kunde presenteras. Den ansvarige utgivaren var förstås alltid ansvarig för publiceringen och denne var alltid en styrelseledamot eller ordföranden för förbundet.³⁹

Förstasidan i tidningarna intog ställningen som ledarsida, som nästan alltid skrevs av redaktionsmedlemmar och där förbundens officiella linje framfördes.⁴⁰ Inne i tidningen fanns en referatsida, där pressklipp med citat från andra tidningar och medier publicerades. Där blir det fråga om två avsändare, den som ursprungligen skrev det som refererades och den redaktionsmedlem som gjorde urvalet och eventuellt skrev en kommentar. Finns det ingen kommentar, kan även detta vara ett underförstått och dolt ställningstagande från redaktionens sida.

Tidningarna var rikligt försedda med recensioner av böcker och tidskriftsartiklar. Samtliga tidningar bevakade vidare föredrags- och opinionsbildningsfronten och refererade flitigt från möten och kongresser av olika slag, inte minst de internationella lärarorganisationernas möten. Många av dessa kongresser framförde ett politiskt budskap. Det gick alltså lätt för redaktionerna att referera från dessa möten i en politisk ton, utan att för den skull bli anklagade för bristande politisk neutralitet. Fredskongresser är i detta sammanhang av speciellt intresse.

En särskild typ av artiklar var reseskildringar. Författarna var främst lärare, men kunde även vara utomstående personer. I min analys av reaktionerna på sovjetkommunismen är jag till stora delar utelämnad till just reseskildringar, då övrigt material är magert och mycket kortfattat. Vid några tillfällen gavs resestipendier till de lärare som skrev reseskildringar. Detta tolkar jag som att dessa skrev, om inte på uppdrag av förbundet, så ändå med större auktoritet. Dessa reseskildringar publicerades oftast under en rubrik som särskilt granskade utlandet i allmänhet och skolan i synnerhet, ”Skolvärlden runt”, ”Utlandet” eller liknande rubriker är av särskilt intresse för mig att undersöka.

Redaktörerna för de fyra förbundsorganen satt regelbundet med vid styrelse- och utskottsmöten och styrelserna hade ett stort inflytande över redaktionerna. Vid några tillfällen går det att ur styrelseprotokollen se vilka avvägningar förbunden gjorde vid publiceringar av känsligt material.

Ledarartiklar är naturligtvis de klaraste och mest tydliga indikatorerna på förbundens ideal och argumentationsstrategi. Nu var tidningsredaktionerna sparsamma med ledarkommentarer i politiska frågor, så vida de inte rörde utbildningsfrågor. När redaktionen valde att publicera en politisk kommentar inne i tidningen, var det en nedtoning, men också en möjlighet att presentera en politisk linje på ett mer inbäddat sätt. Vanligt var att referera till den egna kårens ethos och mänskliga

³⁹ Göran Sparrlöf 2007, s. 29.

⁴⁰ *SL* hade en ledarsida längre in i tidningen, oftast på s. 3.

ställningstaganden. På det sättet kunde en djupare politisk kritik framföras, även om det ytligt sett enbart var de pedagogiska utvecklingen som kommenterades.

Kapitel 2. Teoretiska utgångspunkter, analysmodeller och forskningsbakgrund

En grundläggande teoretisk fråga rör spänningen mellan aktörs- och struktur/kulturperspektiv. Skall intresset riktas mot aktören/aktörsgruppen eller är det den rådande kulturen som skall sättas i fokus, med motiveringen att denna kultur ändå helt styrde aktörernas handlande? Denna fråga är till sin karaktär filosofisk. Har en individ eller grupp av individer en fri vilja eller är alla helt utelämnade åt rådande sociala, ekonomiska och kulturella förhållanden?⁴¹ Mitt grundläggande svar på denna fråga är obetingat det första: människan som tänkande varelse är kapabel att göra sina val och bevekelsegrunderna för dessa val är analyserbara. Som social varelse är hon dock en del av ett kollektiv och beroende av andras val och tyckande, så även av en nedärvd föreställningsvärld.

Jag vill komma åt val och argumentationsstrategier. För att kunna göra detta måste jag beakta de ramar inom vilka dessa val gjordes, inte för att valen automatiskt styrdes av dessa, utan snarare för att ramarna hjälper mig att analysera och generalisera de svar jag får i min textanalys. För att identifiera dessa ramar använder jag mig till stor del av tidigare forskningsresultat. När jag ser hur andra forskare hanterat liknande uttalanden och de generaliseringar som gjorts av dem, ökar min förmåga att hantera mönster i de argumentationsstrategier jag undersöker. Dessa får dock aldrig bli till en mall som mitt empiriska material skall passa in i, utan snarare ett analytiskt redskap för att bättre förstå och analysera de texter jag undersöker.

Det är en hermeneutisk argumentationsanalys som genomgående används i denna avhandling och jag undviker därför begreppet diskurs. Vid några tillfällen använder jag mig dock av detta begrepp, vid citat och då det har en förklarande funktion. Även begreppet berättelse används vid vissa tillfällen, inte som ett analysbegrepp, utan för att lyfta fram och förklara andra begrepp.

För att få ett perspektiv på aktörernas val måste jag beakta den nationella kultur som var rådande i det svenska samhället under mellankrigstiden. Med detta avser jag grundläggande kollektivt identitetsskapande föreställningar i det svenska samhället. Detta kommer jag att benämna *kollektiva (kulturella) föreställningar*. När det gäller att analysera förändringarna av dessa föreställningar kommer jag även

⁴¹ Eva Österberg 1996, s. 322-323.

att använda mig av begreppet *kulturell identifikation*. Det rör sig dels om aktivt konstruerade föreställningar, dels om nedärvda föreställningar. Dessa föreställningar kunde antingen bejakas eller negligeras. Även här förelåg således en val-situation.

När det gäller lärarkårens identitetsyttringar kommer jag att begagna mig av begreppet *professionell identitet* när det rör sig om den långsiktigt uppbyggda värdemässiga grunden för kåren, den kärna av ideal som inte förändrades nämnvärt över tid. Denna grundläggande professionella identitet redogör jag för i kapitel 3. *Identifikation* begagnar jag mig av för att beskriva förändringen av denna identitet. I begreppet identifikation ingår en komponent av aktivitet och förändring, vilket är just det jag vill komma åt i min analys. Henrik Rosengren uttrycker det som att identifikation är ”en aktiv handling, där beståndsdelarna ur identiteten manifesteras”. Identifikation har en kommunikativ sida som syftar vidare mot den kulturella gemenskapen bland gruppens medlemmar.⁴² Ralf Rönquist uttrycker denna problematik som att ”identifikation är en starkare form av subjektiv orientering mot de kulturella särdragen och ett aktivt medvetandegörande av identiteten.” De subjektiva dragen i identiteten kan ”stegras till identifikation”.⁴³ Till detta vill jag lägga identifikationens mobiliserande effekt. I lärarkårens professionella identifikation ingick en inre och en yttre mobilisering som jag utvecklar vidare i kapitel 3. Inåt, i de egna leden, gällde det att aktivera och samla medlemskadern, utåt gällde det att skapa autonomi och respekt för kåren i ett föränderligt samhälle.⁴⁴

I bakgrunden av alla dessa definitioner kan jag ana Paul Ricoeurs klassiska uppdelning av identiteten i två narrativa dimensioner: identitet som *idem* och identitet som *ipse*. Idem hör ihop med den mångfald av identifikationer jag här beskrivit, en social identifikation i förhållande till andra, som ger svar på frågan: *vad* är jag? Ipse å andra sidan handlar om den totala personligheten, identiteten: *vem* är jag?⁴⁵

Sökandet efter identitet och en vilja att förstå sig själv leder till avvägningar och konflikter och i slutändan till det jag tar fasta på senare i avhandlingen: en *kognitiv dissonans*. Särskilt tydligt blir detta när den professionella identiteten möter de kollektiva föreställningarna och andra realiteter i det omgivande samhället. Den professionella identiteten är en del av den större nationella kultur som tar sig uttryck i kollektiva föreställningar, men står även i konflikt med dessa, då lärarkåren i sin identifikation hade en ambition att förändra det svenska samhället och därmed göra upp med delar av den nationella kulturen. Den professionella identifikationen störde de invanda kulturella ramarna och vice versa, vilket skapade ambivalens och dissonans för den argumenterande lärarkåren.⁴⁶

⁴² Henrik Rosengren 2007, s. 44-45.

⁴³ Ralf Rönquist 1990, s. 19-20.

⁴⁴ Johanna Ringarp 2011, s. 28-29.

⁴⁵ Paul Ricoeur 1988, Paul Ricoeur 1994, s. 116-150, Ingmarie Danilsson Malmros 2012, s. 59.

⁴⁶ Zygmunt Bauman 1995.

På det sättet hänger aktör, kultur/struktur ihop med både den professionella identiteten och de kollektiva kulturella föreställningarna. Den professionella identifikationen formade aktörerna och gav dem något att spegla sig i. Detta både underlättade och band upp argumentation och val som gjordes, underlättade i bemärkelsen stöttade och gav ett professionellt mod och en förpliktelse att välja, men band samtidigt upp styrelser och redaktioner vid en ram som de ibland hade svårt att gå emot. Även de kollektiva föreställningarna satte upp ramar som det var svårt att överskrida, men underlättade samtidigt val och argumenterande, då dessa ramar skapade något att stödja sig på i sin argumentation eller reagera mot. De kollektiva föreställningarna både sporrade och provocerade. Detta samband förändrades över tid. Krigsutbrottet gjorde det till exempel svårare att gå emot kollektiva föreställningar som neutralitet och försvarsvilja. Då sattes även delar av den professionella identiteten under press, det blev svårare att argumentera för fredsfostran och yttrandefrihet. En annan kollektiv föreställning som hanterades annorlunda efter krigsutbrottet var moderniteten. Före 1939 användes modernitet som en positiv måttstock för att avvisa eller bejaka fenomen inom nazismen eller kommunism. Efter krigsutbrottet blev det snarare så att totalitära idéer avvisades som en ”nyordning”, i strid med de ”gamla svenska värderingarna”.

Dessa brytpunkter i förändringsprocessen kommer jag särskilt att uppmärksamma. Förutom krigsutbrottet 1939, är året 1942 en sådan brytpunkt, förorsakad av det hårdnande förtrycket i Norge. När freden närmar sig på våren 1945, infaller en annan intressant brytpunkt. Året 1938 är ett annat sådant brytningsår då dramatiska världshändelser påverkar lärarkårens agerande. Vid dessa fyra brytpunkter sammanfaller det sakhistoriska med utvecklingen av lärarnas identifikation. Vid andra tillfällen sammanfaller inte likt lätt den världspolitiska dramatiken med lärarnas omdefiniering av sin identifikation. Året 1936 är ett sådant exempel. Sakhistoriskt händer inget radikalt detta år, men Berlinolympiaden sätter fokus på ungdomens fostran och Hitlerjugends framfart i den tyska skolan utmanar lärarkåren.

Brytningspunkterna vid betraktandet av den sovjetiska utvecklingen är svårare att identifiera. Här har vi att göra med en fördröjningseffekt. Skiftet i den sovjetiska skolan kring 1931 får en effekt på lärarkårens identifikation först en bra bit in på 1930-talet. Reaktionerna på den stora terrorn vid mitten av 1930-talet och svältkatastroferna i början av detta decennium sätter inte några nämnvärda spår i läraridentifikationen förrän långt senare.

Det finns även en historisk dimension att ta hänsyn till. Reflektionen över den egna historien användes för att forma och bekräfta de kollektiva föreställningarna såväl som den professionella identifikationen.⁴⁷ Detta band i en mening upp aktörernas val, men kunde även verka i stimulerande och utmanande riktning och ökade därmed aktörernas motivation att välja.

⁴⁷ Klas-Göran Karlsson 1998, s. 11-12.

Analysmodell och analysbegrepp

Herbert Tingstens klassiska ideologidefinition byggde på tre element: ideologins kärna i form av grundläggande värdepremisser, verklighetsomdömen, och praktiska rekommendationer och handlingsförslag. Tingsten utgick från att det är ur den ideologiska kärnan verklighetsomdömen emanerar. Dessa är även, i motsats till den visionära ideologiska kärnan, möjliga att vetenskapligt pröva och kritisera.⁴⁸ Min undersökning går den motsatta vägen. Den utgår från de verklighetsomdömen lärarkåren gjorde, för att genom dem komma åt den idémässiga kärnan, som inte var lika öppet redovisad som hos politiska partier, men dock påvisbar. I motsats till Tingsten menar jag att den idémässiga kärnan inte bara är vetenskapligt prövbar, den säger något vidare om den undersökta gruppens identitet och självreflektion.

I avhandlingens hermeneutiska argumentationsanalys är det både argumentens sakliga innehåll, det sätt de framfördes på och strategierna bakom framförandet, som analyseras. I analysen spelar den klassiska distinktionen mellan *logos*, *pathos* och *ethos* en viss roll.⁴⁹ I lärarkårens argumentation var de mer känslomässiga *ethos*- och *pathos*argumenten lika mycket en del av argumentationsstrukturen som de rationella *logos*argumenten. Känslomässiga argument användes främst för att dölja ett alltför öppet politiskt ställningstagande. Kritiken bäddades in i en beskrivning av exempelvis barns svåra situation.⁵⁰ Lärarna speglade på detta sätt de totalitära idealen de ville kritisera i den egna kårens ideal och den egna identiteten, i syfte att mobilisera ett *pathos* mot nazismen.⁵¹ Detta var dock mindre vanligt när utvecklingen i Sovjetunionen beskrevs. Denna stat beskrevs oftast med mer optimistiska termer. Orsakerna till denna skillnad blir en ingrediens i min komparation.

Stephen Toulmins argumentationsmodell

Den brittiske filosofen Stephen Toulmin utvecklade på 1950-talet en argumentationsmodell, som synliggör dolda och icke uttalade stödargument i en diskussion. Hans modell utgår även från den dialog som ligger bakom den argumenterande texten och dess upphovsperson å ena sidan och en tänkt motpart å andra sidan, det vill säga frågan vem textförfattaren skriver för och vill övertyga.⁵²

⁴⁸ Herbert Tingsten 2009, s. 151-153.

⁴⁹ Göran Bergström & Kristina Boréus 2009, s. 89-90, 130-131, 140-141, Kurt Johannesson 2008, s. 18-19, 21.

⁵⁰ Kurt Johannesson 2008, s. 52-58.

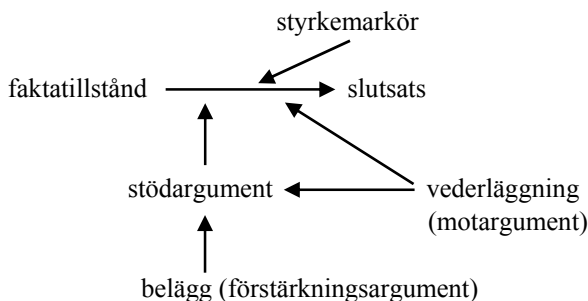
⁵¹ Kurt Johannesson 2008, s. 26, 40.

⁵² Stephen E. Toulmin 2008, s. 91-98, Anders Sigrell 1999, Peter Ström-Søeberg 2001, s. 20.

Toulmin ser två huvudskäl till att stödargument delvis görs dolda. De kan medvetet döljas av strategiska skäl för att förhindra kritik och upprätthålla ett sken av neutralitet. De kan även vara dolda på ett omedvetet sätt. Det dolda blir då kulturellt betingat, något som ligger outtalat i kollektiva föreställningarna. Båda dessa skäl för att dölja argument kommer att spela en roll i min analys. Det är vid upprättandet av stödargument som en dialog uppstår med en tänkt motpart och kritiken av de utmanande ideologierna kan döljas.⁵³

Toulmins analysmodell har tolkats och använts i en nordisk kontext, främst av Anders Sigrell och Peter Ström-Søeberg. Det är terminologin från dessa verk jag har använt mig av. Denna terminologi har sedan ytterligare utvecklats av Charlotte Jørgensen & Merete Onsberg.⁵⁴ Anders Sigrell översätter Toulmins ”data” med ”faktatillstånd”. Det är alltid ett uppmålat faktatillstånd som ligger till grund för en argumentation. I min analys är det oftast texter publicerade i lärarpress eller andra publikationer. Faktatillståndet är för denna avhandling del oftast mycket neutralt framställt, men med ett underliggande syfte som inte syns vid en direkt analys av slutsatserna i huvudargumentationen. De så kallade styrkemarkörerna, som infogas i huvudargumentationen för att understödja denna, kan vara mer tillspetsade, men oftast lika neutralt hållet som resten av huvudargumentationen. Peter Ström-Søeberg påpekar i sin tolkning av Toulmin att en slutsats sakta växer fram då skäl för slutsatserna analyseras. Det är dessa skäl eller stödargument som avgör argumentationen och hur slutsatserna ser ut.⁵⁵ Stödargumenten utmanas av vederläggningar och stärks av belägg, vilket ger upphov till den dialog mellan textförfattare och mottagare av texten, som jag tidigare nämnt och som kommer att bli så viktig i min analys. Grundstrukturen i Toulmins argumentationsmodell presenteras i figur 1 nedan.

Figur 1 Toulmins argumentationsmodell



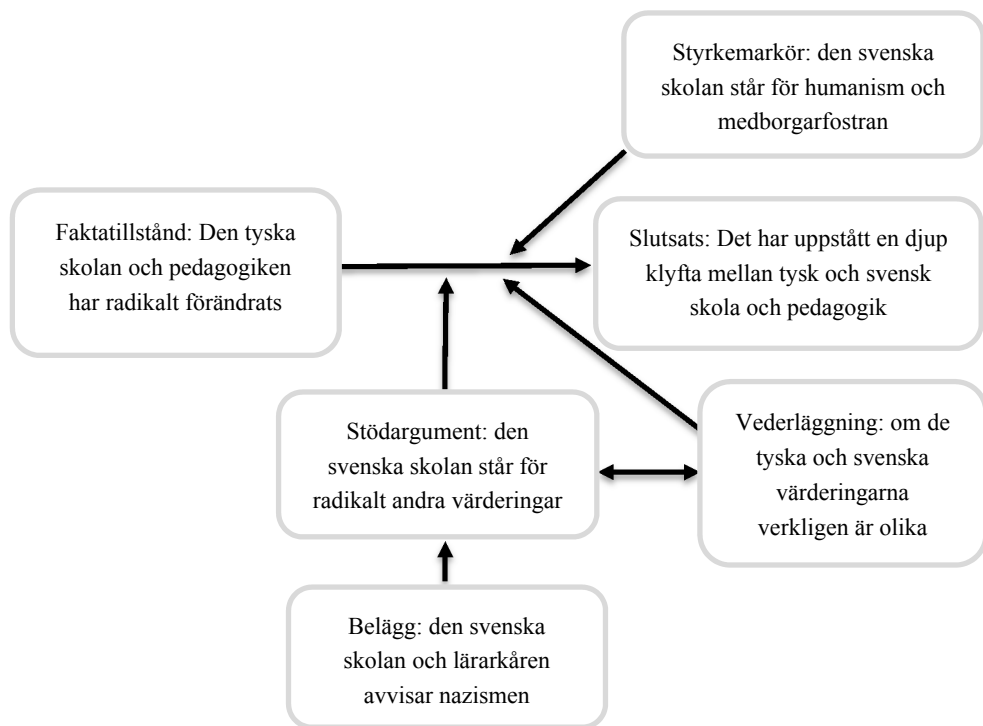
⁵³ Anders Sigrell 1999, s. 236.

⁵⁴ Anders Sigrell 1999, Peter Ström-Søeberg 2001, Charlotte Jørgensen & Merete Onsberg 2008.

⁵⁵ Peter Ström-Søeberg 2001, s. 20-22.

Hur denna modell kan tillämpas i denna avhandling åskådliggörs av figur 2. Det är en sammanfattning av grundstrukturen i den argumentation som uppstod i lärarpresen efter mötet med nazismen. Vid en analys av sovjetkommunismen blir både faktatillstånd, slutsatser och stödargument annorlunda. Denna skillnad kommer jag att utnyttja i min jämförelse. En sammanfattning av argumentationen vid mötet med den sovjetkommunistiska utmaningen görs på sidorna 150-152 och 166-168.

Figur 2 Toulmins argumentationsmodell tillämpad på denna avhandling



Med hjälp av Toulmins modell för argumentationsanalys går det på detta sätt att komma åt den komplicerade underliggande stödargumentation som framfördes av lärarorganisationerna och i lärarpresen. Tränger man tillräckligt djupt ner i denna analyskedja finner vi avvisande argument visavi nazismen.⁵⁶

⁵⁶ Görän & Boréus Kristina 2009, s. 109.

Toulmin sätter in texten i ett sammanhang och analyserar vad den verkligen vill säga, inte enbart i en logisk, utan även i en förnuftsmässig mening. Han påpekar vidare att en argumentation alltid är situationsberoende. Han kallar detta för en etisk argumentationskritik.⁵⁷ I stället för att uppehålla sig vid giltiga (valid) och ogiltiga argument laborerar han med begreppen goda (sound) och pålitliga (trustworthy) argument. För detta krävs inte bara en matematisk logisk analysförmåga, utan mer förmågor som insikt och omdöme.⁵⁸ Denna distinktion mellan förnuft, omdöme, logik och etik är av stor betydelse för mig då jag skall bena ut lärarorganisationernas argumentationsstrategier. Det som intresserar mig är inte i första hand logiken i argumentationen, utan de omdömen och förutsättningar som ligger bakom dem.

Ord- och begreppsförskjutningar

Likriktning är ett ord ur nazismens terminologi, liksom nyordning, livsrum, förintelse och många andra. Och dessa ord komme nog att leva kvar, även sedan nazismen slagits till marken med vapenmakt. Värre vore om den ideologi, för vilken dessa ord är uttryck, får leva kvar. Och allra värst är det, om den får behålla eller 'vinna livsrum' på skolans område. Vi behöver vara på vår vakt, ty de saknas inte, som varit mer eller mindre anstuckna av nazismens idéer, även om de inte kunnat gilla dess politik och våldshandlingar.⁵⁹

Denna ledare i *SL* den 19 maj 1945 aktualiserar något centralt i lärarkårens argumentationsstrategier mot nazismen: språkliga ord- och begreppsförskjutningar. Dessa utgjorde en väsentlig del av lärarorganisationernas strategier för att komma åt totalitära ideal.

Det tyska språket förändrades efter det nazistiska maktövertagandet 1933, vilket även påverkade det svenska språket. Enligt språkforskarna Charlotta Brylla och Birgitta Almgren var nazisterna ute efter en psykologisk effekt med dessa språkförskjutningar.⁶⁰ Den nazistiska rörelsen byggde mer på känsla än tanke, vilket gjorde att känslouttryck flitigt användes och begrepp i den nazistiska kontexten fick en mer känslomässig betydelse. Ganska snart tog även nazismens motståndare över vissa av dessa konnoterade begrepp, men använde dem i en helt annan betydelse och med ett helt annat syfte.⁶¹ Martin Estvall talar om en strid om tolknings-

⁵⁷ Toulmin 2008, s. 166-167.

⁵⁸ Toulmin 2008, s. 173-174.

⁵⁹ *SL* 1945:20, s. 574, 576.

⁶⁰ Charlotta Brylla 2005, s. 115, Almgren och Brylla kallar detta för "diskursiva ordförskjutningar", då de använder sig av en kritisk diskursanalys. Metoden passar dock även in i min mer hermeneutiska analys.

⁶¹ Birgitta Almgren 2005a, Birgitta Almgren 2005b.

företrädet för värdeladdade politiska begrepp: ”den som har makten att fylla språket med en innebörd har också stor makt över opinionsbildningen”.⁶²

Lärarkåren använde nazistiska, och till viss del kommunistiska uttryck, som ”nyordning”, ”livsrum”, ”heder” och ”förintelse”, för att få makten över opinionen. Ideologiskt laddade ord användes, men i en av textsammanhanget förskjuten betydelse, för att avslöja och ta avstånd. Almgren kallar denna typ av ord för ”signalord”. De förmedlar ett underliggande budskap och blir till en ideologisk markör. Almgren uttrycker det som att ”ordval och syntax kan avslöja en författares inställning även om den inte uttalas”.⁶³

När *TjSL* vid krigsutbrottet skrev om ”frihet [att] ha ett livsrum, som hotar att bli trängre än någonsin”, så använde de sig av ett signalord i syfte att göra en sådan språkförskjutning av det nazistiskt laddat ordet ”livsrum”, som fick en helt annan betydelse i denna kontext, den humanistiska principen om varje individs rätt till ett ”livsrum”. Genom detta kunde tidningen markera ett avståndstagande gentemot nazismen, utan att framföra en öppen direkt kritik.⁶⁴

Likartade språkförskjutningar fanns även i det sovjetiska språket, även om det inte var lika vanligt och kunde inte användas av lärarkåren på samma sätt, då det ryska språket inte var tillgängligt för dem på samma sätt som det tyska. Tre synonyma begrepp: ”förinta”, ”likvidera” och ”utrota”, användes dock flitigt av både nazister och kommunister, bokstavligt och som en form av ”verbalt våld”, som Bent Jensen uttrycker det, när han försöker beskriva Lenins och hans efterföljares tankar kring att utrota ”socialt främmande element” ur det sovjetiska samhället.⁶⁵ Lärarkårens sätt att använda sig av dessa och andra ord och begrepp i en förskjuten bemärkelse kommer att lyftas fram för att synliggöra argument och argumentationsstrategier.

Kollektiva föreställningar kring Tyskland och Ryssland/Sovjetunionen

De kollektiva föreställningarna om Tyskland och Sovjetunionen kan spåras långt tillbaka i historien. Med revolutionerna i dessa länder 1917-18 förändrades dessa föreställningar en del, men de grundläggande dragen överlevde. Här skall jag ringa in dessa grundläggande drag.

Stephen Toulmin uppmärksammar de omständigheter och handlingsmönster som ligger bakom det skrivna, intentionerna och det etiska förhållningssättet som

⁶² Martin Estvall 2009, s. 31.

⁶³ Birgitta Almgren 2005a, s. 32, Birgitta Almgren 2005b, s. 108.

⁶⁴ *TjSL* 1939:18, s. 345.

⁶⁵ Bent Jensen 2005, s. 75-77, 83, 172.

påverkat argumentationsstrukturerna och vår förståelse av dem.⁶⁶ Ett annat sätt att uttrycka det är i termer av *förförståelse* som hjälper till att bygga upp *förväntningar*, vilka till viss del styr individens och grupperns val och handlande. Det uppstår ett spänningsfält mellan aktörernas val och argumenterande och den nationella kultur som var rådande när valen gjordes.

Om denna förförståelse och dessa förväntningar inte infrias uppstår en *kognitiv dissonans*, ett begrepp som har den amerikanska sociologen Leon Festinger som upphovsperson. Enligt Festinger vill vi undvika dissonans i allt vi gör och tänker. Detta gäller attityder, åsikter, aktivt handlande och utlåtanden om den omgivande sociala och politiska miljön. Människan söker och upptäcker strategier som dämpar dissonansen och söker sig till information, som antingen går emot information som förorsakar dissonans, eller som ger alternativa förklaringar och förringar eller ignorerar det dissonanta. Dessa strategier innehåller även element av social påverkan. Individer söker sig till sociala miljöer och informationskällor där hon får stöd för det som minskar dissonansen och försöker även övertala sin omgivning att stödja det som skapar harmoni i den egna kognitiva utvecklingen. När jag bygger upp en analysapparat kommer Leon Festingers teorier att utgöra en betydelsefull komponent.⁶⁷

Sammankopplat med dessa frågor är problematiken kring den kunskapsprocess som förvandlar information och personliga intryck till kunskap och egna ställningstaganden. Hur såg den process ut genom vilket reseskildringar och annan information, filtrerad genom förförståelse och nedärvda kollektiva föreställningar, slutligen blir till kunskap om dessa länder och regimer? I denna process filtreras en hel del information bort. Hur såg denna filtreringsprocess ut? I slutändan inställer sig frågan hur denna kunskap användes för att göra ställningstaganden och argumentera i den ena eller andra riktningen och om detta sker i en öppen process eller med dolda argument som inte är direkt åtkomliga?

Beundran och fruktan. Kollektiva föreställningar om Tyskland

I det kollektiva svenska medvetandet har Tyskland alltid varit den stora förebilden och kontakterna mellan den svenska och den tyska kultursfären har varit täta allt sedan medeltiden. Reformationen förstärkte dessa föreställningar. Förväntningarna på Tyskland var alltså ensidigt positiva. Bevakningen av utvecklingen i Tyskland var intensiv och underlättades av att informationsflödet var rikt,⁶⁸ dessutom var tyska det första främmande språk som lästes i den svenska skolan mellan 1859 och

⁶⁶ Stephen Toulmin 2008, s. 167.

⁶⁷ Leon Festinger 1957, s. 24.

⁶⁸ Ingvar Svanberg & Mattias Tydén 1992, s. 28-53, Johan Östling 2008, s. 209-210, Bernd Henningsen 1997, Helmut Müssener 1978.

1946.⁶⁹ Det fanns praktiska förutsättningar att själv bilda sig en uppfattning om de tyska förhållandena och översättningsproblematiken var minimal. Utbildade svenskar kunde obehindrat läsa tyska tidningar och tolkning var inte nödvändig vid besök i Tyskland. Allt detta är så självklart och av alla accepterat, att det knappast föreligger någon nämnvärd forskning på området. Det är mer ett konstaterande än ett diskussionsområde. Sverige var under tyskt inflytande och bilden av det tyska var med några få undantag ensidigt positiv. Ur ett lärarperspektiv var Tyskland dessutom reformpedagogikens förlovade land, vilket ytterligare förstärkte lärarkårens positiva förväntningar.⁷⁰

Begrepp som ”preusseri” och negativa föreställningar om en tysk militärisk mentalitet förekom visserligen i denna kollektiva föreställningsvärld, en trend som förstärktes något i radikala kretsar efter första världskriget. Vidare förekom föreställningar om ett förtryckande tyskt inflytande under vissa historiska epoker: tyska fogdar som förtryckte den fria svenska bondestammen under Kalmarunionen, Hansans negativa inflytande eller tysk dominans i svenska städer under medeltiden.⁷¹ Romantiken under 1800-talet lade dock grunden för ett ömsesidigt intresse för den gemensamma tysk-svenska historien, som satte stora spår i den kulturella identifikationen. Intresset var kanske störst från tysk sida, men ett svenskt romantiskt intresse för de gemensamma germanska rötterna växte fram inom ramen för den svenska nationalromantiken.⁷²

I det stora hela föreligger det alltså ingen divergerande forskningsfront kring den svenska synen på Tyskland. Det forskningen snarare sysselsätter sig med är vilka konsekvenser dessa enhetliga kollektiva föreställningar fick för det svenska bemötandet av nazismen. Här har forskningen varit betydligt mer intensiv och bilden är därmed mer splittrad. Ett av de mer klassiska verken i denna genre är skrivet av Gunnar Richardsson, med titeln *Beundran och fruktan*. Titeln säger något om det spänningsfält det rörde sig om, en beundran för det tyska, som inte ens nazismens våldspolitik kunde göra slut på, och samtidigt en fruktan för samma våldspolitik.⁷³ Ett annat klassiskt verk av Åke Thulstrup har titeln *Med lock och*

⁶⁹ Försöksverksamhet med engelska som första språk förekom dock både på läroverk och i folkskolor. Den sistnämnda skolformen gav normalt sätt ingen undervisning i främmande språk. Under hela den undersökta perioden fördes en diskussion om att göra engelska till första främmande språk. En diskussion som till viss del dikterades av inställningen till den nazistiska regimen. Johan Östling 2008, s. 212-213, Birgitta Almgren 2005, s. 366-67, Henrik Johansson 2004.

⁷⁰ Gerd B Arfwedson 2000, Lars Karlsson 1998, John Dewey 2003, Johannes Westberg 2001, s. 18.

⁷¹ Ingvar Svanberg & Mattias Tydén 1992, s. 28-53, Johan Östling 2008, s. 210-211.

⁷² Andreas Åkerlund 2010, s. 46-48, Birgitta Almgren 2005a, Johan Östling 2008, s. 209-211.

⁷³ Gunnar Richardsson 1995.

pock. Även denna titel skvallrar om den klivna svenska inställningen till den tyska kulturen och nazismen, något tyskarna kunde spela på enligt Thulstrup.⁷⁴

Detta komplicerade förhållande till Nazityskland har undersökts av två stora svenska forskningsprojekt. Det första inleddes på 1970-talet vid Stockholms universitet; Sverige under andra världskriget (SUAV).⁷⁵ Det andra projektet, Sveriges förhållande till nazismen, Nazityskland och Förintelsen, SweNaz, kom till på ett regeringsinitiativ 2000 och avslutades med en slutrapport 2006.⁷⁶ Koordinator för det sistnämnda projektet var Klas Åmark, som 2011 avrundade projektet genom att skriva en forskningssyntes kring detta stora forskningsfält.⁷⁷

Åmark gör där en sammanfattning av de perspektivförskjutningar forskningen genomgått under den tidsrymd som förflutit mellan dessa två projekt. Det handlar inte längre om att se Sverige som en extern aktör, utanför kriget, utan som en aktör som i högsta grad var inblandad i kriget.

En av orsakerna till att aktörsperspektivet har blivit mer dominerande, är att de moraliska implikationerna i denna forskning numera får en mer framträdande plats. Åmark uttrycker det som att det är en fördel om historikernas framställningar kan "tjäna som underlag för en bredare samhällsdebatt".⁷⁸ Johan Östling beskriver det som att Sverige lämnade "den småstatsrealistiska berättelsen", en deterministisk berättelse i vilken det lilla Sverige inte hade något annat val än att samarbeta och ge efter. Debatten på senare år har öppnat för en rad "motberättelser" som ger en annan och mer involverande bild av det svenska agerandet.⁷⁹

Åmark påpekar visserligen att ett moraliskt perspektiv på historien lätt blir anakronistiskt. Vi kan inte bedöma dåtiden med nutidens måttstock, värderingar och kunskap. Det vi dock kan och bör göra är att ringa in det handlingsutrymme aktörerna hade och ställa frågor kring deras val. Åmark ställer själv frågan varför en så stor del av det offentliga svenska samhället på ett tidigt stadium valde återhållsamheten och förhandlingsvägen visavi Nazityskland och inte i stället försökte mobilisera ett ideologiskt motstånd.⁸⁰ Denna frågeställning finns i högsta grad med i min undersökning; vilket handlingsutrymme förelåg för lärarna efter 1933, då det blev omöjligt att upprätthålla ett samarbete med Tyskland med andra än nazister? Vilka slutsatser drog det civila svenska samhället i allmänhet och lärarkåren i synnerhet av detta faktum, och hur fastlåsta var de i de kollektiva

⁷⁴ Åke Thulstrup 1962.

⁷⁵ Det hade Stig Ekman som ledare och producerade ett 20-tal avhandlingar. Slutrapporten gavs ut 1986: Stig Ekman 1986. De avhandlingar från projektet som haft betydelse för min forskning är de som berört motståndet mot nazismen, t.ex. Louise Drangel 1976.

⁷⁶ Slutrapport för SweNaz projektet, se internetreferenser, Stig Ekman 2001, Stig Ekman och Klas Åmark 2003.

⁷⁷ Klas Åmark 2011.

⁷⁸ Klas Åmark 2011, s. 33.

⁷⁹ Johan Östling 2007, s. 31-38, Johan Östling 2008, s. 23-25, Klas Åmark 2011, s. 15-19, 29. Lars M Andersson & Mattias Tydén 2007, s. 10-12, 23-25.

⁸⁰ Klas Åmark 2011, s. 32-33, 115.

föreställningarna kring Tyskland? Åmarks slutsats är, att den mycket snabba våldseskaleringen i Tyskland både skrämde och påverkade den svenska opinionen i antinazistisk riktning.

Enligt Åmark var regeringens linje visserligen redan 1933, och framförallt efter 1936, en förhandlings- och neutralitetslinje. Redan 1938 började regeringen verka för att pressen skulle dämpa sin Tysklandskritik och underordna sig den officiella neutralitetspolitiken.⁸¹ Dessa två fenomen, ett hårdnat civilt ideologiskt motstånd mot den nazistiska våldsideologin och ett ökat politiskt tryck att följa regeringens neutralitets- och förhandlingslinje, är två sidor av den kulturella identifikationen som blir utgångspunkter i min undersökning. Trots de långa och täta kontakterna med Tyskland uppstod inte några större svårigheter för den svenska opinionen att förhållandevis snabbt lösgöra sig från dessa kollektiva föreställningar och inta en självständig ställning till den förändrade utvecklingen i Tyskland, eller så var det inte *trots*, utan *på grund av* den positiva kollektiva föreställningarna kring Tyskland, som en kritisk antinazistisk opinion uppstod. I de kulturella föreställningarna fanns stora förväntningar på Tyskland, och följaktligen blev besvikelsen desto större när förväntningar inte infriades. På detta sätt uppstod en antinazistisk opinion. Nazisterna placerades utanför den tyska kultursfär man beundrade, löftet blev till ett hot som det gällde att ta avstånd ifrån, beundran övergick i fruktan. Vilken av dessa sidor som var starkast ur ett lärarperspektiv återkommer att visa sig i den fortsatta analys.

Både historievetenskapen och den svenska historiekulturen inkluderar numera betraktaren av det historiska skedet på ett helt annat sätt i processen. Denne är inte enbart en som ”drabbas” av historien som en effekt utan skapar även själv historien genom sina frågor till den. Dessa frågor kan vara av moralisk karaktär.⁸² Det gäller frågor av typen: varför handlade lärarna som de gjorde, var de medvetna om vilka moraliska konsekvenser deras handlande fick, hade de några handlingsalternativ? På senare år har forskningen kring hur nationalsocialismen och Förintelsen brukats i den europeiska historiekulturen växt. Detta har öppnat nya perspektiv på hur vi kan nalkas dessa fenomen. Liknande frågor kring sovjetkommunismen har det forskats betydligt mindre om.⁸³

Det svenska samhällets mottaglighet för det nazistiska budskapet har undersökts av en rad forskare. Dessa forskares undersökningar har av naturliga skäl inte kunnat fokusera på nazismen i hela dess bredd, utan riktat in sig på mer avgränsade områden som har varit relaterade till det nazistiska budskapet. Ett exempel på detta är Karin Kvist Geverts avhandling om judiskt flyktmottagande 1938-1944.

⁸¹ Klas Åmark 2011, s. 274, 643, 646.

⁸² Klas-Göran Karlsson 2003, s. 10.

⁸³ Slutrapport från projektet: Förintelsen och den europeiska historiekulturen, Klas-Göran Karlsson 2003, Kristian Gerner & Klas-Göran Karlsson 2005, Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander 2009.

Enligt Kvist Geverts fanns det i de kollektiva föreställningarna under mellankrigstiden ett ”antisemitiskt bakgrundsbrus”.⁸⁴ Vilken betydelse detta ”brus” fick för lärarkårens inställning till nazismen kommer jag att undersöka.

Även Pär Frohnert och Mikael Byström har undersökt det svenska flyktingmottagandet och det svenska civilsamhällets engagemang i denna fråga. Restriktiviteten från de svenska myndigheternas sida vägdes till viss del upp av ”flyktingkommittéer” som upprättades av fackliga, politiska och religiösa organisationer, så även i varierande grad av lärarorganisationerna.⁸⁵ Denna fråga berör på det sättet min forskning. Inställningen till flyktingar från Nazityskland är en klar markör för hanteringen av den nazistiska utmaningen.

Antisemitiska stämningar i den konservativa, kristna och socialdemokratiska debatten har utretts av Henrik Bachner. Antisemitism var nu inte liktydigt med en positiv inställning till nazismen, men även detta är en intressant indikator med implikationer även för min forskning. Bachners slutsats är att antisemitism inte bara var en fråga för extremgrupper, den fanns även i de politiskt etablerade grupperingar han undersökt. I dessa grupperingar fanns åtskilliga lärare. Bachners forskning visar med andra ord att antisemitismen var en inte försumbar del av de kulturella föreställningarna i Sverige vid den här tiden.⁸⁶

Sverker Oredsson har på ett lokalt plan undersökt de akademiska kretsarna vid Lunds universitet och deras ställningstaganden till den nazistiska utmaningen. Det var i denna miljö läroverkslärare utbildades. Detta gör Oredssons kartläggning extra intressant för min forskning. Hans slutsatser är att de nazistiska idealen fick ett avsevärt fotfäste, inte bara vid Lunds universitet, utan i hela den svenska universitetsvärlden. En orsak till detta var de täta kulturella kontakterna mellan Sverige och Tyskland och de spår dessa satte i de kollektiva föreställningarna kring Tyskland.⁸⁷

Den akademiska världens förhållande till det nazistiska Tyskland har även undersökts av Birgitta Almgren och Andreas Åkerlund.⁸⁸ Dessa forskare utgår från de starka kopplingar som fanns mellan svenska och tyska universitet och de spår denna långa tradition satt i den kollektiva föreställningarna kring Tyskland. Åkerlund konstaterar att de flesta svenska forskare efter 1933 föredrog att tiga och förhålla sig neutrala, trots att de hade betänkligheter mot den nya regimen.⁸⁹

⁸⁴ Karin Kvist Geverts 2008.

⁸⁵ Pär Frohnert & Mikael Byström 2013, se även Pär Frohnert 2008, Mikael Byström 2006, Mikael Byström 2012. För tillfället leder dessa ett forskningsprojekt ”Flyktingarna och folkhemmet. Praktik, politik och föreställningar i flyktingmottagandet i den tidiga svenska välfärdsstaten, 1930-1950”.

⁸⁶ Henrik Bachner 2009.

⁸⁷ Sverker Oredsson 1996.

⁸⁸ De har undersökt de svenska lektörerna vid tyska universitet. Birgitta Almgren 2005, Andreas Åkerlund 2010.

⁸⁹ Andreas Åkerlund 2010, s. 23.

Redan under kriget skrevs debattböcker av mer journalistisk karaktär av bland annat Holger Carlsson. I hans kartläggning från 1942 går det att urskilja enstaka lärare bland de aktiva nazister han vill varna för. Han har dock inte gjort något försök att kartlägga olika yrkesgrupper. Han skriver dock att läroverksungdomen var starkt påverkad av högerextremistiska rörelser.⁹⁰

Åtskilliga forskare har försökt att ringa in den sociala sammansättningen bland de svenska nazistsympatisörerna. Resultatet varierar och det är tyvärr många gånger svepande omdömen i analysen. Begrepp som ”överklassnazism” och ”medelklassföreteelse” gör detta forskningsfält svårtydligt. En historiker som använt sig av det första begreppet är Karl Alvar N Nilsson. Genom att ringa in ett stort antal nazister på ledande befattningar i krigsmakten, kyrkan, statsförvaltningen och näringslivet, har han dragit slutsatsen att nazismen var en överklassföreteelse.⁹¹ Klas Åmark drar en annan slutsats av den sociala sammansättningen av nazister. Han konstaterar: ”Det fanns visserligen ett antal välbeställda överklassmänniskor i den nazistiska rörelsen men de flesta kom från de lägre mellanskikten med en svag förankring på arbetsmarknaden”.⁹² Heléne Löow beskriver det nazistiska engagemanget som en ”medelklassföreteelse”.⁹³ Resultatet av den allmänna sociala analysen av nazistsympatisörerna är därför något spretigt och trubbigt. Andreas Åkerlund ställer sig mycket skeptisk till sådana associativa argument, att ringa in några nazistsympatisörer i en grupp och sedan döma ut hela gruppen som nazistisk. Jag delar denna skepsis. Det krävs andra metoder för att komma åt nazistsympatiernas sociala karaktär.⁹⁴

De mer specialiserade undersökningarna av enskilda yrkesgrupper är av naturliga skäl mer avgränsade och därmed mer träffsäkra. Prästerskapets, officerarnas, tulltjänstemännens, sjömannens och delar av kulturarbetarnas agerande visavi nazismen har undersökts. Präster och officerare valde att fortsätta samarbetet med det efter 1933 allt mer nazifierade Tyskland och detta samarbete pågick långt in under kriget. För prästernas del avslutades det först 1943. Ärkebiskop Eidem satt till exempel som ordförande för den nazifierade Lutherakademien i Sonderhausen fram till december 1943. Han hade som strategi att vara ytterst sparsam med protester mot den nazistiska politiken, utan att för den skull acceptera den nazistiska läran. Svenska kyrkans strategi var att efter kriget kunna vara en försonande och

⁹⁰ Holger Carlsson 1942.

⁹¹ Karl N Alvar Nilsson 1997.

⁹² Klas Åmark 2011, s. 291.

⁹³ Heléne Löow 1990, s. 259-314, benämningen medelklassföreteelse används även av Eric Wärenstam, Eric Wärenstam 1965, Eric Wärenstam 1970, Steven Koblik skriver om att antisemitismen var utbredd i den ”välutbildade överklassen”, Steven Koblik 1988, s. 47, Paul Levine skriver att antisemitiska tankar var vanliga i ”den socialgrupp från vilken ämbetsmän och den styrande eliten rekryterades”, Paul Levine 1998, s. 76.

⁹⁴ Andreas Åkerlund 2009, s. 66-71.

läkande kraft.⁹⁵ Från frikyrkligt håll var kritiken av nazismen mer direkt. Missionsförbundets ledare benämnde nazismen ”den nya hedendomen” och den nazistiska judepolitiken som en ”skamfläck”.⁹⁶

Officerarna upprätthöll kontakter med Nazityskland ända fram till 1942.⁹⁷ Både ärkebiskop och överbefälhavare avlade artighetsvisiter i Tyskland långt efter det nazistiska maktövertagandet. Även kulturarbetarna valde att upprätthålla ett organiserat samarbete med det nazistiska Tyskland.⁹⁸

Det är främst två metoder som använts i forskningen kring enskilda yrkesgruppers förhållande till nazismen. I den första utgår forskarna från de register över nazistsympatisörer som har bevarats, och gör en analys av den sociala sammansättningen av medlemskadem. Detta är en vanskelig metod då det i efterhand är svårt att hantera och klassificera personer som av samtiden stämplades som nazister eller som återfunnits i olika register. Det är ännu svårare att avgöra vilken roll dessa personers nazistsympatier spelade för dem och hur detta påverkade deras agerande. Hur många nazister måste en forskare identifiera i en social grupp för att klassificera den som ”nazistisk”? I den andra metoden utgår forskarna från agerandet från fackliga och andra intresseorganisationers agerande inom yrkesgruppen. Det blir då en undersökning grundad på det arkiv- och pressmaterial dessa kårorganisationer lämnat efter sig.

Den första metoden har Heléne Lööw använt sig av i sin avhandling. Hon har undersökt den sociala sammansättningen av medlemskader, funktionärskår och stormtrupper i de stora nazistiska grupperingarna.⁹⁹ Lööw har kommit fram till att det var socialgrupp 2 som dominerade. Omkring två tredjedelar av medlemmarna och funktionärerna tillhörde denna grupp. I stormtrupperna var socialgrupp 2 och 3 lika representerade. Utöver detta har hon redovisat 21 procent som arbetslösa i denna grupp, vilket gör att denna grupp får en klar underklasskaraktär.¹⁰⁰ Socialgrupp 1 uppgick inte till mer än tio procent i någon av hennes undersökningar. Hon har klassificerat läroverkslärare som tillhörande socialgrupp 1 och placerat folkskollärarna i socialgrupp 2. Lööw har inte gjort något försök att lyfta fram enskilda yrkesgrupper och avger en principiell reservation mot att göra detta, som det mer gedigna källmaterialet gjort möjligt i bland annat Norge, Danmark och Tyskland.¹⁰¹

⁹⁵ Gunnar Appelqvist 1993, s. 135-139, 151, Gunnar Richardson 1996, s. 118-126, 209-219, Pär Frohnert 2008, s. 228-229, 247, Klas Åmark 2011, s. 332-336, 342-344, 354-355, Martin Lind berör frågan i sin avhandling, som annars mest berör det teologiska mötet mellan den kristna teologin och den nazistiska ideologin, Martin Lind 1975.

⁹⁶ Pär Frohnert 2008, s. 228.

⁹⁷ Gunnar Richardson 1996, s. 17-89, Klas Åmark 2011, s. 297-302.

⁹⁸ Greger Andersson & Ursula Geisler 2006.

⁹⁹ Heléne Lööw 1990, s. 259-314.

¹⁰⁰ Heléne Lööw 1990, s. 305.

¹⁰¹ Heléne Lööw 1990, s. 259-60, Malene Djursaa 1981, Michael H Kater 1983, Alan S Milward 1972.

Michael H. Katers undersökning kring partimedlemskapet i Tyskland ger vid handen att 22,6 procent av de tyska lärarna var partimedlemmar år 1933, ett år då många lärare inte helt oväntat anslöt sig till partiet. En blygsam siffra om vi jämför med hela gruppen offentliga tjänstemän (civil servants), som hade en anslutningsgrad på 70,4 procent. Så sent som 1943 var inte mer än 23,8 procent av de tyska lärarna partianslutna. Enligt Kater beror det på att partiet inte var så intresserat av en massanslutning av lärarkåren, då de såg med en viss misstänksamhet på denna kårs renlärighet. Det var Hitlerjugend och inte lärarna som skulle nazifiera den tyska skolan. Detta desavouerade av den tyska lärarkårens auktoritet var något de svenska lärarorganisationerna reagerade starkt på och som därmed spelar en stor roll i min analys.¹⁰²

Jan Berggren använder sig av båda metoderna, när han kartlägger de nazistiska sympatisörerna bland tullverkets tjänstemän.¹⁰³ Det intressantaste resultatet i Berggrens undersökning kommer ur hans analys av tulltjänstemännens kårorgan.¹⁰⁴ Hans föresats och metod är i stor utsträckning densamma som min. Han kommer fram till att tulltjänstemännen avvisade nazismen. De uteslöt till och med medlemmar med nazistiska eller kommunistiska sympatier.¹⁰⁵

Martin Estvall har undersökt sjöfartsnäringens aktörer: sjömän och redare. Han använder sig av begrepps- och idéhistorikern Quentin Skinner och inriktar sig på termer och begrepp som användes i fackorgan och redartidningar, till exempel terror, diktatur, upprustning och antisemitism, något som närmast får betraktas som metod två i min kategorisering, den metod jag i huvudsak använder mig av.¹⁰⁶ Det Estvall kommer fram till är ett fullständigt avståndstagande från nazismen från sjömännens sida och en ambivalent tystnad från redarnas sida.

Mats Winborg har med samma metod undersökt nazistsympatier bland TCO:s medlemsorganisationer. I hans rapport berörs på lärarsidan enbart SAF och SL. Han kommer till följande slutsats:

[...] materialet om Tyskland i *Svensk Lärartidning* är inte av ledarkaraktär, utan tillhör nyhetsrapporteringen. Det finns inga tydliga avståndstaganden av antisemitismen och nazismen. Samtidigt finns inte heller något som tyder på beundran. Ordval som ”uteslutning”, ”likriktning”, ”underkastelse” och ”militaristisk [...] träning” tyder tvärtom på en negativ inställning till det som skedde i Tyskland.¹⁰⁷

¹⁰² Michael H Kater 1983, s. 91-92.

¹⁰³ Jan Berggren 2005, s. 41-42.

¹⁰⁴ Tre fackorgan är undersökta: *Lanternan*, *Tullmannen* och *Notiser från Tullverket*, Jan Berggren 2005, s. 59.

¹⁰⁵ Beslut vid Tulltjänstemännens kongresser 1940 och 1942, Jan Berggren 2005, s. 53.

¹⁰⁶ Martin Estvall 2009, s. 242-244.

¹⁰⁷ Mats Wingborg 2000, s. 38.

Översiktligheten i undersökningen har lett till vissa felaktiga slutsatser på en rad punkter vad gäller SAF. Martin Estvall drar med denna rapport som grund slutsatsen att ”det i alla fall [står] klart att det inte är i tjänstemannapressen som antinazistisk propaganda står att finna.” En olycklig, för att inte säga felaktig slutsats. Denna avhandling visar med all tydlighet att tjänstemannapressen visst framförde en ”antinazistisk propaganda”.¹⁰⁸

Dessa exempel visar att de kollektiva föreställningarnas inverkan på mötet med den nazistiska realiteten var ytterst skiftande. Enskilda exempel finns på att dessa ledde till svårigheter att bryta kontakter och på andra sätt kritisera den nazistiska utvecklingen, trots att aktörernas egen professionella identifikation krävde detta. Prästerskapet är ett sådant exempel. Lärarna tog en delvis annan väg i detta avseende.

Hot eller löfte. Kollektiva föreställningar om Sovjetunionen.

Två begrepp som flitigt återkommer i forskningen kring den västerländska synen på Ryssland/Sovjetunionen är *förförståelse* och *förväntningar*. Bakom dessa ligger föreställningen om en *filosofisk geografi*. Det sistnämnda begreppet lanserades av den amerikanska upplysningsresenären John Ledyard för att markera den filosofiska tankens gränser. Enligt historikern Larry Wolff uppfann upplysningsfilosoferna Östeuropa som en motpol för att klarare se sina egna tankemönster. Ryssland stod för det efterblivna och barbariska, Västeuropa för det framstegsvänliga och rationella. Det är en uppfinning som överlevt till våra dagar, särskilt i de kretsar som vill se sig som upplysningens arvtogare.¹⁰⁹

Även forskningsfältet kring den svenska synen på Sovjetunionen laborerar med en filosofisk geografi och två motsatsbegrepp: *den asiatiskt annorlunda* respektive *den rationellt nytänkande*. Betonas det första begreppet blir Sovjetunionen, likt det tidigare Tsarryssland, antingen ett skrämmande barbariskt hot eller en lockande och spännande orientalisk utmaning. Läggs tonvikten på det senare begreppet blir Sovjetunionen snarare till ett rationellt framtidsoptimistiskt löfte. Detta begrepp kan naturligtvis även ses som ett revolutionärt och våldsamt hot. Ett ganska komplicerat spänningsfält med andra ord, med två motpoler som i sin tur kan tolkas i två olika riktningar, som hot eller löfte. Charlotte Tornbjer beskriver denna kluvenhet som två olika ”huvuddiskurser” om Sovjetunionen; en rationell och linjär utvecklingsoptimistisk diskurs och en mer romantisk och nationell.¹¹⁰ Peter Westerlund beskriver fenomenet som ”två tankefigurer”. En bygger vidare på upplysningens rationella krav, den andra på romantikens nationella föreställnings-värld, där

¹⁰⁸ Martin Estvall 2009, s. 243-244.

¹⁰⁹ Larry Wolff 1994.

¹¹⁰ Charlotte Tornbjer 2008, s. 66.

Ryssland förblir den sedan århundraden nationellt inbundne och annorlunda.¹¹¹ Göran Leth benämner samma fenomen som ”stereotypen om det hopplöst underutvecklade Ryssland”, respektive ”narrativet om Sovjets snabba utveckling”.¹¹² Tom Olsson gör en liknande analys. Han bygger sina resonemang på Larry Wolffs teorier som leder resonemangen tillbaka till upplysningsfilosofernas rationella syn på sig själva. När Voltaire och andra upplysningsfilosofer ”uppfann” Ryssland och Östeuropa som ”den andre”, uppfann de även sig själva, det ”upplysta Västeuropa”. Renässansens uppdelning mellan kulturen i Sydeuropa och barbariet i norr ersattes under upplysningstiden av ett öst-västligt tänkande, enligt dessa båda teoretiker. Romantiken och historievetenskapens framväxt under 1800-talet förstärkte denna öst-västliga dualism. Den västerländska utvecklingen från medeltid via renässans och upplysning var en rationell utvecklingslinje mot frihet, modernitet och rationalitet. Ryssland var inte med i denna utveckling utan kvar i ett ickeuropeiskt barbari. Det synsätt, som enligt Olsson och Wolff uppstod under romantiken, hade likheter med upplysningstidens dualistiska synsätt, men med en starkare ingrediens av just romantik.¹¹³ Samma innehållsmässiga resonemang framförs även av andra forskare med varierande terminologi.¹¹⁴ Kristian Gerner påpekar att föreställningar om Ryssland som den ”asiatiskt andre” går långt tillbaka i tiden och behölls även efter revolutionen i breda svenska folklager, inte bara i högerradikala kretsar.¹¹⁵

För att få en ordning i denna begreppsflora väljer jag att kalla detta för kollektiva föreställningar om Ryssland/Sovjetunionen, den romantiska föreställningen och den rationella föreställningen. Frågan blir, var på skalan mellan hot och löfte lärarna befann sig.

Inom den svenska socialdemokratin fanns en liknande föreställning kring Sovjetunionen, som ”socialismus asiaticus”. Ledande socialdemokrater ansåg det vara omöjligt att genomföra en socialistisk revolution i ett så efterblivet land som Ryssland. Grunden för dessa resonemang var i princip desamma som de tidigare resonemang jag redovisat.¹¹⁶ Det bolsjevikiska styret i Ryssland kunde alltså avfärdas som vulgärt och våldsamt, dels för att revolutionen kom för tidigt, dels för att den ägde rum just i Ryssland. Genom detta misskrediterades socialismen. Bolsjevismen blev en fiende till, ja rentutav en antites, till den sanna frihetliga socialismen. Dessa tankar genomsyrade naturligtvis inte hela socialdemokratin och definitivt inte den vänstersocialistiska falang som bröt sig ur socialdemokratin 1917. Ledaren för socialdemokratiska partiet, Hjalmar Branting, förde dock denna typ av

¹¹¹ Peter Westerlund 2001, s. 22-23.

¹¹² Göran Leth 2005, s. 94-124.

¹¹³ Tom Olsson och Patrik Åker 2001, s. 10-11, Larry Wolff 1994.

¹¹⁴ Till exempel Martin Alm 2008, s. 143.

¹¹⁵ Kristian Gerner 1996, s. 307-310.

¹¹⁶ Håkan Blomqvist 2002, s. 6-14, Martin Alm 2008, s. 125-127, 131, 145, Lars Gogman 2002, s. 7.

resonemang och avfärdade det bolsjevikiska styret i Ryssland som ett ”fundamentalt omarxistiskt experiment”.¹¹⁷

Dessa tankar fanns även hos journalisten och den kommande ecklesiastikministern Arthur Engberg. Han skrev 1927 följande i huvudorganet *Social-Demokraten*: ”bolsjevismen är och förblir i vårt sociala klimat en främling med främlingsmärket outplånligt inristat på sin panna. Den är orientalisk i sin despotism. Orientalisk i sin dyrkan av våldet.”¹¹⁸ Den svenska folkskollärarkåren var under mellankrigstiden i stor utsträckning lierad med socialdemokratien, varför denna socialdemokratiska inställning till sovjetkommunismen är av visst intresse för min undersökning.¹¹⁹

Enligt Kristian Gerner utvecklades en egen berättargenre kring de tidiga svenska sovjetresenärernas reseskildringar. Den byggde på en i grunden positivistisk och objektivistisk verklighetsuppfattning. Det fanns *en* objektiv sovjetisk verklighet de ville skildra, vilket inte hindrade dem från att själva skriva ytterst subjektivt. Dessa resenärer menade, att blott det faktumet att skildringen var självupplevd borgade för objektiviteten. Skildringarna skulle visserligen vara balanserade och väl avvägda, men ytterst var det den fysiska närvaron på rysk jord som skapade en objektivitet i skildringen. I linje med detta avvisade de flesta resenärerna mer eller mindre tidigare skildringar. De ville själva göra sig en bild av förhållandena.¹²⁰

Paul Hollander är en forskare som flitigt använder sig av begreppen förförståelse och förväntan och även betonar föreställningarna kring ”det romantiskt annorlunda”.¹²¹ Rent allmänt gör Hollander den reflektionen, att västerländska resenärer under 1900-talet ville se det exotiska och hade en tendens att överdriva upplevelserna i en positiv riktning. De ville bli imponerade av det annorlunda och bortsåg då gärna från skavanker och tolkade allt till det bästa.¹²² I det läget var det inte informationen i sig som var intressant, utan förförståelsen av den. Information kunde till och med bli till ett hinder för den kunskap och medvetenhet som byggdes upp kring utvecklingen i Sovjetunionen.¹²³

Detta har till stor del att göra med en resignerad inställning i den västerländska intelligentsian efter första världskriget. När dessa besökte Sovjetunionen hade de, enligt Hollander, med sig en känsla av att det sovjetiska samhället stod för något äkta, en autenticitet, i motsats till förljugenheten i väst. Paradoxalt nog såg många av dessa desillusionerade västerlänningar det ateistiska Sovjetunionen som ett mer

¹¹⁷ *Social Demokraten* 28/7 1921, se även 23/1 20, Peter Westerlund, 2001, s. 34.

¹¹⁸ *Social-Demokraten* 13/2 1927, Håkan Blomqvist 2001, s. 51-52, Håkan Blomqvist 2002, s. 6.

¹¹⁹ Se s. 53-54, 69.

¹²⁰ Kristian Gerner 1996, s. 308-314.

¹²¹ Paul Hollander 1981, s. 28

¹²² Paul Hollander 1981, s. 4, 29-34, 108-109, se även Maria Nyman resonemang kring Rysslandsresenärernas berättelser, Maria Nyman 2013.

¹²³ Paul Hollander 1981, s. 102-103.

andligt land än det genommaterialiserade väst. Det faktum att den materiella standarden var högre i väst vändes snarare till en förebråelse, enligt Hollander.¹²⁴

Ett exempel på denna hänförelse över den andliga utvecklingen i Sovjetunionen stod den amerikanska reformpedagogen John Dewey för. Han besökte landet på sommaren 1928 och återgav i sina skrivelser en upplevelse av nästan religiös karaktär.¹²⁵ Dewey var nu inte vilken besökare som helst. Han karaktäriseras av Anna Louise Strong som den amerikanska pedagog som satt störst avtryck i den sovjetiska skolan.¹²⁶ Deweys resonemang är av stort intresse för min undersökning, då Deweys pedagogiska reformtankar hade slagit rot även i Sverige. Det finns alltså ett samband mellan den amerikanska reformpedagogiken, den reformpedagogiska rörelsen i Sverige och den pedagogiska utvecklingen i Sovjetunionen. Detta samband är av stort intresse för min undersökning.

Hollander lägger ett stort förklaringsvärde vid de sociala företeelserna, som enligt honom imponerade på besökarna. Han menar att västerlänningar tyckte sig se en ny avspänd atmosfär i Sovjet, skapad av det faktum att medborgarna hade en känsla av att äga samhället, gatorna och torgen. Med denna förförståelse tolkade de in mycket de egentligen inte hade stöd för i sina rationella iakttagelser.¹²⁷ John Dewey beskriver denna mytiska atmosfär på följande sätt: ”The people go about as if some mighty and oppressive load had been removed, as if they were newly awakened to the consciousness of released energy.”¹²⁸ Det fanns även en rädsla för, att på ett icke önskvärt sätt bli förknippade med reaktionära grupper i hemlandet, om rapporteringen blev alltför negativ.¹²⁹

En forskare som mer betonar den rationella och tekniska sidan av utvecklingen i Sovjetunionen är David Cate. Det var enligt Cate arvet från upplysningen som de västerländska besökarna kände igen sig i när de besökte Sovjetunionen. Han kallade dessa västerlänningar för *fellow travellers*. De såg Sovjetunionen som en fortsättning på upplysningens rationalitet och sociala ingenjörskonst. I motsats till i väst hade Sovjetunionen en vilja att genomföra upplysningens ideal och implementera detta i den praktiska politiken. Att detta stundtals skedde till vilket pris som helst, sågs inte alltid som något negativt, utan som nödvändigt. Dessa *fellow travellers* var positivt inställda till kommunismen i Sovjet, men inte alltid på hemmaplan, där andra spelregler skulle gälla än i en kommunistisk enpartistat. De var i mycket lite utsträckning medlemmar i ett kommunistparti, bara sympatisörer, just medresenärer på resan mot framtiden.¹³⁰ Cate påpekar att det inte minst var framstegen på utbildningens område som imponerade på de västerländska

¹²⁴ Paul Hollander 1981, s. 117-125.

¹²⁵ John Dewey 1964, s. 105.

¹²⁶ Anna Louise Strong 1924, s. 158, William W. Brickman 1964, s. 19.

¹²⁷ Paul Hollander 1981, s. 109, 115.

¹²⁸ John Dewey 1964, s. 45, Paul Hollander 1981, s. 128.

¹²⁹ Paul Hollander 1981, s. 109-114.

¹³⁰ David Cate 1988, s. 3-4, 132-33, 264-265.

besökarna. De lät sig hänföras av de fina mönsterskolor de såg, hur analfabetismen ”likviderades” och en rationell, framåtblickande kultur spirade.¹³¹ I min analys kommer jag därför att undersöka om inte de svenska lärarna i viss utsträckning var just fellow travellers.

Även Sylvia Margulies forskning bygger på dessa tankar om en desillusionerad intelligentia i väst som under den första tredjedelen av 1900-talet sökte frälsning i Sovjetunionen. Även hennes tes är att de kom för att se vad de ville se och att slutsatserna blev därefter.¹³²

Förförståelsens och förväntningarnas makt över sinnen är alltså något jag måste förhålla mig till, när jag nu skall granska de svenska lärarnas syn på utvecklingen i Sovjetunionen och Tyskland. Hur förhöll sig lärarkåren till de två föreställningarna om Sovjetunionen? Med dessa utgångspunkter uppstår dock ett problem för mig. Tidigare har jag aviserat ett aktörsperspektiv i min analys och min filosofiska utgångspunkt är människans möjlighet att göra fria val. Om det är så att lärarkåren faller in i ett på förhand beskrivet mönster, vad händer då med det fria argumenterandet jag vill undersöka? Min utgångspunkt är fortfarande att de svenska lärarna, som tänkande individer, kunde dra sina egna slutsatser, men att de som sociala varelser var påverkade av sin omgivnings tolkningsmönster. Detta kan hjälpa oss att förstå och reda ut tankemönster och argumentationsstrategier. Det finns dock ingen allmängiltighet i dessa mönster. De är alla konstruerade företeelser för att bättre förstå och bena ut tankar och argument, inte absoluta kategorier. Det kommer att vara de argument och argumentationsstrategier jag hittar i källmaterialet som blir utgångspunkten för min analys. Frågan är var på skalan mellan rationalitet och romantik lärarna positionerade sig.

¹³¹ David Caute 1988, s. 65-66, ordet likviderades användes ofta för att beskriva den snabba alfabetiseringstakten.

¹³² Sylvia Margulies 1968, s. 186-187.

Kapitel 3. Den svenska lärarkårens professionella identitet

En viktig utgångspunkt för min analys är den professionella identitet lärarkåren succesivt utvecklade under 1800-talet senare del och 1900-talets första hälft och som spelade en stor roll för de ställningstaganden kåren gjorde. Den kan studeras, och har studerats, ur många synvinklar: ur ett traditionellt, om än något politiserat skolhistoriskt perspektiv, av historikerna och reformpedagogerna Åke Isling, Gunnar Richardson och Sixten Marklund, ur ett sociologiskt perspektiv av bland annat Sofia Persson och ur ett genusperspektiv av Christina Florin, Ulla Johansson och Göran Sparrlöf. Frågan har även berörts ur ett pedagogiskt och utbildningshistoriskt perspektiv av Kerstin Skog-Östlin, Johanna Ringarp eller Henrik Edgren och Esbjörn Larsson & Johan Prytz med flera.¹³³

När det gäller att beskriva den process som leder fram till en professionell identitet är utgångspunkten ofta sociologisk eller psykologisk. Min utgångspunkt blir dock mer idéinriktad. De sociologiska och psykologiska mekanismerna lämnar jag till stor del därhän.

Den tyske historiedidaktikern Jörn Rüsen menar att identitet skapas när vi bearbetar vårt historiemedvetande i meningsskapande berättelser, särskilt när vi erinrar oss historiska minnen av normativ karaktär. Normativa händelser kan vara historiska händelser med en grundläggande, konstituerande funktion, i detta fall bildandet av lärarkollektiven eller stora förändringar på skolområdet. Det kan även vara händelser som skapar identitet på ett negativt sätt, något gruppen reagerar på hos andra grupper eller i samhällsutvecklingen i stort. Konfrontationen med en människo- eller samhällssyn som är helt främmande för de egna idealen är ett sådant exempel. Rüsen menar även att identitet kan förändras när gamla föreställningar ersätts med nya. Många gånger är det bearbetandet av dramatiska och krisartade händelser som leder till en förändring av identiteten. Jörn Rüsens resonemang kommer att bli en viktig utgångspunkt när jag skall ringa in den process som skapade en läraridentitet hos den svenska lärarkåren och vad som hände då den utmanades av nazism och kommunism.¹³⁴

Lärarkåren var en skrivande och föreläsande kår som dokumenterade sina ställningstaganden väl: i den egna pressen, genom föreläsningar och bokutgivning

¹³³ Relevant litteratur av dessa författare finns upptagna i litteraturförteckningen.

¹³⁴ Jörn Rüsen 2001, s. 254-257.

om den egna historien och verksamheten. Genom denna historiserande självdokumentation har lärarna bidragit till att skapa en bild av sig själva. Inom ramen för denna avhandling finns inte utrymme att ge en fullständig beskrivning av denna självreflexion. Min utgångspunkt blir att ta fasta på och ringa in den idémässiga kärnan i lärarkårens identitet och självreflektion. Detta gör jag för att kunna förstå hur och varför lärarkåren reagerade som den gjorde på den nazistiska och kommunistiska utmaningen. Denna bakgrundsanalys kommer jag delvis att bygga på ett urval ur den textproduktion lärarkåren lämnat efter sig, men även på resultatet av de ovan angivna forskarnas arbeten. Jag har inga anspråk på att göra en heltäckande inventering av denna ganska stora vetenskapliga produktion, utan jag har gjort ett urval, i syfte att komma åt grunden för lärarkårens kollektiva identitet.

Lärarna själva använde uttrycket ”kåranda” när de reflekterade över sin identitetsutveckling. Min utgångspunkt i denna avhandling är att denna kårande/identitet sönderfaller i tre delar: en professionaliserings- och avgränsningsdiskussion, en diskussion kring lärarens uppdrag och kall, och en diskussion kring bildning och pedagogik. När en yrkeskår skriver och berättar om sin identitet och sitt uppdrag visar den även på hur denna grupp vill bli uppfattad. Sociologen Catherine Kohler Riessman påpekar att en presenterad självbild säger oss något, inte bara om handlingar i det förflutna, utan även om författarens intentioner med sitt handlande och hur denne vill att omgivningen skall uppfatta och förstå dessa handlingar.¹³⁵ Lärarnas självbild presenteras med en självsäkerhet och övertygande argumentation. Ur detta går det att dra slutsatsen att lärarkåren ville förmedla en bild av sig själv som just målmedveten och självsäker.

Uppbyggandet av en läraridentitet gjordes för att stärka den egna kåren professionellt. Det främsta mediet för detta var den lärarpress som tidigt upprättades, inte minst med just syfte att ena och stötta en lärarkår som var utspridd över hela landet. Sofia Persson uttrycker det som att lärarnas kårorgan blev ett ”strategiskt verktyg” för att bygga upp en ”kåridentitet”.¹³⁶ Det var även genom att berätta om sig själva som lärarkåren ville sätta sig i respekt hos de grupper den såg som sina motståndare: kyrkan, bygdens storbönder och en ur lärarnas synvinkel snål statsmakt.

¹³⁵ Catherine Cohler Riessman 1993, s. 19-20.

¹³⁶ Sofia Persson 2008, s. 205.

Folkskollärarkårens professionella identitet

Frågan är om det finns någon yrkeskår, som i så hög grad har ägnat sig åt att skriva sin egen historia.¹³⁷

Denna fråga, ställd av Göran Sparrlöf, aktualiserar det faktum att forskningen och historieskrivningen kring folkskolan inte bara skrivits nästan uteslutande av folkskollärare, utan även att denna forskning brukats politiskt under hela folkskolans existens. Den beskrivning som framhävs, både i folkskollärarnas egna verk och i forskningen, är enligt Sparrlöf en ensidig framgångssaga. Folkskollärarna framställs ensidigt som framstegsvänliga och progressiva idealister som fick kämpa för sin skola och gjorde detta med stor framgång.¹³⁸ Sparrlöf ifrågasätter själv denna harmoniska framgångssaga och visar i sin forskning på stora motsättningar inom folkskollärarkåren, främst mellan de kvinnliga och manliga lärarna.¹³⁹

Det är framförallt i ett verk som folkskollärarna presenterar sin professionella identitet. Ett monumentalt verk som utgavs mellan åren 1940 och 1971: *Svenska folkskolans historia*, i sex band. De utgavs ”på föranstaltande av centralstyrelsen för Sveriges allmänna folkskolläraryråden”, det vill säga den främsta folkskolläraryrådens organisationen i Sverige. Det är med andra ord folkskolläraryrådens egen version av sin kåranda och identitet. Redaktörer och författarna var folkskollärare, folkskoleinspektörer och skolråd med en bakgrund som folkskollärare. Verket skrevs med det uppenbara syftet att stärka folkskollärarkåren internt och externt, det vill säga att mobilisera en kåranda eller professionell identitet.¹⁴⁰ Stora delar av detta verk kom ut lagom till folkskolans hundraårsjubileum 1942 och kan i det närmaste betraktas som en jubileumsskrift. Det fanns alltså ett klart retrospektivt historiserande syfte bakom dess utgivning.¹⁴¹

¹³⁷ Göran Sparrlöf 2007, s. 17.

¹³⁸ Göran Sparrlöf 2007, s. 14-15.

¹³⁹ Göran Sparrlöf 2007, s. 16-18.

¹⁴⁰ Huvudförfattare för det första bandet som utkom 1940 var folkskoleinspektören Albin Warne. Det andra bandet utkom 1942 och hade fil.lic. Klas Aqvilonius som huvudförfattare och berörde tiden 1809 till 1860. Det tredje bandet utkom 1942 och hade rektor Anna Sörensen som huvudförfattare och behandlar tiden 1860-1900. Det fjärde bandet utkom 1940 (sic!) och hade undervisningsrådet Bruce som huvudförfattare och berör tiden 1900-1920. Det femte bandet hade tre huvudförfattare, folkskoleinspektörerna Viktor Fredriksson, Lars Hofstet och Sigurd Paradis, och berör tiden 1920-1942 och kom ut 1950. Det sjätte och sista bandet utkom 1971, nio år efter det att folkskolan avskaffats. SAF fanns dock och finns fortfarande kvar i stiftelseform och initierade och betalade även detta avslutande verk. Redaktör och huvudförfattare var Viktor Fredriksson, medförfattare Sixten Marklund, Gustaf Sivgård och Martin Widén.

¹⁴¹ Förutom detta jätteverk publicerade folkskollärarkåren ett antal andra jubileumsskrifter, som i stor utsträckning återgav samma typ av information som *Svenska folkskolans historia*. Jag har konsulterat dessa jubileumsskrifter och funnit att de inte tillför något utöver det som finns i *Svenska folkskolans historia*, t.ex. Sven Nylund, *Sveriges*

Detta jättelika verk är deskriptivt skrivet, det återger på ett detaljerat sätt hur folkskolan blev till och utvecklades. Det har inte ett exklusivt lärarperspektiv, även om folkskollärarkåren på ett markant sätt står i centrum för framställningen. Från början målas bilden upp av en folkskollärarkår som lierar sig med de framstegsvänliga krafterna i samhället och folkskollärarkåren sätts in i ett moderniseringsprojekt. Folkskollärarna var med om att grunda det moderna samhället och var en drivande kraft i dess utveckling. 1830-talet ses som startskottet för denna moderniseringssträvan. De liberala krafterna hade fått ett övertag i hela Europa, och folkbildningen sågs som det främsta medlet att förändra samhället. 1830-talet framställdes som upplysningens årtionde:

Ånyo samlades män kring idéerna om människornas ursprungliga sociala och anlagsmässiga jämlikhet. Därmed blåstes nytt liv i den domnade utvecklingsoptimismen: en rätt uppfostran skapar klart blickande, om sina goda anlag medvetna människor i en lycklig och dunkelfri värld.¹⁴²

En händelse som fick stor betydelse för folkskollärarydentifikationen var ett möte i Vekerum 1838, då fem eldsjälur bildade den första folkskolläraryöreningen, fyra år före folkskolestadgans tillkomst. Tillkomsten av Vekerums lärarförbund på sommaren 1838 beskrevs som början på en strävan att ”förverkliga organisations-tanken i den nya yrkeskåren”. Dessa pionjärer ”ville nu pröva gemenskapsidéns bärighet även inom folkbildningen”.¹⁴³ När denna händelse 100-årsjubilerade 1938, uppmärksammades detta stort av SAF. Förbundets ordförande Emil Eljas gjorde ett stort nummer av dessa fem pionjärens insats för folkbildningen och för forrådet av folkskollärarkårens gemensamma ideal. Den person som höll det stora högtidstalet vid 100-årsjubileet i Vekerum var Viktor Fredriksson, redaktören för band III-V av *Svenska folkskolans historia*. Han tillmätte händelsen en stor principiell betydelse för att samla folkskollärarnas krafter till en gemensam ”föreningsidé”.¹⁴⁴ Även Emil Eljas gav Vekerum ett stort symbolvärde. Han försökte i sitt jubileumstal karaktärisera den identitet och de ideal som präglade dessa fem folkskollärare 1838 och hur dessa ideal nästan oförändrade såg ut 1938.

allmänna folkskolläraryörening 30 år, Stockholm 1910. Jöns Franzén, *Sveriges allmänna folkskolläraryörening 1880-1930*, Stockholm 1930, Gunnar Eriksson (red.), *Ett skolekel Minnesskrift med anledning av folkskolans 100-årsjubileum*, Stockholm 1942, Göteborgskretsen av Sveriges Folkskolläraryörbund. *Minnesskrift utgiven till 20-årsjubileet den 7 mars 1942*.

¹⁴² *Svenska folkskolans historia*, band II, s. 199.

¹⁴³ *Svenska folkskolans historia*, band II, s. 478.

¹⁴⁴ *SL* 1938:30, s. 838-839.

De idékretsar, som var förhärskande på den tiden, påminner i mångt och mycket om våra. Den franska revolutionens frihetsidéer om allas lika människovärde, om allas lika rätt till medborgerligt bestämmande hade slagit rot och börjat spira också i vårt land. [...] Vi känner till Geijers liberala avfall, vilket ju var just en bekännelse till allas lika medborgerliga berättigande. Vi känner till Torsten Rudenschölds och hans gelikars oupphörliga planer och tankar angående ståndscirkulationen: varje person på den plats för vilken han har anlag, oberoende av stånd. [...] Hur skulle människovärdet höjas och bevaras hos de samhällsklasser, som hittills inte erkänts som berättigade medborgare i samhället? De skulle insättas i sina samhälleliga rättigheter och ta sin del av ansvaret för dess styrelse. Men hur skulle de kunna bli skickade härtill, försjunkna som de var i okunnighet och dryckenskap och annat sedligt förfall. [...] Men hur skulle de lyckas i sin gigantiska uppgift att lyfta och befria vårt folk från förnedrande band och skapa ett demokratiskt fritt och lyckligt samhälle, hänvisade som de var till ett mycket ofullkomligt redskap, den svenska folkskolan. Denna var ännu ett samhällets styvbarn, en omgångsskola, vanligen flyttande från gård till gård, ofta inhyst inte bara bland husets folk, utan även bland gårdens husdjur. [...] Vi arbetar under ofantligt mera gynnsamma yttre förhållanden, men det är därför ej sagt, att vår gärning blivit lättare eller mindre maktpåliggande och ansvarsfull. Vi liksom våra föregångare lever i skuggan av ett världskrig. Man dekretarar nu för Europas folk liksom under den heliga alliansens tid, att folken är skyldiga att ha samma livsåskådning som sina diktatorer. Ungdomen påtrugas en idé idag, en i morgon, och står ofta tvekande i valet.¹⁴⁵

Huvudingrediensen i den läraridentitet Eljas beskrev kan sammanfattas som en modernitetssträvan i form av ett politiskt och socialt ansvar för landets utveckling, och ett ansvar att förverkliga detta även om medlen är knappa. Han målade även upp motståndarna till detta lärarkall. Det gällde att stå emot de bakåtsträvande konservativa krafterna, men även de totalitära krafter som ville förföra ungdomen med en livsåskådning av våld och krig. Inte minst det sista gav en klar signal till åhörarna på sommaren 1938: folkskollärarna hade aldrig accepterat, och skulle aldrig komma att acceptera totalitära idéer, utan stod på en liberal och demokratisk grund. Eljas framställning genomsyrades vidare av en utvecklingsoptimism. De begrepp Eljas använde sig av i sin argumentation, ”franska revolutionens frihetsidéer”, ”människovärde”, ”medborgerligt bestämmande”, ”medborgerligt berättigande”, ”skapa ett demokratiskt fritt och lyckligt samhälle”, skulle kunna sammanfattas som ett medborgarfostransideal, vilket även var den bärande tanken i *Svenska folkskolans historia*, vilken skrevs under denna tid. Folkskolan grundades för att den behövdes för en positiv samhällsutveckling.

Det finns väldigt lite utrymme för tankar om att folkskolan skulle ha tillkommit som ett kontrollorgan för överheten. Det är ett idealistiskt perspektiv som framträder och idealiteten står folkskollärarna för, visserligen inspirerade av inflytelserika och reformsinnade kulturpersonligheter som Geijer, Almqvist, Wallin, Fryxell och

¹⁴⁵ SL 1938:29, s. 829-830.

Agardh, men det verkliga arbetet för folkskolans uppbyggnad stod folkskollärarna själva för. En gestalt som därvid spelade en stor roll var Torsten Rudenschöld. Han förenade i sin person de båda krafter som skapade den svenska folkskolans identitet, ett folkbildningsideal och en liberal reformiver. Rudenschöld var som greve en självskriven politiker i ståndsriksdagen, något han utnyttjade för att föra fram reformideal på skolans område. Han var även en aktiv folkbildare, och beskrevs som just en folkskollärare. I band II får berättelsen om hans livsverk ett utrymme på inte mindre än 39 sidor. De folkskolor han upprättade på Läckö slott blev till normbildare för läraridentiteten. Den skolplan Rudenschöld utarbetade på 1850-talet sågs som en milstolpe i folkskolans utveckling och det var en folkskollärare som skrev den. Han fick till och med epitetet ”folkskolans apostel”.¹⁴⁶

I läraridentiteten var pionjärmotivet starkt. Det var ett antal idealister och pionjärer som drev verket framåt, och dessa pionjärer ville man i så stor utsträckning som möjligt göra till folkskollärare. Det var folkskollärarkåren som drev processen, de inte bara såg till att folkskolan bildades, utan även att den förverkligades. De många små detaljerna i de sex banden av *Svenska folkskolans historia* ger sammantaget en bild av en målmedveten kår, som arbetade i det lilla och tysta, med små medel och steg för steg utvecklade folkskolan. Motståndet fanns dels ute i bygderna, hos de bönder som hellre ville att barnen skulle arbeta och att kyrkans katekesutbildning räckte som skolgång. Dels fanns motståndet i de konservativa kretsarna på det nationella planet. Det bildningsideal folkskollärarna stod för var i första hand ett medborgarfostringsideal, i motsats till ett mer bildningsaristokratiskt ideal hos överklassen, som mer betonade formalbildning och nyhumanism. Stundtals framställdes denna konflikt som en kamp, där folkskollärarna stod för den framstegsvänliga förändringsprocessen.¹⁴⁷

Folkskollärarna framställs som en drivande kraft i reformarbete och framåtskridande blev ett allt starkare motiv i läraridentiteten. Folkskolans utveckling kopplades till samhällets demokratiseringsprocess. Det blev till ett ömsesidigt utbyte: de liberala samhällsförändringarna skapade och utvecklade folkskolan och dess lärarkår, medan dessa i sin tur blev en förutsättning för den fortsatta liberala samhällsutvecklingen. Ett stort nummer gjordes av de folkskollärare som engagerade sig i den liberala politiken, som agitatorer, riksdagsmän och ecklesiastikministrar.¹⁴⁸ Det påpekades även att det politiska engagemanget från delar av folkskollärarkåren väckte oro, både inom och utom kåren. I folkskolläraridentifikationen ingick även politisk neutralitet som en norm.¹⁴⁹

Det demokratiska genombrottet beskrivs ingående i band IV. Folkskolan och dess utveckling knöts till denna demokratiska utveckling. En höjd folkbildning gjordes till förutsättningen för demokratins genomförande.

¹⁴⁶ *Svenska folkskolans historia*, band II, s. 349-388, Rudenschöld beskrevs på många ställen som folkskollärare, bland annat på s. 353-54.

¹⁴⁷ *Svenska folkskolans historia*, band II, s. 22, 26-28.

¹⁴⁸ *Svenska folkskolans historia*, band III, s. 1-4.

¹⁴⁹ *Svenska folkskolans historia*, band III, s. 306.

Det demokratiska genombrottet fick avgörande betydelse för folkskoleundervisningen. Demokratien ville ju, att de förmåner, samhället har att erbjuda, skola i görligaste mån komma alla dess medlemmar till godo, och till dess kännetecken måste därför höra att kraftigt arbeta för en god folkbildning och då ej minst för en god folkskola såsom dess grundval. Och en allmän och god folkbildning är en av de främsta förutsättningarna för att det allmänna inflytandet på samhällets angelägenheter, som tillhör demokratiens begrepp, skall utövas med insikt och ansvar. Man måste därför se ett bestämt samband mellan demokratiens genombrott i vårt land och de reformer på folkskolans och i allmänhet på folkbildningens område, som tillkommo efter 1911.¹⁵⁰

Folkskolans uppbyggnad och folkskollärarkårens medverkan därtill gjordes till en nödvändig kraft vid demokratins genomförande. Detta var ett genomgående tema, inte bara i band IV, utan även i de tre första banden. Utan folkskollärarna och deras medborgarfostran skulle demokratin aldrig ha kunnat genomföras i Sverige. Folkskollärarna glorifierades visserligen, men det var även en realistisk och detaljerad bild som växte fram. Folkskolläraren framställdes som en envis individualist som kämpade för sin skola mot konservativa bönder och kyrkliga företrädare. Det var ett idogt och idealiserat arbete med knappa resurser. Han fick sällan den uppskattning han förtjänade och tvingades själv göra arbetet och blev en självlärd och allvetande expert som även fick lära upp enfaldiga skolrådsledamöter, kyrkoherdar och statliga ämbetsmän i konsten att undervisa ungdomar.

Beskrivningen har med andra ord ett klart underifrånperspektiv. Folkskolan förändrades och förändrade det svenska samhället nedifrån. Det var först när folkskollärare fått positioner i riksdag och regering som det positiva förändringsarbetet även kom att ske uppifrån. Fridtjuv Bergs och Värner Rydén's insatser fick stort utrymme och aktörsperspektivet fick en framträdande roll i hela framställningen.¹⁵¹ Den svenska folkskollärarkårens agerande bands tydligt ihop med demokratins genomförande i Sverige.

Forskningen kring folkskollärarkåren

Professionaliseringssträvan är ett centralt begrepp för i stort sätt alla forskare som berört läraridentiteten. Johanna Ringarp definierar denna lärarprofessionalisering genom att dela upp den i en inre och yttre professionaliseringssträvan. Den inre berör normer, värderingsfrågor och yrkesidentitet, den yttre autonomi, handlingsutrymme och egenkontroll.¹⁵² I denna avhandling är båda dessa perspektiv centrala.

¹⁵⁰ *Svenska folkskolans historia*, band IV, s. 34.

¹⁵¹ Ett exempel på detta är den stora plats Fridtjuv Berg får, t.ex. hans tal vid det trettonde allmänna folkskolläramötet 1903. *Svenska folkskolans historia*, band IV, *Det svenska folkundervisningsväsendet 1900-1920*, s. 28-29, Torsten Husén 1948.

¹⁵² Johanna Ringarp 2011, s. 28-29.

Det är både genom en inre och yttre professionaliseringssträvan som en kollektiv identitet byggs upp.

Det är tre skolforskare som dominerat den svenska skolforskningen efter andra världskriget: Sixten Marklund, Åke Isling och Gunnar Richardson. Ett tydligt drag hos alla tre, tydligast hos Åke Isling, är att de skriver in sig själva i sin forskning. Den progressiva och demokratiska skola de beskriver är även den skola de vill se och arbeta för i det politiska reformarbetet.¹⁵³ Det finns en inre spänning och konflikt i den svenska skolan, en god och en ond sida, och det är som företrädare för de ädla idealen inom den svenska folkskolan dessa forskare vill skriva in sig.¹⁵⁴ Islings bild, enligt Sparrlöf, är att folkskolan som helhet stod på den goda sidan som en dominerande kraft. På den onda sidan stod läroverken och dess lärare. De sistnämnda karaktäriseras av Isling som elitistiska och odemokratiska, trots att han inte ägnar denna lärarkår något större utrymme i sin forskning.¹⁵⁵ Inte helt oväntat sammanfaller därför Islings forskningsrön på en rad punkter med den självbild folkskollärarna själva utvecklar i *Svenska folkskolans historia*, ett verk han bygger mycket av sin forskning på.¹⁵⁶

Isling karaktäriserar folkskolläraren som en person driven av ett idealistiskt och demokratiskt pathos, en ambition att folkbilda och därigenom stärka de demokratiska krafterna ute i bygderna. Folkskollärarna beskrivs av Isling som navet i socknarnas sociala liv, genom att de hade en stark social ställning och blev folkets hjälpredor vid sidan om prästerna. Genom det förtroende de fick blev de även en drivande demokratisk kraft i det kommunala självstyret efter 1862. De ville även påverka den demokratiska utvecklingen, vara med att bygga upp ett demokratiskt samhälle. Enbart under perioden 1901-1920 påpekar Isling att det satt bortåt ett 50-tal folkskollärare i riksdagens andra kammare.¹⁵⁷

Christina Florin och Ulla Johansson har en något annorlunda vinkling på sin studie av utvecklingen inom lärarkåren. De beskriver hur både folkskollärare och läroverkslärare mot slutet av 1800-talet profilerade sig starkt, slöt sig samman och började arbeta för att höja sina kårers status. Det skedde genom en strävan att göra kåren mer professionella och lösgöra dem från kyrkans inflytande. Detta skedde

¹⁵³ Göran Sparrlöf 2007, s. 14-15.

¹⁵⁴ Göran Sparrlöf 2007, s. 18.

¹⁵⁵ Åke Isling 1974, s. 17.

¹⁵⁶ Det är därför tveksamt om Islings alster ens kan betraktas som oberoende forskning, utan mer som folkskollärarkårens ensidiga partsinlaga. Thomas Englund uttrycker det som att Islings vetenskapliga arbeten mer är "en historiskt grundad skolpolitisk ståndpunkt" än ett vetenskapligt verk, "eller om det nu är så att hans skolpolitiska ståndpunkt genom dessa studier erhållit sin vetenskapliga legitimitet", Thomas Englund 1990, s. 187.

¹⁵⁷ Åke Isling 1980, s. 136-137. Efter det första demokratiska valet i Sverige 1921 satt det nio folkskollärare i riksdagens båda kamrar. *FT* 1921:47, s. 666, vid andrakammarvalet 1936 valdes åtta folkskollärare in i riksdagen, alla män. *FT* 1936:40, s. 2.

först och tydligast bland folkskolans lärare.¹⁵⁸ Florin menar att ambitionerna från de maktavande i samhället var att använda folkskollärarkåren som ett instrument för att styra befolkningen, men att detta misslyckades, då folkskollärarna tidigt började leva sitt eget liv, oberoende av de styrande.¹⁵⁹ Richardson förhåller sig kritisk till denna maktpolitiska förklaring. Han ser mer folkskolan som framväxt ur det tidiga 1800-talets behov av en allt mer utbildad befolkning och de liberala krafternas krav på demokratisering och ståndsnivellering, en ståndpunkt som till stora delar sammanfaller med *Svenska folkskolans historia*.¹⁶⁰ Ett samhälle stätt i snabb förändring krävde en allt mer utbildad befolkning. Han lyfter särskilt fram de allt mer tilltagande kraven på större medborgerligt inflytande och en demokratisk utveckling som orsakerna till folkskolans framväxt.¹⁶¹

Florin målar upp en bild av en viljestark lärarkår, med en vilja att förändra skolan och förbättra den i demokratisk riktning.¹⁶² Likt Isling och Richardson betonar hon att denna demokratiska linje tog sig uttryck i en strävan att forma en gemensam medborgarfostran för alla medborgare. De nationalistiska inslagen gjorde den inte uteslutande demokratisk, men ganska snart lärer sig folkskollärarkåren med vänstern i svensk politik, med liberaler och socialdemokrater. Florin uttrycker det som att det uppstod en ”personalunion” mellan Sveriges allmänna folkskolläraryörening (SAF) och den liberala och den socialdemokratiska rörelsen, då de ledande skolpolitikerna inom vänstern även var förgrundsgestalter i folkskollärarrörelsen. SAF kom därmed att betraktas som en samhällsomstörtande rörelse i de konservativas ögon.¹⁶³ Deras program var även socialt radikalt med bland annat krav på ett förbud mot barnarbete.¹⁶⁴

Politiseringen blev särskilt markant under Fridtjuv Bergs tid som ecklesiastikminister 1905-06. Han satt samtidigt kvar i SAF:s styrelse och fick stöd från denna organisation. Den politiska kopplingen fanns inte bara i riksdag och regering, utan även på kommunalplanet där folkskollärarna ”hade en viktig roll i en bygds politiska och andliga liv.”¹⁶⁵

Även i Gunnar Richardsons forskning blir Fridtjuv Berg till en förgrundsgestalt. Han spelade en stor roll när SAF bildades 1880, och när föreningens tidning började komma ut två år senare använde sig Berg flitigt av dess spalter. Hans liberala idéer marknadsfördes som SAF:s linje. Richardson karaktäriserar 1880-talet som den

¹⁵⁸ Christina Florin 1987, s. 15-28.

¹⁵⁹ Christina Florin 1987, s. 76.

¹⁶⁰ Gunnar Richardson 1988, s. 20.

¹⁶¹ Gunnar Richardson 1977, s. 42, Gunnar Richardson 2004, s. 58.

¹⁶² Christina Florin 1987, s. 91, Kerstin Skog-Östlin uttrycker det som att folkskollärarna drevs av en vilja att ta kontrollen över förändringsprocessen inom skolan, att ”äga reformarbetet”, Kerstin Skog-Östlin 2005, s. 8.

¹⁶³ Christina Florin 1987, s. 90-91.

¹⁶⁴ Christina Florin 1987, s. 94.

¹⁶⁵ Christina Florin 1987, s. 90.

liberala radikalismens genombrottsdecennium. Denna radikalism satte stor tilltro till möjligheterna att förädla och höja människan moraliskt genom utbildning. Folkbildningen blev viktig och därigenom blev folkskollärarkåren en viktig målgrupp för den liberala politiken. Även Richardson menar att det förelåg en stark koppling mellan den liberala/socialdemokratiska rörelsen och folkskollärarrörelsen. De liberala kraven på en allmän medborgerlig bottenkola var kanske inte helt förankrade i kåren, men kom utan tvekan att utgöra en stomme i läraridentiteten från detta decennium.¹⁶⁶

Läroverkslärarkårens professionella identitet

Läroverkslärarkåren har inte själva presenterat något enhetligt verk kring sin identitet, i stil med *Svenska folkskolans historia*. Jag får därför enbart bygga mina resonemang på befintlig forskning. De forskare som undersökt läroverkslärarkåren kommer i stora drag fram till samma resultat som för folkskollärarkåren. De ser en professionaliseringssträvan, om än inte så klar som inom folkskollärarkåren. Det som enligt Florin och Johansson skiljde läroverkslärarna från folkskolans lärare var att de saknade en gemensam lärarutbildning och att läroverksläraridentiteten därmed blev svagare än hos folkskolans lärare. De karaktäriserar de tidigare som ”en brokig skara individualister” som kände större samhörighet med de universitet som utbildat dem än med de läroverk de undervisade på.

De ser dock en professionaliseringssträvan även bland läroverkslärarna, ”en strävan från andlig prästerlig identitet till statliga ämbetsmän.” Detta beskrivs som en identitetsförskjutning i demokratisk riktning.¹⁶⁷ Kontentan av Florins och Johanssons forskning är, att även läroverkens lärarkår etablerade sig som en självständig och välorganiserad kår, där kampen för de egna rättigheterna och en höjd status ledde dem till att även de engagerade sig i den allmänna samhällsdebatten. Läroverkslärarkåren kom att utgöra en del av ett ”bildningsborgerskap” och profilerade sig därmed inte politiskt på samma sätt som folkskollärarna.¹⁶⁸ Likt folkskollärarkåren utvecklade de dock en kollektiv identitet som allt mer kom att präglas av individualism, sekularism och en vilja att hävda sig gentemot traditionella världsliga och kyrkliga makteliter.¹⁶⁹

¹⁶⁶ Det var även på 1880-talet de första försöken gjordes i riksdagen att göra folkskolan till en allmän bottenkola. Fridtjuv Berg skrev en betydelsefull skrift i frågan 1883, *Folkskolan som bottenkola*, Gunnar Richardson 1963, s. 277.

¹⁶⁷ Forskningen kring läroverkslärarkåren har Christina Florin utfört tillsammans med Ulla Johansson, Christina Florin & Ulla Johansson 1993, s. 154-155.

¹⁶⁸ Christina Florin & Ulla Johansson 1993, s. 171-173.

¹⁶⁹ Christina Florin & Ulla Johansson 1993, s. 144-175.

Kerstin Skog-Östlin går i sin forskning mot tendensen att se lärarkåren som enade. Hon pekar snarast på stora spänningar, mellan könen, stad och land och sociala grupperingar.¹⁷⁰ Det hindrar dock inte Skog-Östlin från att se en gemensam läraridentitet i det pressmaterial hon undersökt.¹⁷¹ Hon påpekar dock att det är en socialt konstruerad identitet.¹⁷² Både folkskolans och läroverkens lärare såg sig som del av ett större socialt sammanhang och agerade inom en samhällsram där de kom att spela en viss politisk roll. Skog-Östlin betonar mer än övriga forskare strävan efter integritet och oberoende, både i lärarrollen och i den människosyn de vävde in i sin identitet. De betraktade sig själva som allvetande och strävade efter ett oberoende.¹⁷³ För läroverksläraridentiteten spelade traditionen en större roll än för folkskollärarkåren. Läroverksläraren såg sig i första hand som kulturförmedlare till kommande generationer, inte i första hand som medborgarfostrare. Det var med andra ord mer av en nyhumanistisk bildningstradition läroverkslärarna förfäktade än den medborgarfostran som var dominerande bland folkskollärarna. I motsats till folkskolan förändrades inte läroverksläraridentiteten mycket från 1800-talets mitt fram till mellankrigstiden. Möjligen minskade det fostrande inslaget något när folkskolan tog över mer av de lägre åldersgruppernas undervisning. Likt Florin menar Skog-Östlin att det till att börja med var ämnes- och universitetsutbildningen som var identitetsgrundande.¹⁷⁴

Läraridentitetens förändring efter första världskriget

Vid första världskrigets slut förändrades den politiska scenen radikalt och därmed läraridentiteten. Den formella demokratin var genomförd och manliga lärare satt på allt fler styrande poster i samhället. Folkskolläraridentiteten blev allt mer könsuppdelad. De manliga folkskollärarna var vid det här laget så etablerade att de blev mycket mer försiktiga med att engagera sig i sociala och politiska frågor. De använde i stället de kontakter de hade vid ämbetsverk och departement. Folkskollärarinnorna hade inte sådana kontakter, däremot ett brett kontaktnät bland de ideella organisationerna, främst inom kvinno- och fredsrörelsen. Där hade Folkskollärarinneförbundet en plattform att arbeta ifrån, vilket gjorde att deras politiska utspel blev mer öppna. De deltog i uttalanden och upprop och anslöt sig till organisationer på ett sätt som folkskollärarna inte ville. Folkskollärarinnorna

¹⁷⁰ Kerstin Skog-Östlin 1999a, s. 41-46, Kerstin Skog-Östlin 1999c, s. 71-72, Kerstin Skog-Östlin 2005, s. 2-4.

¹⁷¹ *SL* och *TJSL*.

¹⁷² Kerstin Skog-Östlin 1999c, s. 2-3.

¹⁷³ Kerstin Skog-Östlin 2005, s. 5.

¹⁷⁴ Kerstin Skog-Östlin 1999c, s. 67-70, Kerstin Skog-Östlin 2005, s. 10.

arbetade även fortfarande i ett underläge. De hade lägre lön och auktoritet än sina manliga kolleger och det politiska etablissemanget visade de manliga folkskollärarna ett betydligt större intresse.¹⁷⁵ Även om de politiska rättigheterna formellt blev likställda 1921, såg sig folkskollärarinnorna kallade att arbeta för fortsatt jämställdhet. Detta engagemang ledde till en större frihet och ett större svängrum för politiska utspel. Lärarinneidentifikationen var alltså mer politiserad och i den ingick att uttala sig politiskt.

För folkskolans del lanserades 1919 en ny undervisningsplan av ecklesiastikministern och folkskolläraren Värner Rydén. Genom denna demokratiserades och sekulariserades skolan avsevärt, ett exempel på att folkskollärarnas ideal genomfördes på det politiska planet. Den lutherska katekesen var inte längre utgångspunkt för undervisning och medborgarfostran blev ett mer markant inslag i undervisningen. Historieundervisningen skulle starkare betona ”folkens fredliga utveckling”.¹⁷⁶ Tolerans blev förpliktigande för lärarna.¹⁷⁷ Dessa förändringar välkomnades av folkskollärarkåren, som varit pådrivande för en förändring av undervisningsplanen ända sedan början av 1900-talet.¹⁷⁸

Bildningsideal: nyhumanism eller medborgarfostran

I läraridentiteten ingick bildnings- och uppfostringsideal. Frågan de båda lärarkåren ständigt ställde sig var vilken typ av uppfostran de skulle ge. Två bildnings- och uppfostringslinjer löpte parallellt genom 1800- och 1900-talen, ett *nyhumanistiskt bildningsideal* och ett *medborgarfostransideal*. Båda dessa bildningsideal påverkade lärarkåren. Inget av dem dominerade helt, även om nyhumanistisk formalbildning hade störst genomslag i läroverkslärarkåren och medborgarfostran i folkskollärarkåren. Båda hade sina rötter i romantikens tidiga 1800-tal, båda gjorde anspråk på att vara utlöpare av 1700-talets upplysningstankar och båda byggde på en individualistisk människosyn. Båda idealen är därmed starkt förknippade med moderniseringsprocessen. Det som skiljde dem åt var synen på vad som skulle utvecklas hos individen. Den nyhumanistiska formalbildningen lyfte fram en karaktärsdaning, främst med hjälp av klassiska språk. Medborgarfostran

¹⁷⁵ Kerstin Skog-Östlin 2005, s. 8.

¹⁷⁶ Svenska folkskolans historia, band IV, s. 440, 445, *Undervisningsplan för rikets folkskolor* 1919, s. 2662-2668.

¹⁷⁷ *Svenska folkskolans historia*, band IV, s. 445.

¹⁷⁸ *Undervisningsplan för rikets folkskolor* 1919, s. 2581-2591, 2662-2668, *Svenska folkskolans historia*, band IV, s. 435-450, Kerstin Skog-Östlin 2005, s. 8.

betonade en mer praktiskt inriktad utbildning kring hur samhället fungerade, samhällslära, rättslära och ekonomi.¹⁷⁹

Gunnar Richardson hävdar att det var den tyskinfluerade humboldtska nyhumanismen i sin romantiska och nationalistiska tappning, som i stor utsträckning kom att prägla uppfostringsdebatten i Sverige efter 1812. Detta gällde såväl läroverken som i debatten kring en bredare folkbildning. Den uppfostringskommitté som tillsattes detta år var enligt Richardson starkt präglad av nyhumanistiskt tänkande.¹⁸⁰ Även i den skolplan som 1820 blev resultatet av denna uppfostringskommitté dominerade den nyhumanistiska bildningstanken, även om ett medborgarfostransideal fanns med. Historikern Lars Niléhn lyfter fram det han kallar för en ”civistisk patriotism”, en nationalistisk medborgaranda som trots den dominerande nyhumanismen delvis präglade skolplanen 1820. Utgångspunkten var att det konstitutionella styret i Sverige krävde en skola för alla. Alla skulle ta del i statsstyret. Författningens anda skulle genomsyra alla medborgare. Undervisningen skulle skapa patrioter med en oegennyttig inställning till fäderneslandet.¹⁸¹

Människan skulle enligt den nyhumanistiska traditionen bildas och formas, därav begreppet *formalbildning*, som i viss mån sattes i motsatsförhållande till en mer materiellt inriktad *realbildning*. De nyhumanistiska reformpedagogerna lade stor vikt vid den känslomässiga sidan av utbildningen som fantasi, omdömes-förmåga och förstånd. Den hade sällan ett uttalat nyttoinnehåll och kunde därför lägga stor vikt vid klassiska språk som ett slags ”tankeskärpans själsgymnastik”. Eleven skulle mogna och utbildningen skulle leda fram till en mogenhetsexamen, vilket studentexamen även kallades under stora delar av 1800-talet.¹⁸²

Även folkbildningstänkandet i Sverige präglades länge av denna tradition. Det gällde inte bara i konservativa kretsar, utan även i den liberalt förankrade folkbildningsverksamheten, såväl som i arbetarrörelsens bildningsverksamhet. Personlighetsutvecklingen skulle höja människan och förädla henne. Dessa tankar var således även levande i folkskoledebatten.¹⁸³ Diskussionen kring läroverkens undervisning präglades under hela 1800-talet av denna personlighetsdanande nyhumanism eller samhällsfostrande medborgarutbildning. Enligt Niléhn skulle nyhumanismen personlighetsdana och medborgarfostran skapa en samhällsanda. Den senare blev därmed mer praktiskt inriktad, med kunskaper om statslivet, konstitutionen och samhällsekonomin. Detta vittnar inte minst läroböckerna i medborgarkunskap om. Den första kom ut 1884, *Medborgarens bok*, under det

¹⁷⁹ Sven-Eric Liedman, 1993, s. 81, Jonas Hansson 1999, s. 41-47, Gunnar Richardson 1988, s. 10, Bernt Gustavsson 2007, Per Sundgren 2007.

¹⁸⁰ Gunnar Richardson 2004, s. 64, nyhumanismen uppstod i Tyskland åren efter napolonkrigen och kom att dominera den tyska skolan under hela 1800-talet, Denise Philips 2010, s. 17-20.

¹⁸¹ Lars H Niléhn 1975, s. 2-8, 195.

¹⁸² Gunnar Richardson 1988, s. 10.

¹⁸³ Gunnar Richardson 1988, s. 10-12.

årtionde då kravet på demokratisering och en medborgarfostrande bottenkola gemensam för alla medborgare på allvar lanserades av bland annat folkskollärarkåren.¹⁸⁴ Även vid folkskolans uppbyggnad stod det en strid mellan dessa båda ideal och lärarkåren var följaktligen tvungen att ta ställning.¹⁸⁵

Den nyhumanism som bestod in på 1900-talet fick en allt mer konservativ prägel, men hade ett visst inflytande även på liberalt och socialdemokratiskt tänkande.¹⁸⁶ Det dominerande bildningsidealet i de två senare rörelserna, och därmed det som dominerade lärarkåren, var en mer kulturradikalt inriktad medborgarfostran, som betonade individens möjligheter att få bli en nyttig samhälls-medborgare i ett demokratiskt samhälle. När nyhumanismens företrädare blev allt mer avvisande till det moderna samhället, kom dessa allt mer att stå i kontrast till dem som förespråkade en medborgarfostran.

I läraridentifikationen under mellankrigstiden ingick båda dessa traditioner även om idealen kring medborgarfostran klart dominerade.¹⁸⁷ Enligt Jonas Hansson kom den allmänna debatten en bit in på 1930-talet att lyfta fram personlighetsbegreppet och därmed åter aktualisera det nyhumanistiska tänkandet. I denna debatt kom två folkhögskolerektorer att vara aktiva: Alf Ahlberg och Manfred Björkquist. Dessa föreläste ofta bland folkskollärare och inbjöds att skriva i folkskollärarynpressen och fick på detta sätt ett stort inflytande på diskussionen i folkskollärarkåren.¹⁸⁸

Den professionalisering lärarkåren eftersträvade innehöll ett stort mått av pedagogiska tankar kring hur undervisningens nivå skulle höjas och skolans arbete förbättras. I denna strävan blev bildningsdiskussionerna viktiga, det vittnade inte minst diskussionerna på de allmänna lärmötena om. Det första ägde rum redan 1849. Vid detta möte hölls ett föredrag i nyhumanistisk anda om kopplingen mellan språkstudier och själsutveckling: ”Språket var ett ’livselement’ för tanken”. Denna diskussion skulle följas av många fler, på lärmöten och i den interna diskussionen i lärarkåren.¹⁸⁹

Lärarkåren och reformpedagogiken

Som en följd av att lärarkåren var präglad av nyhumanism och medborgarfostransideal växte även ett intresse för reformpedagogik fram, vilket även var ett uttryck för modernitet. Det gällde främst folkskollärarrörelsen, där medborgar-

¹⁸⁴ Agneta Bronäs 2003, s. 189-190, Bengt Sandin 2003, s. 60.

¹⁸⁵ Lars H Niléhn 1975, s. 3, 92.

¹⁸⁶ Jonas Hansson 1999, s. 159-161.

¹⁸⁷ Martin Alm 2002, s. 220-225.

¹⁸⁸ Jonas Hansson 1999, s. 182-186.

¹⁸⁹ Lars H Niléhn 1975, s. 3, 42.

fostransidealen var som starkast. Det finns en klar koppling mellan medborgarfostran och kraven på pedagogiska reformer. Mellan nyhumanism och reformpedagogik finns ett mer komplext förhållande.¹⁹⁰ Medborgarfostran syftar till en vidgad medborgaraktivitet och ett demokratiskt sinnelag hos individen. En betydande ingrediens i reformpedagogiken var just elevaktivitet och engagemang. När denna pedagogiska rörelse fick ett fastare fotfäste i Sverige efter första världskriget, var den vanligaste benämningen just aktivitetspedagogik och med den var förändringsbenägenhet intimt förknippad. Därför fanns det ett intimt samband mellan medborgarfostran och reformpedagogik, både i Sverige och i de länder den svenska reformpedagogiken blev inspirerad av, främst Tyskland, Österrike och USA.¹⁹¹

De kulturpersonligheter och politiker i Sverige som verkade för en allmän folkskola och folkbildningens höjande redan vid mitten av 1800-talet, var även intresserade av reformpedagogik. Erik Gustaf Geijer, Torsten Rudenschöld, C.A. Agardh och Carl Jonas Love Almqvist var alla reformpedagoger.¹⁹² De tongivande krafterna inom folkskollärarrörelsen under den tidiga delen av 1900-talet, Fridtjuf Berg och Värner Rydén med flera, var även de starkt inspirerade av den reformpedagogiska rörelsen. De tog upp reformpedagogik i tal och skrifter och var med om att introducera amerikanska och tyska reformpedagoger i Sverige.¹⁹³ Det räckte enligt dem inte med en gemensam bottenskola för alla medborgare, denna skola måste även sporra till ett aktivt deltagande i samhällslivet och ge en medborgaridentitet. För detta krävdes en aktivitetspedagogik i ordets verkliga bemärkelse, en pedagogik som skapar aktiva engagerade medborgare som kunde bära upp demokratin. Dessa pedagogiska ideal var bärande för folkskollärarkåren ända sedan kårens tillblivelse.¹⁹⁴ Den största folkskollärföreningen SAF gav ut hundratals skrifter där de propagerade för tysk eller amerikansk reformpedagogik.¹⁹⁵

Reformpedagogik, progressiv pedagogik, aktivitetspedagogik, arbetspedagogik eller den nya skolans pedagogik, var olika namn för i grunden samma företeelse, som var intimt kopplad till den identitetsskapande processen hos den svenska

¹⁹⁰ Särskilt den tyska reformpedagogiken såg med misstänksamhet på det tyska nyhumanistiskt inriktade gymnasiet, Gerd B Arfwedson 2000, s. 34.

¹⁹¹ John Dewey 1999, John Dewey 2003.

¹⁹² Gunnar Richardsson 2004, s. 84-86, Agardh utarbetade ett skolprogram där självverksamhet stod i centrum, Elsa Köhler 1936, s. 19.

¹⁹³ Vid SAF:s kongress 1907 höll Fridtjuf Berg ett tal där han introducerade Dewey och gjorde honom känd för en bredare publik av svenska folkskollärare, John Dewey 2003, s. 21. Vid avslutningen till en sommarkurs 1907 talade Berg om ”de nya uppfostrings-tankarna”, ”att lära genom att göra”, enligt Gottfrid Sjöholm innehöll detta tal ”fröet till arbetsskolan och våra dagars aktivitetspedagogik”, Gottfried L Sjöholm 1952, s. 121, Klas Bröms 1964.

¹⁹⁴ Gunnar Richardsson 2004, s. 105-109.

¹⁹⁵ Pedagogiska skrifter utgivna av SAF:s Litteratursällskap, Litteratursällskapet var en fristående förening men leddes av samma personer som styrde SAF.

lärarkåren. Även om begreppet aktivitetspedagogik inte på allvar kom att användas i Sverige förrän på 1930-talet, var det dock detta allt handlade om enligt mitt förmenande. En pedagogik som aktiverade eleverna till att bli engagerade samhällsmedborgare i en inkluderande och demokratisk stat. Den gamla skolan fostrade till undersåtar, den nya till fria medborgare, vilket ytterligare betonar moderniteten som en drivkraft för lärarkåren.¹⁹⁶

Det var kring sekelskiftet 1900 som den reformpedagogiska rörelsen tog form i hela västerlandet. Gerd Arfwedson karaktäriserar rörelsen som innehållande tre diskurser: en skoldiskurs, en barndiskurs och en ungdomsdiskurs. Skoldiskursen var en kritisk diskurs om den rådande skolan och dess behov av reformering och förändring. Barn- och ungdomsdiskurserna fokuserade på barnet och ungdomen som ett psykologiskt subjekt, inte som ett objekt för mottagande av undervisning. Ellen Keys bok *Barnets århundrade* kom här att betyda mycket för denna betydelsefulla fokusförskjutning, från barnet som ett objekt för undervisning, till ett subjekt och huvudpersonen i utbildningsprocessen.¹⁹⁷ Reformpedagogiken var starkt präglad av utvecklingspsykologi och sociologi. Barnets plats var i centrum och dess psykologiska utveckling och ett studium av den sociala omgivningen spelade en stor roll för resonemangen.

Det var två länder som trädde fram som centrala för den reformpedagogiska rörelsen: USA och Tyskland. Den påverkansström som var starkast mellan dessa två länder före 1914 gick något oväntat från Tyskland till USA. Efter 1918 övertog det kommunistiska Sovjetunionen till stor del Tysklands roll som inspiratör i den amerikanska reformpedagogiken. De sociala experimenten i Sovjetunionen ansågs långt mer intressanta än de som genomfördes i Weimarrepubliken.¹⁹⁸ Det har en viss betydelse för min undersökning.

Till Sverige kom denna reformrörelse både från Tyskland och USA. Efter 1920 blev även Österrike en stark inspirationskälla, inte minst genom den personliga förmedling Elsa Köhler stod för. De radikala skolreformerna i Wien på 1920-talet och det pedagogiska institut Elsa Köhler verkade vid blev en förbindelselänk till reformpedagogik och den nya skolan. Under långa tider levde och verkade Köhler i Sverige och hennes idéer slog igenom, särskilt i Varberg och Göteborg. Den reformerade folkskolan i Wien kom att bli något av ett mönster för reformpedagogiken och stora skaror av lärare från hela världen åkte dit för att studera

¹⁹⁶ Gerd B Arfwedson 2000, s. 32.

¹⁹⁷ Ellen Key 1900, i andra upplagan av detta verk från 1911-12 lyfts den amerikanska reformpedagogiken och dess förgrundsgestalt John Dewey fram på ett särskilt sätt, John Dewey 2003, s. 21, Gerd Arfwedson 2000, s. 30, Thorbjörn Lengborn 1977.

¹⁹⁸ Gerd B Arfwedson 2000, s. 180, John Dewey 2003, s. 16, det fanns även ett stort sovjetiskt intresse för den amerikanska reformpedagogiken. De sovjetiska pedagoger som var mest bekanta med Dewey var Sjantskij, Pavel Blondskij, Lenins änka Krupskaja, Anatoli Lunatjarskij och rektorn vid Moskvas andra statsuniversitet Albert Pinkevij, Anna Louise Strong 1924, s. 158, John Dewey 1964, s. 19.

denna reform.¹⁹⁹ Köhlers lärjungar och medarbetare i Sverige skrev alla flitigt i lärarpresen och SAF:s pedagogiska skriftserie. På detta sätt förde de ut aktivitetspedagogiken till en bredare krets av folkskollärare.²⁰⁰

Aktiviteten handlade inte bara om fysisk, handgriplig aktivitet, utan även om en inre psykologisk betingad aktivitet. Det var frågan om aktivitet i en skapande kreativ mening som skulle omfatta elevens hela personlighet.²⁰¹ Aktivitetspedagogiken skulle förvandla lekdrift till arbetsdrift och förvandla skolan till ett laboratorium där eleven själv deltog i ett demokratiskt experimenterade. Denna process skulle i förlängningen skapa demokratiska och aktiva medborgare. En av den amerikanska reformpedagogikens främsta företrädare, John Dewey, uttrycker det till och med som att en ny ”människotyp” skulle skapas, den demokratiska människan eller den etiskt strävande människan ”som har höga krav på sig själv och stark ansvarskänsla gentemot samhället och mänskligheten”.²⁰² För att uppnå detta mål skulle skolan bli ett samhälle i sig självt, en gemenskap där den nya människan kunde fostras.²⁰³ Arbetsformerna skulle vara demokratiska och fostra till demokrati. Skolan skulle ha en självförvaltande styrelse där alla hade en röst, vilket medförde en klar elevmajoritet.²⁰⁴ Allt detta låg väl i linje med den medborgarfostran lärarkåren stod för: reformpedagogiken skulle inte bara modernisera skolan, utan hela samhället. Modernitetens kraft var stark i lärarkårens professionella identifikation.

Pedagogikens uppgift var enligt många reformpedagoger att reproducera ett nytt socialt system, en radikal tanke med stora utopiska drag. Detta blev även en central tanke i lärarkårens kollektiva identifikation och fick på många sätt konsekvenser när lärarna bedömde nazism och sovjetkommunism.²⁰⁵

Den svenska lärarkårens stora intresse för reformpedagogik kan spåras i lärarpresen såväl som i den uppsjö av pedagogisk litteratur som kom ut under 1920- och 30-talen, inte minst i SAF:s pedagogiska skriftserie.²⁰⁶ En fråga är naturligtvis vilket genomslag dessa idéer fick i de bredare lagren av lärarkåren. Den stora mängden av artiklar i lärarpresen, skrifter och föredrag ger i alla fall vid handen att reformpedagogiken var spridd och intresset för den stort, så stort att det går att säga

¹⁹⁹ Den pedagogiska akademien i Wien anordnade kurser för besökande lärare. Under vårterminen 1931 gavs i juni två kurser där sammanlagt 57 svenska lärare deltog. Den 4-12 januari deltog 66 svenska lärare. Det var i detta sammanhang som Esther Hermansson och hennes kolleger från Göteborg träffade Elsa Köhler och lade grunden för ett samarbete. En intensiv brevväxling förekom mellan elever i Wiens reformskolor och Sverige. Elsa Köhler 1936, s. 15, Lars Karlsson 1998, s. 26-27, 87, 245.

²⁰⁰ Lars Karlsson 1998, s. 236, förutom Ingeborg Hamberg som for med Köhler tillbaka till Wien 1937: Esther Hermansson, Elsa Skäringer, Annie Hammarstrand, Max Glanzelius och Karl Falk. Dessa hade även ett stort inflytande över skolkommissionerna 1940 och 1946.

²⁰¹ Elsa Köhler 1936, s. 25, Lars Karlsson 1998, s. 137.

²⁰² Folke Leander 2000, s. 91-92, 104-109.

²⁰³ Gerd Arfwidson 2000, s. 109.

²⁰⁴ Gerd Arfwidson 2000, s. 128-130.

²⁰⁵ John Dewey 2003, s. 18.

²⁰⁶ Den utkom regelbundet några gånger om året, SAF:s Litteratursällskaps skriftserie.

att reformpedagogiskt tänkande hade blivit till en integrerad och bärande del av lärarkårens professionella identifikation.

Lärarkåren och fredsfrågan

Fredsfrågan var en ingrediens i läraridentiteten som kom att spela en stor roll i argumentationen mot nazism och kommunism. Fredsrörelsen insåg tidigt att det var skola och undervisning som var allra viktigast, om Europa skulle vinnas för fredstanken. Inga-Britta Melin påpekar att redan vid fredsrörelsens tillkomst i slutet av 1800-talet inskräpades behovet av fredsutbildning och den centrala roll skolorna spelade för detta. När Sveriges kvinnliga fredsförbund (SKF) bildades 1898 skrevs det in i programförklaringen att fostran och utbildning var medel att uppnå en fredligare värld. En pedagogisk sektion inrättades, som skulle påverka undervisningen i skolan och uppfostran i hemmen. SKF:s program innehöll konkreta förslag om direkt fredsundervisning i skolorna och anvisningar gavs för hur skolornas fredsdag skulle anordnas.²⁰⁷

Bland fredsrörelsens grundare återfanns även många lärare. Svenska freds- och skiljedomsföreningen bildades den 2 april 1883 av ett antal liberala riksdagsmän, däribland Fridtjuv Berg.²⁰⁸ Enligt Melin var det först sedan en folkskollärare tagit över som ordförande 1888 som föreningen räddades och breddades utöver riksdagsmännens krets, en breddning som kom att inkludera lärarkåren i särskilt hög grad.²⁰⁹ Från 1890-talet blev det främst kvinnorörelsen som kom att driva fredsfrågor. Därigenom var det främst bland de kvinnliga lärarorganisationerna som fredsfrågan på allvar slog rot, något som kom att visa sig även under den undersökta perioden. Folkskolläraryrkesförbundets identifikation är av särskilt intresse, även om det var inom ett annat lärarkollektiv som fredsfrågan var särskilt dominerande, nämligen hos ämneslärarinnorna. Dessa utbildades vid det kungliga högre lärarinneseminarieret i Stockholm och på mindre privata lärarinneseminarier.²¹⁰ De flesta ledande gestalter inom fredsrörelsen i Sverige var utbildade på ett lärarinneseminarium.²¹¹ Ämneslärarinnornas fredsengagemang kom att spela en stor roll även för de kvinnliga folkskollärarna. De ledande ämneslärarinnorna ingick i ett nätverk med förgreningar till den frisinna rörelsen, socialdemokratin, kvinnorörelsen och andra tongivande kvinnogrupper som Fogelstagruppern och Kvinnliga

²⁰⁷ Inga-Britta Melin 1999, s. 82-83, 90-91.

²⁰⁸ Inga-Britta Melin 1999, s. 54.

²⁰⁹ Inga-Britta Melin 1999, s. 63.

²¹⁰ Det var främst för att täcka flickskolornas behov som dessa seminarier upprättades, Inger Ekbohm 1991, s. 172, Christina Florin 1987.

²¹¹ Inger Ekbohm 1991, s. 179.

medborgarskolan. I detta nätverk ingick även Folkskolläraryrkesförbundets ledande personer. Ett exempel på detta är ordföranden under åren 1932-1941, Frida Härner. Hon florerade i stort sett i alla fredsorganisationer som fanns i Sverige under mellankrigstiden. Hon var styrelseledamot i en rad av dem: Svenska skolornas fredsförening, den svenska sektionen av Världssamling för fred, aktiv medlem i Internationella kvinnoförbundet för fred och frihet och Nordiska lärares fredsförening. Hon var med att organisera Kvinnornas vapenlösa uppror mot krig 1935²¹² och var en ivrig föreläsare om fredssaken i de mest skilda sammanhang. Hon deltog i en mängd fredskonferenser och kurser, bland annat de som gavs på Fogelsta och skrev regelbundet om dessa kurser i *LF*. Samtidigt var hon en oomstridd ledare för Folkskolläraryrkesförbundet och lika oomstridd vice ordförande för SAF.²¹³ Det finns i källmaterialet inget som tyder på att kritik riktades mot hennes pacifistiska engagemang och att hon drog in folkskolläraryrkesrörelsen så aktivt i fredsarbetet. När hon fyllde 60 år hyllades hon tvärtom i *LF* på ett översvallande sätt. Härner betydde mer än någon annan för att fredstanken blev en stor del av läraridentifikationen under mellankrigstiden.²¹⁴ Förutom Frida Härners betydelse som ordförande, kan även nämnas Ulla Alm, redaktören för *LF* åren 1935-43, aktiv i Internationella kvinnoförbundet för fred och frihet och i Kvinnornas vapenlösa uppror mot kriget 1935, där hon var sekreterare i arbetsutskottet för opinionsmötet Kvinnornas representantmöte Ned med vapen i alla länder, den 1 september 1935.²¹⁵ Även Folkskolläraryrkesförbundets sekreterare på 1930-talet Hanna Wangård var en aktiv fredskämpe.²¹⁶

En annan förbindelselänk mellan freds-rörelsen och Folkskolläraryrkesförbundet utgjordes av syskonen Honorine och Carin Hermelin. Honorine var utbildad ämneslärarinna och rektor för Kvinnliga medborgarskolan på Fogelsta. Carin var redaktör för *Tidevarv* 1926-36 och *Fogelsta förbundets tidning* 1944-1974, aktiv i både Kvinnliga medborgarskolan och Folkskolläraryrkesförbundet, 1947 blev hon redaktionssekreterare för *Folkskolläraryrkesrörelsens tidning*. Dessa systrars myckna

²¹² Kallades även för "Kvinnornas resning mot kriget" och mynnade ut i "Kvinnornas representantmöte 'Ned med vapnen i alla länder' ". Det organiserades av *Tidevarv* och Fogelstagruppern, *Tidevarv* 1935:20, s. 1, 4, *Tidevarv* 1935:31, s.1, 2.

²¹³ *SL* 1938:49, s.1344, *SL* 1939:10, s. 299, SAF:s arkiv VU 16 mars 1938 §12, VU den 28 april 38, VU den 8 mars 39, TAM arkiv.

²¹⁴ I en ledarartikel i *LF* den 21 juni 1939 karaktäriseras hennes ledarstil på följande sätt: "[...] vår Frida Härner, visar att det här är frågan om en ledare av helt annat slag än den Führertyp, som för närvarande är så modern i Europa: den högmodigt över mängdens huvuden tronande Führern, som dikterar folket sin vilja och avgör vilka åsikter, som det är massan tillåtet att hysa eller ej. För Frida Härner framstår friheten i tänkesättet som den enda bärkraftiga grunden för mänskligt samarbete", *LF* 1939:25, s. 1.

²¹⁵ *Svenska folkskolans historia*, band V, s. 391, Irene Andersson 2001 s. 316, s. 219.

²¹⁶ *Svenska folkskolans historia*, band V, s. 375, Irene Andersson 2001, s. 316.

skriverier i Folkskolläraryrkesförbundets tidningar bidrog till att göra fredsfrågan till en aktiv del i detta förbunds ideal och identitet.²¹⁷

Nu var det ingen självklarhet att en kvinna eller kvinnoorganisation i Sverige skulle orientera sig mot det pacifistiska hållet. Tvärtom konstaterar Kjell Östberg, att det var fler svenska kvinnor engagerade i försvarsvänliga organisationer än i fredsorganisationer fram till andra världskriget. Dessa försvarsvänliga kvinnor spelade en minst lika stor roll i kvinnorörelsen som de fredsvänliga.²¹⁸

Fredssaken spelade en stor roll när läraridentiteten och de nazistiska och kommunistiska ideologierna på allvar möttes.²¹⁹ Ingredienserna i den nazistiska och sovjetkommunistiska förkunnelsen som man särskilt lyfte fram som oförenliga med det egna idealen, var synen på militärfostran och förhållandet av våld och krig i undervisning och undervisningsmaterial.

En förutsättning för att fredsfostran skulle få en så central plats i lärar-identiteten var naturligtvis de bildningsideal och den människosyn som fanns där. De nyhumanistiska idealen tolkades i pacifistisk riktning och även medborgarfostran fick en mycket pacifistisk och individualistisk uttolkning. Det var elevens kreativa och andliga sida som skulle få blomma ut, inte en kollektivistisk massuggestion, som blev det begrepp som sattes i motsatsförhållande till fredsfostran. En annan viktig ingrediens i fredsfostran var den kristna etiken, som tolkades i en nästan pacifistisk riktning av folkskollärarkåren. Detta hade även stöd av 1919 års undervisningsplan, där just den bibliska etiken, inte den lutherska dogmatiken, skulle utgöra grunden för folkskolans fostran.²²⁰

Under mellankrigstiden bildades det en rad fredsorganisationer med inriktning mot skolan. Svenska skolornas fredsförening var den viktigaste. Andra var Nordiska lärares fredsförbund och Stiftelsen fredshögskolan. Alla dessa organisationer påverkade läraridentifikationen och alla folkskolläraryrkesförbund samarbetade med dem i varierande grad. SAF och Folkskolläraryrkesförbundet var medlemsorganisation i den svenska sektionen av Världssamling för fred.²²¹ SAF var även en av medlemsorganisationerna i Stiftelsen Fredshögskolan.²²² LR hade dock inget samröre med någon av föreningarna. Det hindrade inte att det fanns åtskilliga läroverkslärare i ledningen för samtliga dessa skolinriktade fredsföreningar.

²¹⁷http://www.ub.gu.se/kvinn/portaler/kvinnotidskrifter/biografier/hermelin_carin.xml (20 oktober 2015), Lena Eskilsson 1986, s. 216.

²¹⁸ Kjell Östberg, 1991, s. 34-41, Irene Andersson 2001, s. 23, 44.

²¹⁹ Klas Åmark 2011, s. 75.

²²⁰ Undervisningsplan för rikets folkskolor 1919, s. 2581-2591, 2668, Svenska folkskolans historia, band IV, s. 440-445, Den svenska folkskolan 100 år, s. 51.

²²¹ VU 17 november 1936, §6, centralstyrelseprotokoll den 3-7 jan 1938, §79, VU 16 mars 1938, §12, VU den 28 april 38 §10, centralstyrelseprotokoll 3-7/1 1941, §101, SAF:s arkiv, TAM arkiv.

²²² Centralstyrelseprotokoll 3-7/1 1941, §102, SAF:s arkiv, TAM arkiv.

Både de manliga och kvinnliga folkskollärarna undvek dock en orealistisk bild av fredsengagemanget och konstaterade att unga människor hade en stark dragningskraft till en kollektivistisk våldsdyrkan. Detta faktum användes som ett starkt argument för nödvändigheten av en aktiv fredsundervisning som en motvikt till denna våldsdyrkan.²²³ Även SAF och dess tidning *SL* engagerade sig för freds-saken. Det kan delvis bero på att Frida Härner under många år var föreningens vice ordförande, men även på att rad manliga folkskollärare var aktivt engagerade i fredssaken, bland annat två av förbundets ordförande under många år, Emil Eljas och Leander Wallerius.²²⁴ Att SAF kollektivanslöt sina medlemmar till Världssamling för fred ledde till spridda protester från några kretsar, men i det stora hela betraktades fredsarbetet som en naturlig del av föreningens professionella identifikation.²²⁵ Folkskolläraryrket inskränkte sitt fredsengagemang till att propagera för de två fredsdagarna den 18 maj och 11 november, något de dock gjorde regelbundet från 1933 fram till krigsutbrottet.²²⁶

Lärarkåren och moderniteten

Det som genomsyrade lärarnas professionella identifikation och de ideal som låg bakom denna skulle kunna sammanfattas i begreppet *modernitet*. Det var på 1930-talet, i samband med folkhemsbegreppets lanserande, som begreppet modernitet slog igenom på allvar. Enligt Martin Wiklund kan begreppet definieras som ett bejakande av upplysning, teknisk utveckling, industrialisering, vetenskap och demokrati.²²⁷ När vi på detta sätt bryter ner begreppet till dessa fenomen ser vi en överensstämmelse med folkskollärarkårens sätt att beskriva sig själv och den utveckling de bejakade.²²⁸ Reformpedagogik och medborgarfostran skulle skapa den upplysta och demokratiska människan. Vetenskap och teknik skulle skapa den friska och sunda människan. Aktivitetspedagogik och demokratiska arbetsformer var medel i det första fallet, uppbackade av ett utvecklingspsykologiskt tänkande. Social ingenjörskonst var medlet i det andra fallet, uppbackat av den moderna

²²³ Detta finns belagt i kårorganen t.ex. *LF* 1935:19, s. 1, 1937:1, s. 2. Även i *Svenska skolornas fredsförenings årliga häften*, t.ex. 1933 och 1934.

²²⁴ Dessa satt tillsammans med Frida Härner som SAF:s representerade i styrelsen för den svenska sektionen av Världssamling för fred, VU 17 november 1936, VU 16 mars 1938, VU den 28 april 38, VU den 8 mars 39, SAF:s arkiv, TAM arkiv.

²²⁵ *SL* 1938:49, s. 1344, 1939:10. 1938 protesterade kretsarna i Lund och Linköping mot denna kollektivanslutning. Centralstyrelsen avvisade dessa protester. SAF styrelsemöte 3-7 januari 1939§ 86, SAF:s arkiv, TAM arkiv.

²²⁶ *FT* 1933:45, s. 1050, *FT* 1934:19, s. 4, *FT* 1934:45, s. 32, *FT* 1935:20, s. 12, *FT* 1935:45, s. 14, *FT* 1936:20, s. 9.

²²⁷ Martin Wiklund 2006, s. 75, 89.

²²⁸ Samstämmigheten är något mindre markant när det gäller läroverkslärarkåren, även om den fanns där.

medicinen och biologins landvinningar. Ett aktivt levnadssätt och sunda levnadsvanor och ständiga medicinska kontroller, väganden, mätningar, vaccinationer, skolbad och aktivt friluftsliv skulle skapa den moderna människan och det var skolans uppgift att genomföra detta.

Alva Myrdal var en av många förespråkare för dessa moderna och vetenskapligt förankrade uppfostringsmetoder. Hon anlätades ofta som talare av lärarorganisationerna och gavs stort utrymme i lärarpresen. Myrdals tankar måste därför i stor utsträckning ha påverkat lärarkårens ideal och identifikation. Enligt Myrdal skulle inte bara undervisningen, utan även uppfostran, professionaliseras. En professionell och neutral uppfostrare gjorde arbetet mycket bättre än föräldrarna, enligt Myrdal. Detta blev en viktig ingrediens i modernitetstänkandet och något folkskolläroorganisationerna tog till sig av och som påverkade deras ideal och förhållningssätt, särskilt bland lärarinnorna.²²⁹

Trots att begreppet modernitet inte användes av lärarkåren är hela verket *Svenska Folkskolans historia* genomsyrat av vad senare forskning skulle kalla modernitetstänkande. I band II och III, som behandlar tiden 1809-1900, beskrivs folkskolans uppgift som att just modernisera samhället. Jag skulle kunna återge åtskilliga citat för att styrka detta. Folkskollärarna lärer sig med ”framstegsvänliga krafterna”, så det ”blåstes nytt liv i den domnade utvecklingsoptimismen: en rätt uppfostran skapar klart blickande, om sina goda anlag medvetna människor i en lycklig och dunkelfri värld.”²³⁰ Ordföranden för SAF beskrev folkskollärarens uppgift som en ”gigantisk uppgift att lyfta och befria vårt folk från förnedrande band och skapa ett demokratiskt fritt och lyckligt samhälle”.²³¹ Stor tilltro sattes till folkskolans förmåga att förändra och skapa en ny människotyp: ”skapa en ny karaktär, en ny anda hos folket”.²³² Detta skedde stundtals i nästan biologiska termer: ”medlemmar hade [nämligen] upplysningsläroarna i blodet.”²³³

I band IV, som täcker in tiden 1900-1920, får ”hygieniska och skolsociala anordningar” ett stort utrymme.²³⁴ I band V, som täcker in tiden 1920-1942, är rubriken ändrad till ”hygieniska och socialpedagogiska anordningar”, men innehållet detsamma.²³⁵ skolhälsovård, skoltandvård, skolbad, barnbispisning och skollovskolonier ses som korrigeringsmedel för en skola enligt den moderna vetenskapens rön. I det reformpedagogiska avsnittet har jag redan redogjort för hur ”utvecklingspsykologi, socialpsykologi och handlingspsykologi” fick ett stort utrymme.²³⁶

²²⁹ Elsy Wennström 1986, s. 159.

²³⁰ *Svenska folkskolans historia*, band II, s. 199, band II och III utkom båda 1942.

²³¹ Skrivet av Emil Eljas, *SL* 1938:29, s. 829-830.

²³² *Svenska folkskolans historia*, band II, s. 21-22.

²³³ *Svenska folkskolans historia*, band II, s. 35.

²³⁴ *Svenska folkskolans historia*, band IV s. 526-547.

²³⁵ *Svenska folkskolans historia*, band V, s. 471-483.

²³⁶ *Svenska folkskolans historia*, band V, s. 496.

Idéhistorikern Karin Johannisson påpekar att frågan om socialhygien under mellankrigstiden var en av de viktigaste beståndsdelarna i ”utopin om det fulländande samhället befriat från allt som var ont, sjukt och förskämt.”²³⁷ Folkhälsa och kollektiv hygien hade i den svenska debatten blivit till en ”vision med drag av besatthet” och det var skolan som skulle förverkliga denna vision.²³⁸ Hon uttrycker det som att ”barnet hade stigit fram som objektet för den hygieniska blicken”²³⁹

Roger Qvarsell påpekar att hygien i det svenska modernitetstänkandet handlade om något djupare än avsaknad av smuts. Enligt honom var det frågan om en ”ordning och rationalitet i samhället. Människan skulle höja sig över det djuriska och det primitiva genom att sköta sin kropp och träna sin själ.” Därmed bejakade denna svenska modernitetstradition starkt den urbana industriella miljön och hade inte mycket till övers för en lantlig livsstil nära naturen.²⁴⁰ Detta är en intressant utgångspunkt för min komparation, då det sovjetiska modernitetstänkandet var kopplat just till det urbana industrisamhället. Den nazistiska visionerna var däremot mer inriktade på det lantliga, att hitta sina rötter i ”Blut und Boden”.

Det kommer att visa sig i de empiriska kapitlen, att det var de moderna socialhygieniska principerna för barnuppfostran som sköts i förgrunden, när lärarkåren byggde upp sina visioner om det moderna samhället. Detta skedde i alla delar av lärarkåren, även om de kvinnliga folkskollärarna tryckte hårdast på dessa fenomen. Det var en vision om en ny människotyp som kunde skapas om professionella vetenskapliga metoder användes i undervisning och barnuppfostran.

Modernitetens överväganden var till sin karaktär inte ett konkret program, utan en uppsättning visioner och utopier om det goda livet och det goda samhället. Martin Wiklund uttrycker det som att det finns en hel rad olika modernitetsberättelser. Moderniteten kunde tolkas i många riktningar, något som inte sällan gav upphov till ambivalens, ett faktum som påverkar min fortsatta analys.²⁴¹ När det moderna samhället öppnade för möjlighet att aktivt välja identitet uppstod spänningar, det gällde individer såväl som grupper, ett fenomen som i högsta grad påverkade lärarkårens val och argumenterande.²⁴² Det har redan påpekats att den berättelse som Wiklund betraktar som modernitetens huvudberättelse, även ligger nära lärarkårens modernitetsberättelse, ”en framstegsberättelse om välfärdsstatens utveckling” förankrad i ett liberalt/socialdemokratiskt folkhemstänkande.²⁴³

²³⁷ Karin Johannisson 1991, s. 154.

²³⁸ Karin Johannisson 1991, s. 144-145.

²³⁹ Karin Johannisson 1991, s. 162.

²⁴⁰ Roger Qvarsell 1986, s. 17-18.

²⁴¹ Martin Wiklund 2006, s. 83.

²⁴² Zygmunt Bauman 1995, s. 106.

²⁴³ Martin Wiklund 2006, s. 17, 109-161.

Sammanfattning av lärarkårens identitet och ideal

I detta kapitel har jag ringat in den professionella identitet som folkskollärare och läroverkslärare byggde upp under slutet av 1800-talet och början av 1900-talet. I de kommande kapitlens idé- och argumentationsanalys kommer jag att visa på hur central denna identifikation var vid möten med den nazistiska och kommunistiska utmaningen. Jag har funnit fyra meningsskapande tankar i lärarkårens professionella identifikation, som jag särskilt kommer att använda mig av: professionalism, autonomi, sekularism och modernism/utvecklingsoptimism. Professionalism är ett övergripande begrepp som genomsyrar de övriga. Begreppet används i en eller annan form av alla de forskare jag konsulterat och genomsyrar även verket *Svenska folkskolans historia*, även om detta verk är så deskriptivt att det inte använde sig av denna typ av teoretisk terminologi. Ur professionaliseringssträvandena följer en sekularism, en strävan att frigöra folkskola och läroverk från kyrkans inflytande och befria dem från kyrkoherdars och domkapitlens, i lärarnas ögon, oprofessionella ingripanden. De svenska lärarnas sekularism var inte antireligiös, vilket var fallet på många håll på kontinenten, utan just en sekulär strävan att göra undervisningen mer professionell och modern.²⁴⁴ Ur detta uppstod även en strävan efter autonomi, en vilja att stå fria från otillbörlig påverkan och en tro på sig själva att klara av allt utan hjälp utifrån.²⁴⁵ Parallellt med detta fanns en stark utvecklingsoptimism, en känsla av att vara med och bygga upp ett nytt modernt och utopiskt samhälle.

Det går ytterligare att bryta ner dessa bärande begrepp och formulera dem i bildningstermer. I professionalismen låg en strävan att utveckla bildningsideal och kopplat till dessa fanns en människosyn och en samhällssyn, som direkt emanerar ur de ovan angivna identitetsskapande begreppen. Både folkskollärar- och läroverkslärarkårens bildningsideal kan karaktäriseras med hjälp av fem begrepp: nyhumanism, medborgarfostran, fredsfostran, reformpedagogik och neutralitet. De fyra första begreppen har jag redan beskrivit och även visat på hur centrala dessa var för de båda lärarkåren.

Neutralitetsbegreppet har jag inte utvecklat närmare, men det är centralt för förståelsen av både identitet och bildningsideal. Det rörde sig om en strävan att alltid vara objektiv och saklig, att undvika politiska ställningstaganden i undervisningen och att befria undervisningen från partiskhet och indoktrinering. Kristendomens centrala ställning sågs inte som ett hinder för detta, i alla fall inte efter det att den lutherska dogmatiken tagits bort från skolundervisningen och ersatts med en mer allmänt formulerad biblisk etik, som i sekularismens namn kom att tolkas ganska vitt och fritt, bland folkskolans lärare inte minst i pacifistisk riktning. Kristendomen

²⁴⁴ Denna avsaknad av antireligiös attityd framgår generellt av lärarpressens och lärarorganisationernas sätt att behandla religion och kyrka.

²⁴⁵ Kerstin Skog-Östlin 1999b, s. 10-11, Kerstin Skog-Östlin 2005, s. 7.

avdogmatiserades och objektiviserades. Neutraliteten var sammankopplad med en sekularism och pluralism och var förankrad i modernitetstänkande.²⁴⁶ Det moderna samhället var pluralistiskt och individualistiskt och krävde därmed från samhällets sida en neutralitet i tankesättet. Neutraliteten skulle inte bara prägla undervisningen utan även lärarkårens kollektiva agerande, vilket omöjliggjorde direkta politiska ställningstaganden, såvida inte dessa berörde den skolpolitiska utvecklingen och därmed professionaliseringen. I dessa fall vägde professionalismen tyngre än neutraliteten. Lärarkåren ställdes ofta inför denna typ av avväggningsresonemang, där neutraliteten låg i ena vågskålen och de övriga idealen i den andra. Inte sällan fick neutraliteten då ge vika för de högre prioriterade målen, vilka var relaterade till den nyhumanistiska människosynen eller ett medborgarfostransideal. Detta kommer att visa sig i de kommande kapitlens analys.

Den politiska neutraliteten till trots var många av de förtroendevalda inom folkskolläraryrket partipolitiskt aktiva. Jag har redan nämnt Fridtjuv Berg och Värner Rydén, som båda var aktiva i SAF, till och med då de satt i regeringen.²⁴⁷ Av de sex ordförandena för SAF under perioden 1929-1945 var fyra riksdagsledamöter eller medlemmar i någon kommunal församling för antingen socialdemokraterna eller liberala samlingspartiet/folkpartiet.²⁴⁸ Av de fem ombudsmän SAF hade mellan 1929 och 1945 var tre stycken socialdemokratiska riksdagsledamöter.²⁴⁹ Även när vi tittar på redaktörerna för SAF:s officiella organ *SL*, satt två av tre i riksdagen. Även Folkskollärarinneförbundets ordförande 1941-47, Greta Nygren, satt i andra kammaren för socialdemokraterna 1941-49 och blev ett av de första kvinnliga statsråden i början av 50-talet. Hon var även kommunalpolitiskt aktiv i sin hemstad Gävle.²⁵⁰ Något liknande går inte att spåra i Sveriges Folkskolläraryrkesförbund, vilket förstärker bilden av detta förbund som det mest opolitiskt orienterade av folkskolans förbund. I LR är bilden ännu mer splittrad, något jag återkommer till.

Ett intressant undantag utgjordes av folkskolläraren Folke Griph. Han var aktiv inom Sveriges Nationella Förbund (SNF) och ordförande för Folkskolans Extralärares Riksförbund (FER), vilken stod SAF nära. När SAF:s styrelse på våren 1942 fick klart för sig var Griph hade sina sympatier, bröt man alla kontakter med

²⁴⁶ Detta skedde successivt, men för folkskolans del främst med *Undervisningsplan för rikets folkskolor* 1919, s. 2581-2591, *Svenska folkskolans historia*, band IV, s. 440, 445, *Den svenska folkskolan 100 år*, s. 51, Björn Skogar 1999, s. 305-307, Erik Brandt 1939a, Erik Brandt 1939b.

²⁴⁷ Christina Florin 1987, s. 90.

²⁴⁸ Tre var socialdemokratiska riksdagsledamöter: Värner Rydén, ordförande 1929-30, Ruben Wagnsson 1932-34 och David Norman 1938-39, Emil Eljas 1936-38 och 1939-42 var stadsfullmäktige för folkpartist. *Svenska folkskolans historia*, band V.

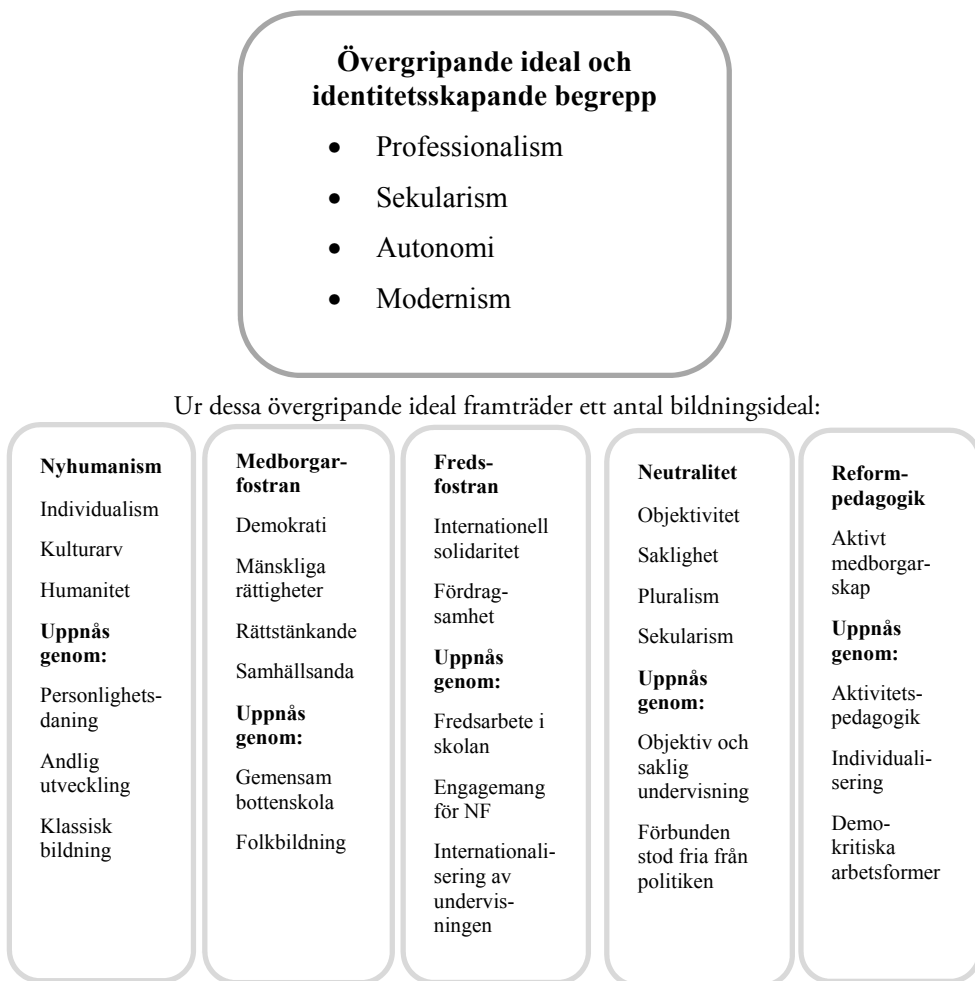
²⁴⁹ *Svenska folkskolans historia*, band V.

²⁵⁰ *Svenska folkskolans historia*, band V.

FER. SAF:s styrelse markerade därmed att det inte var möjligt att vara förtroendevald i SAF och samtidigt aktiv i en naziststämplad organisation.²⁵¹

De begrepp jag nu har ringat in är centrala för förståelsen av lärarkårens ideal och sätt att se på sig själva och var internaliserade i dessa kårers självreflektion och professionella identitet. Jag skall i de följande empiriska kapitlen visa att de även medvetet kom att användas vid bemötandet av de nazistiska och kommunistiska utmaningarna. I figur 3 gör jag en sammanfattning av dessa ideal.

Figur 3 Sammanfattning av lärarkårens identitet och bildningsideal



²⁵¹ TAM arkivet. SAF VU prot. den 29 april 1942. Griph var aktiv inom SNF i sin hemort Lingham och skrev regelbundet i *Nationell tidning (NT)* under 1940-41, t.ex. *NT* 1940:15, *NT* 1940:42, *NT* 1940: 44, *NT* 1940:47, *NT* 1940:49

Kapitel 4. Lärarkårens möte med nazismen

Utvecklingen under 1933

När Hitler och nazisterna tog över makten 1933 nazifierades både staten och det civila samhället i snabb takt. Snart blev det omöjligt att upprätthålla kontakter med Tyskland utan att det var nazister man samarbetade med.²⁵²

Detta konstaterande av Klas Åmark får bli utgångspunkten för min undersökning i detta kapitel. Det blir en analys av de strategier den svenska lärarkåren valde när de ställdes inför detta faktum. I teorikapitel redogjorde jag för hur det tyska språket förändrades i samband med den nazistiska nyordningen. Det psykologiserades, blev mer känslomättat och hårt; direkta handlingens språk. Lärarpressen påverkades av detta faktum och började använda mer pathos i skrivandet, såväl som hänvisningar till sitt eget ethos. I källmaterialet kan jag först ana svårigheter för redaktionerna, som inte var vana vid att hantera detta nya språkbruk, men det hjälpte dem även, när de fram på vårkanten 1933 började bemöta den nazistiska utmaningen. Detta är en utgångspunkt för analysen i detta kapitel. En annan utgångspunkt är de nyckelbegrepp jag ringade in i slutet av kapitel 3. Jag skall undersöka hur begreppen nyhumanism, medborgarfostran, fredsfostran, reformpedagogik och neutralitet användes i bemötandet av det nazistiska budskapet. Stephen Toulmins argumentationsmodell kommer att användas för att renodla argumenten och komma åt dolda stödargument.

En vanlig strategi på våren 1933 var att ordagrant, ibland till och med på tyska, återge tyska kungörelser och sedan bara avsluta artikeln med orden: ”kommentarer är överflödiga”. Den 7 juni publicerade *SL* en saklig artikel om hur den tyska folkskollärarorganisationen höll på att omvandlas till en nazistisk organisation. Artikeln avslutades med orden: ”Reflexionerna gör sig själva.”²⁵³ Redaktionen utgick från att det känslomässiga pathos det nazistiska språket hade skulle tala till

²⁵² Åmark menar vidare att det redan från början var en noninterventionslinje som valdes som huvudlinje i det svenska samhället i stort såväl som av den socialdemokratiska regeringen, Klas Åmark 2011, s. 643.

²⁵³ *SL* 1933:23, s. 543.

läsarna, men med omvänd påverkan, inte stärka den nazistiska argumenteringen, utan skapa en känsla av motvilja och avståndstagande. En annan artikel från den 28 juni, ”Arierna i de tyska privatskolorna”, avslutades med orden: ”Man merkt die Absicht.”²⁵⁴ Den 15 mars beskrevs under rubriken ”Deutschland erwache” hur den nye skolministern från Thüringen infört ett obligatoriskt moment vid den kraftigt utökade undervisningen om Versaillesfreden. Klasserna skulle, efter att ha hört en tyskfiotlig paragraf ur fredstraktaten, i kör skandera: ”Den tyska skammen skall brinna i våra själar till ärans och frihetens dag.” Min tolkning är att redaktionen genom att återge denna order ville skapa en känsla av överklighet och framkalla en indignation, när den sågs i en svensk kontext. Denna strategi fick troligen större effekt än ett rationellt logosargumenterande, när det gällde att skapa en gentemot nazismen negativ atmosfär. Genom att i rubriken använda det nazistiska slagordet ”Tyskland vakna” som signalord, markerade redaktionen indirekt ett avståndstagande till detta uppvaknande.²⁵⁵

Tyska pedagogiska alster hade sedan länge inspirerat och förnyat tänkandet kring skola och utbildning i Sverige. Genom nyordningen i Tyskland på våren 1933 uppstod en helt ny och något förvirrande situation för lärarorganisationerna. Detta kan spåras i de texter som Jenny Wahlman skrev efter den internationella folkskolläraryörelsen i Santander i augusti 1933. I två på varandra följande nummer beskrev denna svenska representant för SAF hur hon tvingades ta ställning till ett franskt förslag att utesluta den tyska folkskolläraryörelsen. I den tyska delegation skulle hon vara med om att utesluta ingick en av hennes stora auktoriteter, folkskolläraren Georg Wolff. Så sent som på hösten 1932 hade SAF sänt ett hyllningstelegram till Wolffs 50-årsdag.²⁵⁶ Nu kunde Wahlman se hur Wolff hade förändrats i nazistisk riktning. Hennes pedagogiska förebild hade påverkats i en riktning som hon spontant kände att hon måste reagera mot, samtidigt som det ethos som omgav hans person fortfarande fanns kvar. I slutändan var hon en av dem som lade sin röst för att utesluta den tyska delegationen, med argumentet att den tyska folkskolläraryörelsen var statsstyrd och ”talat mot internationellt samarbete i folkförsoningens tjänst”.²⁵⁷

Denna vånda går även att spåra hos centralstyrelsen för SAF och påverkade inte bara argumentationsstrategierna utan även styrelsens sätt att agera. Det val folkskolläraryörelsen i slutändan gjorde var dock klart och entydigt. De konstaterade att det var slut med samarbetet med Tyskland och därmed för

²⁵⁴ ”Man inser avsikten”, *SL* 1933:26, s. 601–602.

²⁵⁵ *SL* 1933:11, s. 248, Gunnar Richardson 2003, s. 73.

²⁵⁶ Centralstyrelsens protokoll 3-6 januari 1933, § 91, A2a, vol.16, SAF:s arkiv, TAM arkiv.

²⁵⁷ *SL* 1933:34, s. 737-739.

impulserna från detta land, hundratals år av kulturell påverkan till trots.²⁵⁸ SAF utnyttjade alltså tidigt sin valmöjlighet och sade nej till ett tyskt samarbete i ett läge där det endast var nazistiska organisationer det gick att samarbeta med.

Våndan kan även ses på läroverkslärarsidan när LR till slut tvingades avblåsa lärjungeutbytet med Tyskland. I motiveringarna skiner en sorg igenom: ”utbyten, avsedda att gagna samförståndet mellan folken”, nu måste avbrytas.²⁵⁹

Folkskollärarypressens bevakning våren 1933

Folkskollärarypressen följde kontinuerligt utvecklingen i Tyskland under våren 1933. Hitlers maktövertagande kommenterades inte, men väl konsekvenserna för skola och lärare och det intellektuella livet i Tyskland. De källor som lärarorganisationerna använde var till största delen tyskt pressmaterial. Det var alltså ett lärarorganisationsperspektiv man hade på den politiska utvecklingen, och det går att se hur den egna läraridentiteten utgjorde en referensram för kommentarerna. *FT* var det organ som flitigast återgav utvecklingen i Tyskland under våren och sommaren 1933. Här återfinns ledarartiklar, kommenterande artiklar, tre återgivanden av tyska kommunikéer, två insändare och två artiklar om den demokratiska skolan i Sverige. Vid sju tillfällen togs artiklar in, skrivna av utomstående experter.²⁶⁰ Även en vädjan från folkskollärarynternationalen att ta emot tyska lärarflyktingar återgavs i tidningen den 28 juni.²⁶¹ Först återgavs de tyska kommunikéerna, därefter de kommenterande artiklarna. Ledarkommentarer kom först när utvecklingen blivit tydlig och oåterkallelig. Den strategi som kan skönjas är alltså, att först låta den brutala verkligheten tala sitt eget språk, följd av redaktionens osignerade kommentarer. Till sist kommenterades läget även på ledarplats.

Det är ledarartiklarna som är av störst intresse. Ingen av dem var signerade, men det framgick klart av språkbruket, att det är Sverges Folkskolläraryförbunds linje som fick tala. Rubriken på den första ledaren från den 22 mars var ”Pedagogisk kulturskymning”. Det är en oro i artikeln över att den fria pedagogiska tyska debatten, som varit en inspirationskälla för den svenska folkskolan, nu tynade bort.²⁶² Om det var oro som rådde i mars, så var det ett klarsynt konstaterande av det oundvikliga i ledaren den 21 juni. Rubriken sattes till ”Skolan i det nya Tyskland”. Här användes medvetet det nazistiska begreppet ”det nya Tyskland” för att markera att det var den nazistiska utvecklingen som kritiserades. Genom att

²⁵⁸ Redan den 19 april framförde Wahlman i *SL* sina farhågor för Georg Wolff. Uteslutningen kommenterades även mer formellt i *SL*, 30 augusti 1933, s. 772. Wahlmans beslut godkändes således indirekt av SAF.

²⁵⁹ *TJSL* 1933:7, s. 125.

²⁶⁰ *FT* den 26 april, 2 maj, 16 maj, 24 maj, 2 augusti 1933.

²⁶¹ Folkskollärarynternationalen intog alltså tidigt en positiv syn på flyktingmottagande, en tendens som de behöll under hela den undersökta perioden, *FT* 1933:26, s. 616.

²⁶² *FT* 1933:12, s. 273.

systematiskt göra jämförelser med de egna idealen, kommenterades inte bara utvecklingen i Tyskland, utan Folkskolläraryförbundet positionerade sig själv som den tyska utvecklingens motsats. I Tyskland rådde en nyordning, vi står för en annan ordning:

Medan vi i Sverige eftersträvar objektivitet, proklamerar kulturminister Schemm: 'vi är inte objektiva, vi är tyska'. Medan vi här efter bästa förmåga söker uppfostra barnen till fördragsamhet mot olika tänkande, läres de tyska barnen hat till allt som diktaturen stämplar som 'otyskt', medan vi i historieundervisningen alltmer söker få bort chauvinism och folkhat, läres de tyska barnen förakt för sina skolkamrater av judisk ras. Även metoderna för undervisningen röner inflytande av den nya tyska andan. Den individuella fostran som av alla lärare, vågar man väl påstå, i vårt land erkännes som ett önskemål, fast det inte alltid kan förverkligas inom nuvarande skolorganisation – stämplas av tysk pedagogik som ont, därför att därigenom skapas individualister. Målet för uppfostran av barn och ungdom anges vara skapandet av 'den politiska människan' i nationalsocialistisk mening, icke av självständiga personligheter det personliga får endast göra sig gällande inom en snäv ram, som från början är fixerad.

Ledaren avslutas med de något sorgsna orden:

Från skolans och den svenska lärarkårens synpunkt måste vi emellertid beklaga att förhållandena inom den tyska skolvärlden blivit sådana att ett tidigare samarbete nästan helt omöjliggjorts – åtminstone just nu. Den stora skillnaden mellan svensk och tysk mentalitet återspeglas i de citerade orden: vi följer er blint, vart ni leder oss! Svenskarna, följer inte blint varken ledningen de själva valt eller den som vill göra sig till deras talesman. Den dyrbara rätten att pröva fritt och välja inom av lag och fastställd ordning är ännu den svenske lärarens, men icke den tyskes. Detta fundamentala förhållande gör klyftan så djup mellan svensk och tysk skola av idag, och här synes skiljelinjen gå mellan stater med demokratiskt styrelseskick och sådana med diktatur av ena eller andra slaget.²⁶³

Sveriges folkskolläraryförbund gjorde alltså, likt SAF, ett val redan på våren 1933, att inte fortsätta det samarbete man haft med "den tyska skolvärlden". Detta val stod man sedan konsekvent fast vid. På ett systematiskt sätt ställer denna ledare de egna idealen och läraridentiteten mot den tyska nyordningen, vilket tabell 2 visar:

²⁶³ FT 1933:25, s. 589.

Tabell 2 Argumenten i *FT* den 21 juni 1933

Den svenska läraridentiteten	Den tyska nyordningen
1. objektivitet	(nazistisk) tyskhet
2. uppfostran till olika tänkande	hat mot allt otyskt (rasism)
3. få bort chauvinism och folkhat	förakt mot judar
4. styrkan i individuell fostran	farligt med individualister
5. självständiga personligheter	den politiska (nat.soc.) människan
6. pröva fritt och välj	blind efterföljd (lydnad)
7. demokratiskt styrelseskick	diktatur

Den nya tyska nyordningen kontrasteras inte i första hand mot en svensk linje, utan mot de svenska folkskolläraernas linje. Kollektivism ställdes mot individualism, rasism mot en förstående attityd, nationalism mot ett internationellt perspektiv. Genom uttrycket ”den individuella fostran - som av alla lärare, vågar man väl påstå...”, försökte styrelsen för Folkskolläraryförbundet ringa in den egna identiteten. Denna identitet ställdes i kontrast mot ”den nya tyska andan”. Den svenska läraridentiteten som presenterades var förankrad i en blandning av individualistisk och personlighetsdanande nyhumanism och medborgarfostransideal. Av de sju dikotomierna ovan kan nummer fyra, fem och sex klart hänföras till nyhumanistisk karaktärsfostran, två och sju till ett medborgarfostransideal, medan ett och tre går att hänföra till båda kategorierna.

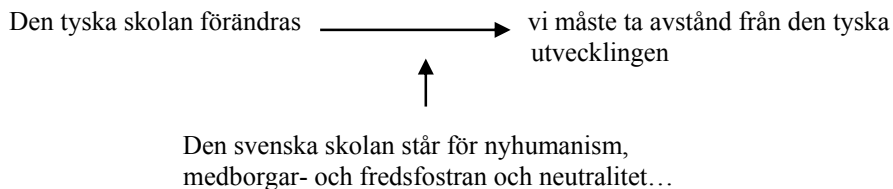
Kopplar jag även på de tre övriga identitetsskapande begreppen, fredsfostran, neutralitet och reformpedagogik framträder i tabell 3 följande mönster:

Tabell 3 Argumenten i *FT* 21 juni 1933. Uppdelade begreppsvis

Nyhumanism	Medborgarfostran	Fredsfostran	Neutralitet	Reformpedagogik
individuell fostran	ej lyda blint	ej folkhat	objektivitet	individuell fostran
självständiga personligheter	demokratiskt styrelseskick	fördragsamhet mot andra		självständiga personligheter
fria ramar	olikhet i tänkande	ej chauvinism		fria ramar
	pröva fritt och välja			

Denna ledares argumentation byggde i hög grad på dessa fem begrepp. Dessa argument är alla stödargument och bakom dessa stödargument ligger det outtalade argumentet att den svenska lärarkåren måste ta avstånd från nazismen och i förlängningen, efter ytterligare argumenterande, att nazismen utgör något negativt. Faktatillstånd och slutsats är mer neutralt formulerade, den tyska skolan förändras, vilket leder till att vi måste ta avstånd från denna utveckling.

Figur 4 Argumenten i *FT* den 21 juni 1933



Detta var den första i en lång rad ledare i lärarpresen som följde ungefär samma argumentationsmönster, vilket vi kommer att se i den fortsatta undersökningen.

Den ledare som kommenterade den tyska situationen en månad senare, den 19 juli, hade rubriken ”Politisk neutralitet.” Den kommenterade den kritik som uppenbarligen hade kommit mot förbundets agerande från vissa medlemmar. När denna kritik bemöttes använde sig skribenten för första gången av förbundets namn, och dess linje gjordes klar i slutet av ledaren. Det betonades att kritik skall framföras.

[...] om kommunister eller nazister eller andra hotar värden, som är dyrbara för svensk pedagogisk uppfattning o. som i många avseenden hävdats av Sverges Folkskolläraryrkeförbund, då måste vi uttala vårt beklagande o. ogillande. Vi är övertygade att ha bakom oss den överväldigande majoriteten av lärare som inte är förblindad av partifanatism.”²⁶⁴

Frasen ”dyrbara för svensk pedagogisk uppfattning” är intressant. Den avslöjar den språkliga inlindning jag tidigare resonerat kring, skribenten kunde lika gärna ha valt att använda frasen ”grundläggande demokratiska värderingar”. Dessa argument kan om vi så vill ses som en fortsättning på argumentation från den 21 juni. Medlemmarna hade reagerat och skapat motargument (vederläggningar) från vissa medlemmars sida, vilka de var och hur många de var vet vi inte, men de ifrågasatte analysen som gjordes den 21 juni. Dessa medlemmars motargument besvarades från redaktionens sida med argumentet att ”svensk pedagogisk uppfattning” kräver detta, vilket är ett aktualiserande av läraridentitetens grundbegrepp nyhumanism, medborgarfostran, fredsfostran, reformpedagogik och neutralitet. Två ideologiska synsätt ställdes här mot varandra och blottade den problematik som kom att förstärkas under den undersökta perioden. Redan 1933 slogs det fast att neutraliteten var viktig, men den fick underordna sig de fyra första begreppen. Fortsättningen på ledaren från den 19 juli klargjordes denna hierarki för de grundläggande värderingarna lärarkåren stod för:

²⁶⁴ *FT* 1933:29, s. 665.

Vi har nyligen i detta syfte något behandlat förhållandena i Tyskland från pedagogisk o. kårorganisatorisk synvinkel o. vi har därvid uttalat betänkligheter inför åtskilligt i den nya regimens skolprogram. [...] Vi kan emellertid inte ställa oss likgiltiga inför en omgestaltning av den tyska lärarkåren och o. den tyska undervisningen av ett sådant slag att, därest samma omgestaltning skulle äga rum i Sverige, den nuvarande skolorganisationen, de nuvarande pedagogiska riktlinjerna, de nuvarande lärarorganisationerna – däribland Sverges Folkskolläraryförbund – våldsamt skulle omstörtas.²⁶⁵

Här presenterades argument för att bemöta vederläggningen, att förbundet inte var tillräckligt neutralt. Argumentationen riktade sig i första hand till de egna medlemmarna och den outtalade och tänkta motargumentationen från dessa: att beskrivningen av utvecklingen i Tyskland var överdriven och att det gäller att inte stöta sig med Tyskland. Motargumenten från redaktionens sida berörde direkt den egna situationen, det var den egna lärarrollen och integriteten som riskerade att ”våldsamt [...] omstörtas”.

Ungefär samma mönster kan skönjas i *SL* och *LF*. På en punkt skiljde sig dock dessa tidningars rapportering: de var mer personliga, använde sig av pathos och ethos i större utsträckning. Både urval och språkbruk vädjar mer direkt till läsaren. Om detta var avsiktligt är svårt att säga. Ett exempel på detta mer personliga språkbruk gav Jenny Wahlman uttryck för i hennes vända som kongressombud vid Folkskolläraernas internationella förbund. Den 14 juni återgavs en artikel från *Göteborgs Handels- och Sjöfartstidning*: ”Tyska skolväsendet förgiftat.” Artikelns språkbruk är mycket direkt och vädjar till känslor. Det talades om barn som plågades och mårde illa och misshandlas på grund av sin härkomst. Det var en hård dom över hela den tyska skolan, med ord som ”förgiftad”, ”försumpad”, ”obotligt förstörd”, ”ingen utväg”. Artikelns avslutades på ett oerhört mörkt och pessimistiskt sätt: ”man tycker sig stå inför en verklig avgrund – inga möjligheter att komma tillbaka till normala tider och inga, inga utsikter för framtiden.” Artikelns var alltså inte skriven av redaktionen för *SL*, men den hade valts ut för publicering, troligen av skäl som jag tidigare resonerat kring, att kunna framföra en politisk åsikt utan att tidningen eller styrelsen behövde uttala den. Syftet med artikeln kan inte ha varit annat än att genom identifikation med de utsatta barnen skapa en inlevelse och opinion mot hela den nazistiska politiken. Artikelns blev därmed inte bara politisk, den blev agiterande på ett djupare psykologiskt plan:

Hans ansikte var blekt, nästan genomskinligt, ögonen runda och ljusblå. Han såg ut som en arier denne judepojke. [...] Nu har pojken förföljts och pinats av skolkamraterna, och han vet inte vad han skall ta sig till, var han skall söka råd och tillflykt. [...] Modern hade flera gånger hört ord ur hans mun, som tyder på självmordstankar.²⁶⁶

²⁶⁵ *FT* 1933:29, s. 665.

²⁶⁶ *SL* 1933:24, s. 555.

Detta vädjande och känslomässiga språkbruk återkom i lärarpresen längre fram under min undersökningsperiod. Genom att beskriva barns lidande på ett verklighetsförankrat och konkret sätt försökte folkskollärarpresen effektivt skapa opinion mot totalitära rörelser, något jag i det teoretiska kapitel beskrev som ett gammalt knep inom retorik och logik. Det pathos artikeln skapade hos läsaren gav ett tillräckligt starkt stödargument, så att det verkliga argumentet, att nazismen är förkastlig, inte behövde uttalas.

Bevakningen från LR och *TfSL* 1933

TfSL fick en ny redaktion vid nyåret 1932/33, Simon Erlandsson och Johan Berg. Redaktionsbytet kommenterades i positiva ordalag av *SL*, som såg de två nya redaktörerna som mer framstegsvänliga än de avgående.²⁶⁷ Berg uttalade sig i tidningen *Social-Demokraten* den 29 maj kring frågan om ”den politiska aktiviteten bland skolungdomen”:

[...] man har nu det intrycket att nazismen särskilt skulle gripa mer och mer omkring sig bland vår skolungdom. [...] De demokratiska partierna borde försöka få en försvarslinje inom skolorna och göra vad de kunde för att mobilisera ungdomens handlingslust i rätt riktning.²⁶⁸

Erlandsson var stadsfullmäktige för högerpartiet och en demokratiskt sinnad man. Trots att *TfSL* således fått en demokratiskt profilerad redaktion får jag leta mycket noga för att hitta några spår av kritik av den nazistiska nyordningen i Tyskland, även i den inlindade form jag tidigare skrivit om i folkskollärarpresen. Den 2 december publiceras dock en recension av Sixten Belfrages bok *Nazismen framför murarna*.

Nazismen har slagit till marken allt vad århundradens arbete och kamp har frambragt av andliga värden: säkerhet till person, likhet inför lagen, samvetsfrihet, rättssäkerhet, tanke- och yttrandefrihet. Kapitlet ’Rätt och frihet’ bör läsas av dem, som ännu säga sig tro på idealiteten hos denna rörelse.²⁶⁹

I november rapporterades om planerna på att upprätta en internatskola för judiska barn i Sverige, detta ”med anledning av den judiska ungdomens nödläge i Tyskland”.²⁷⁰ Inga kommentarer kring detta ”nödläge” gavs och *TfSL* utnyttjade inte på samma sätt som folkskollärarpresen möjligheterna att komma åt nazismen

²⁶⁷ *SL* 1933:4, s. 83.

²⁶⁸ *TfSL* 1933:11, s. 189.

²⁶⁹ *TfSL* 1933:24, s.281.

²⁷⁰ *TfSL* 1933:23, s. 269, Belfrage var litteraturprofessor i Lund, en konservativ och delvis en kristen opinionsbildare. Hans bok var inte enbart avvisande mot nazismen, Henrik Bachner 2009, s. 59.

genom att beskriva hur grupper eller individer kom i kläm genom den nazistiska politiken. Det kan bero på att redaktionen för *TjSL* var mer påpassad. Detta antydde i alla fall de två redaktörerna i sista numret av tidningen 1933, då de skrev att det framförts kritik för att de skulle driva en allt för klar politisk linje:

Utan att ha fastslagit sin allmänna ståndpunkt i programmatiskt fastslagna punkter tror sig dock red. vid flertalet tillfällen ha givit uttryck åt sin uppfattning i så pass många och viktiga spörsmål, att dess ställning kan anses ganska klar. Vill man kalla dess kurs anglo-amerikansk, finns ingenting att göra åt den saken.²⁷¹

Detta uttalande visar på en vilja från redaktörernas sida att föra just en ”anglo-amerikansk” linje, vilket måste tolkas som en demokratisk, och mot utvecklingen i Tyskland, kritisk linje. Det står även klart att denna linje mötte kritik. I vilken utsträckning och från vem har jag inte lyckats spåra.

Utvecklingen under 1936

Klas Åmark menar att det var under 1936 som den svenska ”förhandlingspolitiken” gentemot Nazityskland inleddes på allvar, en neutralitetspolitik regeringen förväntade sig att alla svenskar skulle underordna sig. Han menar vidare att idén om kollektiv säkerhet och tron på Nationernas Förbunds förmåga havererade i och med oförmågan att få ett slut på Abessinienkriget.²⁷² På sommaren hölls en olympiad i Berlin. Därmed kom blickarna inte bara att riktas mot Tyskland, utan även mot ungdomen och dess fostran. Allt detta påverkade den allmänna opinionen i Sverige, vilket i sin tur påverkade lärarkårens tänkande och argumenterande.²⁷³

Fram till 1936 hittar jag en ganska enhetlig argumentation inom folkskollärarkåren. I detta avsnitt skall jag visa att folkskollärarnas argumentation 1936 delades upp i en manlig version, upprätthållen av Sverges Folkskolläraryrkesförbund, och en linje, framförd av Sveriges Folkskolläraryrkesförbund och SAF. Jag skall visa på orsakerna till denna splittring och vilka konsekvenser detta fick för folkskollärarnas argumentationsstrategier mot nazismen. En bärande tanke i lärarnas identitet var professionalitet. Denna tanke ställdes i fokus på hösten 1936, då en parlamentarisk utredning lade fram ett betänkande. Folkskollärarna skulle göras till statstjänstemän, inordnade i det statliga lönegradssystemet.²⁷⁴ Utredningen tillgodosåg därmed det krav en enig folkskolläraryrkeskår krävt under en mycket lång tid, att få bli erkända som

²⁷¹ *TjSL* 1933:28.

²⁷² Klas Åmark 2011, s. 77, 275.

²⁷³ Gunnar Richardson 2003, s. 74-80.

²⁷⁴ Den 27 november 1936, Göran Sparrlöf 2007, s. 97-98.

en professionell grupp statliga ämbetsmän och därmed få ett erkännande av att vara en hörnsten för det demokratiska samhället.²⁷⁵ Kerstin Skog-Östlin påpekar att denna utveckling gjorde folkskollärarna till en del av ett statligt etablissemang och att de därmed blev mycket mer försiktiga i sin samhällskritik.²⁷⁶ Jag ser den utvecklingen som något enbart den manliga delen av kåren genomgick. Tanken stöds av Göran Sparrlöf. För Folkskolläraryrkesförbundet och SAF var fortfarande det idealistiska utomparlamentariska arbetet viktigt.²⁷⁷

Allt detta påverkade i högsta grad argumentationsstrategierna inom de olika förbunden. Folkskolläraryrkesförbundet blev mycket mindre benäget att uttala sig i politiska frågor och kommenterade inte utvecklingen i Tyskland på samma sätt som tidigare. *FT* berörde i stort sett inte den tyska utvecklingen alls under detta år.²⁷⁸ Den debatt som snarare fördes i tidningen spalter var hur förbundet skulle bli mer opolitiskt och fackligt.²⁷⁹

Betänkandet föreslog fortsatt löneskillnad mellan män och kvinnor, vilket fick effekter på Folkskolläraryrkesförbundets agerande. De insåg att samarbetet med de andra folkskolläraryrkesförbunden inte skulle ge dem den likalönsprincip de krävde, utan att det snarare var ett allmänt politiskt lobbyarbete som krävdes.²⁸⁰ Det samarbete man sedan länge haft med en rad andra kvinnliga organisationer intensifierades. Dessa kvinnoorganisationer var oftast mer politiserade än Folkskolläraryrkesförbundet och denna allmänt radikalare och feministiska hållning gjorde detta förbund djärvare och mer aktivistiskt. Det som därmed gick förlorat var den enade folkskolläraryrkesfronten.

Rapporteringen i *SL* 1936

Under året publicerade *SL* under rubriken ”Skolvärlden runt” inte mindre än 15 artiklar om skolutvecklingen i Tyskland. Förutom detta publicerades i början av året tre längre artiklar, författade av överlärare Erik Theander, som företog en resa på sommaren 1935, som SAF:s stipendiat till Tyskland. Utgångspunkten för *SL* var som tidigare den egna läraridentiteten, med krav på individualism och en intellektuell karaktärsfostran snarare än en fysisk disciplinering.²⁸¹ Placeringen av

²⁷⁵ *FT* 1936:48b, s. 1-3, *FT* 1936:51, s. 1.

²⁷⁶ Kerstin Skog-Östlin 2005, s. 8.

²⁷⁷ Per Höjeberg 2002, s. 38-39, Göran Sparrlöf 2007, s. 96-106.

²⁷⁸ Det enda spår av kritik som syns i *FT* är i recensionsform och en kort artikel om yrkesrådgivningen i Tyskland, *FT* 1936:26, s. 7, *FT* 1936:47, s. 15-16.

²⁷⁹ Vid den kongress som hölls på sommaren 1936 behandlades en motion om att göra om Folkskolläraryrkesförbundet till en helt facklig organisation, *FT* 1936:28, s. 7, *FT* 1936:30, s. 2, *FT* 1936:34, s. 10, *FT* 1936:38, s. 1, *FT* 1936:45, s. 1, 11-14.

²⁸⁰ Sofia Persson 2008, s. 249, Göran Sparrlöf 2007, s. 96-97, 107.

²⁸¹ Min tolkning är att detta fokus på fysisk fostran i kontrast till den intellektuella är ett resultat av den annalkande olympiaden i Berlin.

Theanders tre artiklar och det utrymme dessa fick, kan inte tolkas på annat sätt än att redaktionen gör Theanders argumentation till sin egen. Artikelserien inleds med ett motiverande resonemang om varför det är viktigt att studera den tyska utvecklingen. Det starkaste skälet är att den står i kontrast mot svenska demokratiska uppfostringsideal.

Kan någon kännedom om den nya tyska skolans ideologi sedan i sin mån bidra till att befästa kärleken till vår eget fria demokratiska undervisningsväsen med personlighetsgestaltning som det centrala i arbetet, kan det följande kanske också därigenom vara något motiverat.²⁸²

Den andra artikeln har rubriken ”Blodet, rasen och pedagogiken”. I den ställs nazismen i motsatsställning till den västerländska kulturens uppskattning av ”själens och intellektets betydelse.” Nazismens ensidiga prioritering av den fysiska fostran kontrasteras mot över tusen år av västerländsk uppfostringstradition, den tradition som även utgjorde grunden för den svenska läraridentiteten.

Mot medeltidens *anima*, mot 1700-talets *ratio* och mot den liberaldemokratiska tidsålderns *intelectus* sätter nationalsocialismen sitt *corpus*. Den fysiska fostran och karaktärsdanningen kommer främst.²⁸³

I den avslutande artikeln ställs även de kollektivistiska dragen och likriktningen i den tyska undervisningen som en motsats till den svenska uppfostringstraditionen med personlighetsdanning och en demokratisk medborgaranda.

Allt blir till en liten miniatyrbild av hela den tyska ungdomen av i dag, likriktad och välordnad ”in Reih und Glied”. Här finns inga ”jag”, endast ett stronglyt ”vi”. Här står nationalsocialismens *uniformitet* och *kollektivism* mot begreppen *egenart* och *personlighet*. Man kan icke tillbakahålla en känsla av betänklighet inför denna fostran, som så finner sitt högsta mål i en standardiserad, nivellerad människotyp. Låt vara av yttre hälsa och kraft, men där den andliga växten ändock intvingas i en given form, där den fria rymden, den oändliga horisonten begränsats av vissa nationella rāmärken, där personlighetsgestaltningen sker under det hämmande tryck, som utgöres av yttre krav på anpassning i ett givet andligt system, ett patenterat tänkande. Ligger inte all fostrans skönhet och djupaste värde däruti, att de andliga krafterna får utvecklas till full, blomstrande och fruktbarande rikedom – till en universalitet, som obegränsad till tid, nation eller ras förmår omfatta alla sant humanistiska värden? När man ser dessa snörräta led av tysk ungdom, bröst vid bröst i bruna skjortor och röda hakkorsbindlar, har man en känsla av att exercisreglementet här haft större normerande betydelse än personlighetsfostrans kodex. En sorts fostran under pickelhuvan. [...] Man är långt ifrån

²⁸² SL 1936:1, s. 3-4.

²⁸³ SL 1936:2, s. 35. [kursiveringarna i texten är artikelförfattarens]

Kant – personlighetsfilosofiens fader – som ansåg att lag och etik har sitt djupaste ursprung i det inre personlighetslivet och icke anlägges utifrån som en efter en gång för alla bestämda mått tillskuren vaperock.²⁸⁴

Tabell 4 Argumentationen i *SL* den 6, 13 och 27 januari 1936

Den svenska läraridentiteten	den tyska nyordningen
1. mångfald	Likriktning och ordning
2. egenart	uniformitet och kollektivism
3. sant humanistiska värden	standardiserad människotyp
4. mångfald	nivellerad människotyp
5. andlig växt	yttre hälsa och kraft
6. den fria rymden	en given form
7. personlighetsgestaltning	hämmande tryck
8. individualitet	krav på anpassning
9. de andliga krafternas fruktbarande rikedom	patenterat tänkande
10. de andliga krafternas blomstrande	givet andligt system
11. personlighetsfostrans kodex	snörräta led
12. det inre personlighetslivet	Exercisreglementet
13. Kant?	Hitler?

I motsats till den dikotomi jag presenterade i tabell 2, från våren 1933, finns det i denna uppställning i tabell 4 i stort sett enbart nyhumanistiska argument. Dessa är desto fler och mycket klart uttryckta ordvändningar: ”all fostrans skönhet och djupaste värde [ligger] däruti, att de andliga krafterna får utvecklas till full, blomstrande och fruktbarande rikedom”. Här görs ingen direkt anspelning på en praktisk fostran till att bli demokratiska medborgare, utan detta är ett typiskt exempel på den typ av romantiska metaforer den nyhumanistiska retoriken ofta använde. Erik Theander ställde det nya Tysklands uppfostringsideal inte bara mot den svenska nyhumanismen, utan även i motsats till den äldre tyska traditionen av kantiansk nyhumanism, som påverkat den svenska läraridentiteten i stor utsträckning. Är det till och med så att argumentationen i sin förlängning ställde Kant mot Hitler?

Förutom hänvisningen till ”vårt eget fria demokratiska undervisningsväsen” i den första artikeln, saknas hänvisningarna till medborgarfostran. Fredstemat i läraridentiteten berörs dock i argument 11 och 12. Den tyska militariserade skolan kontrasteras mot den svenska fredsfostrande skolan: ”snörräta led”, ”bröst vid bröst

²⁸⁴ *SL* 1936:4, s. 81-82 (första sidorna). [kursiveringarna i texten är artikelförfattarens]

i bruna skjortor”, ”exercisreglementet”, ”fostran under pickelhuvan”, ”för alla bestämda mått tillskuren vaperock”.

Nyhumanismen användes flitigt i den offentliga debatten i Sverige under 1930-talet, inte minst bland pedagoger och skolmän, som Manfred Björkquist och Alf Ahlberg. De var visserligen engagerade i folkhögskolan, men hade även ett visst inflytande på folkskollärarkåren. Jonas Hansson beskriver dem som de två ledande företrädarna för den nyhumanistiska bildningstraditionen.²⁸⁵ De höll flitigt föredrag på folkskollärarsammankomster och deras nyhumanistiska argument användes flitigt av folkskollärarna i sin argumentation mot nazismen.²⁸⁶ Att båda dessa förgrundsgestalter för denna bildningsinriktning fick framträda inför Stockholms folkskollärare visar på en tyngdpunktsförskjutning i uppfostringsidealen bland lärarkåren vid mitten av 1930-talet. Den nyhumanism som efter första världskriget ansågs vara allt för konservativ tog nu en plats på bekostnad av det medborgarfostransideal som tidigare dominerat.

Centralt i denna nyhumanistiska renässans på 1930-talet var personlighetsbegreppet och den därmed sammanhängande nykantianism som även kom att spela en allt större roll för lärarkårens argumenterande mot nazismen under 1930-talet. Jonas Hansson menar att denna nyhumanismens renässans hade sitt ursprung i en debatt om ”humanismens kris”, som kom i efterdyningarna av det första världskriget.²⁸⁷

Det uppstod en spänning mellan modernismens förespråkare, som förordade tekniska och sociala lösningar och nyhumanismens förespråkare som förordade en kulturell och andlig personlighetsutveckling.²⁸⁸ Denna spänning fanns även inom lärarkåren, vilket Theanders artiklar klart visar på. I denna nyhumanistiska renässans fanns olika fraktioner, en mer kulturradikal och en som brukar karaktäriseras som ”bildningsaristokratisk”, med en mer elitistisk och andlig syn på personlighetsutvecklingen och en rädsla för kollektivismens massvälde och risken att individen helt skulle slukas upp av massan och förlora sin identitet. Båda dessa drag skiner igenom i denna text, i argumenten 4 och 5, en ”nivellerad människosyn”, och en ”andlig tillväxt”.

Både Ahlberg och Björkquist brukar betraktas som bildningsaristokrater, så även den socialdemokratiska ecklesiastikministern under stora delar av 1930-talet, Arthur Engberg. Att denna bildningsaristokratiska människosyn kunde slå igenom även i liberala och socialdemokratiska kretsar beror mycket på kampen mot nazismen och

²⁸⁵ Jonas Hansson 1999, s. 13-16, 182-186.

²⁸⁶ Manfred Björkquist höll ett föredrag för Stockholms folkskolläraryrkeförbund den 1 oktober 1938 på temat: ”Personligheten som uppfostringsideal: till frågan om demokrati och uppfostran”, *SL* 1938:41, s. 1098-1099, Alf Ahlberg talade i december 1938 på temat ”uppfostran till demokratiskt tankesätt”, *SL* 1938:52, s. 1453.

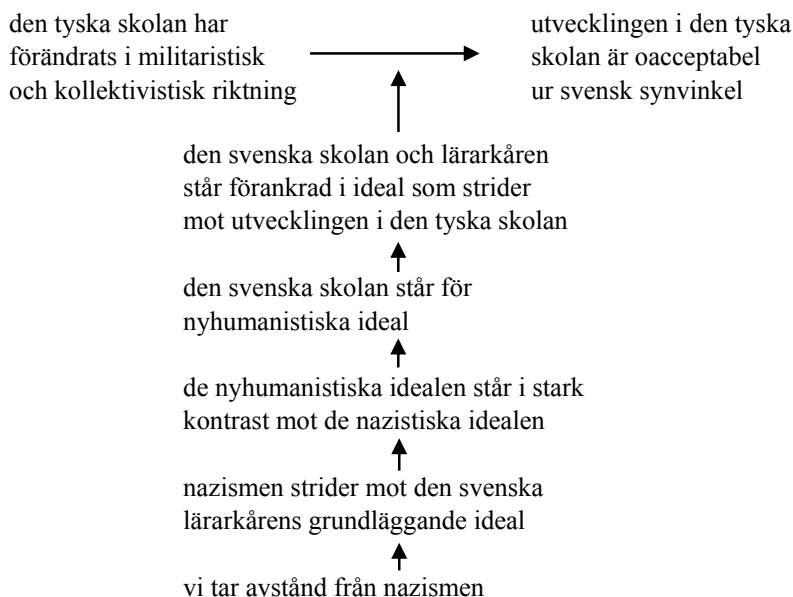
²⁸⁷ Jonas Hansson 1999, s.13-16, 159, 189.

²⁸⁸ Jonas Hansson 1999, s. 170-172, 198-202.

kommunismen, vars kollektiva och nivellerade människosyn sågs som ett stort hot mot de humanistiska kulturvärdena.²⁸⁹

I denna argumentation går det att använda Toulmins analysmodell på olika sätt. Det faktatillstånd som Theander målar upp är det inte så svårt att ringa in: den tyska skolan har förändrats i militaristisk och kollektivistisk riktning. De slutsatser han drar är det lite svårare att ringa in. En möjlighet är att sätta upp den tes jag ytterst vill pröva: den svenska lärarkåren måste ta avstånd från nazismen. Nu går det inte att ur denna artikels argumentation direkt dra denna slutsats. Artikeln för snarare en argumentation mot uppfostringsidealerna i Tyskland, som är så inlindad i pathos- och indignatioargument, att den rationella argumenteringen mot den nazistiska ideologin blir dold. Jag måste arbeta med att textförfattaren kommer till en annan slutsats: ”utvecklingen i den tyska skolan är oacceptabel”. Den dolda antinazistiska argumentationen framträder då som stödargumentet ”den svenska skolan och lärarkåren står förankrad i ideal som strider mot utvecklingen i den tyska skolan”. Detta visar jag i figur 5.

Figur 5 Argumentationen i *SL* den 6, 13 och 27 januari 1936



²⁸⁹ Jonas Hansson 1999, s. 205, Martin Alm 2002, s. 220-225.

De dolda argumenten synliggörs och i slutändan fastslås argumentet: ”vi tar avstånd från nazismen”. Modernitetsargumentet är inte heller så framträdande som tidigare. Här läggs grunden till en argumentationsstrategi som fullt ut kommer att användas efter krigsutbrottet. De egna svenska idealen är överlägsna ”den nya [tyska] skolans ideologi” just för att de är förankrade i en lång intellektuell och frihetlig tradition. Theanders förhoppning är att den nazistiska skolan enbart blir en episod, en parentes i den nyhumanistiskt förankrade västerländska traditionen.

Överlärare Theander hade visserligen ingen förtroendevald position i SAF, men hade på förbundets bekostnad åkt till Tyskland för att undersöka skolväsendets utveckling, varför hans tre långa artiklar, med den sista på förstasidan av tidningen, kan betraktas som något mer än Theanders personliga analys av utvecklingen i Tyskland.²⁹⁰ Dessa tre artiklar följdes även upp av 15 mindre under året, där likriktningens och militariseringens inverkan på undervisningen ytterligare belystes, liksom utslutningen av ”ickeariska” elever.²⁹¹

Rapporteringen i *LF* och *FT* 1936

Även Folkskolläraryrkesförbundets tidning *LF* tog upp utvecklingen i Tyskland. I åtta artiklar berördes utvecklingen i det tyska skolväsendet och villkoren för de tyska ungdomarna. Detta gjordes inte lika ingående som i *SL*, utan i kortare notiser. Vid tre tillfällen gjordes en något grundligare analys av läget, genom en kritisk granskning av den fortgående nazifieringsprocessen.²⁹² Jämförelsen med svenska förhållanden var något mindre uttalad än tidigare och inte lika stark som i *SL*:s rapportering. En kritisk artikel den 21 oktober, ”Uppfostran till politiska ledare”, avslutades med en tacksamhet över att ingen svensk regeringschef skulle komma att fostras i den anda som råder i den tyska skolan.

Inte mindre än 15 artiklar berörde fredsfrågan, alltifrån en uppmaning att anordna ”skolornas fredsdag” den 18 maj,²⁹³ till referat från fredskonferenser²⁹⁴ och två ledarartiklar som uppmanade till fredsfostran. I den ledare som publicerades den 29

²⁹⁰ Det var dock ingen ledarartikel, då dessa publicerades längre in i *SL*.

²⁹¹ *SL* 1936:7, s. 167, *SL* 1936:8, s. 190, *SL* 1936:10, s. 243, *SL* 1936:12, s. 294, *SL* 1936:16, s. 404, *SL* 1936:17, s. 436, *SL* 1936:22, s. 605, *SL* 1936:23, s. 616, *SL* 1936:33, s. 853.

²⁹² Under rubriken Aktuellt publicerades kortare citat i aktuella frågor, med eller utan kommentarer från redaktionen, *LF* 1936:10, s. 3, ”All tysk ungdom uppfostras i den nationalsocialistiska statstanken”, *LF* 1936:40, s. 3, ”I åtta år skall den unge tysken tränas till soldat”, *LF* 1936:43, s. 3, ”Uppfostran till politiska ledare”.

²⁹³ *LF* 1936:19, s. 2.

²⁹⁴ Fredskonferensen ”Uppfostran och ett fritt samhälle” i Oxford rapporterades i *LF* 1936:25, s. 4, folkhögskolekursen ”Uppfostrans inriktning på en sannare fredsmentalitet” rapporterades i *LF* 1936:35, s. 6-7, konferens anordnad av ”Internationella kvinnoförbundet för fred och frihet”, rapporterades i *LF* 1936:36, s. 7, om en internationell fredskonferens i Bryssel rapporterades det i *LF* 1936:38, s. 4.

juli-5 augusti, då Berlinolympiaden var i full gång, ställdes nazismens och de totalitära uppfostringsidealerna mot de svenska idealerna:

De unga i olika länder får olika förutsättningar att lösa krigets och fredens problem. Medan somliga stater ger ungdomen vapen av stål, söker andra ge en daglig träning i kamratanda och god vilja som vapen.²⁹⁵

Den 27 oktober anordnades ”Nordens dag” på anmodan av Skolöverstyrelsen. Detta uppmärksammades i en ledare i *LF* den 21 oktober. I denna ledare vidgades argumentationsstrategierna till ett nordiskt perspektiv. Det var inte längre en svensk demokratisk tradition som kontrasterades mot den totalitära utvecklingen, utan myten om den urgamla nordiska demokratiska rättstraditionen, ett tema som skulle utvecklas under krigsåren:

I en tid av misstro mellan folken, politiska och ekonomiska friktioner mellan nationerna, då staterna isolerar sig, kringgärdar sig med allt starkare försvarsanordningar, allt högre tullmurar, är det en ljuspunkt för dem, som alltjämt tror på och anser att det är lönt att verka för fred och internationellt samförstånd, att det finns ett Norden. Inte bara ett geografiskt Norden utan den kulturella och andliga enhet, som heter Norden. Djupare för varje dag lär vi oss inse, att vår framtid – vill vi i denna framtid lägga in demokrati, frihet, fredlig utveckling och odling – är i synnerlig grad beroende av fastheten och styrkan i de nordiska ländernas samhörighet.²⁹⁶

Till dessa två ledarartiklar om fred och fredsfostran vill jag även lyfta fram en tredje ledare från den 7 oktober, ”Politiken och skolan”. Även denna ledare hade sin udd riktad mot ett totalitärt tänkande. Ledarskribenten förordade mer saklig politisk information i skolan för att motverka den politiska propaganda ungdomarna utsattes för. Utan att säga det klart ut menade ledaren auktoritär propaganda:

Principen om åsiktsfrihet, som de svenska lärarna i gemen hyllar och är tacksamma för att den går att tillämpa hos oss som i få andra länder i dagens Europa, bör dock inte behöva utesluta en objektiv vägledning bland massan av de politiska åsikter, som skolans avståndstagande till trots tränger sig på de unga genom press, torgpropaganda m.m.

Artikelförfattaren konstaterade vidare att läroverken,

kan uppvisa skaror av unga trosvissa nazister och kommunister, som har gemensamt en stor okunnighet om de samhällsförhållanden de drömmer om att omstörta”.²⁹⁷

²⁹⁵ *LF* 1936:31-32, s. 1.

²⁹⁶ *LF* 1936:43, s. 1.

²⁹⁷ *LF* 1936:41, s. 1.

Det är med andra ord en demokratisk fostran denna ledare efterlyser. Dessa tre ledare, och särskilt den sista, markerar Folkskolläraryrkesförbundet linje, att inte vara naiva i sitt försvar av demokrati, fredsfostran och individualism trots en officiell politisk neutralitet. Det gäller att aktivt verka för demokratins försvar. Lärarinnorna var väl medvetna om de krafter de hade emot sig i den nazistiska utmaningen.

Både *LF* och *SL* positionerade sig ännu klarare mot nazismen detta år och lyfte fram de egna idealen som norm för denna kritik. Argumentationen blev därmed tydligare i sina demokratiska och individualistiska konturer. Som jag tidigare påpekat, går det i balansen mellan medborgarfostran och nyhumanistiskt uppfostringsideal, att skönja en svag förskjutning mot det senare. Detta var ett drag som återkom även i andra organisationer under mitten av 1930-talet, inte minst inom arbetarrörelsen. Det nyhumanistiska fostringsidealet, som under 1900-talet haft en klar konservativ prägel, togs nu åter till heder även i mer radikala kretsar. Begrepp som personlighetsdanning, inre personlighetsliv och referenser till Kant och andra nyhumanistiska filosofer tyder på detta.²⁹⁸

Folkskolläraryrkesförbundet uppmanade visserligen sina medlemmar, att likt de kvinnliga kollegerna uppmärksamma skolornas fredsdag, men inte med samma skärpa som Folkskolläraryrkesförbundet. Man inskränkte sig till att uppmana läsarna att rekvirera material från Svenska skolornas fredsförening.²⁹⁹ De tog heller inte tillfället i akt att göra Nordens dag den 27 oktober till en manifestation för fred och frihet, utan konstaterade endast att dagen är påbjuden för alla skolor av Skolöverstyrelsen.³⁰⁰ Uppmärksamheten mot den politiska utvecklingen i Tyskland inskränkte sig till recensioner och ett neutralt referat från Lärarinternationalens kongress i Genève. Man utnyttjade inte möjlighet att kommentera det politiska läget genom detta referat.³⁰¹

Rapporteringen i *TfSL* 1936

En viss förändring av argumentationen kan detta år skönjas i *TfSL*. Det rörde sig om det jag tidigare berört, förskjutningen i undervisningens tonvikt i den tyska skolan, från ett nyhumanistiskt bildningsideal, med stor tonvikt på den klassiska bildningen, till den fysiska karaktärsfostran och den roll de nazistiska organisationerna fick

²⁹⁸ Jonas Hansson 1999, s. 185-187, Martin Alm påpekar att arbetarrörelsen var kliven i sin syn på nyhumanism, Richard Sandler och ABF ställde sig under 1930-talet allt mer positiv till dessa tankegångar, Martin Alm 2002, s. 220-225, även den socialdemokratiska ecklesiastikministern Arthur Engberg, tillhörde denna falang av nyhumanismen.

²⁹⁹ *FT* 1936:20, s. 9.

³⁰⁰ *FT* 1936:42, s. 45.

³⁰¹ *FT* 1936:37, s. 12.

spela på lärarnas bekostnad. LR:s kritik sammanföll alltså till stora delar med SAF:s och Folkskolläraryrkeförbundets kritik. Det nyhumanistiska bildningsidealet, som var starkt förankrat bland läroverkslärarna, utmanades nu kraftigt av de nazistiska uppfostringsidealerna.³⁰² Detta år tog *TfSL* ställning direkt mot nazismen, om dock på ett mycket inlindat sätt. I fyra artiklar under detta år redogjordes för det tyska undervisningsväsendets förändring. Var och en för sig går artiklarna att förklara som enbart en del i en allmänt negativ inställning till fysisk fostran på bekostnad av en intellektuell, men tillsammans bildar de ett mönster.³⁰³

Det rörde sig om en ledarartikel och tre artiklar skrivna av utomstående författare. Ledarartikeln är naturligtvis den mest intressanta. Den publicerades strax efter de olympiska spelen och fick rubriken ”Den olympiska yran”. Det fanns en stark svensk opinion mot dessa spel, men LR och dess tidning kommenterade inte denna politiska kritik, utan höll sig enbart till frågan om idrottens skadliga inverkan.

Det är fara värt, att synen förväntas på det släkte, som nu växer upp. Den fysiska prestationen får en berömmelse, som den intellektuella bragden inte kan räkna med [...] En för åtskilliga år sedan avliden svensk vetenskapsman såg med allt annat än blida ögon på den popularitet, som idrottsrörelsen på ett ganska tidigt stadium kunde glädja sig åt. Han förklarade den vara ett tydligt tecken på en begynnande våldets renässans. [...] Segern skall understundom vinnas till vilket pris som helst, och då får hänsynsfullhet vika för ett bärsärkahumör, som inte gagnar folkförbrödringen. [...] mycket idrott göra mången människa rasande och så skumögd, att hon inte förmår bestämma rangordningen mellan hälsosamma lekar och den medborgerliga pliktens ansvar.³⁰⁴

Av argumenten i artikeln kan de flesta hänföras till någon form av nyhumanistiskt tema, ”intellektuella bragder” i stället för ”fysiska prestationens berömmelser” och ”våldets renässans”. Vissa går att hänskjuta till ett medborgarfostransteama, som ”den medborgerliga pliktens ansvar”, andra till fredstemat när ”folkförbrödring” ställs mot ett ”bärsärkarhumör”. Även om huvudargumentationen går ut på att för mycket idrottande leder till ökat våld, finns det ett stödargument som pekar mot den nazistiska våldsideologin, människan som en ”kämpande kraftvarelse”, ledd bara av ett enda mål, att segra ”till vilket pris som helst”. Ur denna stödargumentation går det att se ett avståndstagande från den nazistiska utmaningen.

Den nyhumanistiska förkämpen Manfred Björkquist benämner denna fixering vid idrott som ”en kroppsupplevelse i idrottens erotik”, något han såg som ett uttryck för primitivismens människosyn och en demoraliserande faktor i ungdomens

³⁰² Lars H Niléhn 1975.

³⁰³ *TfSL* 1936:6, s. 90-91, *TfSL* 1936:17, s. 1, *TfSL* 1936:21, s. 312, 313.

³⁰⁴ *TfSL* 1936:17, s. 1.

karaktärsdaning.³⁰⁵ Detta är ytterligare ett tecken på hur den nyhumanistiska renässansen fått ett fotfäste i lärarkåren detta år.

Två månader efter olympiadartikeln publicerades två artiklar; ”Skollantern i Tyskland” och ”De tyska lärarnas besvärligheter”.³⁰⁶ Faktatillståndet i båda artiklarna är sakligt hållet. Den första beskriver hur en ny ”uppfostringsfaktor” kommit in i bilden, ”den nationalsocialistiska ungdomsorganisationen”, som har ”tagit hand om den unge tysken för att utbilda honom till en livskraftig människa”. Den ensidiga betoningen av kroppslig fostran och Hitlerjugends dominerande roll kritiserar indirekt. Det av nazismen konnoterade uttrycket ”livskraftig” används på ett sätt som gör att hela artikeln får en mot nazismen avståndstagande karaktär.

I den andra artikeln återges en tysk lärares sammanfattning av sin arbetssituation. ”Först i betydelse komma gymnastik och idrott, därefter karaktärsträningen eller hur man skall ropa leve Hitler. Allra sist kommer det ’normala’ arbetet i skolan. Den bildade läraren, som är intresserad för sitt ämne och är ivrig att lära ut det, känner sig bragd till förtvivlan.” Han beskriver hur barnen skyller utebliven läxläsning på att det nazistiska ungdomsarbetet måste få gå före skolarbetet. ”Barnen förstå att utnyttja sin privilegierade ställning som nazister.” De ickenazistiska lärarnas prekära situation beskrevs ingående:

De lärare, som icke äro anhängare av nazistyret eller foga sig endast därför att de äro så illa tvungna, leva i ett obehagligt tillstånd av ängslan för framtiden. [...] För historieläraren, som har ett samvete och som finner det svårt att förklara de nazistiska dogmernas rasteorier, är livet särskilt svårt. Den strävan som går ut på att göra varje skola till en propagandacentral för naziidéer vålla bekymmer framförallt för de katolska privatskolorna.³⁰⁷

I ytterligare en ledarartikel kommenterades indirekt utvecklingen i Tyskland. *TfSL* använde samma grepp som *LF*, när den på ledarplats den 31 oktober kommenterade ”Nordens dag”. Ledarskribenten utnyttjade den bild av Norden som även ingick i läroverksläraridentiteten för att komma åt det mörker som vilade över Tyskland. Det nazistiska mörkret ställdes mot det nordiska ljuset: ”I det mörker, som nu ruvar över Europa, bildar Norden en klar punkt.” I ytterligare en artikel kritiserades det faktum att det inte längre var en strikt vetenskaplig lämplighetsprövning, utan att även ”skolmognad” skulle ingå som ett antagningskriterium till högre studier i Tyskland.

I den nationalsocialistiska staten äro nämligen studieanlagen inte längre utslagsgivande för dem som vill välja intellektuella yrken, utan i första hand ’sinnelaget’, den ’nationella pålitligheten’ och liknande förtjänster.³⁰⁸

³⁰⁵ Manfred Björkquist 1932, Jonas Hansson 1999, s. 193.

³⁰⁶ *TfSL* 1936:21, s. 312, *TfSL* 1936:21, s. 313.

³⁰⁷ *TfSL* 1936:21, s. 313.

³⁰⁸ *TfSL* 1938:6, s. 90-91.

Det går alltså att skönja en ny argumentationsstrategi. Likt folkskollärarytterargumentationen kontrasterades nazismen mot den egna identiteten, med ett starkt nyhumanistiskt ideal och ett visst förakt mot fysisk fostran. Vid uppbyggandet av denna argumentationsstrategi använde sig även läroverkslärarna av nazistiska uttryck. Dessa presenterades i ett sammanhang som fick dem att framstå i en negativ dager och strida mot de egna idealen. Läroverkslärarna stod dock fortfarande långt ifrån folkskollärarna när det gällde ställningstaganden för demokrati och fred. Det visade sig när en förfrågan från NF:s sekretariat för undervisningsfrågor inkom till LR:s styrelse under sommaren 1936. Den gällde graden av internationalisering i ämnena historia och geografi. Förutom att styrelsens verkställande utskott tog lång tid på sig att formulera ett svar, var detta till sin karaktär mycket negativt hållet, inte bara gentemot NF, utan även mot fredsfostran som pedagogiskt fenomen.³⁰⁹

Sammanfattning av argumentationen 1936

Under 1936 delades folkskollärarytterargumentationen upp i en linje som Folkskollärarytterförbundet stod för och en som upprätthölls av SAF och Folkskollärarytterförbundet. Det var det förstnämnda förbundet som ändrade sina argumentationsstrategier. Det intog fortfarande en gentemot den nazistiska ideologin mycket kritisk hållning, men gav inte längre samma aktiva uttryck för denna. Detta hörde främst samman med de interna diskussioner kring den egna verksamheten, vilka i sin tur var påkallade av det lönepolitiska läget. Läroverkslärarna kom å sin sida att ta en mer aktiv ställning i sina argumentationsstrategier.

En aspekt som påverkade samtliga argumentationsstrategier detta år var det ökade inflytande Hitlerjugend fick på den praktiska utformningen av undervisningen. Redan tidigare hade argumentationen mot nazismen riktat in sig på förändringarna av mer formell art, nazifieringen av lärarorganisationerna, nya nazistiska läroplaner, undervisningens likriktning. Under 1936 belystes även det praktiska skolarbetets förändring, frågan hur lärarkåren förlorade allt mer av greppet över skola och undervisning, på bekostnad av de nazistiska ungdomsorganisationerna. Det var en oro som artikulerades kring lärarnas förändrade arbetsförhållanden och hur deras auktoritet urholkades på grund av Hitlerjugends allt starkare ställning i skolan och en förskjutning av undervisningen från det intellektuella planet till den fysiska fostran.

³⁰⁹ VU protokoll 11 juni 1938, LR:s arkiv, A1 vol. 9, TAM arkiv.

Utvecklingen under 1938

Klas Åmark beskriver händelserna 1938 som att ”Nazitysklands utveckling [gick] in i en ny, mer expansiv fas.” Detta satte omvärlden på prov och det var framförallt undfallenhet som blev svaret på utmaningen.³¹⁰ Annekeringen av Österrike medförde att ytterligare ett lands skolväsende omdanades efter nazistiskt mönster. Det akuta krigshotet på hösten 1938, innan det fick sin temporära lösning i Münchenöverenskommelsen, utmanade det svenska samhället och skolan genom luftskydds- och mörklägningsövningar och genom att en krigspsykos inställde sig.

Jag kommer i detta avsnitt att visa på, att dessa fenomen och händelser hade en direkt effekt på lärarnas syn på sig själva, såväl som på deras argumentationsstrategier när de bemötte nazismen. Münchenöverenskommelsen skapade problem för ytterligare ett land i Europa. Fler lärare tvingades fly undan ett nazistiskt styre. Spelreglerna för det mellanfolkliga samarbetet och den ordning för detta som lärarkåren omhuldade, utmanades också genom formerna för Tjeckoslovakiens delning, då NF och den fredsordning som lärarkåren satsat så mycket kraft på i sitt fredsarbete helt åsidosattes.

Läroverkslärarnas argumentationsstrategier kom under detta år framförallt att utmanas från den nazivänliga minoriteten i läroverkslärarkåren. Den var numerärt inte så stor, men den upprätthölls av starka och inflytelserika personer, som var vana att ha inflytande och kunde uttrycka sig väl. Denna grupp hade alltså ett visst inflytande på LR:s ställningstaganden och det blev under hösten 1938 uppenbart att styrelsen inte ville stöta sig med denna grupp. Det som ställde frågan på sin spets var ett antal bokrecensioner i *TjSL*. Tidningen i övrigt kommenterade den politiska utvecklingen i lika liten utsträckning som folkskollärarypressen, men tidningens två redaktörer, Simon Erlandsson och John Berg, tillät att även nazikritiska böcker recenserades och att de utomstående recensenterna fick en stor frihet i sitt skrivande. Det var John Berg som var ansvarig för recensionsavdelningen. Han hade av chefredaktören Simon Erlandsson fått ett stort mått av frihet att sköta den saken. Under året 1938 handlade fyra recensioner om böcker eller artiklar skrivna om det nya Tyskland i mer eller mindre kritiska ordalag.³¹¹ Det rörde sig om en förhållandevis beskedlig kritik, med ett visst utrymme även för positiva kommentarer om det nya Tyskland. De förargade dock minoritetsfalangen inom läroverkslärarkåren. Att denna minoritetsfalang fortfarande 1938 accepterades av LR:s styrelse stod klart den 17 november, en vecka efter Kristallnatten. Styrelsens verkställande utskott tog då ställning till åtminstone tre inkomna brev, som alla var starkt kritiska till *TjSL* i allmänhet och framförallt mot en recension som togs in den 5 november. Recensionen var starkt kritisk mot Hitler som person och mot nazismen

³¹⁰ Klas Åmark 2011, s. 646.

³¹¹ *TjSL* 1938:2, s. 36-37, *TjSL* 1938:4, s. 4, *TjSL* 1938:18, s.18, *TjSL* 1938:22, s. 373.

som ideologi.³¹² Att döma av protokollet från detta möte, instämde det verkställande utskottet i kritiken och skrev ett brev till chefredaktören och bad om en förklaring. Erlandsson bad om ursäkt och medgav att han varit ”försumlig”.³¹³ Den för recensionerna ansvarige, John Berg, backade dock inte, utan hävdade att tidningen o censurerat skulle ta in recensioner av olika slag. Han nämnde inget om innehållet i recensionerna, utan gjorde det till en principfråga om censur. I förlängningen av hans resonemang går det dock att se en vilja att även Nazityskland skulle kunna kritiserats i *TjSL* spalter.³¹⁴ Båda redaktörerna erbjöd sig, för att inte säga hotade, med att omedelbart avgå. Vissa försök gjordes att övertala Erlandsson att stanna, men båda avgick vid nyåret 1938/39.³¹⁵

Vad som stod mot varandra i denna kraftmätning var inte bara frågan om politiserade recensioner skulle tas in i tidningen, utan även frågan om läroverkslärarnas inställning till nazismen. Dessa recensioner kunde ha varit ett sätt att ändra argumentationen i en något mer kritisk riktning. Resultatet blev istället att de två demokratiskt sinnade redaktörerna fick gå, då de inte tog tillräcklig hänsyn till den nazivänliga minoriteten, som på detta sätt fick indirekt stöd av LR:s styrelse.

November 1938 har av en lång rad forskare betraktats som en vattendelare i synen på nazismen, då även de konservativa i Sverige slutgiltigt tog ställning mot nazismen. Den tongivande konservativa kulturtidskriften *Svensk Tidskrift* publicerade till exempel en mycket skarp ledare, med starka fördömanden av Kristallnatten.³¹⁶ Det framstår då som ännu mer märkligt att LR:s styrelse under dessa veckor gjorde sådana eftergifter till den nazivänliga opinionen av förbundet. Det går självklart inte att kalla LR:s styrelses ställningstagande för nazivänligt, men den hänsyn de tog till minoriteten i förbundet visar att läroverkslärarkåren fortfarande var accepterande gentemot nazivänliga kolleger.

Inom folkskollärarkåren hade förhållandet varit det omvända ända sedan 1933. Som jag tidigare redovisat stod folkskolläraryrket på sig när de fick kritik för att vara för frispråkiga. Ytterligare ett exempel på detta gavs under 1938, då SAF:s styrelse fick mottaga kritik för att de kollektivanslutit SAF:s medlemmar till den svenska sektionen av ”Världssamling för fred”. Denna internationella opolitiska rörelse hyste inte bara ideella organisationer, utan även politiska partier, bland annat

³¹² Tre brev i frågan finns bilagda till protokollet från VU möte den 17 november 1938, Olov Andersson, bilaga 3a, Gustaf Jacobsson, bilaga 3b, Emmanuel Eriksson, bilaga 3c, Enligt ärendeförteckningen skulle brev ha inkommit även från rektor Granfelt i Umeå, lektor Bladin i Malmö, båda kända för nazistsympatier, det är dock oklart om de två senare breven rörde denna fråga, då de inte är bevarade, LR:s arkiv A1 vol.10, TAM arkiv.

³¹³ Brev från Erlandsson till LR:s styrelse. VU protokoll den 17 november 1938 § 3, bilaga 3d, LR:s arkiv A1 vol.10, TAM arkiv.

³¹⁴ VU protokoll 24 november 1938 § 1, LR:s arkiv A1 vol.10, TAM arkiv.

³¹⁵ VU protokoll 21 december § 4, LR:s arkiv A1 vol.10, TAM arkiv.

³¹⁶ *Svensk Tidskrift*, 1938:9, s. 605-609, Alf W Johansson 2006, s. 165, 218, Johan Östling 2008, s. 167.

Sveriges kommunistiska parti. Att Världssamling för fred var starkt kritisk mot nazismen, så väl som alla andra våldsideoologier, var helt underförstått. Under hösten 1938 protesterade SAF:s kretsar i Lund och Linköping mot denna anslutning.³¹⁷ Vid styrelsesammanträde den 3-7 januari 1939 avvisade SAF:s styrelse dessa båda invändningar och hävdade därmed att fredssaken var något SAF skulle omhulda och sattes över den politiska neutraliteten. Beslutet innebar vidare att SAF inte var berett att ta någon hänsyn till dem inom rörelsen som inte ställde upp för denna linje.³¹⁸

Även i ett annat avseende sattes läroverkslärarna på prov under 1938. Den tjeckoslovakiska läroverkslärarorganisationen sände ett antal brev till LR:s styrelse. Till en början var det ett allmänt kontaktsökande med förfrågan om utbyte av information. Fram mot september ställdes direkta frågor om stöd och hjälp i form av påtryckningar och uttalanden till stöd för det hotade Tjeckoslovakien. LR:s styrelse ställde sig positiv så länge det rörde sig om uppgiftslämnande. När en smått desperat vädjan kom i ett brev daterat den 20 september, ansågs sig inte VU kunna göra något, utan konstaterade bara att eftersom ”den politiska utvecklingen skedde så snabbt, kunde från LR:s sida ingen åtgärd vidtagas.”³¹⁹ Att VU på detta sätt slingrade sig ur problemet utan att ens fråga om det var något LR kunde bistå med i denna för Tjeckoslovakien så svåra situation, är ytterligare ett tecken på den neutralitetslinje förbundet ville föra. De ville inte vidtaga några åtgärder som kunde uppfattas som kontroversiella eller förarga den nazivänliga minoriteten av förbundet. LR:s styrelse måste ha varit medveten om att det förelåg stora hjälpbehov, inte minst för de läroverkslärare som tvingades fly från Sudetområdet. Information om detta kunde de om inte annat få genom att läsa folkskollärarypressen, där upprop och insamlingar till förmån för denna flyktinggrupp gjordes.³²⁰

Det var framförallt SAF som tog ett ansvar för dessa flyktingar. Detta skedde efter en vädjan från den tidigare omnämnda organisationen ”Världssamling för fred”, som i oktober 1938 vädjade om ekonomisk och moraliskt stöd ”för de tjeckiska medborgare, som på grund av den tyska inmarschen och gränsområdenas

³¹⁷ Lunds skrivelse behandlades på VU 19 augusti 1938 § 6, SAF:s arkiv A2b, vol. 58, prot. bilaga 434, TAM arkiv, Linköpings invändningar behandlades på VU den 23 nov § 13, SAF:s arkiv A2b vol. 58, TAM arkiv, motiveringen för denna anslutning av SAF:s medlemmar ges i *SL* 1938:49, s. 1344, en lokalavdelning av Världssamling för fred hade bildats den 4 februari 1938, vilket kan vara orsaken till Linköpingskretsens uppmärksamhet på detta tema. Linköpings lokalkommitté för Världssamling för freds arkiv. Linköpings föreningsarkiv. I denna lokalavdelning ingick även Folkskolläraryrinneförbundet. http://www.linkopings.foreningsarkiv.dinstudio.se/diary_29_193.html, (21 september 2015).

³¹⁸ Centralstyrelseprotokoll 3-7 januari 1939, § 86, SAF:s arkiv A2b vol. 58, TAM arkiv.

³¹⁹ Brevet hade ”i bevakande ordalag hemställt, att LR i mån av förmåga ville verka för Tjeckoslovakiens sak inom Sverige”, VU den 6 oktober 1938, § 6 LR:s arkiv A1 vol.10, TAM arkiv.

³²⁰ Upprop till insamling för landsflyktiga tjeckoslovakiska lärare i *SL* 1938:46, s. 1251, se även ”Lämna hjälp till landsflyktiga kamrater”, en uppmaning till ekonomisk hjälp för landsflyktiga lärare, *SL* 1938:43, s. 1163.

införlivande med Tyskland nödgats fly från sin hembygd”. SAF:s styrelse ansåg denna insamling vara ”synnerligen behjärtansvärd” och sände ut uppmaningar om att delta i insamlingen till samtliga kretsar i förbundet.³²¹ SAF:s ordförande tog även kontakt med den exilorganisation som tyska landsflyktiga lärare hade upprättat i Paris, ”Verband Deutscher Lehreremigranten”, som i Sverige hade en avdelning på 18 medlemmar. Dess ordförande uppvaktades och fick hjälp av ordföranden för SAF Emil Eljas.³²²

Fredssaken och nazismen 1938

Krigshotet och de små staternas utsatthet under detta år ställde fredsfrågan på sin spets, vilket kommer att vara en central fråga i min analys i detta avsnitt. Även demokratiska stater rustade upp och de praktiska krigsförberedelserna i form av mörklägnings- och gasmaskövningar blev inslag i skolans värld. Fredsfostran kunde nu lätt framställas som naiv och orealistisk. Utmaningen togs upp av folkskolläraryrkesorganisationerna och jag kommer att analysera de svar dessa gav, att fredsarbetet var ännu viktigare ju mer freden hotades. Jag skall visa på att kraven på fredsfostran snarare stärktes i argumentationsstrategierna hos SAF och Folkskolläraryrkesförbundet, vilket även påverkade argumentationen visavi nazismen.

I *LF* fanns inte mindre än 13 intagna artiklar med fredsrelaterat innehåll under 1938, allt ifrån upprop att delta i fredsutbildningar och fredskongresser, till att anordna den årliga ”skolornas fredsdag” den 18 maj. I en ledare den 11 maj med rubriken ”Gasmasken och skolorna” avvisades Luftskyddsförbundets krav på luftskydd som skolämne, med motiveringen att detta skulle försvåra fredsundervisningen och invagga eleverna i en falsk säkerhet, ”ge dem den för fredssaken så ödesdigra inställningen, att krig med bombanfall och försvar med ’skyddsrum’ och gasmasker är naturliga beståndsdelar i den moderna tillvaron.”³²³ Folkskolläraryrkesförbundet tog även en aktiv del i fredsarbetet. Förbundets ordförande, Frida Härner, var en aktiv fredskämpe. Hennes och Folkskolläraryrkesförbundets retorik var: fredsarbetet måste bli allt intensivare ju mer hotad freden var.³²⁴

Fredssaken blev under 1938 ett direkt argument mot den nazistiska ideologin. Ett exempel på detta är en lång artikel som publicerades i *SL* den 3 december 1938, tre veckor efter Kristallnatten. Där gjordes en kritisk granskning av krigsfostran i

³²¹ VU den 2 november 1938 § 3, SAF:s arkiv, A2b vol. 58, TAM arkiv. Uppmaning att stödja insamlingen var införd i *SL* 1938:46, s. 1251.

³²² VU den 12 december 1938, § 9, SAF:s arkiv, A2b vol. 58, TAM arkiv. Upprop ”lämna hjälp till våra landsflyktiga kamrater” publicerades i *SL* 1938:43, s. 1163, *SL* 1938:52, s. 1460.

³²³ *LF* 1938:20, s. 1.

³²⁴ På fredstema talade t.ex. Frida Härner vid ett möte med Svenska skolornas fredsförening den 1 mars 1938, *LF* 1938:12, s. 2.

Europa. Mot denna krigsfostran ställdes den svenska undervisningsplanen och dess fredliga och demokratiska uppfostringsideal.³²⁵ Artikelförfattaren konstaterade att ungdomsorganisationerna på kontinenten blivit allt mer militariserade, något som kontrasterades mot de nordiska föreningarna för fysisk fostran, vilka inte användes i militariserande syfte.

Vi skall hoppas, att den [dagen] aldrig kommer, då dessa [svenska] ungdomsorganisationer av skilda slag likriktas i krigiskt syfte. Till skillnad från diktaturstaterna uppfostrar vi dock inte medvetet ungdomarna för kriget. Skolan och våra stora folkrörelser med deras ungdomsföreningar torde i stället vara pacifistiskt inställda.³²⁶

Artikeln tydliggör en viktig ingrediens i läraridentiteten, det demokratiska och fredliga fostringsidealet, som ställs i kontrast mot diktaturstaternas militariserande fostran.

Reaktionerna på den fortsatta nazistiska likriktningen av skolan

Under 1938 utvidgades den nazistiska likriktningen av skolan även till Österrike och delar av Tjeckoslovakien, samtidigt som antisemitismen fick ett fotfäste även i den italienska skolan. Detta rapporterade främst *SL* om, i fem notiser om den tyska skolan, två om den österrikiska och den italienska skolan. Det var även frågan om notiser om hur likriktningsprocessen i Tyskland under 1938 slutfördes och vad som hände med de lärare som inte ”anses värdiga” att tillhöra den nazistiska lärarorganisationen, hur lärarpresen totalt kontrollerades av nazisterna, samt hur alla sårarter i den tyska skolan togs bort i syfte att skapa en ”gemensamhetsskola med den rätta nationalsocialistiska andan”.³²⁷ Notiserna om den österrikiska skolan beskrev hur den nazistiska staten krävde total kontroll över skolan och att judiska elever inte fick gå i dessa.³²⁸

De tyska läroverken fick nya undervisningsplaner i början av 1938. Detta kommenterades i februari av *FT* och i *Tj/SL*. Den förstnämnda tidningen var saklig i sin presentation, men även tydlig med att det handlade om att ”hela undervisningen ska genomsyras av den nationalsocialistiska världsåskådningen”. Rubriken för artikeln var ”Radikal omgestaltning av Tysklands högre undervisningsväsende.” Radikal omgestaltning kan naturligtvis tolkas på olika sätt. Kontexten visar dock att radikalitet i detta fall betyder en nazifiering av den tyska skolan. Artikeln får därför

³²⁵ *SL* 1938:49, s. 1341-1343.

³²⁶ *SL* 1938:49, s. 1341-1343.

³²⁷ *SL* 1938:6, s. 151, se även *SL* 1938:1, s. 6, *SL* 1938:20, s. 582, *SL* 1938:21, s. 615, *SL* 1938:27, s. 795, se även *FT* 1938:8, s. 13, *FT* 1938:42, s. 6-7.

³²⁸ *SL* 1938:20, s. 582, *SL* 1938:37, s. 957.

betraktas som en i grunden kritisk framställning, om än inte ett entydigt avståndstagande till denna nazifieringspolitik.³²⁹

Annat var det med den artikel som infördes i *TfSL* ett halvår senare. Denna artikel, med den mycket mer neutrala rubriken ”Tysklands nya undervisningsplaner”, var ett ordagrant referat av en artikel införd i den av samtiden naziststämplade tidskriften *Sverige-Tyskland*, skriven av den starkt nazivänlige läroverkslektorn Gustaf Jacobson.³³⁰ Artikel återgavs i stort sett i sin helhet, utan andra kommentarer än några raders ingress, där motiveringen för publiceringen gavs: ”Då det kan förmodas att läsarna av *TfSL* kunna ha nöje och nytta av att lära känna de nya pedagogiska synpunkterna i det nazistiska Tyskland, tillåta vi oss återge huvudinnehållet i den orienterande framställningen.” Denna inledning kunde ha varit menad som en gentemot Nazityskland kritisk varudeklaration från redaktionens sida, men det faktum att en lektor med nazistsympatier fick beskriva hur nazifieringen framskred i Tyskland, är dock ytterligare ett tecken på att LR ännu 1938 inte var redo att göra upp med nazistsympatisörer i de egna leden.³³¹

Sammanfattning av argumentationen 1938

Den allmänna svenska opinionen gentemot Nazityskland förändrades och blev allt mer kritiskt inställd under detta år. En sådan förändring går det att spåra i delar av läraropinionen. På folkskollärarsidan går det att skönja en fortsatt uppdelning i två läger. De kvinnliga folkskollärarna och SAF markerade mycket tydligare vad de stod för. Argumentationen mot nazismen blev allt mer enhetlig och kompromisslös i *LF* och *SL*. Tar jag dessutom hänsyn till hur styrelserna för dessa förbund agerade praktiskt och hur de hanterade invändningar mot den förda linjen, var det en betydligt mer orädd och aktivistisk linje som framträdde. Folkskolläraryförbundet samarbetade inte med de andra föreningarna för att driva denna mer politiserade linje. De stödde inte upprop och insamlingar. De förhöll sig helt enkelt mer passiva, utan att för den skull göra avkall på den antinazistiska linjen även detta förbund byggt upp sedan 1933. I grund och botten tror jag att detta har genusrelaterade orsaker. De kvinnliga folkskollärarna hade en helt annan tradition av att engagera sig i utomparlamentariska grupper som freds rörelsen och kvinnorörelsen. Det fanns en förväntan att Folkskollärarynförbundet skulle engagera sig för fredens sak och därmed mot de totalitära regimerna på kontinenten. Detta påverkade även SAF, även om majoriteten av förtroendevalda inom detta förbund var män. Starka kvinnor som Frida Härner lyckades driva freds- och demokratifrågan även inom detta förbund.

Läroverkslärares ytterst försiktiga avståndstagande mot den tyska nyordningen förblev lika otydligt som tidigare och accepterandet av den nazistvänliga

³²⁹ *FT* 1938:8, s. 13.

³³⁰ *Sverige-Tyskland* var organ för RST, där Jacobson var aktiv skribent.

³³¹ *TfSL* 1938:16, s. 267.

minoriteten snarare stärktes än försvagades detta år. Att den före detta vice ordföranden för LR, Gustaf Jacobson, lyckades driva igenom sin vilja och avsätta hela redaktionen för *TfSL*, och att han dessutom i praktiken fick en artikel om de nya tyska undervisningsplanerna inför i tidningen, tyder på detta.

Krigsutbrottet 1939

Vid krigsutbrottet den 1 september 1939 utmanades lärarkårens professionella identitet, dels direkt genom krigstillståndet, dels av alla de praktiska förändringar som krigsutbrottet medförde för skolverksamheten, när skolan och dess lärare blev en del av det svenska totalförsvaret, med krav på deltagande i luftförsvars- och mörklägnings- och evakueringsövningar. Dessa båda faktorer utmanade ett centralt tema i läraridentiteten: fredssaken. Hur denna utmaning tedde sig skall jag visa senare i detta kapitel, och även visa på de skillnader som går att skönja mellan de olika lärarförbunden. Ett annat tema i läraridentifikationen som utmanades är neutralitetstemat. Som jag tidigare visat var kravet på neutralitet och objektivitet starkt förankrat i lärarnas identitet. Det gällde då främst politisk neutralitet inom förbunden. Med krigsutbrottet och den av regeringen deklarerade nationella neutraliteten hamnade detta neutralitetsbegrepp i en ny dager. Det var inte helt självklart vad det gällde att vara neutral gentemot.

När kriget bröt ut den 1 september 1939 kommenterades denna världspolitiska händelse på ledarplats i samtliga lärartidningar. Det var dock bara *SL* som kommenterade krigsutbrottet som en politisk händelse, övriga tidningar kommenterade de konsekvenser krigsutbrottet fick för svensk ungdom och skola.³³² Det gällde inte bara att hålla Sverige utanför kriget och därmed skydda landet från krigets fasor, utan även att skydda den svenska ungdomen från den brutalisering och militarisering ett krig innebar.

***TfSL* och krigsutbrottet**

Försiktigast i sina kommentarer till krigsutbrottet var LR och *TfSL*, som dock i en ledare den 9 september 1939 klart tog avstånd från den våldsuppfostran som nazismen stod för. Redan rubriken på ledaren ”andlig beredskap” anspelade på neutralitetstemat. Det fanns anspelningar på den nyhumanistiska bildnings-traditionens ambition att fostra till en individualism och motverka våldsdyrkan.

³³² *SL* 1939:36, den 9 september, s. 1027.

Skulle det till slut öppna sig en väg ut ur natt och dimma måste man vaka över att de unga inte förlorar tron på de mänskliga idealen och falla på knä inför de altaren, vid vilka hatets och våldets gudar bli föremål för dyrkan. [...] Forttidsdyrkan blir endast råhet, om den inte förbinds med den humanitet, som är den västerländska kulturens dyrbaraste arvsmärke, och som till varje pris skall värnas och vårdas hos vår uppväxande ungdom. [...] en ungdom, som växer upp i tvivel om livets ideella värden och deras segerkraft, förlorar sig snart in på vägar, som leda bort mot bråddjupet. [...] På så sätt kan skolan hjälpa till med att skapa ett folk, som förstår att bruka sin frihet och rätt och vet att skatta den högt. [...] Det är kärleken till dessa mänskliga rättigheter såsom livsnödvändiga, förmågan att bruka dem och viljan att hävda dem mot vem det vara månne, det är det, som skolan skall ge som det högsta ideella arvet från fäderna till barnen. Det är en sida av skolans andliga beredskapsområde, som aldrig kan eller får försummas, och som kanske måste särskilt uppmärksammas i dessa tider, då humanitet, solidaritet och frihet att ha ett livsrum, som hotar att bli trängre än någonsin.³³³

Genom att hänvisa till ”den humanitet, som är den västerländska kulturens dyrbaraste arvsmärke”, anknöt redaktionen till det nyhumanistiska bildningsidealet. Det kulturarv de såg som sin uppgift att förmedla var ett arv av ”ideella värden” i form av ”humanitet” och ”mänskliga ideal”, dit även en uppsättning av ”mänskliga rättigheter” hörde. Genom att hänvisa till dessa nyhumanistiska uppfostringsideal i den egna identifikation, lades en grund för en gentemot den nazistiska ideologin riktad kritik. Att udden var riktad mot den nazistiska ideologin avslöjades genom en rad ordförskjutningar. Signalord som förknippades med den nazistiska ideologin fick genom textens sammanhang en gentemot den nazistiska ideologin avvisande innebörd. Begreppet ”livsrum”, grupperades i denna text tillsammans med positivt laddade ord som ”humanitet” och ”solidaritet”. Genom denna placering i satsen skrevs begreppet in i det nyhumanistiskt sammanhang som präglade hela texten. Genom denna begreppsörskjutning riktades udden mot den nazistiska expansionistiska våldsdeologin som dolde sig bakom begreppet och ställdes i kontrast till nyhumanismen i den egna identifikationen. Detta blev även en hänvisning till neutralitetstemat. Neutralitetspolitiken tolkades inte i första hand som en neutralitet mellan ideologier, utan som ett skydd för det svenska livsrummet, som nu ”hotar att bli trängre än någonsin”. Det behövdes inte skrivas ut att detta livsrum hotades av den nazistiska våldsdeologin. Denna slutsats kunde läsarna själva dra. Detsamma gäller uttrycket ”dyrkan av hatets och våldets gudar”, som kontrasterades mot den egna identifikationen ideal av ”livets ideella värden” och ”humanitet”.

³³³ *TJSL* 1939:18, den 9 september 1939, s. 345.

Metaforer ”natt och dimma” är intressanta. Det kan röra sig om en hänvisning till det inofficiella nazistiska rättsbegreppet ”Nacht und Nebel”: principen att tillåta en våldsanvändning mot icke önskvärda personer och låta dessa försvinna i nattens dimma, utan att några rättsliga efterspel drabbade de myndighetspersoner som tillgrep denna oreglerade våldsanvändning. Förhoppningen i ledaren var att det skall öppna sig ”en väg ut ur natt och dimma”, vilket i sammanhanget fick en betydelse av en väg bort från den nazistiska våldsideologin. Genom att hänvisa till dessa av nazismen laddade begrepp markerades det att udden var riktad mot de nazistiska uppfostringsidealen, som det i neutralitetens namn gäller att skydda de svenska eleverna emot.

Folkskollärarypressen och krigsutbrottet

Längst i sitt avståndstagande mot nazistisk våldsideologi gick Folkskolläraryrnesförbundet. *LF* uppehöll sig vid frågan i en ledare publicerad den 30 augusti 1939, två dagar före krigsutbrottet. På sedvanligt sätt ställde ledarskribenten den egna läraridentiteten och de egna idealen mot de nazistiska idealen; ”ungdomens kritiska omdöme” ställdes mot ”massuggestionerna”. Att det var nazismens ideologi man vände sig emot markeras här ännu tydligare än i *TjSL*. Det är samma teknik med diskursiva ordförskjutningar som användes; ”De unga måste bibringas insikten, att alla äger vi lika rätt till ’livsrum’, vi må vara svenskar, tyskar, polacker eller något annat”. Genom att namnge polacker som en nationalitet med samma rätt till detta livsrum, förstärktes kritiken ytterligare mot den nazistiska våldsideoalogins anspråk på livsrum. Ledarens budskap var att ställa det nazistiska idealet mot den egna läraridentifikationens krav på tolerans och respekt för alla folk. Rubriken på ledaren i *LF* var ”Nu och efter”, ett försök att inge hopp och mod, en koppling till neutralitetstemats krav på den ”andliga beredskap” som *TjSL* skrev om. Det var ett krav att inte ge upp inför våldets övermakt och det till synes hopplösa läget, utan att ståndaktigt hävda att beredskapen var god även på den mentala fronten och att den svenska linjen skulle kunna överleva krig och våld. Ledaren var även ett svar på den hopplöshet många lärare kände inför det nya läsåret som just inletts; ”Hur pinsamt lönlöst kan det inte kännas i dessa dagar att undervisa om kristendomens ickevåldsetik för små barn, som logiskt frågar: ’Men är inte tyskarna kristna? Varför vill dom då kriga ihjäl polackerna?’ ” Ledarartikeln gav ett svar på detta spørsmål: ”det kommer något efteråt”.³³⁴ I en ledare den 5-12 april markerade *LF* att folkskolan måste bryta mot den tendens till likriktning som finns i Europa.

[...] undertryckandet av det självständiga tänkandet, individualismens underkastelse under massans intentioner eller ledarens vilja och det sociala handlandet blir likriktning, där de självständiga individernas insatser för det

³³⁴ *LF* 1939:35 den 30 augusti, s. 1.

helas väl motarbetas. I tider då dessa tendenser vill bli allt mer härskande, är det av synnerlig vikt, att skolan i de länder, där frihet ännu råder, behjärtat problemet i högre grad än eljest [...] individens självständighet och sociala ansvar borde bli motto för vårt eget kårarbete. Organisationen kräver inte likriktning utan personligt präglade insatser, men det duger inte heller med isolering.³³⁵

I en ledare i *SL* den 9 september 1939 markerade SAF att krigsutbrottet inte bara var en händelse som fick konsekvenser för skolan och dess arbete, utan de kritiserade i anklagande ton även den politik som lett fram till denna ”världskatastrof”. Det var visserligen inte uttalat vad anklagelserna riktades mot, men det måste ha stått ganska klart att det var de totalitära staternas krigspropaganda som var huvudmålet för denna skarpa anklagelse. ”En ny generation av unga människor skulle skoningslöst och meningslöst offras på krigets blodiga altare.”³³⁶ Ledaren försökte anlägga ett psykologiskt perspektiv och målade upp det förestående lidandet som skulle komma att drabba Europa, ”detta nya världskrig, vid vars början vi nu står, kommer att bli än mer skoningslöst, än mer förödande än allt vad mänskligheten hittills upplevt.” Det var SAF:s i grunden pacifistiska ställningstagande som slog igenom.

Likt alla andra lärartidningar berörde *FT* krigsutbrottet i en ledare den 9 september. Den rubrik man använde var även i linje med övriga ledare: ”Skola och försvarsberedskap”, en hänvisning till neutralitetstemat.

Ett krig har alltid följer av psykologisk och moralisk art. Märkbare inte enbart inom de krigförande nationerna utan även bland de folk som lyckats hålla sig utanför världsbranden. En uppluckring av gällande moralbegrepp, en förvildning i tankesätt och seder följde i världskrigets spår 1914-1918 och sträcker sina efterverkningar ända till den nuvarande tiden. Det gäller därför att så långt som möjligt skydda ungdomen mot det andliga förfall som följer på kriget och dess förstörelse av människoliv och kulturvärden. Skolans fostrande och socialt vårdande uppgift måste därför ges möjligheter att alltfört verka bland de uppbyggande krafterna i samhället. Den svenska folkskolans lärarkår är fullt medvetna om de krav som i detta avseende ställdes på den skola som under pågående krig och världskris har ansvaret för den uppväxande ungdomens grundläggande undervisning och fostran till goda medborgare och samhällsbyggare i en värld som nu präglas av hatets, våldets och kulturförintelsens lidelser. Den svenska folkskolan har att i denna tid söka till ungdomen förmedla vårt folks kulturarv, dess vilja till nationell frihet under fredligt samarbete med andra folks kulturarv, dess vilja till nationell frihet under fredligt samarbete med andra folk och stater.³³⁷

³³⁵ *LF* 1939:14-15 den 5-12 april, s. 1.

³³⁶ *SL* 1939:36 den 9 september, s. 1027 under rubriken ”Världskatastrofen och skolan”.

³³⁷ *FT* 1939:36, den 9 september, s.1-2.

Kopplingarna till läraridentiteten och dess neutralitetsbegrepp var inte lika stark som i övriga tidningars ledarartiklar. Inte heller uttalades det lika klart att det var den nazistiska våldsideologin som bar ansvaret för krigsutbrottet. Det var här i första hand en medborgarfostrande argumentation, med hänvisningar till plikten att ”fostran till goda medborgare och samhällsbyggare i en värld som nu präglas av hatets, våldets och kulturförintelsens lidelser.” Att medborgaridealet inte riktigt gick ihop med det nazistiska tankesättet av hat, våld och kulturförintelse måste dock ha stått klart för läsarna.

Fredsfostran och luftskyddsövningar

I folkskolläraernas identitet och ideal var fredstemat starkt. Detta utmanades vid krigsutbrottet av de krav staten ställde på folkskolans medverkan i civilförsvaret. På våren 1939 utfärdade regeringen en kungörelse om att luftskyddsundervisning skulle göras obligatorisk i folkskolans sista obligatoriska årskurs. Detta påbud hanterades helt olika av de tre stora folkskolläraryrkesförbunden, vilket visar på skilda förhållningssätt inför det annalkande kriget. LR och *TfSL* berörde inte frågan, då den enbart angick folkskolan. SAF och *SL* publicerade endast den kungliga kungörelsen och konstaterade pliktskyldigast att detta nu gällde för folkskolan.³³⁸ Som jag tidigare konstaterat hade Folkskolläraryrkesförbundet under en längre tid vägrat att befatta sig med dylik undervisning, med motiveringen att lärare inte skulle förbereda barnen för krig, utan för fred. När nu en kunglig kungörelse kom, förordade förbundet inte civil olydnad mot denna, men reserverade sig och angav en del praktiska knep för att lindra den skada de ansåg att dylik undervisning hade på barnens fredssinne.³³⁹ Folkskolläraryrkesförbundet gick i motsatt riktning. De lät en chefsinstruktör för Ångermanlands luftskyddsförbund, folkskolläraren Åke Hellenius, på åtta sidor i två nummer av tidningen ge en lång instruktion om hur denna luftskyddsundervisning skulle gå till och markerade därmed inte bara en acceptans av denna typ av utbildning, utan att den var ytterst viktig.³⁴⁰

De båda förbunden tolkade alltså neutralitetsförpliktelserna helt olika: Folkskolläraryrkesförbundet i en fredlig, nästan pacifistisk riktning, Folkskolläraryrkesförbundet i en pragmatisk mobiliserande riktning. Detta stämmer väl överens med de olika förhållningssätt dessa förbund hade till fredstemat. Folkskollärarinnorna markerade redan vid krigsutbrottet att fredssaken var ett överordnat mål, prioriterat framför neutralitetstemat. Denna positionering kom att få betydelse senare under kriget.

³³⁸ *SL* 1939:40, den 7 oktober, s. 1133, med rubriken ”Luftskyddsundervisning i skolorna”.

³³⁹ I en ledare i *LF* förespråkas ett upplägg så att den blir till en ”appell för fred, icke en träning för krig.” *LF* 1939:19, s.1.

³⁴⁰ *FT* 1939:40, den 7 oktober, s. 8-11, *FT* 1939:41, den 21 oktober, s. 14-17.

Sammanfattning av argumentationen 1939

Krigets utbrott tolkades i hela lärarkåren som en konsekvens av nazismens våldsideologi, även om denna koppling mer eller mindre doldes i framställningarna genom diverse ord- och begreppsförskjutningar eller inlindningar av budskapet i diverse stödargument. Det som förenade alla förbund var en oro för att de fredliga och humanistiska uppfostringsideal de stod för skulle urholkas. Botemedlet var en neutralitetslinje, i bemärkelsen att hålla våldet borta. Det betyder att det var den ”lillsvenska neutralitetsberättelsen” som kom att dominera. Historikern Lina Sturfelt definierar detta neutralitetsbegrepp som den ”besinningsfulla berättelsen”, som enade svenskarna i en ”nationell samling och mystik gemenskap”. Neutraliteten skapade en skyddande vrå som skulle hålla krigets elände borta. Den storsvenska berättelsen, gav Sverige en större och mer aktiv roll i världshändelserna.³⁴¹ Johan Östling påpekar att anhängare till denna ”lillsvenska neutralitetsberättelse” hade mindre förståelse för den nazistiska politiken än den storsvenska, som oftast upprätthölls av nationella rojalister och Sveriges nationella förbund.³⁴² Östling talar även om ”en småstatsrealistisk tolkningsram” som helt dominerande i den svenska debatten fram till 1990. Denna tolkningsram förfaller vara helt dominerande i lärarnas neutralitetstänkande 1939. Den fokuserar på det maktpolitiska, men glömmar ofta bort det ideologiska. Denna neutralitetsdefinition var förhärskande i alla lärarförbund 1939, en enighet som senare under kriget skulle komma att brytas.³⁴³

En ingrediens som var bärande i lärarnas argumentationsstrategier kring neutraliteten är den ”nordism” som bland annat Sturfelt talar om; neutralitet och nordisk samhörighet och enighet är vägen bort från det europeiska kaoset.³⁴⁴

Redan nu går det dock att skönja en viss slagsida i neutralitetsargumenteringen, i alla fall när det gäller uppfostringsideal. Denna argumentering hade byggts upp under ett antal år, som jag tidigare berört, och nu gick det att förena dessa fredliga och nyhumanistiska ideal med ett neutralitetstänkande. Detta skedde dock med olika ordval och tyngdpunkt.

Även om argumentationen skiljde sig åt något mellan de olika förbunden fanns det några argument som var gemensamma och som sammanfattade diskussionerna. Det faktatillstånd som utgjorde grunden för argumentationsstrategin var att kriget och krigspropaganda hade en menlig inverkan på människan i allmänhet och ungdomen i synnerhet, vilket ledde till slutsatsen att vi måste hålla oss utanför kriget och värna om neutraliteten. Det talades inte om ideologiernas neutralitet, inte ens om neutralitet mellan de krigförande parterna, utan neutraliteten som ett skydd för

³⁴¹ Lina Sturfelt 2008, s. 194-195, 203, 247.

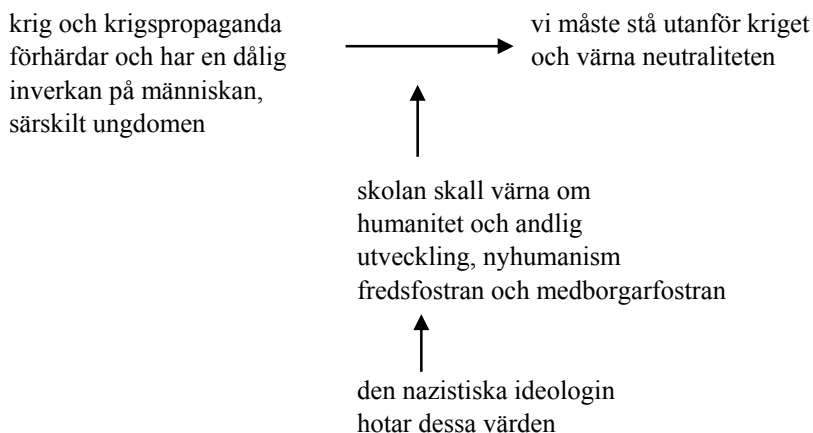
³⁴² Johan Östling 2007, s. 37, Klas Åmark 2011, s. 667.

³⁴³ Johan Östling 2008, s. 22.

³⁴⁴ Lina Sturfelt 2008, s. 204.

ungdomen och medborgarna. Med Toulmins modell kan argumentationen synliggöras på följande sätt:

Figur 6 Jämförelse av argumentationen mellan de tre lärarförbunden 1939



Huvudargumentationen involverade inte den nazistiska ideologin eller den nazistiska politiken. Det är först när stödargumenten för slutsatsen i figur 6 analyseras som nazismen berörs. Dessa stödargument kom att cirkla kring den nazistiska ideologin, då nazismen var ett hot mot de värden skolan stod för. Detta om stödargumentet utformas på följande sätt: nazismen hotar de värden skolan står för, vi måste vara på vår vakt mot nazismen (i neutralitetens namn). Dessa nämnda stödargument går att spåra i ledaren i *TJSL* den 9 september, när texten varnar för en ideologi där "våldets gudar bli föremål för dyrkan" och då ledaren inskräper förpliktelse kring de mänskliga rättigheterna. Genom att sätta de mänskliga rättigheterna som "högsta ideella arv" som skall försvaras "mot vem det vara månde" rättfärdigas en kritik av nazismens våldedyrkan (som försakat krigsutbrottet).

Samma dolda argumentation återfinns i *FT* den 9 september. Hotet mot skolans värden och orsaken till kriget förklaras med "en värld som nu präglas av hatets, våldets och kulturförintelsens lidelser". Detta tolkar jag som en dold omskrivning för nazismen. Inte minst signalordet "kulturförintelse" tyder på detta. Likaså när *LF* den 5 april skriver att skolans humanistiska och individualistiska värden hotas av en "underkastelse under massans intentioner eller ledarens vilja".

Tillsammans med neutralitetstemat kom dessa kategorier av argument att spela en stor roll för att påverka och förändra läraridentifikationen under resten av kriget, och fick därmed konsekvenser för lärarkårens argumentationsstrategier mot

nazismen. Även om vissa argument grep in i flera av dessa fyra temata, går det även att skönja en motsättning mellan dem, mellan fredsfostran och neutralitet, mellan en mer aktivistisk medborgarfostran och mer passiv och individualistisk nyhumanism. Dessa motsättningar är viktiga för att förstå den fortsatta argumentationen. Vid krigsutbrottet var enighet det viktigaste, enighet inom förbunden och mellan dem. Medlemmarna slöt vidare helt upp bakom förbundsledningarna. Det går inte att skönja några sprickor, argumenterandet var inne i en harmonisk fas. Detta blev dock inte bestående, vilket krigets realiteter kom att se till. Den stora övergripande argumentationsstrategin för lärarkåren 1939 var att hjälpa till att hålla Sverige utanför kriget och skydda de värden man ansåg vara viktiga. Detta sammanföll även med de allmänna politiska målen. Även om det primärt inte var fråga om att måla upp varifrån hotet mot dessa värden kom, gjorde alla förbundet detta indirekt. Även detta utpekande fick en enande effekt. Man slöt sig genom ett avståndstagande gentemot det yttre hotet. Behovet av tillbakablickar blev starkare och de värden som skulle försvaras benämndes som ett arv. Att framtidshorisonten inte var helt bruten framgår inte minst av rubriken på *LF:s* ledare den 30 augusti, ”Nu och efter”³⁴⁵, och *TJSL:s* hänvisning till en väg ut ur ”natt och dimma”.³⁴⁶ Även i de övriga ledarartiklarna lyste ett framtidsperspektiv igenom i den övervintringsstrategi som utmålades i allt från läroverkslärarnas vilja att se de ideella värdenas segerkraft, till folkskollärarnas uttryckta vilja att bevara den svenska ungdomen från krigspsykosens faror.³⁴⁷

Fjärde krigsåret 1942

Lärarkårens sätt att bemöta nazismen kom att ifrågasättas och utmanas från flera håll under detta fjärde krigsår, utmaningar som även kom att påverka själva läraridentifikationen. Jag kommer att visa att det som utlöste dessa utmaningar inte i första hand var någon internt inom lärarkåren, inte heller, som tidigare, utvecklingen i Tyskland och den tyska skolan, utan den dramatiska utvecklingen i Norge. Som ett led i en nazifieringspolitik stiftade Quisling och hans lydregering den 5 februari 1942 en lag som gjorde det obligatoriskt för norska lärare att tillhöra en nyskapad nazistisk lärarorganisation: Norskt Lærersamband.³⁴⁸ Den 14 februari protesterade de norska lärarna öppet mot lagen. Ett hemligt kontaktnät upprättades, som uppmanade lärarna att träda ur det nazistiska Lærersambandet. Den 4 mars hade

³⁴⁵ *LF* 1939:35, den 30 augusti, s. 1.

³⁴⁶ *TJSL* 1939:18, den 9 september, s. 345.

³⁴⁷ *TJSL* 1939:18, den 9 september, *FT* 1939:36, s. 1-2.

³⁴⁸ Lov om Norskt Lærersamband, Hans Fredrik Dahl 1993, s. 282, Olav Hoprekstad 1946, s. 16-29.

6 000 - 7 000 sådana utträdesansökningar registrerats av rikskommissariatet i Oslo. Totalt fanns det 12 000 lärare i Norge.³⁴⁹ Som en motreaktion mot dessa utträden inleddes den 20 mars en massarrestering av över 1 000 lärare. 499 av dem sändes i april med ångaren Skjerstad från Trondheim till Kirkenes i Nordnorge, där ett koncentrationsläger upprättades.³⁵⁰ Denna regelrätta deportation och förhållandena på s/s Skjerstad ledde till kraftiga svenska opinionsyttringar. I den svenska pressen kom båten att benämnas ”slavskeppet”.³⁵¹

Samtliga svenska lärarorganisationer tog avstånd från övergreppen mot de norska lärarna på våren 1942, men det skedde inte samtidigt och med helt olika ordval och kraft. En analys av dessa reaktioner, med avseende på tiden för protesterna, protesternas art och språkbruk och framförallt vilka interna diskussioner dessa förde med sig, är min utgångspunkt i detta avsnitt. Genom denna analys blottades de antinazistiska argumentationsstrategierna i de olika lärarorganisationerna.

Av de fyra stora lärarförbunden var det SAF som både inledde debatten och slog an tonen, då detta förbund redan på ett tidigt stadium började rapportera från Norge i *SL* och diskutera frågan i styrelse och arbetsutskott. Detta för att frågan fokuserade på viktiga värden i läraridentiteten: demokratisk medborgarfostran, nyhumanism och fredsfrågan. Under rubriken ”Skolvärlden runt” rapporterade *SL* under våren 1942 i samtliga nummer om den norska skolstriden. Även under sommaren och hösten följdes utvecklingen i Norge. Förutom dessa utförliga referat med kommentarer, kommenterades problematiken vid åtta tillfällen på ledarplats. Det rörde sig om direkta politiska kommentarer av läget i Norge och det allmänna förhållandet mellan demokrati och diktatur. I dessa ledarkommentarer togs på sedvanligt argumenten från de centrala delarna av läraridentiteten.³⁵²

Den första i en lång rad av ledare i *SL* publicerades redan den 10 januari. Redaktion och förbundsledning angav ett slags varudeklaration i denna ledare. Det var inte första gången en ledare satte den egna demokratiska identifikationen mot den totalitära och nazistiska, men denna ledare fick en särskild tyngd i ett läge då en annalkande kamp mellan den nazistiska nyordningen och demokrati var att vänta i Sveriges omedelbara närhet.

Vi behöver emellertid inte gå långt utanför våra egna knutar för att möta andra uppfostringsideal. Ute i världen runt omkring oss gör sig i våra dagar alltmer den uppfostringen gällande, att barnen inte skall fostras till personligheter, till individer utan till statsborgare, på vilka redan från den tidigaste barndomen ska inympas en på visst sätt och för vissa syften tillrättalagd samhällsåskådning. För denna sak skall skolan mobiliseras. Detta är skolans första och angelägnaste uppgift enligt dessa nyordningens förkunnare. Och de lärare som inte ställa sig med i leden, för sådana individer har man ingen

³⁴⁹ Hans Fredrik Dahl 1993, s. 283, 287-288, *SL* anger antalet utträden till 9 000 *SL* 1942:10, s. 276.

³⁵⁰ *SL* 1942:29, s. 895.

³⁵¹ *FT* 1942:18, s. 4.

³⁵² Ledare i *SL* 1942: 2, 10, 13, 16, 18, 19, 29, och 46.

användning i det nyordnade samhället. [...] Gentemot denna de totalitära staternas pockande och påträngande skola med sitt tvång, sin likriktning och sin massuggestion står demokratins skola med sina gamla men dock alltid nya ideal om frihet och individuell personlighets utveckling. Här möter oss de absolut oförenliga motsatserna. Och man kan därför i nuvarande världsläge svårligen undgå att fråga sig: Kan demokratins skola i längden stå till svars med att endast intaga en neutral hållning i denna de motsatta ideologiernas jättekamp? Bör inte i en sådan brytningstid även demokratins skola medvetet söka påverka de unga och hos dem inpränta sina idéer och ideal? I en vrång värld måste det framstå som särskilt angeläget för demokratins skola att i tid sörja för sitt hus.³⁵³

Detta vill jag kalla en principdeklaration, som tidigare inte gjorts av något lärarförbund. Genom denna deklaration ringades problematiken in på ett klargörande sätt. Det handlade om en konfrontation mellan en demokratisk (nordisk) rättsordning och en totalitär nyordning. Inte i någon formulering användes orden tysk eller nazistisk, men med ordet ”nyordning” som signalord fördes dock argumentationen snarare mot nazismen än kommunismen, utan att någon av dessa ideologier behövde nämnas vid namn. Genom att använda begreppet ”de totalitära staterna” inkluderades även andra totalitära ideologier för att upprätthålla den politiska neutraliteten. Mer om detta i komparationskapitlet.

Argumentationen var åter förankrad i en blandning av nyhumanism, med begrepp som ”fostran till personligheter”, ”individuell personlighets utveckling”, och en medborgarfostran genom ”demokratins skola” med ”sina idéer och ideal”. En rad motsatspar ställdes upp i ledaren: medborgaren mot statsborgaren, mångfald mot likriktning, dynamisk och föränderlig demokrati mot tillrättalagd samhällsordning.

Det viktigaste med denna ledare är att den tar udden av den sedan 1939 rådande tolkningen av neutralitetsbegreppet. Den ”småstatsrealistiska tolkningsramen”, som enligt Johan Östling mer fokuserar på det maktpolitiska än ideologiska, är nu borta och ersatt med en mer ideologiserande tolkningsram.³⁵⁴ Den ”besinningsfulla berättelsen” som skapar ”en nationell samling och mytisk gemenskap” har ersatts med en mer realistisk och pragmatisk tolkning av världsläget.³⁵⁵ I denna ledare avfärdas neutraliteten som en neutralitet mellan ideologier. En svensk neutralitet skulle värna svenska förhållanden. I det svenska ingår ett entydigt ställningstagande för demokrati och mot våldsideologier som nazism och kommunism. Man lägger grunden för ett språkbruk som satte likhetstecken mellan svenskt och demokratiskt, ett språkbruk som kom att spela en stor roll i den fortsatta debatten detta år och under resten av kriget. SAF försökte muta in den nationalistiska retoriken och använde den för sina egna demokratiska syften. Genom dessa språkliga

³⁵³ *SL* 1942:2, s. 31-32.

³⁵⁴ Johan Östling 2008, s. 22.

³⁵⁵ Lina Sturfelt 2008, s. 194-195, 203, 247.

begreppsförskjutningar lade lärarna beslag på begrepp som tidigare varit förbehållna extremnationalister och tog udden av deras retorik.³⁵⁶

I den tredje ledaren från den 7 mars, under rubriken ”Mörkret tättnar över Norge”, förtydligades ytterligare vad SAF står för och att det var en lärarstrid som pågick i Norge. Opinionsarbetet för de norska lärarna hade nu kommit igång i det svenska samhället. I motsats till Folkskolläraryförbundet och LR var det i SAF:s ledning som man drev den nya linjen och medlemmarna som accepterade den. Utvecklingen beskrevs i mycket direkta och entydiga ordalag, som ”Quislings försök att med våld tvinga det norska folket in under det nazistiska oket”, de vill ”nazifiera hela skolväsendet”. Ledaren avslutades med en hänvisning till det svenska beredskapsarbetet och neutralitetstänkandet. De norska lärarna ”ser till att den inre fronten i Norge inte sviktar”. Att agera som de norska lärarna gjorde var att agera i enlighet med den svenska neutralitetslinjen, och därigenom stärka den svenska beredskaps- och försvarsviljan.³⁵⁷

Det tog fyra år av världskrig och nio år av nazistiskt maktinnehav att komma fram till detta ställningstagande och det var utvecklingen i Norge som gjorde det möjligt. Hotet mot det lärarna uppfattades som ”de svenska värdena” blev nu så påtagligt och geografiskt närgånget, att det var möjligt att göra denna typ av uttalande även i ledarartikel i en lärartidning.

När den tredje ledaren publicerades den 28 mars hade deportationerna till Nordnorge inletts. De övriga förbunden blev tagna på sängen av utvecklingen och opinionen i Sverige. I SAF:s styrelse och tidningsredaktion hade man berett marken och den interna opinionen. Styrelsen publicerade ett uttalande den 22-24 mars som i starka ordalag tog avstånd från händelserna i Norge. Det var i detta läge ett naturligt steg att ta, och sågs som väl förankrat i den nu något förändrade läraridentifikationen. Några negativa reaktioner i form av insändare eller brev till styrelsen tycks heller inte ha kommit. Inget finns i alla fall bevarat i det nogsamt ordnade förbundsarkivet. När uttalandet gjordes av centralstyrelsen för SAF den 22-24 mars, skedde detta i stor enighet, utan någon diskussion.

Sveriges lärare ha med beklagande och bestörtning tagit kännedom om de åtgärder som vidtagits mot de norska lärarna och med varmt deltagande följt deras kamp mot försök att förvandla norskt skolväsendet till ett instrument för folkets fostran till en livsåskådning, som är främmande för nordisk mentalitet. Centralstyrelsen för SAF ser med förvissning fram mot den dag, då det norska undervisningsväsendet kan ordnas på grunder, godtagna av det

³⁵⁶ I den extremnationalistiska argumentationen sattes begrepp som ”nordisk folkfrihet” och ”folkliga självstyret” i motsattsförhållande till den parlamentariska demokratin som ledde till ”klassdiktatur”, Rolf Torstendahl 1969, s. 97.

³⁵⁷ *SL* 1942:10, s. 275-276.

norska folket, och då det fruktbara samarbetet mellan Nordens lärare kan återupptagas och utbyggas.³⁵⁸

Även detta uttalande anknöt till ett svensk och nordiskt perspektiv och därmed till den egna läraridentiteten, som i uttalandet fick gå under benämningen ”nordisk mentalitet”, som ställdes i kontrast till den ”främmande livsåskådning” man klassificerade nazismen som.³⁵⁹

Den 18 april var det dags för nästa ledarkommentar: ”Norges lärare kämpar vidare”. Ledaren refererade till den svenska historien och jämförde Quisling med de tyska fogdarna i Sverige under Kalmarunionens tid på 1400-talet. De norska lärarna fick därmed spela rollen av en Engelbrekt eller Sten Sture. Argumentationsstrategierna och identifikationen blev allt mer nationalistiska, antagligen för att ta udden av den extremnationalistiska kritiken av förbundet.³⁶⁰ Ledaren den 2 maj 1942 hade rubriken ”Slavskeppet går”.³⁶¹ Här gjordes den starkaste kommentaren hittills och kanske överhuvudtaget detta år, ord som ”uppskakande berättelser om djuriska grymheter, bestialiska dåd av allehanda slag, en tortyr som fullt kan jämföras med inkquisitionen i sina mest djävulska stunder.”³⁶² Det onda stod i motsats till den svenska, lutherska frihetstraditionen. På nyhetsplats angreps inte bara Quisling utan även rikskommissarien Josef Terboven. Rubriksättningen var: ”Lärarna skall tvingas in under nazismens ok”. SAF och *SL* vågade nu gå ett steg längre och namnge motståndarna. Det rådde inget tvivel om vem som förorsakat konflikten, det var nazismen och den tyska ockupationsmakten som direkt pekades ut.

Den 9 maj publicerades ett gemensamt upprop från de fyra folkskolläroorganisationerna. Detta upprop var mildare formulerat än det uttalande SAF ensamt gjorde den 28 mars och avslutades med orden: ”Med djup sympati och varmt deltagande följer de svenska lärarna sina nordiska kollegers tappra kamp för en fri undervisning på nordisk grund”. Styrkan och skärpan låg i det faktum att en enad folkskollärarkår stod bakom. Rubriksättningen skiljde sig dock något åt vid publiceringen i de olika kårorganen. SAF:s mer kritiska linje kom till uttryck i *SL*: ”Svenska lärare protesterar mot behandlingen av norska kolleger.” När samma upprop publiceras i *FT* skedde detta med rubriken: ”Sympatiuttalande för Norges lärare”. SAF protesterade mot den tyska ockupationspolitiken, Folkskolläroförbundet visade sympati med Norges lärare.³⁶³

Under hösten ebbade lärarstriden ut, utan att för den skull vara löst. De flesta deporterade lärarna fick dock återvända och lugnet var återställt på ytan. SAF och *SL* fortsatte dock att bevaka händelseutvecklingen i Norge och de fortsatta försök

³⁵⁸ Centralstyrelseprotokoll 22/3-24/3 1942, SAF:s arkiv A2a vol.19 §5, TAM arkiv.

³⁵⁹ *SL* 1942:13, s. 287.

³⁶⁰ *SL* 1942:16, s. 448, Torstendahl 1969, s. 97.

³⁶¹ Dessa lärare kom senare att betraktas som krigsfångar och all kontakt med dem blev straffbar, *SL* 1942:29, s. 895.

³⁶² *SL* 1942:18, s. 537.

³⁶³ *SL* 1942:19, s. 563, *FT* 1942:19, s. 1.

som gjordes att kuva lärarna. I en ledare den 14 november ställdes ånyo den svenska läraridentiteten mot hatets och våldets ideologi:

Det är därför oundgängligen nödvändigt, om inte ont skall bli än värre, att ungdomens ledare samlar sig omkring en radikal uppfostran till mellanfolklig fred. Vål vet vi, att de totalitära staterna har andra uppfostringsideal, men ska vi i framtiden få leva ett verkligt mänskligt liv med bibehållande av våra kulturella värden, då måste vi resa en bestämd front mot alla försök att militarisera ungdomen i våra skolor. Folkfredens fana måste i stället bli samlingstecken, om inte mänskligheten ska tvingas se fram mot ännu ett nytt krig.³⁶⁴

Problematiken vidgades här utöver den norska horisonten, även om de flesta som läste denna ledare nog hade Norge i tankarna. ”Folkfredens fana” är ett uttryck som inte bara anspelade på en nationalistisk retorik, den förde tankarna till en kamp för freden. Och det är just detta kampmotiv som kom in i de svenska lärarnas argumentation. De svenska lärarna hade vid det här laget insett att det var en kamp som pågick och att det gällde att förhålla sig aktiv i denna kamp, om inte de nazistiska krafterna skulle ta över. Den norska lärarstriden skapade denna medvetenhet i delar av den svenska lärarkåren, som infogade denna kampanda i sin professionella identitet. Redan tidigare hade man varit medveten om att fredsfostran inte var något passivt och defensivt, men efter de norska lärarnas aktiva motstånd mot nazismen hade den falang av folkskollärarkåren som SAF och *SL* stod för blivit ännu mer aktiv och kampbenägen. Denna lärdom och förändring av läraridentifikationen skulle få en stor betydelse framöver.

Rapporteringen i *LF* 1942

LF rapporterade inte lika ofta och regelbundet om förhållandena i Norge som *SL*. Detta kan till viss del förklaras med de betydligt mindre resurser denna tidning hade och ett väsentligt mindre format. Förhållningssättet till den norska lärarstriden påminde dock om *SL:s* sätt att skriva och argumentera; det var samma läraridentifikation som låg bakom och samma nazistiska hotbild som framställdes. Den inledande beskrivningen av förhållandena i Norge, som infördes i det första numret för året, är dessutom identiskt med den ledare som infördes i *SL* dagarna innan.³⁶⁵ De båda förbunden förberedde sina medlemmar på den stundande kampen i samma ordalag, det var en kamp mellan demokrati och nazism. I ledningen för SAF satt även en rad lärarinnor, bland annat Frida Härner och hennes efterträdare som ordförande för Folkskolläraryrkesförbundet Hildur Nygren. Denna personalunion mellan förbunden förklarar till en del varför sättet att argumentera var så likartat.

³⁶⁴ *SL* 1942:46, s. 1335-1336.

³⁶⁵ *LF* 1942:1, s. 2, *SL* 1942:1, s. 16.

Både Frida Härner och Hildur Nygren framträdde på ett mer personligt sätt i *LF*:s spalter 1942. Frida Härner gjorde det i ett öppet brev ”Till våra norska kolleger” den 18 mars, då hon framförde en personlig hyllning till de norska lärarna och den kamp hon menade att även de svenska lärarna stod för. Härner menade att de norska lärarna redan före kriget setts som föregångare och förebilder för den svenska lärarkåren i sitt arbete att skapa en modern demokratisk pedagogik, vilket förklarade att de inte gav upp så lätt inför ”en rörelse som ville likrikta skolan och hämma den fria demokratiska fostrargärningen”. De norska lärarinnorna fick stå som frontfigurer i en kamp som även inkluderade de demokratiska svenska läraridealerna. Även den sittande ordföranden Nygren uttryckte sig personligt i en ledare i samband med folkskolans 100-årsjubileum i juni 1942. ”De underrättelser, som under våren nått oss från Norge, ställer vår egen privilegierade ställning i bjärtaste belysning” Till denna kulturbetraktelse länkade hon synen på demokrati och solidaritet:

Det gäller att bevara och vidarebefordra det urgamla svenska kulturarvet och att genom en sund demokratisk fostran dana den växande generationen till fullgoda samhällsmedborgare med öppen blick för såväl värdet av vår frihet och vårt oberoende samt vår nationella egenart som vårt ansvar gentemot andra folk, när nybyggnadsarbetets tid under fredliga förhållanden kommer.³⁶⁶

Fraserna ”Det urgamla svensk kulturarvet” och ”vår nationella egenart” visade på samma taktik som i *SL*:s argumentering: att lyfta fram ett nationalistiskt språkbruk och på det sättet framställa det demokratiska uppfostringsidealet som ursvenskt och urnordiskt i motsats till de främmande totalitära idealerna.

Ett starkt avståndstagande från våld och ockupation i Norge gjordes i en ledare den 6 maj. I samma nummer publicerades även det gemensamma uppropet från folkskolans lärarorganisationer. Ledaren hade rubriken ”Ljusets riddarvakt”, en anspelning på den mycket nationalistiska sången ”Stå stark du ljusets riddarvakt”. Ledaren ville med rubriksättningen åter knyta an till en nationalistisk svensk och nordisk linje som hotades av Quisling och Terboven. Likt SAF och *SL* vågade *LF* måla upp hotet som nazistiskt:

En nazifiering av skolan med en ”ny anda” av stram livsföring och sträng disciplin, i syfte att fostra de unga till blind lydnad under statens och ledarens kommando, en anda av rashat, förer-avguderi och förföljelse av oliktankande är vad de norska lärarna betackat sig för, när de vägrat medverka i denna nyordning.³⁶⁷

Under året publicerade *LF* flera artiklar som behandlade konflikten mellan demokrati och totalitärt tänkande och vikten av att aktivt arbeta för de demokratiska idealerna. De var skrivna av utomstående, men med mycket klara ställningstaganden

³⁶⁶ *LF* 1942:23-24, s. 1.

³⁶⁷ *LF* 1942:18, s. 1.

för demokrati och de uppfostringsideal folkskolläraryrket stod för. I en artikel den 6 maj riktades en uppmaning till ett aktivt motstånd mot totalitära tendenser:

Men aldrig någonsin förr under sin livstid har man så känt behovet av att framhålla nödvändigheten av en fostran till hänsyn och aktning, till förtroende och samarbetsvilja gentemot dem vi möter i vårt dagliga liv och inför andra folk. [...] Det jag närmast tänker på är de i tal och press allt oftare uppdykande ansatserna till stämplande av vissa folk och raser såsom mindervärdiga. [...] Vi måste handla. Upprop och möten och tidningsdebatter är här inte det viktigaste. De kan kanske ha sitt värde genom att väcka uppmärksamhet på någon speciell företeelse. Det för oss lärare väsentliga är att i vårt arbete ta vara på alla de många, många tillfällen till att påverka värdefulla egenskaper och händelser som framträder hos olika folk, då man t.ex. läser deras historia och geografi.³⁶⁸

Åter en uppmaning till aktivism, ”vi måste handla”, och att inte passivt låta det totalitära tänkandet ta över. Denna svängning mot en mera aktiv syn på nödvändigheten av att stå emot det nazistiska hotet med en medveten pedagogisk linje, gavs det ett prov på i en artikel den 14 oktober: ”Fostrar vår skola demokrater?”:

I våra dagars kamp mellan demokrati och diktatur har ungdomens uppfostran skjutits i förgrunden. [...] Skolorna i de totalitära staterna har på mycket kort tid ändrat karaktär. Ingenting lämnas åt sitt öde. Varje lärobok har lagts till rätta för att tjäna den rätta åskådningen, och varje ämne utnyttjas planmässigt. Det gäller att så tidigt som möjligt dressera de unga till trogna kamrater i den politiska kampen, ”likriktning”, ”underordning” och ”fanatisk lydnad” är målet.³⁶⁹

Mot detta ställdes en demokratisk fostran. För detta krävdes kunskap och omdöme: ”En verklig demokrati kräver vidare att medborgarna kan bilda sig ett eget omdöme om saker och ting och inte kritiklöst anammar allt som bjuds.”

Rapporteringen i *FT* 1942

Folkskolläraryrket hanterade den norska lärarstriden på ett radikalt annorlunda sätt än SAF och Folkskolläraryrket. Den strikta fackliga linje jag skrivit om tidigare försökte förbundet hålla fast vid även detta år. Det betydde att man än mer fjärmade sig från den argumentation de övriga folkskolläraryrket stod för. Detta ledde till en intern kritik från medlemmar och lokalavdelningar. SAF:s och Folkskolläraryrket öppningsdrag i denna fråga var att öppet och ärligt både rapportera från och kommentera utvecklingen i Norge. Folkskolläraryrket

³⁶⁸ *LF* 1942:18, s. 5.

³⁶⁹ *LF* 1942:41, s. 6-8.

valde en annan öppning. Den 14 mars, över två månader efter den första artikeln i *SL*, avgavs på ledarplats i *FL* en avsiktsdeklaration, som gick i en helt annan riktning:

Då det emellertid kommit till vår kännedom att man på något håll inom förbundet undrat över att förbundsorganet inte återgivit eller kommenterat de berörda norska meddelandena och nästan velat antyda att vi skulle hysa en mot den allmänna svenska inställningen till den norska tragedin avvikande mening, får vi härmed försäkra att så naturligtvis inte är fallet. En dylik förklaring är visserligen onödig för envar som närmare känner förbundsledningen och tidningsredaktionens uppfattning, men då vår tystnad i saken tydligen befunnits lämplig att utnyttja i misstänkliggörande syfte, har vi ansett det nödvändigt att avge förestående förklaring. [...] I sammanhanget bör måhända erinras om våra oavlåtta bemödanden att såsom facklig tidning undvika allt sådant som kunde befaras ge anledning till beskyllningar för partitagande i inrikespolitiska frågor. Samma stränga neutralitet bör kunna krävas av facktidningen i utrikespolitiska angelägenheter, inte minst under nuets tidsförhållanden med dessa för svenska folket synnerligen allvarliga innebörd.³⁷⁰

Det var här en radikalt annan inriktning av argumentation än den jag tidigare beskrivit inom SAF och Folkskolläraryrkesförbundet. Neutraliteten prioriterades högst, andra ideal som demokratisk medborgarfostran och solidaritet, även facklig sådan, fick underordnas detta. Deklarationen gav dock inte den effekt förbundsledning och tidningsredaktion hoppats på. Styrelsens arbetsutskott tvingades ingripa och formulerade ett uttalande som efter förankring i hela styrelsen publicerades i *FT* den 28 mars. Vilka turer som föregick denna omsvängning från den behårda fackliga och neutrala linjen går det inte att se i källmaterialet, men den extraordinära åtgärden, att per telefon snabbt formulera ett uttalande, efter att bara någon vecka tidigare meddelat medlemmarna sin linje, tyder på att styrelsen blivit utsatt för stark press att modifiera sin neutralitetslinje och harmonisera den med övriga folkskolläraryrkesförbund. Det uttalande som gjordes på ledarsidan den 18 mars var heller inte tillräckligt för att blidka protesterna inom förbundet.³⁷¹

Lokalavdelningar och en stor mängd enskilda medlemmar gjorde en helt annan prioritering bland läraridealerna. De ville sätta demokrati och solidaritet framför politisk neutralitet. I Skåne och Göteborg var det hela kretsar som reagerade. Den 4 april gjorde Sydvästra Skånes krets ett skarpt uttalande på sitt styrelsemöte:

³⁷⁰ *FT* 1942:12, s. 2.

³⁷¹ Det uttalande som gjordes innehöll vissa modifieringar av neutralitetslinjen. En solidaritet visades de norska lärarna, men ingen antydning till protest mot behandlingen av dessa lärare, *FT* 1942:13, s. 3, förfarandet vid antagandet av detta uttalande behandlas i AU, protokoll från den 7-8 april 1942 §40, Folkskolläraryrkesförbundets arkiv, A2, vol.8, TAM arkiv.

Styrelsen för Sydsånes västra krets av Folkskolläraryförbundet har vid sitt sammanträde den 4/4 1942 konstaterat Folkskolläraryförbundets tidnings brist på ställningstagande till de norska lärarnas hjältemodiga kamp för sin nationella och personliga frihet. Det kan icke, enligt kretsstyrelsens mening, vara förenligt med Förbundets ställning som de manliga lärarnas kamporganisation att tåga i denna sak, när SAF:s centralstyrelse kan våga göra protestuttalanden mot behandlingen av våra norska kolleger och Svensk Lärartidning i nummer efter nummer kan hålla sina läsare underkunniga om läget i Norge. Någon särskild hänsyn till regeringens omtvistade tryckfrihetsprincip behöver tydligen ej tagas. Vi uppmana redaktionen och Arbetsutskottet att betänka sitt stora ansvar, när det gäller att bereda våra svenska lärare att eventuellt göra samma hjältemodiga motstånd, om Sverige skulle komma i samma situation som Norge.³⁷²

Uttalandet visar på många sprickor i folkskolläraryförbundets hantering av frågan. Det är inte bara neutralitetsaspekten som man reagerade mot. I likhet med de övriga folkskolläraryförbunden ville denna minoritet trycka på kampanjen, att det inte gick att stå neutral i den ideologiska kampen och "böja sig". Det är en kämpande neutralitet de eftersträvade, där de norska lärarna är ett föredöme som det gäller att ta efter för att skydda de svenska värdena.

När styrelsens AU behandlade uttalandet från Skåne den 7-8 april protokollfördes det att även "flera liknande skrivelser" inkommit. Hur många framgår inte av protokollet och vi vet heller inte vad de innehöll. Det föranledde styrelsen att ha "en längre överläggning", av vars innehåll vi heller inget vet något, mer än att hela AU deltog i diskussionen. Det enda beslut som fattades var att hänvisa till artikeln i nummer 13 av *FT*, det vill säga ett av de uttalanden som Skånekretsen redan reagerat mot. Skånekretsen nöjde sig heller inte med detta svar. På sitt årsmöte i Lund den 9 maj höll Harald Lindahl "ett temperamentsfullt anförande om de norska lärarnas kamp och de svenska lärarnas åtgöranden" och "föredraget belönades med kraftfulla applåder och bifall." Samma dag som detta årsmöte gick av stapeln publicerade *FT* det gemensamma uttalandet från folkskolläraryförbunden jag tidigare redogjort för. Detta konstaterades med tacksamhet av årsmötet, som i ett uttalande uttryckte förhoppningen att detta "måtte bli norm för tidningens ställningstaganden i fortsättningen".³⁷³

Att det jämte även i Göteborg vittnar ett brev om från Göteborgstraktens ordförande Rikard Halldén, som varnade för en revolt inom förbundets Göteborgskrets. Halldén argumenterade även personligen för en mer aktivistisk linje. Hans argument anslöt till det reviderade neutralitetsargument andra förbund förfäktade. Ett aktivt stöd till de norska lärarna är "det bästa sättet att stärka den

³⁷² Styrelseprotokoll 7-8 april 1942, Folkskolläraryförbundets arkiv A5 vol. 29, TAM arkiv.

³⁷³ AU prot. från den 15 maj 1942, Folkskolläraryförbundets arkiv A2, vol. 8, TAM arkiv.

svenska försvarsviljan” och ”nyttigt för landet och den moraliska upprustningen.³⁷⁴ Folkskolläraryförbundets neutrala argumentationsstrategi utsattes även för ett yttre tryck. Tidningen *Östgöten* anklagade förbundet för att genom sitt tiggande gå nazisternas ärende, likaså tidningen *Nordens Frihet*.³⁷⁵

Den 2-4 juli hölls Folkskolläraryförbundets årliga kongress. Även här slog missnöjet med förbundsledningens agerande igenom. Det var åter Skånes sydvästskrets som opponerade sig. En delegat från Hälsingborg, G. Hellsten, interpellade till styrelsen. Den interpellationsdebatt som följde är avslöjande på många sätt. Dels tvingade den fram ett klarläggande av förbundsstyrelsen, dels framkom det att enskilda kongressombud inte alls var så intresserade av att ta ställning för de norska lärarna som man kanske kunde tro. En folkskollärare från Hällefors, E. Almén, gick så långt att han uttalade att ”sympatiuttalanden har inget värde. De norska lärarnas sak är deras egen.” Detta uttalande mottogs med applåder, vilket tyder på att en stor del av kongressombuden var av denna åsikt. Det var med andra ord en i högsta grad splittrad kongress.³⁷⁶

Vilka konsekvenser fick då denna revolt för Folkskolläraryförbundets kollektiva identifikation och sammanhållning? Genom dessa protester tvingades förbundsledningen att något modifiera den strikta fackliga linje de intagit sedan 1936. Ledningen såg sig även förorsakad att vid två tillfällen, i skriftlig form, motivera sin hållning. I båda breven framhölls att neutraliteten måste ställas i första rummet av lojalitet mot den demokratiskt valda regeringen och för att inte dra in landet i krig. Förbundet ansåg sig vidare vara tvunget att kontrollera uppgifterna från Norge noga. Ett tredje argument för en försiktig linje var att *FT* annars inte skulle få införas i Norge.³⁷⁷ Styrelsen avvisade med kraft alla anklagelser om att de inte skulle stå för ”en svensk linje”, det vill säga vara påverkade av nazistiskt tänkande. De hävdade även att det inom förbundet fanns ”blott ett fåtal folkskollärare med nazistisk inställning”. Denna slutsats hade styrelsen kommit fram till efter samtal med ledande folkskollärare runt om i landet.³⁷⁸ Förbundsledningen ansåg därför att den linje och argumentationsstrategi de företrädde stod i samklang med övriga lärarförbund. De breda protesterna mot förbundsledningen och det faktum att de upprepade gånger tvingades förklara sig, är naturligtvis tecken på att mentaliteten förändrats, eller åtminstone klargjorts.

³⁷⁴ Brevet finns som bilaga till AU prot. från den 15 maj 1942, Folkskolläraryförbundets arkiv A2, vol. 8, TAM arkiv.

³⁷⁵ *Östgöten* 9 maj 1942. Bilaga till AU prot. den 14-17 maj 1942, Folkskolläraryförbundets arkiv, A2 vol. 8, TAM arkiv, *Nordens Frihet* 1942:19. Officiellt organ för organisationen med samma namn.

³⁷⁶ Årsmötesprot. § 15 och § 39, Folkskolläraryförbundets arkiv A2 vol. 8, TAM arkiv.

³⁷⁷ Bilaga till AU protokoll den 28-30 juni 1942. det andra som bilaga till AU protokoll av den 23 augusti 1942, Folkskolläraryförbundets arkiv A2, vol. 8., TAM arkiv.

³⁷⁸ Bilaga till AU protokoll den 28-30 juni 1942, bilaga 411, Folkskolläraryförbundets arkiv A5 vol. 30, s. 4, TAM arkiv.

Sammanfattning av folkskolläraryrskommitténs argument 1942

Argumentationen tog en ny vändning 1942 och året kan betraktas som en brytpunkt i argumentationsstrategierna mot nazismen. För första gången talades det öppet om ett avståndstagande från den nazistiska ideologin och att det var ett motsatsförhållande mellan den svenska demokratiska skolan och de totalitära staterna, genom att den svenska skolans ideal ställdes mot ”främmande värderingar”, ”osvenska värderingar”, ”icke nordiska ideal”. Vidare fick neutralitetsbegreppet en ny mer aktivistisk innebörd. Det gäller att verka aktivt, inte bara för att hålla Sverige utanför kriget, utan även för att hålla ”osvenska” ideal borta.

Budskapet är knappast riktat mot en nazistisk mottagare, vare sig i Tyskland eller i Norge, utan avsett för en inhemsk opinion. Det är framförallt genom att kontrastera de svenska värdena mot främmande värden som en opinion byggdes upp för en mer politiserad argumentation. Texterna ville övertyga dels dem i de egna leden som ännu inte insett vad det nazistiska hotet utgjordes av eller som inte ville att detta antinazistiska budskap skulle framföras, dels till den delen av medlemskadem som vill gå längre i kritik. I viss mån är mottagaren även de svenska myndigheter som visserligen inte kunde påverka utvecklingen i Norge och Tyskland, men likväl flyktingpolitik och internationella åtaganden.

Förutom att argumentationen lades upp som en comparatio och mottagaren tvingades ta ställning mellan frihet eller förtryck, fanns det ett stort pathos och en laddning i många uttryck som användes: likriktning, dressera, underordning, massuggestion, blind lydnad, ord som appellerade till ett personligt ethos hos mottagaren.

Argumenteringen i LR 1942

Som jag tidigare konstaterat var det en klar majoritet av läroverkslärarna som avvisade nazismen. Men det fanns även en acceptans för personer som förde en nazivänlig linje. I motsats till folkskollärarna var styrelsen inte villig att stöta sig med denna minoritet. Det betydde att läroverkslärarnas neutralitetsbegrepp var ännu striktare än Folkskolläraryrskommitténs. I likhet med detta förbund ifrågasatte allt fler läroverkslärare denna neutralitets- och acceptanslinje. Att läroverkslärarnas professionella identifikation på detta sätt utsattes för ett inre tryck var något styrelsen räknade med. Resonemangen gick ut på att ytterligheterna tog ut varandra. Under året 1942 var det dock besvärande många som opponerade mot den strikta neutralitetslinjen och ville se ett klarare ställningstagande från förbundsledningens sida. Sammanlagt var det fem av LR:s lokalavdelningar som i en eller annan form visade en avvikande mening under året, förutom en handfull enskilda

medlemmar.³⁷⁹ Den 5 maj avsände lokalavdelningen i Umeå ett brev med krav på ett ställningstagande för de norska lärarna.³⁸⁰ Även lokalavdelningen i Höganäs krävde detta på ett möte den 19 maj.³⁸¹ Det starkaste uttalandet mot förbundsledningen kom från lokalavdelningen i Lidköping, som dömde ut det uttalande LR gjorde i *TjSL* samma dag som ”pekoral” och ”en skymf”. Ordföranden förutspådde, att i hans lokalavdelning ”komme samtliga att lämna förbundet och skänka årsavgiften till Norge.”³⁸² Den 12 december krävde lokalavdelningen i Mariestad, att LR skulle göra ett uttalande i protest mot deporteringen av Norges judar.³⁸³ Ett likalydande krav ställde den stora Göteborgsföreningen den 7 december. De hänvisade till att samtliga lärarföreningar i Göteborg, inkluderande det till LR hörande Göteborgs läraresällskap, i december protesterat mot judedeportationerna.³⁸⁴

Det enda uttalande LR gjorde under året skedde vid ett möte med VU den 7 maj, efter två ajourneringar och tre dagars förhandlingar inom verkställande utskott och styrelse.³⁸⁵ Det som det verkställande utskottet till slut lyckades enas kring var så urvattnat att till och med den nazivänliga tidningen *Dagsposten* berömde LR för den ”nationalistiska tonen” i uttalandet.³⁸⁶ Det publicerades i *TjSL* den 16 maj, på en undanskymd plats i tidningen, under rubriken: ”Sympatiuttalande för de norska lärarna”. Det inleddes med en reservation gentemot det egna uttalandet: ”Styrelsen för Läroverkslärarnas Riksförbund har i sitt tidningsorgan förklarat sig vilja undvika alla politiska deklamationer.” Den politiska deklamation som detta till trots sedan följde var så utslätad, att den närmade sig gränsen till meningslös. Den avslutas med meningen ”Som fostrare i vårt land av ett nordiskt släkte uttrycka vi vår fasta förvissning, att den fäderneärvda kultur, för vilka de norska kollegerna nu bringa stora personliga offer, skall segrande genomgå prövningarna”.³⁸⁷ LR konstaterar vid ett möte med VU den 26 maj 1942 att ”Norgeuttalandet syntes ha fått en lämplig avfattning”. Då hade två protestbrev inkommit. De tog ut varandra, då ett var en protest mot att ett uttalande gjorts och ett för att det var för lamt skrivet.³⁸⁸

³⁷⁹ Det kan ha varit ännu fler protester, men att dessa skrivelser har rensats ut ur arkivet. Inget tyder dock på detta.

³⁸⁰ Bilaga till VU protokoll 11 maj 1942, LR:s arkiv, TAM arkiv.

³⁸¹ Bilaga till VU protokoll 26 maj 1942, LR:s arkiv, TAM arkiv.

³⁸² Brevet daterat den 16 maj, bilaga till VU protokoll 26 maj 1942, LR:s arkiv, TAM arkiv.

³⁸³ Bilaga till VU protokoll 22 december 1942, LR:s arkiv, TAM arkiv.

³⁸⁴ Bilaga till VU protokoll 19 januari 1943, LR:s arkiv, TAM arkiv.

³⁸⁵ VU protokoll 4 och 7 maj 1942, LR:s arkiv, TAM arkiv.

³⁸⁶ *Dagsposten* 12 maj 1942, tidningen var organ för det naziststämplade SNF.

³⁸⁷ *TjSL* 1942:10, s. 151.

³⁸⁸ VU protokoll 26 maj 1942, LR:s arkiv TAM arkiv.

Sammanfattning av argumentationen 1942

Den nazistiska utmaningen blev mycket mer påtaglig detta brytningsår och tvingade fram en förändring av både argument, ideal och identitet. I två av förbunden, SAF och Folkskolläraryrkesförbundet, skedde förändringen inifrån, av egen kraft, initierad av styrelserna och tidningsredaktionerna. I de andra två förbunden, LR och Folkskolläraryrkesförbundet, skedde förändringen först efter medlemsprotester, motvilligt och utan att få samma effekt som i de två förstnämnda förbunden. Det är mycket som tyder på att dessa händelser under 1942 skakade om alla lärarförbund och skapade delvis nya och djärvare tolkningar av dess uppdrag. SAF och Folkskolläraryrkesförbundet omtolkade begreppet neutralitet i en mer aktivistisk riktning, som klart ställdes i motsats till den nazistiska ideologin. Neutraliteten skulle värna om det svenska och det svenska definierades som demokratiskt, fritt, oberoende och tolerant. Neutraliteten sågs inte heller som ett övergripande mål, utan snarare som ett underordnat medel, att uppnå de stora målen, en demokratisk medborgarfostran, fredsfostran och ett nyhumanistiskt bildningsideal.

Händelserna under 1942 satte även fokus på maktstrukturerna inom förbunden. Protesterna detta år var de största utmaningarna förbundsledningarna inom LR och Folkskolläraryrkesförbundet utsattes för. Ändå satt förbundsledningarna kvar i samtliga förbund. Under interpellationsdebatten på Folkskolläraryrkesförbundets kongress den 2-4 juli bedyrade interpellanten G. Hellsten att han hade fullt förtroende för förbundsledning och tidningsredaktion och bad till och med kongressen att i en förtroendeomröstning visa detta.³⁸⁹ Själva maktstrukturen i förbunden ifrågasattes aldrig. Det var inte förbundsledningarnas inställning i sig som protesterna riktades mot, utan sättet de framfördes på.

Språkbruket förändrades 1942 och blev mycket mer nationalistiskt, vilket hör samman med förändringen av neutralitetstemat i läraridentiteten. Att föra en svensk linje blev synonymt med att föra en demokratisk och gentemot nazismen avvisande linje. Nazismen blev något främmande som stred, inte bara mot den svenska läraridentiteten, utan även mot den svenska linjen i en vid bemärkelse. Ett nationalistiskt språkbruk som tidigare var otänkbart började användas: vår folkfrihet, vår nationella egenart et cetera. Orden och begreppen skiljde sig inte nämnvärt från det nazistiska språket, men i den svenska läraridentitetens kontext fick de en helt annan betydelse.³⁹⁰

Det var nu en tredje part som drogs in i denna konflikt, de norska lärarna och deras agerande. Det var primärt de norska lärarnas kamp som lärarpress och lärarorganisationer tog ställning till och identifierade sig med, även om resultatet i slutändan blev ett avståndstagande från den nazistiska ideologin.

³⁸⁹ Kongresshandlingar, 2-4 juli 1942, Folkskolläraryrkesförbundets arkiv, A2 vol. 8, TAM arkiv.

³⁹⁰ Rolf Torstendahl 1969, s. 97-99.

Folkskolläraryrargumentationen, som redan tidigare var uppdelad i en försiktig manlig del, företrädd av Folkskolläraryrförbundet, och en mer aktivistisk del upprätthållen av SAF och Folkskolläraryrinneförbundet, blev ännu mer splittrad detta år. Även läroverkslärarnas argumentation kom att särskilja sig.

Fredsåret 1945

Det växte fram en förändring av både ideal och identifikation under detta fredsår, som kan sammanfattas som realistisk aktivism och ett uppvaknande. Lärarna måste bli ”demokratiens stormtrupper”, som Folkskolläraryrinneförbundet drastiskt uttryckte det i en ledare i *Folkskolläraryrinnornas tidning* några dagar efter fredsdagen. De fortsatte därmed traditionen från kriget att avväpna nazisterna med deras egen terminologi. Det talades vidare mycket om att freden måste ”vinnas”, och att detta var svårare än att vinna kriget.³⁹¹ Objektivitet var tidigare ett honnörsord, framförallt när politiska frågor skulle avhandlas. Detta begrepp kom inte att användas lika mycket 1945. När det förekom, fick det en delvis annan innebörd. Vetskapen om att demokratin krävde aktivitet och ställningstagande gjorde att objektivitetsbegreppet mer kom att tolkas som saklighet och allsidighet än som en strikt neutralitet i politiska frågor.

Jag skall i detta avsnitt visa på hur lärarorganisationerna under våren och sommaren 1945 justerade sin professionella identitet och avslutade argumentationen mot nazismen. Skillnaderna mellan lärarkollektiven bestod. Läroverkslärarna tog inte heller detta år avstånd från de stigmatiserade och naziststämplade kollegerna. LR fortsatte att välkomna dem i styrelser och kongresser. Jag har bara funnit en lärare som råkade illa ut: Erik Waller, som var Sven Olov Lindholms ställföreträdare som ledare för Svensk-socialistisk Samling, och det var den allmänna opinionen som ifrågasatte hans ställning som lärare. LR ställde dock aldrig krav på åtgärder mot honom.³⁹² Uppgörelsen i läroverkslärarkåren rörde nazismen som ideologi och dess människosyn, inte nazismen som politisk realitet i Sverige. Inget krav ställdes på avbön eller på utrensning av naziststämplade personer ur LR.

³⁹¹ En ledare under rubriken ”Freden tillmötes” *Folkskolläraryrinnornas tidning* 1945:19, den 9 maj, s. 1, den 1 januari 1945 byter Folkskolläraryrinneförbundets tidning namn till *Folkskolläraryrinnornas tidning*, se även ledare i *SL*, 1945:19, den 12 maj, s. 551, ledare i 1945:20, den 19 maj, s. 576, ledare i *Folkskolläraryrinnornas tidning*, 1945:19, den 9 maj 1945, s. 1, ledare i 1945:21, den 23 maj, s. 1, 1945:26-27, den 27 juni-4 juli, s. 11, *FT*, ledare i 1945:19, den 12 maj, s. 1, ledare i *FT* 1945:20, den 19 maj, s. 2.

³⁹² Erik Waller var under kriget kemilärare vid högre folkskolan i Stockholm. Efter kriget sökte han lärartjänster i Stockholm och Falun och blev aktivt motarbetad av en allmän opinion och hans fall kom till och med upp i riksdagen, *Expressen* 19.6.1945, s.11, ”Känd nazist vill bli lärare i Ångby samrealskola”, *Dagsposten* 6.7.1945, *Dagsposten* 17.5.1947, *Svenska Dagbladet* 30.8.1949

Läroverkslärarkåren kom även efter 1945 att vara accepterande gentemot nazistiska lärare, även om den entydigt avvisade nazismen som ideologi och samhällssystem. Ett klart tecken på detta var valet av Elmo Lindholm som deputerade till LR:s högsta beslutande organ i januari 1945, trots att han hade en klar naziststämpel på sig i den allmänna opinionen. Till detta återkommer jag senare i detta kapitel.³⁹³ Symptomatiskt nog tar Johan Östling inte heller upp någon lärare till behandling, när han redogör för de personer som blev utfrysade på grund av sina kontakter med Nazityskland. Han konstaterar enbart att ”ledande politiker diskuterade lämpligheten i att allmänt kända nazistsympatisörer fungerade som lärare och censurer i det svenska skolväsendet, men i allt väsentligt uteblev åtgärder.”³⁹⁴

Pedagogiskt perspektiv på nazismen och krigets orsak

De nazistiska uppfostringsidealerna sågs av alla lärarorganisationer som huvudorsak till kriget och den nazistiska framfarten, vilket ledde till en uppgörelse även med de tyska uppfostringsidealerna före kriget. Lärarna menade att Weimarrepublikens oförmåga att ta itu med en dålig demokratisk fostran gjorde landet sårbart för antidemokratiska attacker.³⁹⁵ En viss uppgörelse gjordes även med de svenska uppfostringsidealerna som inte tillräckligt betonat demokrati- och fredsfostran. Det inskräptes även att Sverige och de svenska lärarna hade ett särskilt ansvar i detta aktiva fredsarbete.

På det yttre planet kom lärarorganisationerna att engagera sig i en rad organisationer för att bygga upp ett demokratiskt Europa. Den mest betydelsefulla var Samarbetskommittén för demokratiskt uppbyggnadsarbete (SDU)³⁹⁶, som samtliga lärarorganisationer kom att engagera sig i. Den nazistiska erfarenheten hade lett till en stärkt insikt om att ett demokratiskt samhälle inte växte fram av sig självt, utan krävde ett aktivt ställningstagande och ett målmedvetet arbete för demokratins principer. Dessa tankar var inte nya i läraridentifikationen, det fanns redan från början en bestämd idé om folkbildningens nödvändighet för att säkra en

³⁹³ LR:s arkiv A1, vol. 3, TAM Arkiv.

³⁹⁴ Östling kom även fram till att denna sensmoral spelade en stor roll för skolkommissioner och skoldebatt, Johan Östling 2008, s. 109, 152-174, Henrik Rosengren 2007b, Henrik Rosengren 2013.

³⁹⁵ *Folkskollärarinnornas tidning*, 1945:19 den 9 maj 1945, s. 1. Detta resonemang påminner om det som efter kriget kom att gå under begreppet ”Sonderwegs-resonemang”. Dessa tankegångar var vanliga i Sverige efter 1945, enligt Johan Östling 2008, s. 71-79.

³⁹⁶ Initiativet till bildandet av SDU togs av Stiftelsen fredshögskolan i samverkan med den svenska sektionen av Världssamling för fred. Världssamling för fred representerades vid bildandet av Frida Härner och lektor Oscar Olsson. Efter stöd från Kooperativa Förbundet och LO konstituerades organisationen vid årsskiftet 1943-44, Fredshögskolans verksamhetsberättelse för år 1943, RA.

demokratisk utveckling. Insikten 1945 var, att arbetet för att säkerställa demokratin fortbestånd var lika viktig som att införa den, och receptet var detsamma; en god demokratifostran. Som tidigare hämtades fostransidealerna från både nyhumanism och medborgarfostran. En uppgörelse ägde rum med den inställning som tidigare var förhärskande i ideal och läraridentiteten, att moderniteten, tekniska framsteg och ökade materiella resurser automatiskt skulle skapa ett demokratiskt samhälle.

Tillsammans med SDU anordnades en kurs för tyskspråkiga emigranter i Sverige, så att de som hjälplärare skulle kunna ersätta de nazistiska tyska lärarna efter kriget. Samtliga folkskolläraryrkesförbund deltog i denna utbildning och i de konferenser som gavs i SDU:s regi. De myckna skrivierna kring denna kurs och referaten från konferenserna gjorde den även till en markör av denna vilja, att vara med och bygga upp ett nytt demokratiskt Europa.³⁹⁷

Även andra organisationer bildades på hösten 1944 och våren 1945 för att hjälpa till i ett aktivt och demokratiskt återuppbyggnadsarbete av Europa. Den 15 oktober 1944 bildades ”Föreningen mellanfolkligt samarbete” (M.F.S.). Den bestod av en sammanslagning av de redan existerande föreningarna: ”Den nordiska föreningen mellanfolkligt samarbete för fred”, ”Svenska föreningen för ett nytt folkens förbund” och ”Svenska kommittén för Världssamling för fred.” Den skulle vara ”en organisation för fredens bevarande på demokratin grund”. Det påpekades att fred och demokrati krävde en ”upplöst opinion” och att ”fredsfrågan i första rummet var en uppfostrings- och folkbildningsfråga” som krävde lärarkårens aktiva medverkan. Därför vände sig M.F.S. till lärarorganisationerna för hjälp. Folkskolläraryrkesförbundet och SAF gick med och uppmanade aktivt sina lokalavdelningar att engagera sig. Folkskolläraryrkesförbundet och LR avstod i sedvanlig ordning. Mönstret från krigsåren gick igen och den nyvunna aktivismen sken igenom främst i de två förbund som redan tidigare bestämt sig för att vara aktiva.³⁹⁸

På våren 1945 sonderades det kring upprättandet av en ny internationell pedagogisk organisation för att befärma ”uppfostran och internationell säkerhet”. Detta ”Dumbarton Oaks’-förslag” var det bara *Folkskolläraryrkesförbundets tidning* som skrev om.³⁹⁹ De manliga folkskollärarna nöjde sig med att slå ett slag för den

³⁹⁷ Centralstyrelseprotokoll den 19-21 januari 1945, §56, VU prot. den 27 februari 1945, §11, centralstyrelseprotokoll den 4 juli 1945, §9 och §11, Folkskolläraryrkesförbundets arkiv, A1, vol. 15, TAM arkiv. Styrelseprotokoll den 28-30 december 1944, §28, Styrelseprotokoll den 1 och 2 juni 1945, §28, AU protokoll den 3 sept. 45, §16, Folkskolläraryrkesförbundets arkiv A2, vol.9, TAM arkiv, Centralstyrelseprotokoll den 5-8 jan. 1945, §50, den 22 till 23 mars 1945, §16, SAF:s arkiv, TAM Arkiv, *SL* 1945:18 den 5 maj, s. 539.

³⁹⁸ Centralstyrelsemöte den 5-8 januari 1945, §50, SAF:s arkiv, TAM arkiv. Styrelsemöte den 28-30 december 1944, §49, Folkskolläraryrkesförbundets arkiv, TAM arkiv. Årsammanträde med centralstyrelsen 19-21 januari 1945, §59, Folkskolläraryrkesförbundets arkiv, TAM arkiv.

³⁹⁹ *Folkskolläraryrkesförbundets tidning* 1945:17 den 25 april, s. 7.

folkskollärarynternational som fanns redan före kriget och som nu enligt folkskollärarna borde aktiveras för freden och demokratin.⁴⁰⁰

Fredsartiklar skrivna 1945

Det är framförallt de ledarartiklar som skrevs direkt efter fredsdagen i maj, som gav uttryck för dessa tankar om ett aktivt ansvarstagande för fred och demokrati, som sedan utvecklades i ledare och andra artiklar under sommaren och hösten 1945. Ledaren i *Folkskollärarynternational* den 9 maj sammanfattade tydligast argumenten; bristen på demokratisk skolning var orsaken till det nazistiska maktövertagandet:

[...] berodde det på en fundamental brist i folkets uppfostran: brist på intellektuell och moralisk skolning i demokrati. Det vill säga en skolning som det främst ankom på lärarna att ge. Den skolning i demokrati som består i att inge respekt för fakta och sanning och lära folk resonlighet, fattades emellertid i stor utsträckning i tyskt skolväsen under Weimarrepublikens dagar och det gjorde det tyska folket till ett hjälplöst byte för en chauvinistisk flåspropaganda av dittills okända mått. [...] Även den svenska skolan brister i sådan skolning. Ännu har vår skolas medborgarfostran inte tillräckligt målmedvetet gått ut på att skapa samarbetsmänniskor, som kan tänka och handla självständigt under ömsesidigt hänsynstagande.⁴⁰¹

Nazismen förklarades med pedagogiska brister, vilket ledde till en självkritik av den egna insatsen och en korrigerig av den egna självbilden. Medborgarfostran hade inte varit tillräcklig för att skydda demokratin, den måste göras starkare och bättre. I ledaren för *SL* den 19 maj var det likriktningen i den nazistiska undervisningen ledarskribenten riktade in sig på, likriktningstendenser hon ansåg sig se även i den svenska skolan:

Vi behöver vara på vår vakt, ty de saknas inte, som varit mer eller mindre anstuckna av nazismens idéer, även om de inte kunnat gilla dess politik och våldshandlingar. Särskilt har strävanden efter likriktning på senare tiden tagit sådana uttryck, att var och en, som är mån om att åt läraren bevara den frihet, som är ett villkor för hans trivsel och framgång i arbetet, måste ropa ett giv akt mot de tvångstendenser, som framträtt.⁴⁰²

⁴⁰⁰ *FT* 1945:20, den 19 maj, s. 2, ledare med rubriken: ”Samarbete över gränserna”.

⁴⁰¹ *Folkskollärarynternational* 1945:19, den 9 maj, s. 1.

⁴⁰² *SL*, 1945:20, den 19 maj, s. 576.

Liknade tongångar hördes i en ledare från *FT*:

När det sedan blir fråga om att söka skapa en fast andlig grundval för mänsklighetens samförståndsvilja och samarbetsförmåga, måste detta ske genom det unga släktet, med andra ord, genom uppfostran, vilket här framförallt betyder genom skolan, inte minst den skola som i demokratiska länder är gemensam för alla barn. Insikten härom är ingalunda ny: Folkskolans lärare i många länder har länge varit på det klara därmed.⁴⁰³

Bristen i uppfostran och demokratisk skolning gjordes till ett huvudnummer i analysen av krigets och nazismens orsaker, även om sista meningen inte tyder på någon större självrannsakan bland de manliga folkskollärarna. En antydning till vilja att göra upp med dem i de egna leden som varit ”anstuckna av nazismens idéer” antydde i *SL*, något som dock inte följdes upp på ett mer systematiskt sätt detta år, inte ens i SAF och Folkskolläraryrkesförbundet.

TfSL uppmärksammade freden i en ledarartikel den 12 maj, utformad som ett öppet brev ”till våra kolleger i Danmark och Norge”. Denna ledare skiljde sig därmed från folkskolläraryrkespressen. Det var en mycket mer begränsad uppgörelse med nazismen som inte hade ambitionen att söka en förklaring till densamma, då enbart ockupationen av Norge och Danmark berördes. Kriget karaktäriserades visserligen som ”världshistoriens mest fasansfulla blodsdrama”, men det framställdes som om detta fasansfulla bara drabbat våra grannländer.⁴⁰⁴

Även om folkskolläraryrkespressen skrev ur ett nordiskt perspektiv, sökte de även efter generella förklaringar till kriget och nazismen. Detta var knappast fallet i *TfSL*. Ledarartiklarna den 12 maj blev däremot inte en uppgörelse med nazismen, utan mer en patriotisk och skandinavistisk appell. Språkbruket var detsamma som under kriget. De norska lärarna stod upp för ”nordiska rättsideal”, ”frihetens värden”, ”uråldrig frihet”, ”de nordiska rättsbegreppen”, en kamp för ”vad rätt är”, ”sinne för rätt och ordning”, ”respekten för individens frihet och mänskliga rättigheter samt humanitet.” I detta högtravande språkbruk går det att urskilja en linje, ett nyhumanistiskt bildningsideal som sätts mot nazismen, utan att man för den skull ser bristen på humanism som en förklaring till nazismens genombrott. Ett avslutande Tegnércitat förstärker denna betoning av nyhumanismen som en motpol till nazismen. ”Erövrar det onda all världen till slut så kan du det rätta dock vilja”. Artikeln sammanfattas med orden: ”trofasthet mot våra uppfostringsideal och som väktare för det nordiska kulturarvet.”⁴⁰⁵

⁴⁰³ *FT*, 1945:20, den 19 maj, s. 2.

⁴⁰⁴ *TfSL* 1945:10, s. 161.

⁴⁰⁵ *TfSL* 1945:10, s. 161.

Sammanfattning av argumentationen 1945

Året 1945 blev en vattendelare för lärarnas professionella identifikation. Identiteten blev mindre defensiv och återhållen, mer visionär och aktiv. Det förekom ett visst mått av självrannsakan och uppgörelse med centrala delar av läraridentiteten och läraridealerna. Krigets katastrofer måste förklaras och skulden lades främst på felaktig pedagogik och uppfostran. Det var främst de nationalistiska, chauvinistiska och militaristiska inslagen i undervisningen som gavs skulden. Detta anslöt delvis till den bild av nazismen som förelåg allmänt i Sverige vid denna tid, skillnaden var bara att den här kanaliseras genom pedagogiska resonemang.⁴⁰⁶ Genom att ställa uppfostran och pedagogik till rätta skulle grunden läggas till en bättre värld. Diskussionerna handlade sällan om de politiska strukturerna, utan var aktörsorienterade. Det var det individuella barnets möte med en våldsfixerad och kollektivistisk uppfostran som förorsakade kriget. Denna vision om kraften i en humanistiskt orienterad undervisning hade alltid funnits i läraridentifikationen och varit en av stödjepunkterna vid avvisandet av nazismen 1933. År 1945 fick dessa tankar förnyad kraft.

På sommaren 1945 lade 1940 års skolkommision fram sitt slutbetänkande och det uppstod en diskussion kring hur skolan skulle demokratiseras. Folkskolans organisationer koncentrerade sig mycket på att föra fram sitt gamla krav på en samlad bottenkola för alla barn. Med detta menade de att skolan skulle bli mer demokratisk. Det fördes en mindre diskussion kring hur den nazistiska erfarenheten skulle leda till en skola som inte bara var demokratiskt uppbyggd, utan även aktivt fostrade till demokrati. Denna diskussion tog dock inte fart förrän nästa skolkommision tillsattes ett år senare. I denna kommission kom den nazistiska erfarenheten att få en stor plats och de diskussioner som inleddes på våren 1945, om ett aktivt demokratifostran i skolan, kom där att formaliseras.⁴⁰⁷ Under hela den fortsatta reformeringen av den svenska skolan kom detta att följa med, ända fram till 1994 års läroplaner där begreppet ”värdegrund” myntas.⁴⁰⁸

⁴⁰⁶ Johan Östling 2008, s. 71-79.

⁴⁰⁷ Johan Östling 2008, s. 160-174.

⁴⁰⁸ Läroplan för de obligatoriska skolorna 1994, kapitel 1, Läroplan för de frivilliga skolförmerne 1994, kapitel 1.

Den pronazistiska minoriteten inom lärarkåren

Så här långt har jag beskrivit hur lärarorganisationerna bemötte den nazistiska utmaningen 1933-1945 och att de gjorde detta genom att hänvisa till sin egen kåranda och professionella identitet. Här skall jag beröra den minoritet inom lärarkåren som inte omfattades av majoritetens syn på nazismen och som på några punkter hade en delvis annan självbild. Att det rörde sig om en minoritet har redan åskådliggjorts genom min tidigare empiriska presentation. Bland folkskollärarna var denna minoritet inte tolererad och därför dold och svår att komma åt. Inom läroverkslärarkåren tog man under hela den undersökta perioden hänsyn till denna minoritet. Hur tolkade dessa lärare de dominerande tankarna inom lärarkåren: nyhumanism, medborgarfostran och fredsfostran?

Till största delen kommer jag att stödja mig på en det teoretiska resonemang och de klassificeringsbegrepp idéhistorikern Lena Berggren använder sig av i sina undersökningar av pronazistiska rörelser i Sverige. Berggren bygger i sin tur mycket av sina resonemang på historikern Roger Griffin.⁴⁰⁹ Inledningsvis kommer jag att presentera ett statistiskt material över de register som finns bevarade över nazistiska och extremnationalistiska rörelser i Sverige:

⁴⁰⁹ Roger Griffin 1991, Lena Berggren 1999.

Tabell 5 Medlemsstatistik från nazistiska och pronazistiska organisationer

Organisation	Undersökt händelse	Datum	Totalt antal	Alla lärare antal, %	Folkskolan antal, %	Läroverken antal, %
Samfundet Manhem *	Grundarna	17.9.34	183	28 (15%)	9 (5%)	15 (9%)
Riksföreningen Sverige Tyskland. RST**	Grundarna	14.12.37	415	38 (9,2%)	8 (1,7%)	30 (7,2%)
	Medlemsregister	1940	52	4 (7,7%)	0	4 (7,7%)
	Medlemsregister	1941	679	26 (3,8%)	26 (3,8%)	17 (2,5%)
	Medlemsregister	1942	4 294	167 (3,9%)	50 (1,2%)	150 (2,7%)
	Medlemsregister	1943	3 742	149 (4,0%)	51 (1,4%)	97 (2,6%)
Sveriges Nationella Förbund. SNF***	Andrakammarval	1936	186	14 (7,5%)	11 (5,9%)	3 (1,6%)
	Kommunalval	1938	158	11 (7,0%)	5 (3,2%)	7 (4,4%)
	Aktieinnehav i Dagsposten AB	1941	843	26 (3,1%)	6 (1,0%)	20 (2,4%)
Svensk Opposition. SO****	Medlemsregister	1941	8 632	132 (1,5%)	78 (0,9%)	45 (0,6%)
	Prenumeration <i>Vägen framåt</i>	Odaterat	1 162	42 (3,6%)	20 (1,7%)	21 (1,8%)
Svenska National-socialistiska partiet. SNSP*****	Kamp AB	1931	278	3 (1,1%)	3 (1,1%)	0
	Medlemsregister	1934	1 802	2 (0,1%)	1 (0,06%)	1 (0,06%)
	Medlemsregister	1936	4 012	34 (0,9%)	25 (0,6%)	7 (0,2%)
	Medlemsregister	Odaterat	216	3 (1,3%)	1 (0,5%)	2 (0,9%)
	Andrakammarval	1932	76	2 (2,6%)	2 (2,6%)	0
	Kommunalval	1934	316	5 (1,6%)	4 (1,3%)	1 (0,3%)
National-socialistiska arbetarepartiet NSAP/SsS*****	Medlemsregister	14.2.35	606	4 (0,7%)	2 (0,3%)	2 (0,3%)
	Kommunalval	1934-35	239	4 (1,7%)	3 (1,3%)	1 (0,4%)
	Andrakammarval	1936	181	7 (3,9%)	5 (2,8%)	2 (1,3%)
	Kommunalval	1938	511	14 (2,8%)	11 (2,2%)	3 (0,6%)
	Andrakammarval	1944	77	3 (3,9%)	0	3 (3,9%)

Källförteckning: * Lena Berggren 1999, s. 389-393. ** Grundandet 1938: Tidskriften *Sverige-Tyskland* 1938:1, medlemsregistren: RST:s arkiv, vol.1, RA, se även Hübinette 2002, s. 185-298. *** Valen 1936: *NT* 1936:30-37, valen 1938 *NT* 1938:35-39, aktieinnehav i Dagsposten AB, *Trots Allt* 1944:2-7. **** Medlemsregister: Nysvenska rörelsens arkiv, RA, se även Hübinette 2002, s. 299-484, prenumerationsförteckning för *Vägen Framåt*, Nysvenska rörelsens arkiv, vol. 48, RA. ***** Kamp AB: Tobias Hübinette 2002, s. 463-473, medlemsregister 1934, uppgifterna härrör från beslagtagna medlemsregister, säkerhetspolisens arkiv, SNSP, äldre aktsystem vol.1d, RA, medlemsregister 1936, säkerhetspolisens arkiv, äldre aktsystem, sakakt 1b volym 1, pärm 5, RA, odaterat medlemsregister, säkerhetspolisens arkiv, nybildade organisationer, vol. 1D, RA, andrakammarval 1932, *Vår kamp* 1932:17, s. 2, kommunalvalen 1934 *Nationalsocialistisk tidning* (NST) 1934:15-21, 26-28, 30 samt 1935:7.***** Medlemsregister 1935, sympatisörförteckning, beslagtagna hos NSAP i Göteborg den 14.2.1935, säkerhetspolisens arkiv, äldre aktsystem, nybildade organisationer 2D volym 17, RA, kommunalvalen 1934-35, *Den Svenske nationalsocialisten* 1934:37-46 och 1935:19, andrakammarvalet 1936, *DSN* 1936:58-65, kommunalvalen 1938, *DSN* 1938:60-69, andrakammarvalet 1944, *Den Svenske Folksocialisten*, 1944:33.

Problem uppstår när en jämförelse skall göras mellan de olika registren. Att ta del i ett initiativ för att grunda en organisation måste anses vara ett större engagemang än att ansluta sig, kanske passivt, till en sedan många år existerande organisation. En prenumerationsförteckning visar inte på samma engagemang för en organisation som att ställa upp i ett allmänt val och skylta med sitt namn på en valsedel. Det rör sig om engagemang och sympatier på olika nivåer och av olika slag, allt i från en passiv stödprenumeration på en tidning till ett aktivt deltagande i ett partis organisation, som styrelseledamot eller agitator. Nu återfinns det lärare på alla dessa nivåer, varför ett resonemang kan föras kring lärarkårens inblandning, även om jämförelser mellan enskilda register skall undvikas.

Ett stort mörkertal finns dock och det går naturligtvis aldrig att helt kartlägga de enskilda lärarnas tankar och sympatier. Jag anser dock att en rad slutsatser kan dras. Lärarkåren var mer benägen att ansluta sig till de ”nationella” icke uttalat nazistiska rörelserna som SNF, Riksföreningen Sverige Tyskland (RST) och Samfundet Manhem än till de uttalat nazistiska partierna. Läroverkslärarna var det i högre grad än folkskollärarna, både i absoluta och relativa tal.⁴¹⁰

Det är framförallt i SNF, Samfundet Manhem och RST det fanns lärare i någon större omfattning. Berggren klassificerar SNF som ”radikalkonservativt”, Manhem och RST för ”völkischideologiska organisationer”. Dessa klassificeringsbegrepp är inte helt entydiga, men de ger en fingervisning om vad det var för slags rörelser.⁴¹¹ Radikalkonservativa indikerar en rörelse som i sin radikalitet lämnat även den kulturkonservativa fällan. Roger Griffin menar att dessa rörelser, förutom att de var antiliberala, antiparlamentariska och antikommunistiska, även hade ett drag av antikonservatism över sig, var skeptiska till den väg den konservativa rörelsen tagit i Europa. Typiskt för de radikalkonservativa var att de inte bara vände sig till en härskande elit utan till hela folket och nationen. Med völkischideologisk antyds att det finns element besläktade med den nazistiska ideologins mer mytiska och rasistiska sida.

Det skall i sammanhanget påpekas att SNF och Samfundet Manhem hade ett intimt samarbete med de rörelser Berggren klassar som nazistiska och fascistiska. SNF gick 1937 samman med Den Nysvenska rörelsen, av Berggren klassad som ”intellektuellt fascistisk”. Redan 1933 framhöll SNF:s ordförande, läroverkslektor Elmo Lindholm, vikten av att stå öppen för ett samarbete även med den nazistiska Lindholmsrörelsen.⁴¹² SNF och Manhem bildade den 23 april 1942 tillsammans med en rad nazistiska organisationer en ”samarbetskommitté”. Kommittén skulle ”undanröja politiska motsättningar och stridigheter dem emellan, så att vid lämplig

⁴¹⁰ 1935 fanns det i folkskolan 27 942 folkskollärare/småskollärare. *Folkskolans årsbok 1942*, s. 446-447, 1942 hade de statliga läroverken 2 605 lärare, LR:s arkiv A1:3, vol.3.

⁴¹¹ Lena Berggren 1999.

⁴¹² Framkom vid VU:s sammanträde den 26 mars 1933, Eric Wärenstam 1965, s. 162-163.

tidpunkt, om så anses önskligt, ett enhetsparti kan bildas.”⁴¹³ Det betyder att SNF och Manhem hade en till nazismen positiv hållning förutom att de i allmänhetens ögon var stämpade som nazistiska organisationer.⁴¹⁴

Från lärarhåll betraktades SNF allmänt som ett nazistiskt parti. Folk-skolläraryrkesförbundet benämner de tre riksdagsledamöter partiet hade 1934-1936 som ”talesmän för varjehanda nazismbesläktade åskådningar”.⁴¹⁵ SAF:s behandling av Folke Griph i april 1942, är ytterligare ett tecken på det.⁴¹⁶

RST, som inte deltog i denna samarbetskommitté, utgjorde ett undantag. Här var det inte lika klart att ett medlemskap automatiskt betydde ett ställningstagande för nazismen, åtminstone inte i början av kriget. Det som gjorde att samtiden ändå dömde ut RST som pronazistiskt, var det faktum att den och dess tidning gick mycket långt i försvarandet av den nazistiska politiken.⁴¹⁷ Dessutom ansåg säkerhetspolisen att sympatierna för Nazityskland var så långtgående att organisationen utgjorde en säkerhetsrisk.⁴¹⁸ Jag väljer därför att ta med dess medlemmar som nazistsympatisörer.⁴¹⁹

De pronazistiska läroverkslärarna

Det fanns en nazistisk miljö på många läroverk under 1930-talet.⁴²⁰ På 24 av 50 högre läroverk rapporterade rektorerna att det fanns elever med nazistiska sympatier och en nazistisk aktivitet av varierande grad, allt från elever som bar svastikor på rockuppslagen till att de aktivt propagerade för den nazistiska läran.⁴²¹ Boris Beltzikoff skrev att han, som jude, blev avrättad av chefen för läroverksavdelningen på Skolöverstyrelsen från att arbeta på gymnasier, eftersom ”gymnasisterna visat sig vara mycket mottagliga för den nazistiska smittan”.⁴²² Holger Carlsson påpekade

⁴¹³ I kommittén ingick SNF, Socialistiska Partiet, Svensk-socialistisk Samling, Manhem, Svensk Opposition, Svenska Aktiva Studentförbundet, Engelbrektsförbundet, Nysvenska rörelsens arkiv, vol. 61, RA.

⁴¹⁴ Holger Carlsson 1942, s. 121-138, *Trots Allt!* 1941:7, s. 1, tidningen benämner SNF som ”de mer akademiska nazisternas organisation, *Trots Allt!* 1940:40, s. 2, tidningen publicerar aktieägarna till AB, *Dagsposten*, 1944:2, 3, 5, 6.

⁴¹⁵ Detta i samband med en riksdagsdebatt om undervisning i ärfthlighetslära på våren 1936, *LF* 1936:12, s. 10.

⁴¹⁶ VU protokoll, 29 april 1942 §6, SAF:s arkiv, TAM arkiv, se vidare s. 71.

⁴¹⁷ Tidskriften Sverige-Tyskland.

⁴¹⁸ Säkerhetspolisen arkiv, handlingar rörande RST, RA.

⁴¹⁹ Holger Carlsson 1942, s. 106-111.

⁴²⁰ Gunnar Richardson 2003, s. 169.

⁴²¹ Rektors och folkskolinspektörers rapportering finns i kommittéhandlingarna för Kommittén för utredande av statsfientlig verksamhet, SOU 1935:8, utredningsmaterialet finns på RA, YK 676 volym 7, att lägga märke till är att åtskilliga rektorer räknade aktivitet i SNF som en nazistisk aktivitet.

⁴²² Boris Beltzikoff 1994, s. 46.

att den av Samfundet Manhem utgivna tidningen *Gymn* skulle ha spelat en stor roll för ”läroverksungdomens nazifiering”.⁴²³ Den nazistiska ideologin var alltså inte något främmande för läroverksmiljön under 1930-talet. Frågan är var dessa elever fick sina idéer ifrån och vad det var som skapade denna miljö. Rektorererna bedyrade att det inte kom inifrån skolorna utan genom yttre påverkan. Folkskoleinspektörerna rapporterade inte någon liknande nazistisk aktivitet i folkskolorna.⁴²⁴

LR:s högsta beslutande organ var deputerademötet. Vid dessa möten åren 1933 till 1945 var det inte ovanligt att personer som tillhörde naziststämplande organisationer blev valda. Vid deputerademötena i januari 1936, vid det extra mötet 1937 och vid de ordinarie mötena i januari 1939 och 1942 var två deputerade av 14 ordinarie medlem i en nazistvänlig organisation. Detta motsvarar 14 procent av de deputerade. Vid deputerademötet i januari 1945 blev tre nazivänliga deputerade invalda av 16 ordinarie, vilket motsvarar 19 procent. En av dem var Elmo Lindholm, som fram till 1940 var ordförande för SNF, vilket knappast kunde undgått någon av de sydsåkanska läroverkslärare som på hösten 1944 valde just honom som sin deputerade. De organisationer det rörde sig om var de ovan nämnda, SNF och RST.⁴²⁵ Toleransen för nazistsympatisörer var därför markant inom LR ända fram till krigsslutet och detta i skarp kontrast mot folkskolans lärare. Det fanns dock en rad aktiva demokrater bland de ledande LR funktionärerna. Den främsta var kanske LR:s vice ordföranden åren 1939-46, Sven Ohlon.⁴²⁶

SNF, Samfundet Manhem, och RST var organisationer som så många lärare var engagerade i att det är värt att vidare undersöka vilken roll lärare spelade för dessa organisationer. De organisationer som av Berggren och Griffin klassas som nazistiska och fascistiska hade enligt tabell 10 så få lärare i sina led, att det knappt är mätbart och jag lämnar dem åt sidan. Den ideologiska kärnan i de tre organisationer RST, SNF och Samfundet Manhem liknade varandra och åtskilliga lärare jag hittat i registren var medlem i två eller i alla tre.

När det gäller att hitta den ideologiska kärnan och den idéhistoriska bakgrunden till dessa organisationer får vi gå tillbaka till sekelskiftet 1900. Då fanns det en uppsjö av nationalistiska och antidemokratiska organisationer i Sverige, inte minst vid universitet och högskolor. Nationalistiska studentorganisationer bildades och professorer och lärare drev inte sällan en nationalistisk och antidemokratisk linje i

⁴²³ Holger Carlsson 1942, s. 112.

⁴²⁴ SOU 1935:8.

⁴²⁵ LR:s arkiv, A1 vol. 3, TAM arkiv.

⁴²⁶ Han var en aktiv Göteborgsliberal, representerade folkpartiet i bl.a. stadsfullmäktige, domkapitel och riksdag. Han tog vid flera tillfällen ställning för en demokratisk samhällssyn och drog sig inte för att kritisera nazismen. Artikel i *Svenska män och kvinnor*.

sin undervisning.⁴²⁷ Det var i denna idémässiga atmosfär de blivande läroverkslärarna utbildade sig. Detta är troligen en av anledningarna till att så många läroverkslärare återfanns bland de extremnationalistiska och tyskvänliga grupperna. Folkskollärarnas utbildningssystem var totalt skilt från universiteten. På folkskollärarseminarierna rådde det en radikalt annan stämning.⁴²⁸ Det var också i stor utsträckning ur universitetsmiljöernas nationalistiska och odemokratiska grupperingar medlemmarna rekryterades till det som efter 1934 kom att benämnas SNF.⁴²⁹

Till SNF var många lärare knutna. De skrev regelbundet i förbundets tidningar *Nationell Tidskrift* och *Dagsposten*. Åtskilliga läroverkslärare och folkskollärare skrev i dessa båda tidningar. Lärarkårens roll för att hålla den ”nationella pressen” på fötter kan inte överskattas.⁴³⁰

Det framgår av tabell 5 att det främst var vid de allmänna valen som det visade sig hur stort inflytande lärarna hade inom SNF. Vid andrakammarvalet 1936 ställde SNF upp i 22 valkretsar, i syfte att slå igenom som ett politiskt parti.⁴³¹ I fyra valkretsar stod lärare överst på valsedlarna och vart tredje namn på Gävleborgslistan var lärare.⁴³² Av de sammanlagt 186 namn som publicerades i *Nationell tidning* var 14 lärare, 11 folkskollärare och tre läroverkslärare. 7,5 procent av kandidaterna var således lärare. Det är i detta sammanhang folkskollärarna som dominerar i absoluta tal. I relativa tal dominerar dock läroverkslärarkåren, då denna endast var en tiondel så stor som folkskollärarkåren.

Även vid kommunalvalen 1938-39 ställde sammanlagt 12 lärare upp för SNF, sju läroverkslärare och fem folkskollärare.⁴³³ Det var ungefär samma siffra som vid andrakammarvalet två år tidigare. Av alla typer av engagemang jag studerat var det

⁴²⁷ Professorer som Harald Hjärne och Rudolf Kjellén i Uppsala. Under mellankrigstiden påverkade Nils Ahnlund i Stockholm och Gottfrid Carlsson i Lund flera studentgenerationer i en ultranationalistisk riktning. Sverker Oredsson 1996.

⁴²⁸ Sofia Persson 2008, s. 192, Christina Florin 1987, s. 96-98, 106, Christina Florin, *Kampen om kunskapen*.

⁴²⁹ Lena Berggren 2002:3a, s. 430-431, Eric Wärenstam 1965, Eric Wärenstam 1970, Rolf Torstendahl 1969.

⁴³⁰ Bland annat lektor Gustaf Jacobson, rektor Yngve Jansson, lektor Elmo Lindholm, lektor Karl Pira, lektor Natan Valmin och läroverksadjunkterna Rudolf Rosengren och Nils Hagström och folkskollärare Folke Griph.

⁴³¹ Enligt en sammanställning i *NT* 1936:37.

⁴³² På Skaraborgslistan var toppnamnet folkskolläraren Gustaf Nyqvist, en av de mer betydelsefulla personerna i SNF i Västsverige, *NT* 1936:39, 1938:25, 1939:14, 1943:14, överst på en av Gävleborgslistorna stod lektor Hjalmar Franzén, ordförande för SNF i Gävle, *NT* 1943:27-28, 1941:34. *NT* 1938:39 s. 5, *NT* 1943:27-28, s. 4, på Gävleborgslistorna stod det ytterligare två lärare John Karlsson och Ivar Eriksson Ivar Eriksson *NT* 1936:34, överst på en av Örebrolistorna stod folkskollärare Georg Nyman *NT* 1936:36, 1939:2, s. 5, 1939:17, 1943:48 s. 3, i ytterligare sex valkretsar fanns det en eller fler lärare på de nationellas listor.

⁴³³ I vissa kommuner dominerade lärarna helt t.ex. Vänersborgs stadsfullmäktige, där en tredjedel av de nio kandidaterna lärare, *NT* 1938:23 s. 5.

här det mest markanta och det mest exponerande sättet att visa sina sympatier. Inte i något val återfinns någon kvinnlig lärare på dessa listor. Detta hör säkert samman med det jag redogjort för i tidigare kapitel, de kvinnliga folkskolläraernas aktiva ställningstagande för demokrati och en liberal människosyn.

Lärarna var även kraftigt överrepresenterade bland stiftarna av Samfundet Manhem, 28 av 183 stiftare, det vill säga över 15 procent. Ännu mer markant blir överrepresentationen när vi tittar på läroverkslärarna.⁴³⁴ Åren 1941-42 satt fyra lärare i styrelsen på 32 personer.⁴³⁵ Även i samfundets utåtriktade verksamhet spelade lärarna en aktiv roll, som föredragshållare och författare till samfundets publikationer.⁴³⁶ Det finns alltså fog att påstå att lärarna spelade en stor roll för samfundets verksamhet och att det främst rörde sig om läroverkslärare, vilket kan bero på samfundets karaktär av bildningsförbund.⁴³⁷ Samfundet ville också vara en exklusiv klubb och släppte inte in vem som helst. Nya medlemmar måste godkännas av en enhällig styrelse.⁴³⁸ Samfundets exklusiva och intellektuella karaktär utövade säkert en dragningskraft på läroverkslärare.⁴³⁹

RST bildades den 14 december 1937 i universitetskretsar i Lund. Föreningen bars upp av akademiker och lärare, som var kraftigt överrepresenterade bland de 415 grundarna, 38 stycken eller 9 procent. Det gäller främst läroverkslärarna, 30 stycken, vilket utgör 7 procent av de undertecknade.⁴⁴⁰ Lärarna var även överrepresenterade i de medlemsförteckningar som finns bevarade från 1940-1943.⁴⁴¹ Under perioden 1938-1945 kom tidskriften *Sverige-Tyskland* ut som månadstidning. Regelbundet skrev ett antal lärare i tidskriften och kom att utgöra en dominerande grupp bland artikelförfattarna. Redaktören det första året var läroverkslektorn Gustaf Jacobson.⁴⁴² Det finns alltså fog att påstå att lärare spelade en stor roll för den ideologiska utvecklingen av dessa tre rörelser: SNF, RST och Samfundet Manhem.

Det var utbildningsmiljöerna på universitetsorterna som lade en grund för detta antidemokratiska tänkande bland delar av läroverkslärarkåren. Den starka staten och

⁴³⁴ Samfundet Manhem bildades den 17 september 1934 ”för att främja äkta svensk och nordisk odling, framför allt folklig bildningsverksamhet”, Lena Berggren 1999, s. 389-393.

⁴³⁵ Lena Berggren 1999, s. 396.

⁴³⁶ Vid 25 tillfällen höll lärare föredrag i föreningen, Lena Berggren 1999, s. 398, *Sverige Fritt*, 1 april 1940, återgivet av Lena Berggren 1999, s. 313.

⁴³⁷ *Meddelanden* 1935:1, Lena Berggren 1999, s. 279.

⁴³⁸ Lena Berggren 1999, s. 190.

⁴³⁹ Lena Berggren 2000.

⁴⁴⁰ Uppropet publicerades i det första numret av tidskriften *Sverige-Tyskland*, när det kom ut i april 1938, ”Föreningens ändamål är alltså att på rent svensk grundval, utan ställningstagande i partipolitik, verka för ett rättvisare bedömande av det nya Tyskland”. Tidskriften *Sverige-Tyskland* 1938: 1, s. 1, Oredsson 1996, s. 48.

⁴⁴¹ RST:s arkiv, vol.1, RA.

⁴⁴² Enbart Jacobson skrev ett tjugotal artiklar om tysk kultur och historia. 1938:1-4, 1939:1, 3, 4, 5, 1940:10, 1941:3,5,11, 1942:3, 6, 8, 12, 1943:9, 1944:11, ytterligare ett tiotal lärare skrev i tidskriften.

den nationella sammanhållningen var mycket viktigare än demokrati och parlamentarism. Den definition av folkstyre som denna minoritet gav gick inte ihop med ett parlamentariskt styrelseskick. Detta tillsammans med hotet från öster gjorde att denna minoritet blev alltmer benägen att stödja det nazistiska Tyskland, som den enda garantin för en svensk nationell överlevnad. Dessa lärare förmådde inte att lösgöra sig från den nationella rörelse de identifierade sig med. Övertygelsen var så djupt rotad att den blev en del av deras identifikation. De kunde dessutom länge stanna kvar i, och till och med göra karriär i läroverkslärarrörelsen.

Sammanfattande analys av lärarkårens möte med nazismen

Lärarorganisationerna avvisade den nazistiska människo- och samhällssynen. Detta gjorde de med hjälp av argument tagna från de egna idealen och den egna professionella identiteten. Nazismen stred mot medborgarfostran, nyhumanism, fredsfostran och reformpedagogik och måste därför avvisas. Före krigsutbrottet dominerades argumentationsstrategierna av framåtblickande modernitetsargument. Det nazistiska samhällsbygget stred mot det utopiska ideal lärarkåren stod för. Efter 1939 kom lärarkåren att mer använda sig av det långa perspektivet och ett mer retrospektivt argumenterande. Lärarkåren gjorde anspråk på att ha en lång erfarenhet och tradition bakom sitt argumenterande och agerande, vilket gav tyngd när de bemötte det konjunkturella i den nazistiska läran. Ett annat avgörande steg i denna riktning togs under våren 1942, då den norska skolan hotades av nazifisering. Den nationalistiska retoriken kunde lätt utsträckas till en nordism, de nordiska idealen var hotade av en främmande ideologi, som aktivt måste motarbetas. Neutralitetsbegreppet fick därmed en ny och mer aktivistisk innebörd. Det gällde att aktivt verka för de svenska demokratiska idealen. Denna grundinställning var gemensam för hela lärarkåren, men strategierna och nyansskillnaderna mellan de olika grupperingarna var stundtals stora. Läroverkslärarna, utgjorde en avgränsningsbar grupp. De manliga folkskollärarna och deras förbund utgjorde en annan. Den tredje synliga enheten utgjordes av folkskollärarinnorna och SAF. Denna sista grupp av lärare var den som kom att gå i bräsch. De tog oftast initiativ till att bemöta nazismen. De var även de mest förändringsbenägna. De manliga folkskollärarna och läroverkslärarna var mer motsträviga och tolkade neutralitetsbegreppet på ett mer strikt och passivt sätt. Bland folkskollärarinnorna och SAF utvecklades en tradition att separera politisk och ideologisk neutralitet. Mot slutet av kriget var det inte tal om att stå neutral i ideologiernas kamp, utan enbart mellan de stridande parterna i kriget. Denna inställning möjliggjorde ett mer konsekvent avståndstagande från nazismen som ideologi.

Två typer av avståndstaganden visavi nazismen framträder, dels från nazismen som ideologi, dels från anhängarna av denna ideologi. Folkskollärarkåren tog

avstånd från båda kategorierna, läroverkslärarkåren enbart från ideologin, men accepterade ändå fram till 1945 naziststämplade kolleger till och med som kongressombud på LR:s deputerademöten. Dessa skillnader kan till stor del förklaras med skilda utbildningsmiljöer. Läroverkslärarna utbildades och fostrades i en universitetsmiljö, som fram till första världskriget var starkt präglad av ett nationalistiskt, auktoritärt och odemokratisk tänkande. Folkskollärarna utbildades mer isolerat på könsuppdelade seminarier. Där var pionjärandan större och det fanns en vilja att förändra samhället i en demokratisk, individualistisk och fredlig riktning. Starkast var detta på lärarinneseminarier. Jag anser mig kunna dra denna slutsats även om jag inser att seminarielidningarna inte alltid hade denna inriktning. Många av dem var tagna ur läroverkslärarnas och de universitetsutbildades led, personer som därmed var präglade av den anda jag just beskrivit i universitetskretsar.

Det var ett antal faktorer som begränsade lärarkollektivets möjligheter att argumentera: den egna identiteten, medlemmarna, samt den allmänna opinionen och regeringens neutralitetspolitik. De tre grupperingarna jag målat upp ovan hanterade detta handlingsutrymme på olika sätt. Läroverkslärarna hade en högljudd minoritet som bevakade ledningen så att den inte kritiserade Nazityskland allt för mycket. De manliga folkskollärarna hade visserligen inte samma opinion emot sig, men ledningen valde självmant att dämpa sin kritik, framför allt efter 1936. Folkskolläraryrkesförbundet och SAF trotsade ofta de små opinionerna inom sina förbund som ville gå mer varsamt fram visavi Nazityskland. Inget förbund hade dock, så vitt jag kan se, något organiserat samarbete med tyska skol- eller lärarorganisationer efter 1933. Samtliga folkskolläraryrkesförbund insåg redan 1933 att det inte gick att samarbeta längre, då de tyska organisationerna mycket snabbt nazifierades. Här skiljde sig lärarna från officerare och präster, som hade andra strategier och gjorde andra avvägningar. Ärkebiskop Eidems och Svenska kyrkans strategi, att kunna vara en försonande kraft efter kriget, återfinns inte hos lärarna, som snarare såg sig som en demokratiserande kraft. De var även praktisk beredda att hjälpa till vid denazifieringen av det tyska skolväsendet. Begreppet försoning kommer dock upp, men är underordnat det stora syftet, att återställa demokratin och ett demokratiskt skolväsende i Europa. Att som officerarna och präster ha ett långtgående samarbete fram till 1942-43, var otänkbart. Blotta tanken att en lärare i förtroendeställning skulle besöka Tyskland efter 1933 eller till och med under kriget, som både överbefälhavare och ärkebiskop gjorde, var helt uteslutet. Då har jag visserligen inte analyserat de svenska skolmyndigheternas val och agerande, exempelvis skolöverstyrelsens roll.

Kapitel 5. Utmaningen från Sovjetunionen och sovjetkommunismen

I detta kapitel skall jag redogöra för hur och på vilket sätt Sovjetunionen och sovjetkommunismen kom att uppfattas som en utmaning, och vilka argumentationsstrategier som formades för att möta denna utmaning. I anslutning till detta kommer jag även att göra en analys av lärarorganisationernas inställning till kommunister i de egna leden. Detta för att i kommande kapitel kunna göra en jämförelse med det forskningsresultat jag redan har kring lärarorganisationernas syn på nazismen.

De teoretiska förutsättningarna och analysredskapen för detta har jag redogjort för i kapitel 2: förväntningarnas makt över tanken, de två kollektiva föreställningarna kring Ryssland/ Sovjetunionen och hur den kognitiva dissonans som uppstod vid en resa eller vid annan information påverkade kunskapsinhämtning. I analysen berörs även frågan i vilken utsträckning de egna idealen och den egna identiteten användes för att upprätta argumentationsstrategier. Stephen Toulmins argumentationsmodell kommer att spela en viss roll.

Först måste jag klarlägga de skilda förutsättningar som förelåg för resor i Sovjetunionen och Tyskland. Dessa skillnader berodde på kortsiktiga praktiska, såväl som mer långsiktiga kulturella orsaker. Det krävdes en helt annan typ av inlevelseförmåga och detektivarbete för att upptäcka och göra sig en klar bild av förhållandena i Sovjetunionen. Det tog lång tid för informationen att komma fram och den filtrerades effektivt. Humanitära katastrofer som massvälden 1932-1933 och den stora terrorn 1936-1938 tonades ner i väst.⁴⁴³ Endast en handfull journalister uppmärksammade denna massväld och denna terror, få tog dem på allvar som humanitära katastrofer.⁴⁴⁴ Uppgifter om de tyska humanitära katastroferna som

⁴⁴³ Massvälden var till stora delar konstgjord och förorsakad av tvångskollektiviseringen 1932-33 och Stalins utrensningar 1935-37, Kristian Gerner 2008, s. 47-48, Marika Stiernstedt 1934, Stéphane Courtois 1999, s. 171-195, Paul Hollander 1981, s. 119.

⁴⁴⁴ De flesta svenska dagstidningar skrev om svälten i Sovjetunionen, även de stora rikstäckande tidningarna som *Dagens Nyheter*, *Social-Demokraten* och *Svenska Dagbladet*, men få av dem kopplade svälten till politiska intentioner som tvångskollektiviseringen. Detta gäller även de konservativa och liberala tidningarna som *Nya Dagligt Allehanda*. Ett undantag finns *Göteborgs Handels- och Sjöfartstidning* som 1933 publicerar 120 artiklar om Sovjet, Göran Leth 2005, s. 94-124.

Kristallnatten och upprättandet av koncentrationsläger spreds snabbt i Sverige och reaktionerna var omedelbara.

Till de praktiska hörde främst språkproblematiken. I stort sett alla svenska lärarna förstod tyska, men ytterst få behärskade ryska. Geografin lade hinder i vägen. Även om det fysiska avståndet inte var så värst mycket längre till Leningrad än till Hamburg, så var alla svenska kommunikationskanaler sedan århundraden riktade söder- och västerut.

Den sovjetiska mottagningsapparaten för utländska besökare

Det fanns ett antal företeelser i det sovjetiska mottagandet som direkt kom att påverka de svenska lärarnas bild av Sovjetunionen. Den första rör det jag redan uppehållit mig vid, förförståelsens och förväntningarnas styrande effekt på kunskapsprocessen. Detta var de sovjetiska värdarna väl medvetna om och utnyttjade. Därför var de inriktade på att alla skulle få det han eller hon förväntade sig och resorna skraddarsyddes för att passa in i dessa förväntningar. Det handlar alltså inte så mycket om en direkt propagandaproblematik, utan mer om en oförmåga från besökarnas sida att kritiskt och allsidigt hantera den information de fick.⁴⁴⁵

Det var inte detaljer som ansågs viktiga, utan värdarna riktade all möda mot att skapa en helhetsbild, en *god image*, av Sovjetunionen. Sylvia Margulies beskriver denna image som byggd på halvsanningar. Guiderna var väl medvetna om att detaljkunskaper inte hade så stor betydelse för gästerna. Genom att spela på besökarens förväntningar och överväldiga denne med det han/hon ville se, fick de tidigt över besökaren på sin sida.⁴⁴⁶ Detta gällde i högsta grad vid lärarbesöken. Svenska lärares intresse för reformpedagogik var känt i Sovjetunionen. Därför styrdes besöken till skolor där besökarna kände igen sig och stor möda lades ned på att få besökarna att tro att de fick röra sig fritt och få besöken att framstå som spontana, inte föranmälda, när dessa i själva verket var minutiöst planerade.⁴⁴⁷

Sylvia Margulies menar att den västerländska intelligentian ofta ansåg sig vara missförstådd och föga uppskattad på hemmaplan. När dessa kom till Sovjetunionen fick de en erkänsla för sitt arbete och den bekräftelse de saknade i väst. Detta påverkade i stor utsträckning de besökande lärarna, särskilt som denna strategi kombinerades med en översvallande gästfrihet. Allt detta blev till en effektiv strategi för att förhindra besökarna att bli allt för kritiska granskare av det sovjetiska samhället.⁴⁴⁸

En annan styrande effekt, enligt Sylvia Margulies, utgjordes av formerna för informationsspridning. Det gick inte att besöka Sovjetunionen obemärkt och inget i

⁴⁴⁵ Paul Hollander 1981, s. 102-125.

⁴⁴⁶ Sylvia Margulies 1968, s. 16.

⁴⁴⁷ Sylvia Margulies 1968, s. 118-119.

⁴⁴⁸ Sylvia Margulies 1968, s. 16, 81.

mottagandet av utlänningar lämnades åt slumpen. Detta gällde inte bara informationsspridningen till utländska besökare, utan även i hög grad informationsflödet till de egna medborgarna. Enligt de leninistiska principerna kunde inte en så viktig fråga som informationsspridning och kunskapsinhämtning lämnas över till den enskilde att själv styra över. Landet skulle genomsyras av ett antal frontorganisationer, kontrollerade av partiet, med syfte att styra massorna i rätt riktning.⁴⁴⁹ På denna punkt skiljde sig Sovjetunionen inte nämnvärt från Nazitysklands propagandafilosofi, men ändå var detta inget som de besökande lärarna i någon större utsträckning slogs av vid besök i Sovjetunionen, i motsats till den mer brutala propagandan från Goebbels propagandamaskineri.⁴⁵⁰

De lärarresor jag undersökt har alla företagits kollektivt. En rad organisationer fanns för att ta hand om gäster och utlänningar: *Intourist* för turister och ”minor intellectuals”, *VOKS* (Institutet för kulturella förbindelser mellan Sovjetunionen och utlandet) för lite mer framträdande gäster. Vidare fanns en rad specialorganisationer för olika typer av grupper: Sovjetunionens författarförening, Sovjetunionens centralråd för fackföreningar med flera. Mig veterligt fanns det dock ingen sådan organisation för pedagogisk verksamhet, utan det var *Intourist* som tog emot de svenska lärarna.⁴⁵¹

En sovjetisk strategi som ställde till med stora problem för de besökande lärarna var den mängd av information de bombarderades med, särskilt statistik. Sylvia Margulies påpekar att detta var en upparbetad strategi för att avleda kritiska frågor. Jag kommer att presentera många exempel på att de besökande lärarna föll i denna fälla. De blev så imponerade över antalet nya skolor som byggts, analfabetismens snabba ”likviderande”, hur många nya lärare som utbildats, att de inte kunde hålla en kritisk distans till det presenterade. Det var sällan som kontrollfrågor ställdes från besökarnas sida.⁴⁵²

En stor stöttesten var översättningsproblematiken. Få lärare förstod ryska och var därför i händerna på guidernas välvilja att översätta rätt och skapa förutsättningar för den dialog lärarna ville få igång, men som sällan kom till stånd. Sylvia Margulies påpekar att det bakom detta låg en medveten strategi att göra översättningarna till en omständlig procedur, som omöjliggjorde en mer spontan dialog mellan resenärerna och deras informanter. Guiderna var vidare instruerade att hålla sig till den officiella sovjetiska terminologin och det var inte ovanligt att en översättning tog mycket längre tid än det ursprungliga uttalandet, då guiden lade till en del

⁴⁴⁹ Sylvia Margulies 1968, s. 32.

⁴⁵⁰ Sylvia Margulies 1968, s. 6.

⁴⁵¹ *VOKS* gav ut även ut ett antal publikationer på engelska, tyska eller franska, mest känt var *Weekly News Bulletin*, lärarorganisationerna hänvisar dock inte särskilt ofta till dessa publikationer, Sylvia Margulies 1968, s. 33-34, 60, Charlotte Tornbjørn 2008, s. 73-74.

⁴⁵² Likvidera är ett begrepp ur den sovjetiska terminologin, Sylvia Margulies 1968, s. 145.

strategisk information. Siffror kunde även friseras för att bättre passa den officiella partilinjen.⁴⁵³

En annan sovjetisk strategi som ställde till med problem var viljan att visa upp mönsterskolor med syftet att få besökaren att generalisera från dessa. När någon besökare kom på värdena med att enbart visa det nya och fina, fick de ofta svaret att siktet var riktat mot framtiden och de ville visa vart de var på väg. Sådana resonemang accepterades ofta av besökarna, som många gånger kommit till Sovjetunionen just för att se det nya och blicka in i framtiden.⁴⁵⁴ John Dewey blev mycket inspirerad av det han såg i den sovjetiska skolan. På frågan om inte de skolor han besökte var mönsterskolor påpekade han att de var uppvisningskolor i den bemärkelsen att de hade något att visa upp: "I hope they were the best of their kind, so as to be representative of what the new regime is trying to do; there is enough mediocrity everywhere without travelling thousands of miles to see it."⁴⁵⁵

Vad jag kan se var de besökande svenska lärarna oftast medvetna om problematiken, men resonerade för det mesta som Dewey. Det förhindrade dem inte att vid hemkomsten ändå skildra besöken som om de gällde generellt för den sovjetiska skolan. Den kognitiva dissonans som uppstod avhjälpes ofta med argumentet, att så gör vi även i Sverige, vi tar besökarna till det bästa vi har.⁴⁵⁶

Min ambition är att göra en processuell analys av lärarorganisationernas möte med det sovjetiska samhället och den sovjetiska skolan. Som framgår av tabell 6, föreligger ett antal ingångsvärden före resan. Något dynamiskt händer under resan. Efter resan sker en bearbetningsprocess av intrycken och en nedteckningsfas, då artiklar och föredragsmanus skrivs.

⁴⁵³ Sylvia Margulies 1968, s. 142-144, Charlotte Tornbjör 2008, s. 74.

⁴⁵⁴ Sylvia Margulies 1968, s. 145-151.

⁴⁵⁵ John Dewey 1964, s. 25-26, Sylvia Margulies 1968, s. 187.

⁴⁵⁶ Ett exempel på detta är Ture Ericsson: "jag skulle vilja se den stad i Sverige, som sänder en besökande skolman från ett annat land till de sämsta och mest omoderna skolorna", *SL* 1939:35, s. 1022.

Tabell 6 Dynamiken under en lärarresa till Sovjetunionen

Före resan	Dynamiken under resan	Efter resan
<p>Förförståelse. Förväntningar.</p> <p>1.Förankringen i den egna läraridentiteten.</p> <p>2.Påverkan av nedärvda kulturella föreställningar om Ryssland.</p> <p>3.Kognitiv dissonans fanns redan före resan genom en oförmåga att få ihop förväntningar med den inlästa förkunskapen.</p>	<p>Intryck. Möten.</p> <p>1.Diskussioner inom den besökande gruppen.</p> <p>2.Påverkan från värdarna. Vad fick de se och inte se, alternativt avstod de från att se?</p> <p>3.Kognitiv dissonans hanterades när förväntningarna konfronteras med verkligheten.</p>	<p>Bearbetning av intryck.</p> <p>1.Vad styrde formuleringar i skrivelser.</p> <p>2.Vilka blev reaktionerna på skrivelserna och hur bemöttes dessa?</p> <p>3.Kognitiv dissonans hanteras när resan skall presenteras i tal och skrift.</p>

Lärarpressens rapportering om Sovjetunionen

Inledningsvis vill jag göra en kvantitativ analys av mitt huvudsakliga empiriska material: de fyra lärartidningarna. Intresset för Sovjetunionen var inte jämnt fördelat, varken över tid eller mellan de olika lärarorganisationerna och tidningarna. Samtliga tidningar hade en eller flera stående rubriker för det utländska materialet, ”utifrån”, ”skolvärlden runt” och så vidare. Artiklarna under dessa rubriker var oftast kortfattade notiser. Reseskildringarna var dock längre och det är i huvudsak dessa jag bygger mina resonemang kring. Genom att räkna antalet artiklar och notiser som rör Sovjetunionen respektive Tyskland får jag ett underlag och en motivering för min analys.

Tabell 7 Statistik över artiklar i *SL* 1933-1945

År	Artiklar och notiser under rubriken ”Utlandet”, ”Utlandets skolväsende” eller ”Skolvärlden runt”			
	Samtliga artiklar	Artiklar om Tyskland	Artiklar om Sovjet	Artiklar under andra rubriker (om Sovjet) ⁴⁵⁷
1933	70	28 (36%)	4 (6%)	
1934	108	14 (13%)	7 (6%)	3 ⁴⁵⁸
1935	89	22 (25%)	8 (9%)	1
1936	81	18 (22%)	4 (5%)	
1937	83	23 (28%)	0	
1938	111	31 (28%)	1 (1%)	
1939	97	23 (24%)	4 (4%)	
1940	173	20 (12%)	4 (2%)	
1941	227	95 (42%) ⁴⁵⁹	8 (4%)	
1942	287	170 (59%) ⁴⁶⁰	4 (1%)	
1943	194	97 (50%) ⁴⁶¹	1 (0,5%)	
1944	101	22 (5%) ⁴⁶²	0	
1945	94	17 (18%) ⁴⁶³	3 (3%)	
Totalt	1715	580 (34%)	48 (3%)	

⁴⁵⁷ Till exempel: ”undervisnings- och uppfostringsfrågor”, ”ledande artikel”, ”fritt forum”, ”pedagogiska frågor”

⁴⁵⁸ Under rubriken ”Fritt Forum”.

⁴⁵⁹ 49 artiklar berörde den tyska ockupationen av Norge, två dito av Danmark.

⁴⁶⁰ 147 artiklar berörde den tyska ockupationen av Norge, fyra dito av Danmark.

⁴⁶¹ 56 artiklar berörde den tyska ockupationen av Norge, åtta dito av Danmark.

⁴⁶² 14 artiklar berörde den tyska ockupationen av Norge, tre dito av Danmark.

⁴⁶³ Sex artiklar berörde den tyska ockupationen av Norge, två dito av Danmark.

Tabell 8 Statistik över artiklar i *LF* 1933-1945 ⁴⁶⁴

År	Artiklar och notiser under rubriken ”Utifrån”			
	Samtliga artiklar	Artiklar om Tyskland	Artiklar om Sovjet	Artiklar under andra rubriker (om Sovjet)
1933	37	0 ⁴⁶⁵	1 (3%)	
1934	55	10 (18%)	4 (7%)	2 ⁴⁶⁶
1935	59	7 (12%)	5 (8%)	
1936	80	7 (9%)	5 (6%)	2 ⁴⁶⁷
1937	67	9 (13%)	5 (7%)	3 ⁴⁶⁸
1938	94	4 (4%)	0	
1939	67	5 (7%)	3 (4%)	
1940	28	2 (7%)	1 (3%)	
1941	22	3 (14%) ⁴⁶⁹	0	
1942	12	3 (25%) ⁴⁷⁰	0	
1943	19	7 (37%) ⁴⁷¹	0	
1944	13	5 (38%) ⁴⁷²	0	
1945	28	5 (18%) ⁴⁷³	1	
Totalt	581	67 (12%)	25 (4%)	

⁴⁶⁴ 1945 ändrade tidningen namn till *Folkskollärarinnornas tidning*

⁴⁶⁵ Två artiklar är införda om Tyskland under annan rubrik

⁴⁶⁶ Under rubriken ”Kultur- och utbildningsfrågor” E G C Brandt ”Bildningsarbetet i Sovjet” *LF* 1934:21-22.

⁴⁶⁷ Under rubriken ”Aktuellt”

⁴⁶⁸ Under rubriken ”Aktuellt”

⁴⁶⁹ Samtliga artiklarna berörde den tyska ockupationen av Norge

⁴⁷⁰ Två av artiklarna berörde den tyska ockupationen av Norge

⁴⁷¹ Sex av artiklarna berör den tyska ockupationen av Danmark och Norge.

⁴⁷² Två av artiklarna berörde den tyska ockupationen av Norge

⁴⁷³ Tre av artiklarna berör den tyska ockupationen av Danmark och Norge

Tabell 9 Statistik över artiklar i *FT* 1933-1945

År	Artiklar och notiser under rubriken ”Utifrån”			
	Samtliga artiklar	Artiklar om Tyskland	Artiklar om Sovjet	Artiklar under andra rubriker (om Sovjet)
1933	53	11 (21%)	0	
1934	25	2 (8%)	5 (20%)	
1935	20	0	0	
1936	18	1 (6%)	0	
1937	19	3 (16%)	1 (0,5%)	
1938	34	3 (10%)	1 (3%)	
1939	12	2 (17%)	1 (8%)	
1940	1	1 (100%)	0	
1941	11	3 (27%) ⁴⁷⁴	0	
1942	29	25 (86%) ⁴⁷⁵	0	
1943	43	24 (56%) ⁴⁷⁶	0	
1944	39	10 (26%) ⁴⁷⁷	4 (10%)	
1945	41	13 (32%) ⁴⁷⁸	2 (5%)	
Totalt	345	98 (28%)	14 (4%)	

I *TjSL* var antalet artiklar nästan obefintligt. 1935 publicerades ett föredrag av Erik Brandt.⁴⁷⁹ På hösten 1945 skrevs två mycket korta och neutralt hållna artiklar om den sovjetiska skolan.⁴⁸⁰ Detta är ett alldeles för magert material för att överhuvudtaget kunna utgöra grunden för en analys av läroverkslärarnas och LR:s inställning till sovjetkommunismen. *TjSL* hade en rubrik ”Från skolvärlden jorden runt” och bevakade således skolväsendet i andra länder, men som sagt knappast Sovjetunionen. I det magra material som finns går det dock inte att se någon kritik av det politiska systemet, utan en mycket neutral framställning av den sovjetiska skolan.

⁴⁷⁴ Två av dessa artiklar handlade om det ockuperade Norge och därmed indirekt om Tyskland.

⁴⁷⁵ Alla artiklar utom fyra berörde den tyska ockupationen av Norge och därmed indirekt Tyskland. Ingen artikel berörde dock direkt Tyskland.

⁴⁷⁶ Samtliga dessa 24 artiklar berörde det ockuperade Norge.

⁴⁷⁷ Fyra artiklar behandlar skolväsendet i Tyskland, ytterligare sex artiklar den tyska ockupationen av Norge.

⁴⁷⁸ Sex artiklar direkt om Tyskland, sju om tysk ockupation av Norge, Danmark och Nederländerna.

⁴⁷⁹ *TjSL* 1935:25, s. 359.

⁴⁸⁰ *TjSL* 1945:17, s. 290, *TjSL* 1945:20, s. 340.

Den statistiska presentationen ovan visar att det var *SL* som var den stora lärartidningen i Sverige under den undersökta perioden. Den utkom varje vecka med ett omfång som vida översteg de tre övriga tidningarna. Redaktionen var större och tidningens ekonomi bättre. Den kunde ge uppdrag åt skribenter på ett helt annat sätt än övriga tidningar, till exempel ge resestipendier för lärare. Det framgår även att Sovjetunionen inte direkt hårdbevakades av något lärarförbund och att Tyskland var utsatt för ett betydligt större intresse än Sovjetunionen.

Statistiken visar även att det fanns ett förhållandevis stort intresse för Sovjetunionen år 1934 och följande år. Det har enligt mitt förmenande sin förklaring i att en grupp på 17 svenska lärare under jul- och nyårsferierna 1933/34 gjorde en resa till Leningrad och Moskva.⁴⁸¹ Resan var organiserad av Intourist, som just en lärarresa, med syftet att studera den sovjetiska skolan. En av deltagarna refererade till den som ”den första resan av detta slag från vårt land”.⁴⁸² Resan fick ett stort genomslag i lärarpressen. Det refererades även till reseskildringarna i andra medier, exilryssar reagerade på dem och de gav upphov till en viss debatt. Allt detta gör den lämplig som utgångspunkt för mina resonemang.

Lärarresan till Sovjetunionen under julferierna 1933/34

Resan är väldokumenterad, då tre av deltagarna efteråt skrev om sina erfarenheter. Överläraren från Göteborg, Axel Hagnell, skrev om resan i *SL*, på uppdrag av redaktionen, vilket ger hans reseskildring en särskild tyngd.⁴⁸³ Folkskolläraren från Arvika, Oliver Lövgren, skrev om resan i *FT*.⁴⁸⁴ Hans skrivelser kritiserades efteråt ”från ryskt emigranthåll”. Redaktionen för *FT* tog Lövgren i försvar och ställde därigenom sig indirekt bakom den bild Lövgren målade upp.⁴⁸⁵ Ett annat exempel på Lövgrens förankring i Folkskolläraryrket är det faktum att han 1938 blev vald till kongressombud.⁴⁸⁶ Folkskoleinspektören Erik Brandt skrev om resan i *Kommunal skoltidning*, *LF* och *FT*. Han gav även ut en liten skrift. På det sättet är han den som mest utförligt redogjort för sina intryck. Brandt skrev även om andra ämnen i *SL* och redaktionen citerade hans föredrag och uttalanden, vilket gör att jag

⁴⁸¹ ”Sjutton man, varav två kvinnor”, Erik Brandt 1934, s. 2.

⁴⁸² Axel Hagnell i *SL* 1934:3, s. 52.

⁴⁸³ *SL* 1934:3, s. 52-53, *SL* 1934:4, s. 76-77.

⁴⁸⁴ *FT* 1934:3, s. 3-4, *FT* 1934:4, s. 4-5, *FT* 1934:5, s. 5-6, Lövgren fick även an rad andra artiklar publicerade i *FT*, till exempel 1930:36, s. 36, ”från pedagogiska utställningen i Leningrad”, *FT* 1938:49, s. 11-12, ”Uppfostran i Sovjetunionen, hemmet och familjens ställning”, Lövgren skrev även på våren 1944 en artikel om ”Religion i Sovjetunionen”. *FT* 1944:4, s. 20.

⁴⁸⁵ *FT* 1934:5, s. 6-9.

⁴⁸⁶ Kongressprotokoll 1938, Folkskolläraryrket arkiv, TAM arkiv.

betraktar honom som väl förankrad i *SL* och *SAF*.⁴⁸⁷ Brandt slog tidigt i sin skrift fast att det inte var några ”potemkinkulisser” de fått se:

Det blev i stället *vår* lott att häpna över vad sovjetregimen i skilda hänseenden uppnått på den korta tiden av sexton år ... endast okunnighet och illvilja ska kunna förneka dess goda vilja och storslagna förmåga. Hur olika de sjuttions inställning än var och är till bolsjevismens läror och politik – i *en* sak äro vi fullkomligt ense: i beundran för dess gärningar på folkundervisningens och folkupfostrans område.⁴⁸⁸

Brandt gjorde inga försök till resonemang kring varför han ansåg att de inte utsattes för skönmålningar från sina värdars sida och hemfaller till det Kristian Gerner kallar för en ”objektivistisk-positivistisk verklighetsuppfattning”. Det faktum att de på plats upplevt den ryska skolans framgångar borgar för en objektivitet.⁴⁸⁹ De föll även i den fälla Sylvia Margulies redogör för, de blev så överväldigade av all positiv statistik de bombarderades med, att de inte förmådde kritiskt granska uppgifterna. Den som hade den största ödmjukheten inför de källkritiska problemen är Axel Hagnell, som inledningsvis resonerade kring en tillfällig resenärs möjligheter att göra välgrundade allmänna uttalanden om det sovjetiska skolsystemet. Hans slutsatser var även mer försiktiga än Brandts och Lövgrens, vilket inte hindrade även Hagnell från att hänföras inför det han såg och hörde.⁴⁹⁰

Erik Brandt dolde inte det faktum att Sovjetunionen var en diktatur, men lät dock de översvallande resultaten på folkbildningens och uppfostrans område delvis ta udden av denna politiska realitet. På detta sätt avpolitiserades frågan om demokrati och gjordes till en pedagogisk fråga, om skolan styrdes av demokratiska metoder. ”Det är demokratiens anda, icke diktaturens, som härskar i skolorna – må man sen, med tanke på det politiska förhållandena, betrakta detta som en motsägelse eller inte”.⁴⁹¹ Tesen: det är trots allt bättre än förr, blev till ett starkt argument för att inte ta itu med den svåra frågan om allmän politisk demokrati och frihet.

Tillsvidare råder ’proletariatets diktatur’, som inte använder silkesvantar och dock för människomiljonerna innebär oändligt mycket större frihet än det orkeslösa tsaristiska enväldet med dess murkna stöd, den fördärvade ortodoxa kyrkan. Men tanke- och yttrandefrihet råder icke i dagens Ryssland.⁴⁹²

⁴⁸⁷ *Kommunal skoltidning* 1934:4, s. 99-103, Erik Brandt 1934, *LF* 1934:21, s. 4-5, *LF* 1934:22, s. 1-2, *FT* 1934:48, s. 18-19, Brandt skrev även i *SL* 1936:25, s. 774-775, ”Gigantiskt arbete i ryska skolor” och *SL* 1942:1, s. 10-11, på hösten 1934 gör han reklam för en ny Sovjetresa i *FT* 1934:48.

⁴⁸⁸ Erik Brandt 1934, s. 3, *LF* 1934:21, s. 4. *Kommunal skoltidning* 1934:4, s. 99, [kursiveringen i texten är författarens].

⁴⁸⁹ Kristian Gerner 1996, s. 308.

⁴⁹⁰ *SL* 1934:3, s. 52.

⁴⁹¹ *LF* 1934:21, s. 4.

⁴⁹² Erik Brandt 1934, s. 2.

Det var en blandning av beundran av det nya och ett poängterande av det tunga arvet av efterblivenhet och vidskepelse. Den kognitiva dissonans som uppstod vid mötet avleddes med hjälp av en blandning av de två kollektiva föreställningarna jag redogjort för. Det totalitära dragen i sovjetstaten förhandlades bort med hjälp av denna dubbelhet, den nedärvda efterblivenheten och de rationella framsteg som gjorts på så kort tid.

[...] varken i forntid eller nutid, [har] en riksledning gjort så stora insatser för att höja ett helt folks kunskaps- och bildningsnivå som kommuniststyret i Ryssland. Det mottog efter revolutionen icke blott ett öde och förlamat rike utan ett utarmat folk, försänkt i andligt mörker och okunnighet och knappa sexton år därefter kan det visa på ett folk, fattigt och torftigt ännu, men som likvisst stiger fram i kunskapens ljus och fått tillgång till alla bildningens skatter, förut förbehållna ett ringa fåtal.⁴⁹³

Brandt och hans medresenärer kände igen sig i den sovjetiska skolan och dess ideal. De egna idealen och visionerna var en utgångspunkt vid deras bedömningar. Dessa tre resenärer såg sig som folkskolepionjärer. De var kanske inte så allmänt desillusionerade som Paul Hollander beskriver, men besvikna på reformtakten i den svenska folkskolan. Detta förklarar en del av de positiva förväntningar de hade på den sovjetiska skolan. Kristian Gerner beskriver detta som att resenärer skådade in i framtiden med en ”religiös dimension”, i bemärkelsen att de var på spaning, inte bara efter framtiden, utan även ”efter det hinsides”, ett sökande efter ett paradys. Bent Jensen uttrycker det som att ”västeuropeiska [...] intellektuella drömde om en apokalyptisk slutstrid, där det goda äntligen skulle segra över det onda.”⁴⁹⁴ Det var alltså inte bara de praktiska betingelserna de kände igen sig i, utan även den anda av humanism och mänsklig värdighet, de ideal som ingick i lärarkårens kollektiva identitet.

Den ryska skolan, som den samhällsomstörtande marxismen skapat, bekänner sig i allt väsentligt till västerländska humana ideal, och en svensk skolman, han må vara högerman eller vänsterman, ska förvisso känna sig mera hemmastadd i bolsjevismens än i nazismens skola. Det är ju på en punkt vi reagera mot bolsjeviskolan men på alla punkter emot nazistskolan. Den politiska och religiösa propagandan, som i Sovjet och Nazityskland bedrivs i skolorna är oss demokratiska svenskar innerligt förhatlig, men vi acceptera med tacksamhet och glädje den sociala, allmänmänskliga och objektiva inriktningen som i övrigt präglar sovjetskolan, och tillbakavisa såsom främmande nazismens nationalism, militarism och subjektivism.⁴⁹⁵

⁴⁹³ Erik Brandt 1934, s. 7.

⁴⁹⁴ Kristian Gerner 2008, s. 20, Bent Jensen 2005, s. 12.

⁴⁹⁵ Erik Brandt 1934, s. 13, *LF* 1934:21, s. 4.

Den sovjetiska skolan fick stå för den västerländska kantianska nyhumanismen de själva kände sig befryndade med, inte det barbariska annorlunda. Det är till och med så att Brandt här vände på de traditionella föreställningarna och påpekade att Nazityskland nu hade tagit över ”den gamla ryska rollen” som den barbariske andre och motpolen till den svenska demokratin. Det finns även andra exempel på denna typ av omvända resonemang, när Brandt exempelvis jämförde kvinnans ställning i Nazityskland och Sovjetunionen.

Om man vill jämföra nazismens och bolsjevismens inställning till kvinnan, skall man finna, att den senare representerar den utvecklingsdugliga västerländska uppfattningen och den första den reaktionära österländska.⁴⁹⁶

Brandt sammanfattade sin tysk-sovjetiska jämförelse med att ”Sovjet ’vrider klockan framåt’ samtidigt som Tyskland ’vrider klockan tillbaka’ ”.⁴⁹⁷ Sovjetunionen blev i hans ögon en utopisk förebild, Tyskland en bakåtsträvande dystopi.

Trots att Brandt reagerade på den politiska och ateistiska indoktrineringen i den sovjetiska skolan kunde han påstå: ”Det är demokratins anda, icke diktaturens, som härskar i skolorna.”⁴⁹⁸ Det han särskilt refererade till var ett system av ”elevkommitéer” och ”lärjungerråd”. Källan till dessa iakttagelser var en intervju med en av de biträdande folkkommisarierna för folkundervisning.⁴⁹⁹ Här går det att ana den förförande tendens med religiösa undertoner Gerner hänvisar till och det missnöje som Hollander, Cauté, Margulies och Jensen beskriver i sin forskning. Brandt och hans följe såg i den sovjetiska skolan något de själva ville se förverkligat i den svenska skolan, något som sammanföll med de egna idealen och den egna identiteten. Brandt skrev också: ”Ty det är alls ingenting som hindrar de svenska lärarna att efter ryskt och anglosachsiskt mönster praktisera lärjungarnas självstyre och införa lärjungerråd!” Han skrev här in de upplevelser han hade av amerikansk och brittisk reformpedagogik i den ryska kontexten, detta utan att kontrollera att de ryska lärjungerråden verkligen motsvarar det han tidigare läst om och sett i USA och Storbritannien.⁵⁰⁰ Brandt hänvisade direkt till den så kallade *Daltonplanen*, ett i svensk lärarpress mycket omskrivet amerikanskt reformpedagogiskt experiment, som mycket byggde på ”elevens självstyre” och en elevkontrollerad inlärningsprocess.⁵⁰¹ Planen kallades i Sverige även för Daltons laboratorieplan, ”skolan som ett sociologiskt laboratorium, där lärjungarna själva äro de experimenterande och

⁴⁹⁶ Erik Brandt 1934, s. 5.

⁴⁹⁷ *Kommunal skoltidning* 1934:4, s. 99.

⁴⁹⁸ Erik Brandt 1934, s. 13, *LF* 1934:21, s. 4.

⁴⁹⁹ Erik Brandt 1934, s. 13.

⁵⁰⁰ Erik Brandt 1934, s. 14.

⁵⁰¹ Erik Brandt 1934, s. 10.

icke offer för ett järnhårt, minutiöst system, i vars utveckling de saknade varje del”, som det står i en skrift utgiven av SAF 1925.⁵⁰²

Precis som Brandt blev Lövgren mycket intresserad av dessa teorier, som han benämnde ”barnens självstyrelse”, vilket avslöjar att även han tänkte på den amerikanska reformpedagogiken. Lövgren hänvisade här inte bara till intervjun med folkskommisarierna, utan även till ”reglementet för Sovjetunionens skolor” där det fastslogs att elevens självstyre var obligatoriskt i alla sovjetiska skolor. Han gav noggranna referenser till reglementet, men likt Brandt får läsaren ingen information om hur detta såg ut i praktiken på en skola.⁵⁰³ Vidare frågor kring vad dessa råd användes till ställdes aldrig. Hade de samma goda syften som de svenska besökarna själv önskade sig eller hade de en annan, mindre smickrande uppgift, att fungera som statens och partiets övervakare, angivare och kontrollanter? Klart är att Daltonplanen och andra amerikanska reformpedagogiska tankar hade slagit rot i Sovjetunionen, men var det så att de användes med de ursprungliga intentionerna? Lövgren påpekar även i en artikel i *FT* i oktober 1934, att de organisationer som byggde upp ”elevernas självstyre” var de kommunistiska oktober- pionjär- och komsomolorganisationerna, alltså inte några valda demokratiska elevorganisationer av svenskt snitt.⁵⁰⁴

Sovjetforskningen ger vid handen att det fanns ett utbyggt angiverisystem i det sovjetiska samhället. Detta angiverisystem upprätthölls till stor del av de kommunistiska ungdomsorganisationerna och skapade en stor oro bland ungdomar som slets mellan hemmets ideal och skolans. Detta skapade enligt Orlando Figes ”en viskandets och tystnadens kultur”.⁵⁰⁵ Vad gäller de politiska ungdomsorganisationernas plats i skolan reagerade de svenska lärarna helt olika i det sovjetiska och tyska fallet, något jag analyserar vidare i komparationskapitlet. Dessa lärare

⁵⁰² Detta undervisningslaboratorium hade enligt denna skrift höga mål och ”syftade till inget mindre än skollivets fullständiga omorganisation”, s. 14. Elevernas behov och intresse skulle styra undervisningen. ”Skolan som ett sociologiskt laboratorium, där lärjungarna själva äro de experimenterande och icke offer för ett järnhårt, minutiöst system, i vars utveckling de saknade varje del”, s. 15. Det hänvisades främst till miss Parkhurst och hennes tankar, men även till John Dewey och andra amerikanska reformpedagoger, Walter Sundström 1925, Helen Parkhurst 1926, *SL* 1928:50, s. 964-965, *SL* 1930:3, s. 46, *SL* 1933:23, s. 539, *FT* 1935:35, s. 795. Artiklar om Daltonplanen var införda i *Pedagogisk tidskrift*: 1922, 1923, s. 195, 1924, s. 44, 1925, 1926, s. 45-46, s. 143, 1929, 1931, s. 319-320 och 1933 och 1937, s. 71. *Kommunal skoltidning* 1935:3, s. 80. Gunilla Lindqvist resonerar kring sambandet mellan svensk reformpedagogisk debatt, Daltonplanen, John Dewey och rysk reformpedagogik, Gunilla Lindqvist 1999, s. 135-136. *Svenska folkskolans historia*, band V, s. 488.

⁵⁰³ Lövgren konstaterar att elevkommittéer skall hålla social ordning på eleverna och ”vänja eleven vid deltagande i det sociala livet”, *FT* 1934:3, s. 3-4, enligt Brandt skall lärjungerråden ”befria läraren från disciplinära omsorger”, *LF* 1934:21, s. 4.

⁵⁰⁴ *FT* 1934:42, s. 8-9.

⁵⁰⁵ Orlando Figes 2007, s. 27-29, 37-38, 41, 129. Figes uppskattar antalet angivare till flera miljoner ”när den stora terror grasserade som värst” Orlando Figes 2009, s. 293. Bent Jensen 2005, s. 230, 240.

förvandlades till det Paul Hollander kallar ”politiska pilgrimer”, gripna av ett syndrom som gjorde dem oförmögna att se de repressiva dragen i sovjetstaten.⁵⁰⁶ Det David Cauter benämner ”fellow travellers”.⁵⁰⁷

Klas-Göran Karlsson benämner denna typ av elevstyrda ”daltonskolor” som ”den enhetliga arbetsskolan”. Planerna för denna typ av skolor drogs upp redan 1917 av den förste folkskommisariern för utbildningsfrågor Anatolij Lunatjarskij. Dessa skolor skulle vara grundade i marxistisk fostransteori, men lät sig även inspireras av västliga progressiva pedagogiska tankar.⁵⁰⁸ Den sovjetiska utbildningsstadgan av 1923 slog fast att dessa skolor skulle styras av en aktivistinriktad undervisning och en fixering vid elevernas arbetsprocess.⁵⁰⁹ Frågan är bara om dessa idéer fortfarande praktiserades 1933/34.⁵¹⁰ Det pågick en kamp i det sovjetiska utbildningsetablissemanget om det berättigade i denna typ av fri undervisning. Lunatjarskij och hans nära medarbetare Bogdanov argumenterade för dessa pedagogiska ideal som grundade sig på en social aktivitet och en dialog, tankar som i mycket liknade tankegångarna hos John Dewey, Helen Parkhurst och andra amerikanska reformpedagoger.

John Dewey gjorde även ett besök i Sovjetunionen på sommaren 1928 och imponerades av det stora mått av elevaktiv undervisning han fick se.⁵¹¹ Han kände igen mycket av sina egna tankar om en kunskap som uppstod i ett socialt samspel och kommunikation, genom en dynamik i undervisningen, som låter kunskapsprocessen växa fram inifrån eleven. Dessa pedagogiska tankar utvecklades i Sovjetunionen av pedagoger som Lev Vygotskij. Frågan är dock om dessa idéer förverkligades på bred front eller om de bara existerade i politiska dokument och på uppvisningsskolor avsedda för besökande västerlänningar. Vygotskijs teorier blev med tiden till stor del förbjudna i Sovjetunionen. De ansågs strida mot mer renläriga marxistiska tankar kring ett utbildningsväsende som direkt leddes av partiet, med syfte att omskapa ”det mänskliga materialet” och därigenom skapa den ”sovjetiska människan”. Denna linje drevs av Lenin och en stor del av partibyråkratin. I slutändan var det denna linje som segrade i början 1930-talet och var genomdriven vid de svenska lärarnas besök julen 1933.⁵¹² Ett avgörande steg togs när Lunatjarskij tvingades i exil 1929. Han dog bara en kort tid innan detta lärarbesök ägde rum. *Kommunal skoltidning* skrev en positiv hållen dödsruna bara tre nummer före

⁵⁰⁶ Charlotte Tornbjör 2008, s. 68. Paul Hollander 1981.

⁵⁰⁷ David Cauter 1988, s. 4.

⁵⁰⁸ Klas-Göran Karlsson hänvisar till den ryske pedagoghistorikern Karolev, Klas-Göran Karlsson 1987, s. 100-101.

⁵⁰⁹ Klas-Göran Karlsson 1987, s. 105.

⁵¹⁰ Både Lövgren och Brandt påpekar att stora förändringar genomförts efter 1931, även på självstyrets område. De skriver dock som om dessa förändringar inte påverkat den sovjetiska skolan, Erik Brandt 1934, s. 10.

⁵¹¹ John Dewey 1964, s. 45-46, Sylvia Margulies, s.187, Paul Hollander 1981, s. 128.

⁵¹² Gunilla Lindqvist 1999, Klas-Göran Karlsson 1987, s. 119, Karlsson, Klas-Göran 2003b, s. 190.

Brandts reseskildring: ”Lunatjarskij, mannen som satte hela Ryssland på skolbänken.” I dödsrunan beskrevs hur ”Lunatjarskij [fick] avbryta sin välsignelsebringande verksamhet som ledare för det ryska folkbildningsväsendet”. Det upp-gavs att anledningen till hans avgång var att söka i meningsbrytningar mellan honom och ”den mäktige diktatorn Stalin”.⁵¹³ Allt detta påpekades även i lärarpresen efter det att de tre resenärerna publicerat sina artiklar. Men vare sig dessa pedagogiska tankar fortfarande var bärande i den sovjetiska skolan eller ej, blev resenärerna hänförda av dem. De kände igen sig i dem och ville se dem förverkligade i Sverige. Då spelade det inge större roll om de fortfarande praktiserades i Sovjetunionen. Detta syndrom återkommer jag till i komparationskapitlet

Under intervjun med den biträdande folkkommissarien gjordes några försök att ställa kritiska frågor och få igång en dialog. Allt skedde visserligen i förtäckta ordalag, men allvaret i de kritiska frågorna tyder på en vilja att gå till botten med de missförhållanden de svenska lärarna trots allt såg. Någon möjlighet att genom denna intervju komma till större klarhet gavs dock inte. Lövgren antydde att intervjun var mer av ett ”anförande” från folkkommissariens sida än ett samtal, något Lövgren inte vidare kommenterade, men som säger en del om svårigheterna att få igång en dialog. Brandt konstaterade att det på de sovjetiska lärarna ställdes ”krav på den strängaste observans i politiska och religiösa hänseenden.”⁵¹⁴ Här ville de besökande lärarna uppenbarligen föra en dialog med folkkommissarien om innebörden av detta, om en lärare hade något tolkningsutrymme kring de marxistiska teorierna, när de i praktiken skulle tillämpas i undervisningen. En av lärarna ställde en fråga i form av ett trevande påstående: ”det finns så många läsararter i dogmhistorien”. Folkkommissarien förstod antagligen inte riktigt detta, eller ville inte förstå det och svaret blev därefter, lika kategoriskt som vid tidigare frågor: ”äkta marxism är endast Marx lära sådan den är tolkad av Lenin, och skolläraren måste svärja [sic] på mästarens ord”. Det var med andra ord svårt att få någon dialog kring tillämpningsproblematiken och detta nöjde sig Brandt, Hagnell och Lövgren med. Låt vara att det bakom uttrycket ”svärja på mästarens ord” låg en förtäckt kritik av ett allt för auktoritärt skolsystem, som inte gav den enskilde läraren det svängrum som var önskvärt.⁵¹⁵

Inte heller när forskningens frihet kom på tal fick de besökande lärarna igång någon dialog. Brandt karakteriserar först folkkommissariens svar som ”galghumoristiskt”, när han medgav att studenter visst får befatta sig med ”kätterska meningar”, det vill säga icke marxistiska teorier, ”men att det ännu inte inträffat”.⁵¹⁶ Genom att använda begreppet ”galghumoristisk” reserverar sig Brandt mot folkkommissariens inställning till den fria forskningen, vilket kan uppfattas som en underförstådd kritik av den sovjetiska utbildningspolitiken. Inte heller i detta fall

⁵¹³ *Kommunal skoltidning* 1934:1, s. 23.

⁵¹⁴ Erik Brandt 1934, s. 3.

⁵¹⁵ Erik Brandt 1934, s. 3.

⁵¹⁶ Erik Brandt 1934, s. 3.

drar Brandt några mer långtgående slutsatser av detta uttalande. Detta faller till stor del tillbaka på den kognitiva dissonans jag tidigare resonerat kring. Godtroget accepteras i slutändan det som serveras, för man vill inte att de utopiska förväntningarna på det sovjetiska utbildningsväsendet skall rubbas. De tvivel som uppstått gick att avleda. Lövgrens anmärkning om att ”intervjun” med folkkommissarien mera utvecklades till ett ”anförande” kan uppfattas som en kritik av de auktoritära politiska förhållandena, men han gör inget av detta faktum. Att ingen dialog kom till stånd har att göra med det jag tidigare redogjort för, en strategi från värdarnas sida att låta en omständlig översättningsprocedur och bombardemang av fakta och statistik kväva allt för kritiska frågor.⁵¹⁷

På en punkt visade det sig svårare för Brandt att hantera den kognitiva dissonans som uppstod mellan hans egna demokratiska svenska ideal och den sovjetiska verklighet han såg. Det gäller frågan om den ensidiga ateistiska propagandan. Utifrån sin svenska position kunde han inte begripa hur det var möjligt med denna politik. Han konstaterade även att ”regeringen torde räkna miste såsom redan en annan upplysningstid gjort, det metafysiska behovet hos människan lär icke kunna utrotas”.⁵¹⁸ Brandt gjorde på denna punkt ett försök till lite djupare analys av orsakerna till denna, i hans ögon, fanatiska ateism. Brandt förespråkade en pragmatisk syn på kristendomsundervisning, som var vanlig bland folkskollärare i Sverige under mellankrigstiden och som fastslogs i 1919 års undervisningsplan. Kristendoms-kunskap (i dess lutherska form) ansågs vara ett användbart medel för att förmedla en demokratisk etik, fredsfostran och jämlikhetsideal.⁵¹⁹

I slutändan hittade Brandt även här en förträngningsmekanism som avledde den uppkomna kognitiva dissonansen. Han konstaterade att det goda med den svenska kristendomsundervisningen ändå inte kunde uppnås med den ortodoxa formen av ”vidskeplig kristendom” och att detta var en för honom godtagbar förklaring till den, ur svensk synvinkel, obegripliga ateismen.

Avkristning och gudlöshet, vilket förvisso inte blir resultatlös i ett land, vars jordmån ypperligt beretts av en ortodox kyrka, med rätta avskydd för sin vidskepelse och hatad för sin snikenhet.⁵²⁰

Det som hade en positiv effekt i en kulturprotestantisk svensk kontext fungerade inte i det vidskepliga Ryssland och då var det nog lika bra med en ateistisk propaganda. Dessa resonemang kring den sovjetiska ateismen återkom Brandt till i ett föredrag i Växjö den 25 november 1935.⁵²¹

⁵¹⁷ Sylvia Margulies 1968.

⁵¹⁸ Erik Brandt 1934, s. 3.

⁵¹⁹ Denna inställning visade Brandt några år senare, då han skrev två korta skrifter på detta tema, Erik Brandt 1939a. Erik Brandt 1939b, se även Björn Skogar 1999, s. 305-307.

⁵²⁰ Erik Brandt 1934, s. 3.

⁵²¹ Refererat i *TfSL* 1935:25, s. 359.

Reaktionerna på lärarresan 1933/34

Både Brandts, Hagnells och Lövgrens skrivelser uppmärksammades i lärarpresen. Den första reaktionen kom, som jag redan nämnt, från ”ryskt emigranthåll” och riktades till redaktionen för *FT*. Kritiken gick ut på att förhållandena i den sovjetiska skolan inte var så ljusa som Lövgren framställde det och detta bestyrktes av ”citater från ryska tidningar”. Det intressanta är att redaktionen helt avfärdade kritiken och tog Lövgrens fulla parti. Uppbackningen från redaktionen och därmed från ledningen av Sverges folkskolläraryrke ger Lövgrens beskrivning en viss tyngd och visar på att den var förankrad i detta förbund. Det visar även att förbundet inte var så benäget att rikta kritik mot förhållandena i Sovjetunionen.⁵²²

I sak skiljde sig de redaktionella reaktionerna från *SL*:s sida inte nämnvärt från de tre resenärernas skildringar, utan snarare bekräftades huvuddragen i deras version. Detta påpekade även Brandt i ett svarsinlägg i *SL* den 19 september.⁵²³ Det var i *SL* samma beundran inför den snabba och radikala utvecklingen i det sovjetiska skolsystemet, analfabetismens ”likvidering” med mera. Den kritik som ändå framfördes rörde det faktum att ingen av resenärerna tog förändringarna som ägt rum i den sovjetiska skolan efter 1931 på allvar, samt att arbetsförhållandena och ställningen för de ryska lärarna var betydligt sämre än som presenterades av de tre resenärerna.⁵²⁴

Den 25 juli 1934 kommenterades frågan på ledarplats i *SL* under rubriken ”Skynda lagom”. Budskapet i denna ledarartikel gick ut på att Sovjetunionen gjorde gigantiska framsteg, men nu tvingades dra ner på reformtaket för att hinna ikapp, och för att rätta till alla felsteg som gjordes under 1920-talets radikala omvälvningar av den ryska skolan. Lärarbrist och brist på skollokaler och lärarnas svåra arbetsförhållanden lyftes fram på ett annat sätt än i de tre resenärernas skildringar.⁵²⁵ Detta säger en del om svårigheterna att hantera informationen från Sovjetunionen. Det är helt klart att redaktionen tagit intryck av det hårdnande klimatet i de sovjetiska skolorna, men att detta inte ändrat den i grunden positiva inställningen till det nya som hände i sovjetsamhället och den sovjetiska skolan.

Detta är tiden för Den stora svälten i Ukraina och andra delar av Sovjetunionen, då miljontals bönder svält ihjäl under tvångskollektiviseringen av jordbruket 1932-1933. Denna katastrof var känd i väst. De flesta svenska dagstidningarna rapporterade om en massvält. Det gällde även rikstäckande tidningar som *Dagens Nyheter*, *Svenska Dagbladet* och *Social-Demokraten*.⁵²⁶ Även sovjetiska källor

⁵²² *FT* 1934:5, s. 9.

⁵²³ Under rubriken ”Fritt forum”, *SL* 1934:38, s. 835-836.

⁵²⁴ *SL* 1934:28, s. 645-646, *SL* 1934:29, s. 657-659.

⁵²⁵ Att avsluta en lång rad artiklar med en ledarkommentar var vanligt i *SL*. Samma mönster som året innan 1933 då den tyska skolan var på tapeten, *SL* 1934:15, s. 361.

⁵²⁶ För den mest omfattande och grundläggande rapporteringen stod *The Manchester Guardians* korrespondent i Moskva, Malcolm Muggeridge. Bent Jensen nämner en rad

tillstod att man tvingats tillgripa våld mot kulakerna.⁵²⁷ Den i sammanhanget intressantaste och mest relevanta svenska artikeln kring svält och terror infördes i *Kommunal skoltidning* 1935. Den redogjorde för föräldralösa barn som deporterats till ön Kond, där de sakta dog av svält och kyla. Artikeln antyder vidden av denna katastrof, med ytterligare stora skaror av föräldralösa barn som led och dog i det tysta. *Kommunal skoltidning* var visserligen arbetsgivarnas tidning, utgiven av svenska kommunalförbundet, men spelade en roll i skoldebatten som knappast gick insatta lärare förbi.⁵²⁸

De svenska lärarna hade alltså tillgång till denna information. Att de lät bli att beröra denna jättekatastrof i sina skildringar är en stötesten i min analys. Likaså att lärarpressens kommentarer kring och kritik av lärarresan inte alls innehöll denna dimension. Var det av ointresse? Varför valde de bort denna information i sina annars så gedigna förberedelser? Eller gjorde de som så många andra västerlänningar, försköt frågan och uppgifterna som osannolika, inte trovärdiga? Erik Brandt berör frågan om svält i sin artikel i *LF*. Han konstaterar: ”I detta rike behöver ingen svälta och frysa, förklarar riksledningen emfatiskt. Man vill gärna hoppas, att det förhåller sig så, fast man inte kan kontrollera påståendet.” Det uppstår helt klart en kognitiv dissonans för Brandt. Han vill tro det bästa, men anar att det förhåller sig annorlunda och hänvisar till att det inte finns säker information, vilket det uppenbarligen fanns även i svenska medier. Han nämner inte detta tvivel i de tre andra och mycket längre alster han producerar efter resan. Han gömmer sig även bakom det neutrala ordet ”man”, något han inte gör i sin övriga textproduktion.⁵²⁹ Detta blottar den kluvenhet Brandt kände inför detta problem.

Både Paul Hollander och Kristian Gerner påpekar att kunskaper om denna svältkatastrof sällan ledde till någon opinionsbildning i Sverige eller något annat västland.⁵³⁰ Tystnaden om denna katastrof belyser den stora skillnaden i lärarkårens behandling av Sovjetunionen jämfört med Nazityskland. I det sistnämnda fallet var lärarkåren mycket noggrann med att rapportera om människors lidande, även utanför skolans ram. Varför denna humanitära katastrof inte alls omnämndes får jag återkomma till i min jämförande analys i kapitel 6.

Sammanfattningsvis går det att säga att debatten i lärarpressen på våren och sommaren 1934 slog fast ett slags grundton i folkskolläroorganisationernas syn på Sovjetunionen. I argumentationsstrategier fanns inte mycket av kritik, vare sig i faktatillstånd eller slutsatser. I motsats till det tyska fallet är det enbart positiva

västerländska medier som skrev om händelserna redan 1932-33, *Berlinske Tidene*, *Kölnischer Zeitung*, *Neue Zürcher Zeitung*, *Temp* och en rad andra skrifter, även på danska, till exempel den danska boken *Med Niels Bukh Jorden runt*, Bent Jensen 2005, s. 358-385. Kristian Gerner 2008, s. 47, Camilla Schultz 2008, Johan Dietsch 1999, s. 171-195.

⁵²⁷ 1931 gavs en officiell pamflett ut: *Kulakernas likvidering som klass*, Bent Jensen, 2005, s. 366.

⁵²⁸ *Kommunal skoltidning* 1935:7, s. 204-205.

⁵²⁹ *LF* 1934:22, s. 1.

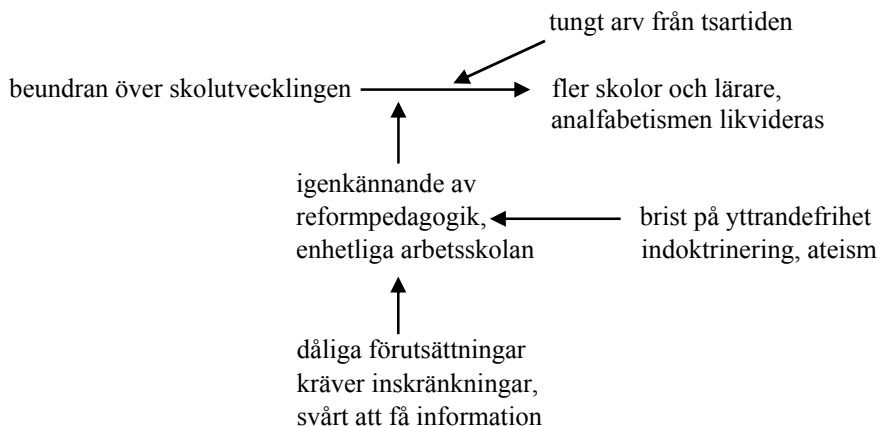
⁵³⁰ Paul Hollander 1981, s.119, Kristian Gerner 2008, s. 48.

omdömen i huvudargumentationen. Faktatillståndet utgår ifrån imponerande framsteg på utbildningens område. Slutsatserna cirklar kring framstegens och reformernas positiva effekt på skola och samhälle, analfabetismens likvidering, ständigt nya skolor och så vidare. De stora svårigheter detta land dras med blir till en styrkemarkör för denna huvudargumentation. Detta används även delvis i stödargumentationen. Där framkommer även ett stort mått av igenkännande, inte som i det tyska fallet, ett konstaterande av ett motsatsförhållande, utan det är likheterna med det svenska utbildningsväsendet som uppmärksammas. Stödargumenten beläggs med den egna läraridentiteten och de egna idealen. Skriverier om Sovjetunionen blir inte enbart till skildringar, utan även till förhoppningar om en bättre skola och en bättre värld. De svenska lärarnas blir till de ”fellow travellers” eller ”political pilgrims” som Hollander, Cauter och andra skriver om.

De kritiska tongångarna kommer först i vederläggningarna av stödargumentationen, invändningar mot de likheter som målas upp mellan svensk och sovjetisk skola, att indoktrinering och ateistisk propaganda inte stämmer överens med den egna demokratiska traditionen. Detta är dock inget som dominerar i stödargumentationen och i slutändan är det ett utopiskt igenkännande budskap som dominerar denna stödargumentation. De politiska missförhållandena tonas ner som ointressanta eller förståeliga mot bakgrund av alla problem Sovjetunionen har att dras med och det tunga arv som finns av okunnighet, analfabetism och vidskepelse. Detta i motsats till argumentationen i det tyska fallet, där det är ett dystopiskt avståndstagande som i slutändan dominerar. Stödargumentationen laborerar även med svårigheterna att se en tydlig bild av det som sker. Det positiva väger över och det finns en förhoppning om att allt i slutändan skall bli bra, bara de initiala problemen är lösta.⁵³¹ Argumentationen sammanfattas i figur 7.

⁵³¹ Sylvia Margulies 1968.

Figur 7 Sammanfattning av reaktionerna på lärarresan 1933/34



SL:s fortsatta rapportering efter 1934

Från 1934 fram till krigsslutet 1945 publicerade *SL* ytterligare ett drygt tjugotal artiklar och notiser om Sovjetunionen. De följer samma sakliga och objektivistiska linje jag tidigare redogjort för. Möjligen går det att skönja ett något större fokus på bristerna i den sovjetiska skolan, brist på lärare och skollokaler, men ingen uttalad kritik av vare sig uppfostringsmetoder eller det politiska systemet. Uppblandat med detta fanns fortfarande den positiva rapporteringen om den pedagogiska utvecklingen, även om denna tog en annan mer traditionell vändning efter 1934.

När kriget brutit ut skrevs en del om militarisering av det sovjetiska samhället i stort, och ungdomen och skolan i synnerhet.⁵³² En kritisk notis infördes den 1 mars 1941 och redogjorde för hur sovjetiska soldater sköt ihjäl protesterande skolpojkar i Tallinn.⁵³³ I övrigt rapporterades inte om några sovjetiska övertramp under kriget. Ockupationen av västra delen av Polen och Baltikum kommenterades inte.⁵³⁴ Vid

⁵³² *SL* nr 45 den 11 november 1939. s.1288 "Ungdomens militarisering". *SL* 1941:4, s.21 "Sovjetiska skolbarn ute på manöver för att lära sig skjuta och drillas militärt", *SL* 1941:19, s. 494, "700 000 ungdomar har mobiliserats till 'arbetarreservister' ", *SL* 1941:37, s. 917, "Endast barn under 12 år skall gå i skola, de andra måste 'träda i de äldres ställe som försvarar landet."

⁵³³ *SL* 1941:9, s. 241.

⁵³⁴ Bent Jensen gör uppskattningen att en halv miljon människor deporterades från de annekterade och sovjetiserade områdena. Av dessa var säkerligen åtskilliga lärare, Bent Jensen 2007, s. 339.

det sovjetiska anfallet på Finland i november 1939 kom en rad av sympatibevis för Finland från både lärarpress och lärarorganisationer och det organiserades diverse insamlingar. Några fördömanden av det sovjetiska angreppet har jag dock inte hittat. Den antisovjetiska och antikommunistiska stämning som trots allt var förhärskande i Sverige så länge vinterkriget pågick fick ingen större återklang i lärarpressen.⁵³⁵

***LF:s* syn på Sovjetunionen**

Skriverierna under 1934 dominerades av tre manliga lärare. Vad skrev då *LF*? Går det att se någon skillnad mellan de manliga och kvinnliga folkskolläraernas sätt att hantera Sovjetunionen? Förutom Erik Brandts reseskildring publicerades under 1934 fyra notiser eller artiklar om den sovjetiska skolan i *LF*. Under följande rubriker, men utan några större kommentarer, framställs de stora framstegen som gjorts i den sovjetiska skolan: ”Alla sovjetskolor, även landsbygdens numera 7-åriga”⁵³⁶, ”Varenda fabrik eller annat kollektiv har sin egen barnkrubba”⁵³⁷, ”Svårt att upptäcka några vilda barn i Ryssland”⁵³⁸, ”Barnen står i centrum i Sovjetryssland”. Om jag skall försöka hitta någon form av vinkling i *LF:s* skrivelser skulle det röra det faktum att barnomsorg och barnuppfostran fick ett större genomslag än i *SL*. Notisen med rubriken kring barnkrubbor löd i sin helhet:

12 miljoner barn lekte i barnkrubborna i Sovjet 1933. Varenda fabrik eller annat kollektiv har sin egen barnkrubba, där barnen får vård efter den moderna hygienens och pedagogikens fordringar. Dessutom finns det 14 vetenskapliga institut för moderskaps- och barnskydd.⁵³⁹

Det var en utopisk och modernistisk bild som förmedlades: barnkrubbor och vetenskapliga institut gav inte bara kvinnor en möjlighet att delta i arbetslivet, dessa ledde även till att barnuppfostran bedrevs på ett mer modernt och vetenskapligt sätt.

I kapitel 3 redogjorde jag för modernitetens stora roll i lärarkårens identifikation, särskilt tilltron till social ingenjörskonst för att mota bort allt som hotade utvecklingen av den sunda moderna människan.⁵⁴⁰ Det var därför inte så konstigt att lärarinnorna lade stor tonvikt vid de moderna socialhygieniska principerna för barnuppfostran och lät sig imponeras av den sovjetiska utopin de kommit för att studera. Det var en företeelse de slogs för även i den svenska debatten, något de

⁵³⁵ K. Molin 1982, s. 25, se vidare lärarförbundens behandling av kommunister i de egna leden på s. 162-166.

⁵³⁶ *LF* 1934:27, s. 3.

⁵³⁷ *LF* 1934:32, s. 3.

⁵³⁸ *LF* 1934:25, s. 3.

⁵³⁹ *LF* 1934:32, s. 3.

⁵⁴⁰ Karin Johannisson 1991, s. 144-145, 154, 162.

sovjetiska världarna antagligen var medvetna om och styrde besöken till dessa institutioner.⁵⁴¹

I en artikel i januari 1935 fördes resonemangen kring barnomsorg och socialhygien vidare och *LF* konstaterar att den sovjetiska skolan ”arrangerar diskussioner och föreläsningar i barnpsykologi och hälsovård och uppfostran i allmänhet.”⁵⁴² I en reseskildring från september 1935 konstaterades att alla sovjetiska barn går i kindergarten”.⁵⁴³

Även *LF* gav plats för reseskildringar. Redan 1933 skrev folkskolläraren Arthur Stehr en artikel, utplagd på exakt samma sätt som i *SL* och *FT*, en neutral och objektiv presentation över framgångarna i form av fler skolor, fler barn i undervisning, nya pedagogiska metoder, men inga politiska funderingar över utvecklingen i Sovjetunionen.⁵⁴⁴

Greta Engkvist är en folkskollärarinna som fick en framträdande plats i *LF:s* spalter. Sommaren 1935 deltog hon i en internationell lärarresa med båt från Leningrad upp på den just färdigställda Vitahavskanalen.⁵⁴⁵ Hon återvände till Sovjetunionen och tillbringade nyårshelgen 1935/36 på en skola i Moskva.⁵⁴⁶ I juni 1936 författade hon ytterligare en artikel om ”arbetsmetoder i Sovjetskolor”.⁵⁴⁷ Huvuddragen i Engkvists skrivelser följde tidigare mönster, ett stort utrymme gavs åt redogörelser för undervisningens expansion i form av fler lärare, skolor, undervisningsvolym et cetera. Det var den elevstyrda och elevaktiva skolan som lyftes fram, där praktik och teori varvades. En särskild tonvikt lades vid utvecklingspsykologin. Genom aktivitetspedagogik skapades enligt Engkvist en kontakt mellan ”skolan och livet”.⁵⁴⁸ Genom praktiskt och konstnärligt arbete utvecklades barnen systematiskt efter en bestämd vetenskaplig plan till mer fullödiga medborgare.

⁵⁴¹ I stort sätt alla artiklar i *LF* tar upp frågan om kvinnors förvärvsarbete och barnomsorg, *LF* 1936:7, s. 8-9.

⁵⁴² Artikel är författad av rektorn för Moskvas vetenskapliga pedagogiska institut: R Kharitonova. En översättning från *The New Era*. *LF* 1935:3, s. 8.

⁵⁴³ *LF* 1935:30, s. 6.

⁵⁴⁴ *LF* 1933:14, s. 8-9, annars var det främst i *FT* som Arthur Stehr lät sig publiceras och i Folkskolläraryförbundet han hade sin förankring. Han skrev där reseskildringar på samma deskriptiva sätt, ”Skolor i det nya Ryssland I och II”, publicerades i *FT* 1932:27, s. 631-632 och *FT* 1932:29, s. 677-678. Han skrev även en rad andra reseskildringar från andra länder och artiklar, *FT* 1933:8, s. 175, *FT* 1933:21, s. 516, *FT* 1933:27, s. 634, *FT* 1933:31, s. 723, *FT* 1933:42, s. 977, *FT* 1934:25. Han visade även ett stort intresse för reformpedagogik och skrev om detta i SAF:s litteratursällskaps pedagogiska skriftserie, Arthur Stehr 1937.

⁵⁴⁵ *LF* 1935:30, s. 6-8, Engkvist skrev även andra artiklar i *LF*, till exempel 1936:12, s. 9, ”Visa ord om icke-våldet”.

⁵⁴⁶ *LF* 1936:7, s. 8-9.

⁵⁴⁷ *LF* 1936:26-27, s. 12-13, denna institution var uppenbarligen en mönsterinstitution som visades upp för utländska besökare. Theodor Lindblad besökte institutionen 1935 och skrev om den i *SL* 1935:17, s. 405-406.

⁵⁴⁸ *LF* 1936:26-27, s. 13.

Det uttryck som Engkvist med förkärlek använde var ”lycka”, skapandet av den ”lyckliga människan”. Det var denna vision hon såg, eller vill se, i den sovjetiska skolan. Under Vitahavsfärden var det idel ”lyckliga” sovjetiska lärare hon träffade. Artikeln avslutades dock med en underförstådd distans och kritik. Det fanns en skillnad mellan demokratins och diktaturens skola, menade Engkvist. I en demokrati finns ingen enhetlig kör, utan många röster om skola och undervisnings-metoder. Den enhetliga ryska kören överväldigade ändå Engkvist och den kognitiva dissonans som uppstod motades bort med visionen om det moderna samhällets förmåga att övervinna alla problem och skapa lyckliga människor.⁵⁴⁹

”Kåseriet” kring nyårsfirandet i Moskva bars upp av samma entusiastiska lyckorus, ”barnen var sprittande glada”, ”det märktes, att barnen förut lidit av de tunga årens obarmhärtiga tryck och fattigdom, och nu låter glädjen slå över”. Från förtryck och fattigdom till lycka och framtidsoptimism. Engkvist skrev in sin starka tro på modernismen, vilket helt kom att överskuggade alla andra intryck av besöket. Lyckan kom dock inte spontant, utan genom det målmedvetna vetenskapliga arbetet. Det fanns en stor beundran för de institut Engkvist besökt eller fått sig beskrivna, en stor tilltro till vetenskap, modern socialpsykologi och social ingenjörskonst.

[...] alla kunde de enas om omdömet ’Lyckliga barn’ – ’Ja’, anmärkte lärarinnan’ vi som undervisar dem och också har uppgift att ordna för dem under ferierna, avundas dem ett litet grand. Vår egen barndom var inte lycklig. Ingen tycktes vilja förneka de hundår det ryska folket genomlidit. Det experimenterades livligt, djärvt och på samma gång vetenskapligt med undervisningsmetoder och uppfostringsfrågor. Man sökte överallt och konsekvent anpassa kunskapsstoffet efter barnens utveckling. Och man konstaterade med tacksamhet att barnens psyke och kroppskrafter numera är norm för alla kursplaner.⁵⁵⁰

Stundtals skiner dock ett tvivel igenom kring denna presentation av lyckolandet. Under Vitahavsresan uppstår en dialog mellan sovjetiska och amerikanska lärare kring barn som inte fullt ut klarar skolans krav. De västerländska lärarna fick svaret att alla dessa problem hade den moderna vetenskapliga sovjetiska skolan fått bukt med. Genom att se ”mer till hälsan än till kläderna” och ge de sovjetiska mödrarna den bästa vården, hade man fått bukt med sjukdomar som kunde påverka arvsmassan hos barnen, som alkoholism och veneriska sjukdomar. Dessutom vaccinerades alla barn, därför föddes det inte barn med den typ av ”ärfthighet” som skapar problembarn. Dessa självsäkra och orealistiska resonemang förorsakade en avsevärd kognitiv dissonans för Engkvist. Hon löste det genom att tillskriva sina värdar en ”stark tro på den mänskliga förmågan att hastigt skapa ett lyckligt, nytt samhälle”. Denna tro på social ingenjörskonst och modernitet var stark även hos

⁵⁴⁹ LF 1935:30, s. 6-8.

⁵⁵⁰ LF 1936:26-27, s. 12.

Engkvist. Hennes önskan att detta vore sant blev till ett medel att mildra den kognitiva dissonans som uppstod. Hon lät sig imponeras av uttalanden som:

Våra människor påverkas från barndomen så att deras natur skall förnyas liksom varje individs förhållande till samhället skall förnyas. Man försöker skapa fram typen för det nya samhället.⁵⁵¹

Den kognitiva dissonansen försvann när hon bländades av detta hisnande perspektiv: att få vara med och se en förnyelse av den mänskliga naturen. Modernitetens starka fäste i hennes professionella identitet blev här bekräftad och det tog bort det mesta av tvivel. Detta medan hon intet ont anande färdades på denna med hjälp av slavarbete grävda kanal. En stor möda lades ner på att saluföra kanalen som ett skrytbygge för Stalin och för att visa upp den nya kraften i det tekniskt framstående Sovjetunionen. Detta var troligen anledningen till att denna lärar-delegations möte förlades just hit. Inget av detta omnämns av Engkvist. De arbetsläger som upprättades vid byggandet av kanalen var ingen hemlighet i väst. Antingen hade Engkvist redan före resan valt bort denna information, eller så var hon ovetande om kanalens tragiska tillkomsthistoria.⁵⁵²

På hösten 1937 skrev Margit Tunå två artiklar i samma deskriptiva stil, med detaljerat återgivande av besökets alla delar, pionjärpalatset i Leningrad, barnstaden utanför Moskva och en storslagen sportparad i Kiev med mera.⁵⁵³ Artikelserien inleddes med orden: ”Sovjetunionen lever för närvarande i ’barnets tidevarv’ ”. Den bild som målades upp om barnens situation var präglad av den enhetliga arbetsskolans upplägg. Teori blandad med en skapande verksamhet, konststupper, måleri, musik och idrott. En ensidigt positiv bild målades upp.

De politiska inslagen vid sportparaden, plakat av ledaren som dök upp vid jämna mellanrum, föranledde ett försök till kritisk kommentar: det kanske var frågan om

⁵⁵¹ LF 1935:30, s. 7.

⁵⁵² Upp mot 120 000 slavarbetare arbetade med att gräva kanalen, vilket till stor del skedde för hand. Uppskattningsvis 12 000 (10 procent) av dem dukat under av umbäranden, Stéphane Courtois 1999, s. 214. Kristian Gerner karakteriserar kanalen som ”ett faraoniskt och ekonomiskt meningslöst monumentet över Stalin”, Kristian Gerner 2000, s. 34, Marika Stiernstedt beskrev ingående massdöden vid kanalens grävande, Marika Stiernstedt, 1934, året innan hade hon publicerat reseskildringen i *Vecko Journalen*. Kommunisterna i väst använde det tvångsmässiga byggandet av Vitahavskanalen som ett positivt exempel på vad den kommunistiska regimen lyckats genomföra, t.ex. den franske poeten och Louis Aragon, Bent Jensen 2005, s. 458. 34 sovjetiska författare prisade denna kanal som ett mästerverk i skriften, Maxim Gorky 1935. Gorky refererar till bygget som ”en fantastisk pedagogisk prestation” i Simon Sebag Montefiore, *Stalin: The Court of the Red Tsar*, London 2003, s. 76, 84, se vidare Orlando Figes 2009, s. 226-229, Paul Hollander 2006, s. XVIII, Bent Jensen 2005, s. 281, 289, s. 458, Klas-Göran Karlsson 2003b, s. 194-195.

⁵⁵³ LF 1937:33, s. 6-8, 1937:35, s. 6-8, Tunå skrev även andra artiklar i modernistisk anda, till exempel om ”Tankegångar i personlighetspsykologins tjänst”, LF 1936:33, s. 5.

”rysspropaganda”. Hänförelsen tar dock överhanden: ”färgen”, ”fantasin”, ”de käcka marschvisorna”. Den kognitiva dissonans som kan skönjas mellan raderna, kring den masspsykos och politisk mobilisering för regimen som en dylik parad syftade till, förbyttes dock snart i en allmän hänförelse med orden: ”En kritisk åskådare gör måhända reflexionen, att det hela är effekt, skådespel. Men det heter ju att människan tarvar bröd och skådespel”. Skådespelets politiska innebörd bedömdes inte.⁵⁵⁴ Margit Tunå anger sportparaden i Kiev som höjdpunkten på resan. Den sammanföll tidsmässigt med en annan höjdpunkt, nämligen för Den stora terrorn, som särskilt hårt drabbade Kiev och Ukraina, något Tunå inte alls omnämner, något jag resonerar vidare kring i nästa kapitel.⁵⁵⁵

Det är slående att skribenterna i *LF* skildrade Sovjetunionen som ett land där framtidshoppet sätts till barnen. Mycket i skildringarna påminner om Ellen Keys tankar i *Barnets århundrade*.⁵⁵⁶ Likt Key målade många resenärer upp en vision av det barnets samhälle de själva vill se förverkligat i Sverige, barnet som ett framtidshopp i skapandet av en bättre värld.

Theodor Lindblad skriver om ”det nya släktet, för vilka man offrar sin egen bekvämlighet och sin egen levnadsstandard och på vilket man fäster så stora förhoppningar”.⁵⁵⁷ I en artikel i *LF* 17 juni 1936 konstaterades att ”48% av alla lärare i Sovjet [är] under 23 år enligt vad en nyligen publicerad statistik visar. [...] Det är inte att undra på, att sovjetregimen räknar med ungdomen som den största kraftkällan för uppbyggnadsarbetet inom landet”.⁵⁵⁸ Den sovjetiska enhetliga arbetsskolan fick här stå som en modell för denna hoppfulla utveckling mot ett modernt rationellt mönstersamhälle med barnen i centrum.

Denna skildring modererades till viss del av notiser av delvis annan art, som resonemang kring förvildade barn som drev omkring, eller fusk och korrupcion vid skolbyggen och andra brister i den sovjetiska skolan.⁵⁵⁹ Det är alltså en splittrad bild som växer fram och som väl harmonierar med de två föreställningsvärldar jag målat upp tidigare. I den kognitiva dissonans som uppstår får den romantiska föreställningen fungera som en dämpande ursäkt för problem och överdrifter. Den rationella föreställningen på vetenskapens möjligheter att lösa alla problem, får förstärka det som ger harmoni i berättelsen. De uppenbara överdrifterna i de pedagogiska framstegen och övertron på vetenskapens möjligheter att lösa problematiken skapar en kognitiv dissonans, som löses upp i en vilja att se det sovjetiska utbildnings- och fostringssystemet som ett framtidshopp.

⁵⁵⁴ *LF* 1937:35 s. 6-8.

⁵⁵⁵ Stéphane Courtois 1999, s. 196-213, Robert Conquest 1971, Bent Jensen 2005, Orlando Figes 2007, början på denna terror i form av de så kallade Moskvarättegångarna rapporterades det om i de flesta stora svenska dagstidningar, Ester Pollack 2005, s. 58.

⁵⁵⁶ Ellen Key 1900, Tunå skrev ett antal artiklar i *LF* på temat barnuppfostran och barnpsykologi/utvecklingspsykologi, *LF* 1936:33, s. 5, se vidare Kajsa Ohrlander 1992.

⁵⁵⁷ *SL* 1933:26, s. 600. *SL* 1936:11, s. 269. *SL* 1939:35, s. 1001.

⁵⁵⁸ *LF* 1936:25, s. 3.

⁵⁵⁹ *FT* 1930:38, s. 870, *SL* 1933:29, s. 647, *SL* 1934:15, s. 361. *SL* 1934:28, s. 645-46. *SL* 1934:52, s. 1471. *LF* 1935:36, s. 3, *LF* 1937: 51-52, s. 9, *LF* 1939:32, *SL* 1940:5.

FT och Sovjetunionen efter 1934

Av tabell 9 på sidan 140 framgår, att *FT* knappast tog in några artiklar om Sovjetunionen efter 1934. Denna tystnad har många förklaringar. En förklaring är den förändring i strikt facklig riktning som Sverges Folkskolläraryrkeförbund genomgick 1936. Utvecklingen i Sovjetunionen kom helt enkelt att ligga utanför det fackliga bevakningsområde som förbund och tidning prioriterade. Några artiklar bryter mönstret från övriga lärarpresen och blir därför extra intressant att analysera. En sådan artikel är en reseskildring gjord av författaren och *DN*-journalisten Gustaf Hellström. Han besökte Sovjetunionen 1937 tillsammans med tre andra svenska journalister från liberala och socialdemokratiska tidningar.⁵⁶⁰ De var särskilt inbjudna av ”utrikeskommissariatets pressavdelning”, så deras resa var troligen lika tillrättalagd som läraryrkesresorna. Trots detta är det en helt annan bild av Sovjetunionen som skiner fram i Hellströms skildringar.⁵⁶¹ Han beskrev visserligen de stora framsteg som gjorts, men även misären, hungern och bostadsbristen.⁵⁶² Han ställde sig frågan om så mycket var vunnet i den sovjetiska utvecklingen, om modernismen var värd sitt pris.⁵⁶³ Martin Alm påpekar även att Hellström påverkades av de pågående Moskvarättegångarna och började skriva i en mer kritisk stil.⁵⁶⁴

När *FT* gav utrymme för Gustaf Hellström var det av naturliga skäl skolan som stod i fokus. Hellström besökte några av de institutioner som tidigare berörts i lärarskildringar. Hellström gav dock en mycket mer kritisk bild av exempelvis pionjärpalatset i Leningrad. Han såg igenom kulisserna och det han uppfattade som tillgjordhet. När lärarna i sina skildringar såg idel glada och optimistiska pionjärer och lärare, såg Hellström ett stort mått av hyckleri och dömde i stor utsträckning ut de glada ungdomarna som ”ögontjänare” som lärt sig en ”lönemoral” i form av beräknande underdånighet. Han konstaterade att det låg en ”inpyrd atmosfär av propaganda” över hela pionjärpalatset och gav inte speciellt mycket för verksamheten.⁵⁶⁵ Det är alltså en helt annan syn på sovjetisk skola och uppfostran som presenterades.

Varför gav då *FT* plats för denna kritiska skildring av Sovjetunionen, som så uppenbart stred mot tidigare skildringar i lärarpresen, och vilken auktoritet har artikeln? Charlotte Tornbjer påpekar att det 1937 inte längre gick att blunda för den terror och de utrensningar som skakade landet eller förklara bort dessa med den i

⁵⁶⁰ *FT* 1937:36, s. 17-18, Tornbjer 2008, s. 68

⁵⁶¹ *FT* 1937:36, s. 17-18, Gustaf Hellström 1937.

⁵⁶² Klas-Göran Karlsson 2008, s. 167.

⁵⁶³ Charlotte Tornbjer 2008, s. 92

⁵⁶⁴ Martin Alm 2005, s. 27.

⁵⁶⁵ *FT* 1937:36, s. 17-18, Tornbjer 2008, s. 92, 103, att det rörde sig om samma pionjärpalats råder det inget tvivel, då båda besökarna påpekar att det var inrymt i Alexander III och Maria Fjodorovnas före detta palats.

övrigt positiva utvecklingen i Sovjetunionen.⁵⁶⁶ Även Sylvia Margulies påpekar detta och det faktum att åtskilliga utläningar ställdes inför rätta och avrättades som spioner efter 1937. Detta gjorde att allt färre åkte till Sovjetunionen, och fram för allt valde färre västerlänningar att bosätta sig där.⁵⁶⁷ Kanske är det förklaringen till den mycket mera kritiska tonen i Hellströms skildringar. Min tolkning är att detta är en föraning om den omsvängning som kommer mot slutet av den undersöka perioden, då den ensidiga utopiska bilden av Sovjetunionen blir mer mångfasetterad. Det är främst i *FT* som denna omsvängning kan skönjas.

Även om Hellströms artikel inte kan ses som helt representativ, är den intressant som jämförelsematerial. Den säger något om den psykologi som omgärdar ett besök i ett främmande land, något som är av intresse för min fortsatta analys. Det är samma pionjärpalats i Leningrad som Gustaf Hellström och Margit Tunå besökte och båda gjorde sitt besök 1937. Betingelserna måste ha varit desamma.⁵⁶⁸ Ändå är berättelserna så helt olika. Tunå ser kreativitet och optimism, Hellström hyckleri och förställdhet. Olikheterna kan inte heller förklaras med olika politiska utgångspunkter, för mig veterligt var båda förankrade i en liberal samhälls- och människosyn och båda ville ge en objektiv skildring av vad de såg. Skillnaden är möjligen att Tunå var lärare och Hellström journalist, vilket gav dem olika referensramar. För Hellström betydde de politiska intentionerna mer, för Tunå var det uppfostringsstrategier som dominerade. Modernismen och drömmen om lyckolandet fanns säkert i bakgrunden hos dem båda, men Hellström läste in något mer i de uppslupna barnens beteende och ställde andra frågor. Hellström gjorde till exempel en enkel källkritisk granskning av det siffermaterial han fick sig presenterat av den snabba utbyggnaden av barnomsorgen och fann att siffrorna helt enkelt inte gick ihop. Antalet barn översteg vida de platser i barnkrubborna som redovisades. Varför lärarna inte ens gjorde denna basala sifferkontroll visar igen på förväntningarnas stora makt över tanken. I slutändan var det inte i första hand antalet ryska barn i barnkrubborna som var intressant, utan önskan att detta vore en realitet i Sverige.⁵⁶⁹

Det faktum att Hellströms reseskildring publicerades i det manliga folkskol-läraryrket *FT* och Tunås i *LF*, ger upphov till frågan om de kvinnliga folkskol-lärarna var mer positiva i sin granskning av denna typ av vetenskapliga uppfostringsinstitut. Min sammantagna bedömning är att de kvinnliga lärarna var mer imponerade och hade en tendens att bortse från viktiga förklaringsaspekter av vad de såg och därigenom i större utsträckning föll för de sovjetiska värdarnas strategi,

⁵⁶⁶ Charlotte Tornbjer 2008, s. 92.

⁵⁶⁷ Sylvia Margulies 1968, s. 14.

⁵⁶⁸ Gustaf Hellström 1937, s. 142, *LF* 1937:35, s. 6.

⁵⁶⁹ Hellström hänvisar till den brittiska forskaren sir Walter Citrine, vars beräkningar ger vid handen att endast en åttondel av storstädernas barn kan ha fått plats barnkrubbor. Värdarna för besöket angav en betydligt högre siffra. Gustaf Hellström 1937, s. 138.

att visa upp det besökarna ville se och bombardera dem med så mycket siffermaterial att de inte hade en chans att kontrollera dem.

Pedagogikdocenten Wilhelm Sjöstrand fick ett stort utrymme i *FT:s* spalter 1944. I inte mindre än nio långa artiklar redogjorde han för utvecklingen i den sovjetiska, tyska, italienska och japanska skolan.⁵⁷⁰ Ett mycket intressant jämförelsematerial med andra ord. Sjöstrand hade visserligen ingen förankring i folkskollärarkretsen, han skrev helt utifrån den akademiska pedagogens perspektiv. Detta gör på ett plan jämförelsen mindre relevant. Vi får dock ett helhetsperspektiv på frågan som saknades i de kortsiktigt skrivna reseskildringarna.

Bakom Sjöstrands resonemang och argumenterande ligger en djup kunskap om ideologierna bakom skolsystemen. Hans analys bygger inte så mycket på en direkt erfaren, som på en inläst kunskap kring nazismens, fascismens, kommunismens och det auktoritära Japans tankar kring uppfostran och skola. Det blir en reflektion på ett helt annat plan än den direkta rapporteringen jag tidigare redogjort för. Det är varken spontana glädjeryten över en utopisk utveckling eller oro över en icke önskvärd utveckling. Det är den eftertänksamme akademikers reflektion över ett stort skriftligt källmaterial.

Enligt Sjöstrand är ”den självklara primärkällan” för att förstå den tyska pedagogiken *Mein Kampf* och andra ”aktstycken, avhandlingar, läroböcker och tidsskrifter”. Den sovjetiska skolan bedöms efter en rad teoretiker som Lenin, Bucharin och Popovitsch, samt officiella sovjetiska uttalanden. I analysen av den italienska skolan spelar Giovanni Gentiles pedagogiska ideal från 1920-talet en stor roll.

Reformpedagogiken är utgångspunkten för Sjöstrands resonemang, men det är inte ett entusiastiskt igenkännande. Hans analys går vidare och tar sin utgångspunkt i den bakomliggande ideologiska strävan att nydana samhället. Han försöker förstå varför den sovjetiska, tyska, italienska och japanska skolan omdanades och vilken roll reformpedagogiken spelade i denna process. Sjöstrand ger därmed en radikalt annorlunda tolkning av varför man anammade aktivitetspedagogik och skolornas självstyre. För Sovjetunionens vidkommande menar Sjöstrand att reformpedagogiken anammades för att kontrollera lärarna, som till stora delar var skolade i en förrevolutionär borgerlig ideologi och därför politiskt opålitliga. Genom att ge de mer politiskt rättrogna eleverna och de kommunistiska ungdomsorganisationerna ett avgörande inflytande på skolarbetets upplägg kunde den politiskt opålitliga lärarkåren kontrolleras. ”Det var därför som parti- och komsomolmedlemmarna engagerades i administrationen. Fick göra upp kursplaner, sammankalla fakultets-sammanträden, utdela stipendier o.s.v.”⁵⁷¹ Den västerländska reformpedagogiken användes för att kontrollera, inte för att frigöra, enligt Sjöstrand. Det finns alltså inget utopiskt över Sjöstrands beskrivning av den pedagogiska utvecklingen i

⁵⁷⁰ *FT* 1944:12, s. 11-12, *FT* 1944:13 s. 9, (om Sovjet), *FT* 1944:14, 15-16, 18, 20 (om Tyskland), *FT* 1944:22, 23 (om Italien), *FT* 1944:26 (om Japan). Sjöstrand var akademiker och fick efter kriget en professur i pedagogik vid Uppsala universitet.

⁵⁷¹ *FT* 1944:13, s. 10.

Sovjetunionen, snarare ett konstaterande av en medveten och systematisk utveckling mot ett marxistiskt skolsystem, med få likheter med det västerländska. Det var den sovjetiska respektive nationalsocialistiska människan som skulle skapas och då fick reformpedagogiska metoder användas trots att man i grund och botten föraktade dessa liberala borgerliga metoder.

För Tysklands vidkommande konstaterar Sjöstrand att mycket av de teorier som låg bakom den nationalsocialistiska skolan påminner om reformpedagogiken. ”Då man läser detta [nazistiska utbildningsideologi] märker man till sin förvåning, att tanken inte utan skäl går till Rousseau och ’den nya skolan’. Men vid närmare besinnande ser man klarare och finner likheterna endast skenbara”. Det Sjöstrand refererar till är karaktärsdanande tankar, att se människan som en helhet, där även förstånd och fysisk aktivitet har en plats i undervisningen. Sjöstrand påpekar dock, att fenomen som ”självverksamhet och anknytning till elevens konkreta erfarenhet” mer är slagord än något reellt i den nationalsocialistiska uppfostringsstrategin. Sjöstrand avfärdar därmed den nationalsocialistiska uppfostringspolitiken.⁵⁷² På samma sätt dömer han ut den sovjetiska skolan. I båda fallen handlar det om att forma eleverna efter en fast ideologisk mall, inte att frigöra individen på det sätt reformpedagogiken var avsedd för i väst.

Sjöstrand menar att det reformpedagogiska stadiet blev kort i Sovjetunionen. Det ersattes snart med en mer renlärig marxistisk skolpolitik, med syftet att skapa den sovjetiska människan, fri från borgerlig individualism och, som en del av det socialistiska kollektivet, inriktad på arbete och produktion. Här gör han en jämförelse med det nazistiska Tyskland och sätter på det sättet upp båda dessa ideologier på samma nivå. Sjöstrand ger därmed en ny förklaring till omsvängningarna i den sovjetiska skolan i början av 1930-talet.

Det kommunistiska partiets eget uttalande från 1932 bekräftar riktigheten av den ståndpunkten som ovan framförts beträffande ’den nya skolans’ ställning i Sovjet-Ryssland. Man hade faktiskt använd den som ett lämpligt medel i den revolutionära utvecklingen. Så snart man kommit därtill att intelligentian omskolats eller helt nybildats i proletär riktning och förhållandena gav anledning därtill, vände man ryggen åt allt vad frihets- och reformpedagogik hette. När instrumentet inte längre var till nytta utan blivit mer eller mindre obehövligt, la man det naturligt åt sidan.⁵⁷³

Det finns alltså klara likheter i dessa artiklar. Sjöstrand målar först upp de reformpedagogiska tankar som fanns i den nazistiska, fascistiska, kommunistiska och japanska skolan. Han redogör sedan för hur dessa reformpedagogiska ideal sakta men säkert får ge vika för en auktoritär fostran till lydiga undersåtar och soldater.

⁵⁷² FT 1944:18, s. 11.

⁵⁷³ FT 1944:13, s. 11.

Varför publicerade då *FT* och Folkskolläraryförbundet denna artikelserie under detta sista krigså? Hur förhöll sig detta förbund till den tes Sjöstrand drev? Publicerandet av nio långa artiklar med ett och samma budskap kan inte ha skett av en slump. Det kan inte finnas annat än ideologiska skäl till detta. Det är ett uttryck för att de gemensamma idealen och den kollektiva identiteten förändrats. Sammantaget är artikelserien ett tydligt avståndstagande från nazistiska, kommunistiska och fascistiska uppfostringsmetoder som de framstod 1944. Någon utopisk beundran för Sovjetunionen fanns det inte längre några spår av. De kollektivistiska dragen i samtliga fyra länders uppfostringssystem lyfts fram med klara politiska undertoner. Denna analys av utvecklingen i Sovjetunionen och den uttalade jämförelsen med de tyska och italienska utbildningssystemen säger oss något om utvecklingen. 1944 hade förväntningarna mognat till en erfarenhet och då falnade entusiasmen och de utopiska tankarna kring Sovjetunionen. Jag ser denna artikelserie som en föraning av efterkrigstidens mer kritiska och dystopiska syn på Sovjetunionen. Dessa tankar kommer jag att utveckla i komparationskapitlet.

Läraryorganisationernas syn på kommunister i de egna leden

På nyåret 1926/27 gjordes ett försök att bilda en kommunistisk läraryorganisation i Sverige, en svensk sektion av den i maj 1922 grundade Bildningsinternationalen.⁵⁷⁴ Ingen befintlig läraryorganisation visade detta initiativ något större intresse, även om *FT* rapporterade om internationalens bildande.⁵⁷⁵ Denna tidning och därmed Folkskolläraryförbundet hävdade att läraryorganisationerna i Sverige måste inta en strikt politisk neutralitet.⁵⁷⁶ Något större genomslag fick inte heller denna svenska sektion. Daniel Kallós gör bedömningen att det i början av 1930-talet inte var mer än en tjugotal svenska lärare som hade anslutit sig.⁵⁷⁷ Detta behöver naturligtvis inte betyda att det inte fanns aktiva kommunister i de olika läraryorganisationerna.

Vinterkriget förde med sig en förändrad attityd gentemot kommunister i Sverige, vilket även fick konsekvenser för folkskolläraryrörelsen. Den 3 februari 1940 återgavs i *SL* en artikel från *Härnösandsposten*, med anklagelser att folkskollärare ”spridit kommunistisk propaganda på skolan”. Redaktionen för *SL* tonade dock ner det hela och påpekade att:

⁵⁷⁴ Internationale des Travailleurs de l'Enseignement. I Sverige allmänt kallad för Bildningsinternationalen, Daniel Kallós 1984, s. 18-19, 71.

⁵⁷⁵ *FT* 1922:44, s. 707, *FT* 1926, s. 470, Daniel Kallós 1984, s. 18-19, 27.

⁵⁷⁶ *FT* 1922:50, s. 814, Daniel Kallós 1984, s. 20.

⁵⁷⁷ Daniel Kallós 1984, s. 152.

[...] det inom lärarkåren – likaväl som inom andra yrkesgrupper – kan finnas en eller annan kommunist, är väl inte otroligt. Ingen lärare har dock rätt att i sin undervisning driva politisk propaganda – av vad slag den vara må. [...] Lärarkåren ämnar förvisso inte hålla eventuella landsförrådiska element om ryggen.

Bakom detta citat och den efterföljande kommentaren från redaktionens sida döljer sig dock en mer påtaglig förändring av attityden gentemot kommunistiska folkskollärare. Formuleringarna kring landsförrådiska tendenser skvallrar om detta. Tittar vi lite närmare på diskussionerna våren 1940 klarnar bilden.

Kommunismen var på 1930-talet mycket av ett Norrbottensfenomen. Vid andrakammarvalet 1932 fick Sveriges kommunistiska parti (SKP) 2,9 procent av rösterna i landet som helhet, men hela 26,6 procent i Norrbotten.⁵⁷⁸ I många Norrbottenskommuner dominerade SKP och inte sällan spelade folkskollärare en stor roll i dessa partigrupper. I Gällivare kommun var till exempel folkskolläraren Alfons Sterner kommunalfullmäktiges kommunistiske ordförande. SKP fick 1938 där 36,7 procent.⁵⁷⁹ En stor del av dessa kommunistiska lärare var aktiva i Sverges folkskolläraryrkesförbund, det paradoxalt nog minst politiserade av de tre folkskolläraryrkesorganisationerna. Den mest framträdande av dem var Gunnar Runfors. Han var folkskollärare i Båtskärsnäs och kommunalfullmäktige i Kalix kommun. Mellan 1934 och 1940 var han ordförande för Norrbottens mellersta förbundsrets och kongressombud 1934, 1935 och 1938. Även folkskollärare Seth Henriksson var kongressombud 1938.⁵⁸⁰ Detta dubbla engagemang hade inte fört med sig några interna problem före våren 1940. I högerkretsar hade dock dessa lärare ifrågasatts under hela 1930-talet. Vid ett tillfälle avsattes en folkskollärare, Martin Eriksson, för sina kommunistiska sympatier i allmänhet, men främst för beskyllningarna om att bedriva en ateistisk propaganda bland skolbarnen.⁵⁸¹ Folkskolläraryrkesförbundet försökte under 1930-talet att distansera sig från dessa krav på avsättning och förfäktade linjen om fri åsiktsbildning även för lärare. Det var som sagt fullt acceptabelt att som kommunist representera ett folkskolläraryrkesförbud. Detta var, som tidigare nämnts, inte fallet med en nazist.⁵⁸²

Tillbaka till notisen i *SL* den 3 februari 1940. Kraven på avsättning av de två folkskollärarna drevs inte primärt av folkskolläraryrkesförbundet, inte heller denna gång

⁵⁷⁸ Daniel Kallós 1984, s. 122.

⁵⁷⁹ De flesta var män, men en kvinna har jag hittat: Laura Mäkitalo, i övrigt: G Martin Eriksson i Arvidsjaur, Alfons Sterner Gällivare, Gunnar Runfors i Kalix, E Gunnar Nilsson, Theodor Lindblad, Egil Högström, Erik Österberg och Seth Henriksson från Dokkas, Daniel Kallós 1984, s. 161, 239-240.

⁵⁸⁰ 1934 och 1938, kongressprotokoll från kongresserna dessa år, TAM arkiv, Daniel Kallós 1984, s. 166.

⁵⁸¹ Martin Eriksson var folkskollärare i Lauker, Arvidsjaur kommun, Daniel Kallós 1984, s. 123-144.

⁵⁸² Fallet Folke Griph, se s. 69-70, 127.

av den politiska högern, utan av den socialdemokratiska vice ordförande i stadsfullmäktige i Härnösand, Jonas Molander. Agitationen mot dessa lärare drevs också främst i den socialdemokratiska pressen, inte i folkskollärarypressen.⁵⁸³

Det är alltså helt klart en skärpt ton mot kommunister som rådde i vinterkrigets slutskede. Detta avspeglades dock inte direkt i lärarpressen. Det interna avståndstagandet från kommunistiska kolleger växte dock bland fotfolket i folkskolläraryrörelsen under våren 1940, i takt med att samhället i övrigt skärpte tonen.

Efter ett telefonsamtal från förbundsordföranden meddelade Gunnar Runfors att han skulle avgå som ordförande för Norrbottens mellersta förbundsrets av Sveriges folkskolläraryförbund på årsmötet den 13 april 1940.⁵⁸⁴ Efter våren 1940 var det inte längre möjligt att vara förtroendevald i folkskolläraryrörelsen och samtidigt aktiv i ett kommunistiskt parti. Den process inom Folkskolläraryförbundet som ledde fram till Runfors avgång är intressant att följa. Den inleddes med att medlemmar i tre av förbundets kretsar skrev till förbundsstyrelsen och krävde uteslutning av kommunistiska medlemmar.⁵⁸⁵ Detta skedde delvis i hotfulla ordalag. Skribenterna trodde sig se massutträde ifall styrelsen inte agerade. Den 3 februari tillsatte därför förbundsstyrelsens arbetsutskott en utredning för att kartlägga hur många kommunister det fanns i förbundet, för att sedan kunna vidtaga åtgärder. Vilka dessa skulle bli avslöjades dock inte och i slutändan kom inga sådana. En skrivelse gick ut till samtliga kretsar med en begäran att kartlägga läget och rapportera in antalet kommunister med namn och adress. 39 av förbundets 54 kretsar gjorde så. Bland dem som inte gjorde det var Norrbottens mellersta krets, där Runfors fortfarande var ordförande.⁵⁸⁶ Två av dessa kretsar meddelade att de hade kommunister i medlemskader, ytterligare två att de hade kunskap om lärare som uttalat sig i kommunistisk riktning. Arbetsutskottet konstaterade att det var så få kommunister i rörelsen, att inga åtgärder behövde vidtagas. Mellan raderna kan jag ana en viss lättnad över detta. De flesta kretsar meddelade pliktskyldigast genom att kort konstatera att det inte fanns några kommunister bland kretsens medlemmar. Några kretsar gav ett lite mer utförligt besked. Malmö stads krets och dess ordförande Erik Johansson meddelade inledningsvis att inga kommunister var funna, men lade sedan till att han och hela kretsstyrelsen hade blivit illa berörd av frågan:

⁵⁸³ Två av dessa, Seth Henriksson och Gunnar Runfors, kallades även in till arbetskompani, i februari 1940 genomförde säkerhetspolisen razzior mot Seth Henriksson och Martin Eriksson, som ett led i en större razzia mot kommunister, Daniel Kallós 1984, s. 166-167, K. Molin 1982, s. 76, 88-90.

⁵⁸⁴ AU protokoll Folkskolläraryförbundet den 7 mars 1940, §18. TAM arkiv, FT 1940:22, s.11-12, Daniel Kallós 1983, s. 166.

⁵⁸⁵ Fyra Stockholmslärare, en Linköpingslärare och en lärare från Västerbottenskretsen av Folkskolläraryförbundet, AU protokoll 3 februari 1940, §29, TAM arkiv.

⁵⁸⁶ AU protokoll Folkskolläraryförbundet, den 3 februari 1940, §29, TAM arkiv.

[...] vi var alla av den åsikten att ett hemligt rotande i våra kamraters inställning i det ena eller andra avseendet var i högsta grad motbjudande. Vi hade alltid trott att vårt förbund var neutralt i religiösa och politiska frågor, samt principiellt emot hemlighetsmakeri.

Den rakt motsatta reaktionen kom från Norra Ångermanlands krets. Denna krets hade på eget initiativ tagit upp frågan om uteslutning av kommunister på årsmötet den 26 mars och menade att de ansåg att förbundsledningen inte gått tillräckligt långt i denna fråga. Tornedalskretsen framhöll med stolthet att de redan gjort grovjobbet: ”I Tornedalen som är en gränssort, har man alltid varit mera vaken för ’faran från öster’ än eljest i landet. Lärarna ha också valts därefter, varför vi nu kunna glädja oss åt ovan nämnda förhållande [inga kommunistiska medlemmar]”.

I ett antal kretsars svar låg en viss ironi, som är svårtolkad, men som nog säger en hel del om de våndor vissa kretsar såg i att på detta sätt kartlägga kamraternas politiska uppfattning och i hemlighet skvallra om dem. Ordföranden för Norrbottens södra krets skrev till exempel: ”I anledning av befalld ’kommunisträkning’ får jag meddela att vi noga undersökt förhållandena inom Norrbottens södra krets men icke hittat något sådant exemplar”.⁵⁸⁷ Likt Norra Ångermanlands krets fanns det i vissa kretsar en klar vilja att utesluta sina kommunistiska kamrater. I Piteå, en av de två kretsar som meddelat att de hade två kommunistiska medlemmar, föregrep de förbundsstyrelsens utredning och uteslöt en kommunistisk medlem på årsmötet den 30 mars.⁵⁸⁸

Piteåkretsens ordförande Erik Strandell meddelade förbundsstyrelsens arbetsutskott att de uteslutit Ivan Bohman ur kretsen då han trots påtryckningar inte lämnat SKP. Bohman protesterade mot detta både hos kretsstyrelsen och förbundsstyrelsen. Han föll dock snart till föga och lämnade SKP, något även den ovan omnämnda Gunnar Runfors gjorde, i samband med att han avgick som ordförande för Norrbottens mellersta krets. Innan fallet Bohman avskrevs i Piteå, vid dennes omvändelse, fick kretsordföranden Erik Strandell ett brev från förbundssekreteraren Bengt Hillman. Innehållet kan närmast betraktas som en reprimand mot Strandell och kretsstyrelsen över att de uteslutit Bohman. Brevet avslöjar att förbundsstyrelsen knappast var beredd att gå så långt som att utesluta medlemmar, i alla fall inte kollektivt, blott på misstanken att de var kommunister.

Kretsens beslut synes av protokollsutdraget att döma ha föregått undersökningen av vilka medlemmar som tillhört kommunistiska partiet och skulle avse en kollektiv uteslutning av dem som befinner tillhöra partiet i fråga. Förbundets stadgar avser emellertid uteslutning av viss medlem, som befinner göra sig skyldig till sådan handling eller åtgärd inom eller utom förbundet som kan vara till skada för förbundets intressen eller anseende.

⁵⁸⁷ AU protokoll Folkskolläraryförbundet, den 13 april 1940, §22, TAM arkiv.

⁵⁸⁸ AU protokoll Folkskolläraryförbundet, den 18 maj 1940, §12, TAM arkiv.

Prövning av varje fall bör sålunda ske innan kretsen beslutar föreslå förbundsstyrelsen uteslutning av viss medlem.

Bakom detta byråkratiska språk anar jag en reträtt och en vilja från förbundsstyrelsens sida att dämpa den hysteri mot kommunistiska lärare som brett ut sig i vissa kretsar. Brevet är daterat den 17 april. Vinterkriget var över, men Danmark och Norge ockuperade. Förbundssekreteraren konstaterar även denna förändring av läget: ”Efter vad som skett senaste veckan är det min personliga åsikt att större fara f.n. hotar från den motsatta ytterlighetsinriktningen.”⁵⁸⁹

Inget vidare hördes och inga åtgärder vidtogs heller i denna fråga och inga lärare uteslöts på grund av sitt kommunistiska engagemang, detta i motsats till vissa andra av TCO:s förbund där åtskilliga utrensningar företogs, så även i vissa LO- förbund. Vid till exempel Tulltjänstemännens kongresser 1940 och 1942 uteslöts både kommunister och nazister.⁵⁹⁰ Detta visar på att hela denna utveckling inte var något folkskollärarrörelsen drev fram, utan den anpassade sig snarare till den allmänna inställningen i samhället. Mitt intryck är dock att det skedde motvilligt från ledningens sida, men att medlemskaderen var splittrad i frågan. En stor del av Folkskolläraryrket var medlemmar begärde, likt opinionen i Sverige i stort, hårda tag mot vad de såg som landsförrädiska kommunister. Men utvecklingen under våren 1940 och Runfors avgång som kretsordförande hade dock statuerat exempel. Det var knappast möjligt längre att var aktiv kommunist och förtroendevald i något folkskolläraryrket.

Sammanfattning av argumentationen kring Sovjetunionen

Med hjälp av Toulmins analysmodell skall jag här sammanfatta och analysera de argument och argumentationsstrategier som användes vid mötet med Sovjetunionen och sovjetkommunismen, för att komma åt den djupare frågan varför lärarna argumenterade som de gjorde. Faktatillståndet kan sammanfattas som en beundran av en snabb och radikal omvandling av det sovjetiska samhället i allmänhet och utbildningsväsendet i synnerhet. Det är i stora drag en saklig genomgång, underbyggd med mycket statistiskt material. Ett värdeomdöme skiner alltså igenom redan vid presentationen av faktatillståndet. Detta förstärks ytterligare när slutsatserna presenteras och effekten av denna utveckling behandlas i artiklar och föredrag. Det utdelas mycket beröm för de positiva effekterna: analfabetismens snabba likviderande, det stora antal skolor som byggs och den stora satsningen som görs på socialhygienens område. Den styrkemarkör som här används är resonemang

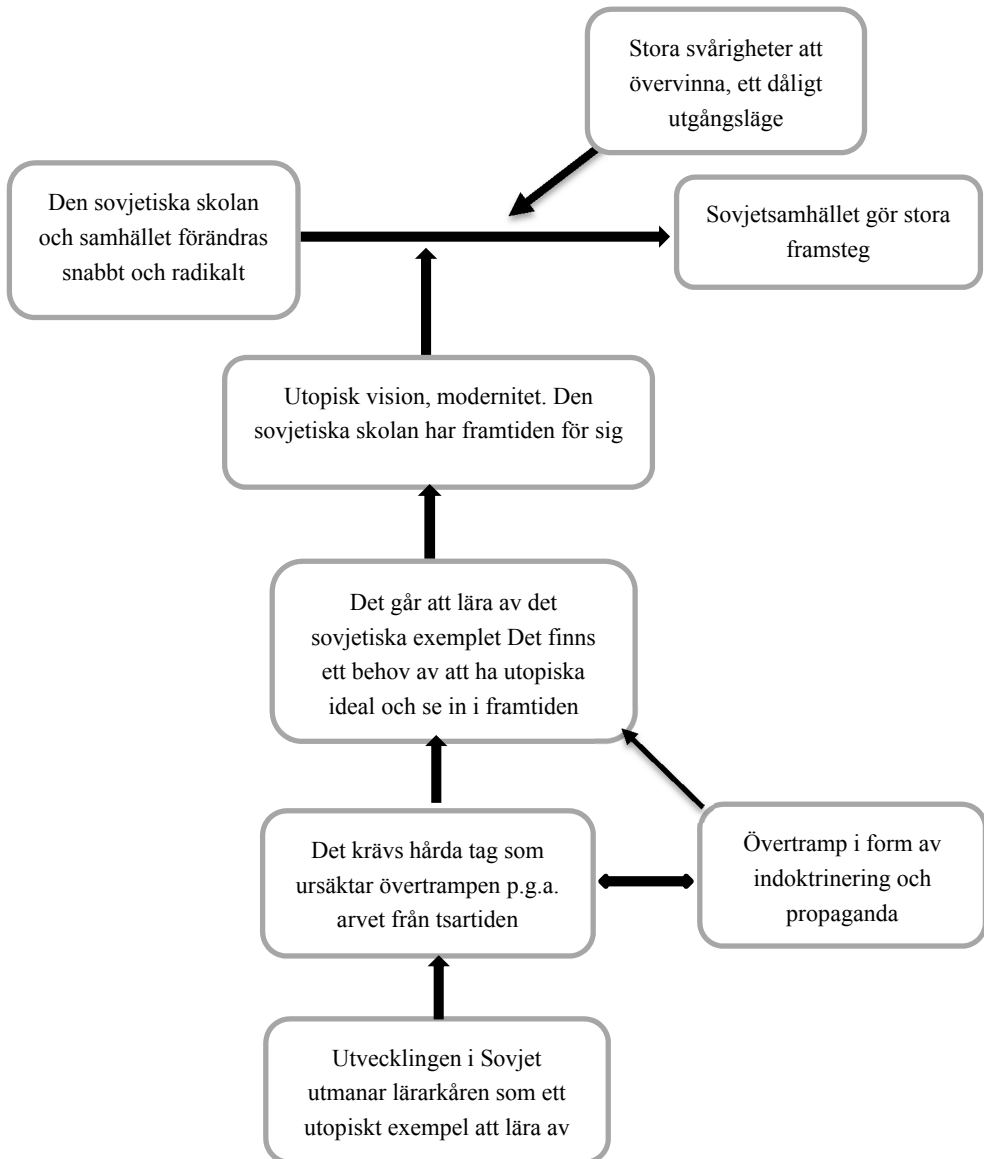
⁵⁸⁹ AU protokoll Folkskolläraryrket, den 18 maj 1940, §12, TAM arkiv.

⁵⁹⁰ Jan Berggren 2005, s. 53.

kring det dåliga utgångsläget, den stora efterblivenheten, förödelsen efter inbördeskriget och arvet från tsartiden. Det finns därmed en hel del värdeomdömen redan i denna grundläggande argumentering, även om de stora värdeomdömena döljs i den dialog som uppstår mellan stödargumenten, beläggen och vederläggningsargumenten. Stödargumenten cirklar kring den utopiska vision som huvudargumenteringen inbjuder till. Det är något nytt och unikt som studeras, därmed blir framtids- och modernitetsaspekten stark. Lite djupare i stödargumentskedjan växer belägg fram kring vad svenska lärare kan lära av denna utveckling. En kritisk dialog uppstår med ett antal vederläggningsargument. Dessa cirklar kring de totalitära tendenser de besökande lärarna ser. Dessa förhandlas bort med belägg sprungna ur den romantiska föreställningen om Ryssland, att ändamålet helgar medlen, att det krävs hårda tag i ett så efterblivet land som Ryssland om man skall få tillstånd en modernisering, vilket ses som det övergripande målet. I denna dialog mellan stödargument, belägg och vederläggningar går det att spåra hur den sovjetiska utmaningen påverkade lärarkåren, dess ideal och identitet. Det mest grundläggande idealet som här utmanas är skolans möjlighet och skyldighet att utveckla och modernisera samhället. När lärarna ser hur teknik, psykologi, medicin och rationellt vetenskapligt tänkande i allmänhet på bred front tas i bruk för att modernisera det sovjetiska samhället, växer inte bara en beundran fram för den snabba utvecklingen, utan spurras även tankar kring hur detta skall kunna ske även i Sverige. Orsaken till detta är igenkännandets effekt. Den reformpedagogiska strävan som de sovjetiska värdena noggrant visar upp väcker ett igenkännande som på ett positivt sätt utmanar den egna läraridentiteten och centrala delar av de egna värderingarna, strävan efter ett modernt samhälle.

Denna argumentation leder inte fram till samma tydliga ideologiska ställningstagande som i fallet med nazismen, och definitivt inte till ett avståndstagande. Den dialog som uppstår mellan stödargument, belägg och vederläggningar leder snarare fram till ett utopiskt spekulerande. Det blir en mycket mer inskränkt dialog än i det tyska fallet, vilket delvis beror på bristande information, dels på starka utopiska förväntningar på ett visst resultat. De riktigt stora invändningarna som hade kunnat ställas som vederläggningsargument, knutna till terror och folkmord, berörs inte i denna dialog. Hur denna avsaknad av argument mot den allt ökade brutaliseringen av sovjetsamhället skall tolkas och förklaras blir en av utgångspunkterna i komparationen i kommande kapitel. Argumentationsstrategierna kring den sovjetiska utmaningen sammanfattas i figur 8.

Figur 8 Sammanfattning av argumentationsstrategierna kring Sovjetunionen



Kapitel 6. Komparation

Komparationens upplägg och syfte

Syftet med denna komparation är inte i första hand att göra en jämförelse mellan lärarnas syn på det sovjetiska och nazityska samhället, utan att komma åt dessa lärares ideal och identitet, genom att analysera de argumentationstrategier som användes för att bemöta dessa båda utmaningar. Komparationen är alltså mer ett medel än ett mål. Jämförelsen skall alltså mynna ut i ett omdöme om lärarorganisationerna och lärarkåren. Därför utgår jag från några konkreta jämförelsepunkter, grundade i mina empiriska kapitel. Detta preciseras i punkterna 1-3 nedan. Sedan för jag upp diskussionen på en mer principiell och abstrakt nivå i punkterna 4 och 5. Det är Jürgen Kockas tre typer av komparation som används. Det grundläggande är att se kontrasterna, det Kocka benämner *heuristisk komparation*. Varför ser argumentationsstrategierna olika ut? Varför leder vissa fenomen till starka reaktioner vid den ena utmaningen, men förbigås med tystnad i den andra?⁵⁹¹

1. Reaktionen på den pedagogiska utvecklingen i Tyskland och Sovjetunionen efter 1933, i jämförelse med den svenska pedagogiska utvecklingen.
2. Hitlerjugends roll i den tyska skolan – Komsomol och pionjärorganisationernas roll i den sovjetiska skolan.
3. Ockupationen av Norge/Danmark – ockupationen av Baltikum och östra delen av Polen och hanteringen av det finska vinterkriget.
4. Reaktionen på den inhumana politiken i Tyskland och Sovjetunionen. Barn som far illa. Lärare som förföljs och deporteras.
5. Lärarorganisationernas allmänna reaktion på fenomenet ”totalitära stater” i kontrast till ”demokratins skola”.

Det blir inte en symmetrisk komparation, av skäl som jag tidigare påpekat. Det förligger en färdig licentiatuppsats kring den nazistiska utmaningen. Denna från början ensidiga undersökning måste i huvudsak ligga fast och skall nu kompletteras med en undersökning om sovjetkommunismen. En annan slagsida utgörs av källäget och det jag skulle kalla för tystnadens problematik. Det skrevs mycket mindre om det sovjetkommunistiska experimentet i lärarpresen, och lärarorganisationerna befattade sig i mycket mindre omfattning med Sovjetunionen. Denna slagsida är ett

⁵⁹¹ Jürgen Kocka 2003, s. 40-41.

resultat jag måste finna förklaringar till. Det blir vad Jürgen Kocka kallar för en *paradigmatisk komparation*. Det fall jag känner bäst till speglas i ett annat fall, den sovjetiska utmaningen.⁵⁹²

När något inte synliggörs i en källa brukar detta beskrivas som ett *e silentio-fenomen*.⁵⁹³ Det går inte att utgå från att något inte existerar bara för att det inte omnämns i en källa. Frågan är hur tystnaden skall tolkas. Problemet blir som störst när det av andra källor att döma går att ana att fenomenet kunde ha omnämnts. Kopplad till tystnadens problematik är glömskan och ignoransen. Jag måste i min komparation helt enkelt hitta förklaringar till varför det är mycket tystare om Sovjetunionen. Eva Österberg uttrycker tystnadens problematik på följande sätt: ”Att hålla tyst kan vara *frivilligt eller påtvingat* men har i båda fallen ett *meningssammanhang* som vi måste försöka nå”.⁵⁹⁴ Meningssammanhanget i detta fall synliggörs förhoppningsvis med hjälp av det Kocka kallar för en *deskriptiv komparation*, varför det var tystnad i ett fall och reaktion i det andra.

Det finns olika typer av tystnad. En hård och definitiv tystnad, ofta ideologiskt betingad. Denna typ av tystnad omfattades inte av så många lärare. Det är snarare en mjuk och relativ tystnad jag funnit. I denna finns det en kunskapskomponent, en brist på kunskap eller motstridiga kognitiva impulser som leder till en dissonans och en relativ tystnad. Irene Levin har försökt reda ut det sociala spelet bakom tystnaden. Hennes utgångspunkt är att tystnaden inte nödvändigtvis är en negation till det uttalade, utan att tystnaden kan vara lika närvarande som talet, bara inte synlig. De bakomliggande skälen till tystnaden kan göra den synlig och begriplig. Det finns enligt Levin många god skäl att inte uttala något. När dessa skäl synliggörs får vi inte bara förklaringar till tystanden, utan även en vidare förklaring till de bakomliggande sociala omständigheterna kring det faktum att vissa fenomen inte explicit uttalas.⁵⁹⁵ Denna utgångspunkt blir även min i denna avhandling. När tystnaden får en förklaring får jag även en förklaring till aktörens bevekelsegrunder och överväganden.

Eva Österberg påpekar att en historiker inte får fastna i dagens ”bruskultur”.⁵⁹⁶ Sättet att skriva och uttrycka sig var mer lågmält på 1930-talet än det är i dag, det var en större försiktighet som rådde. Detta var inte minst tydligt hos lärarorganisationerna, fram för allt i politiska frågor. Den neutralitetslinje jag redogjort för i kapitel 3 var mycket en tystnadens linje. Det som är anmärkningsvärt är kanske mer att lärarorganisationerna skrev så mycket om Tyskland, inte att de teg om Sovjetunionen? Nu var tystnaden kring Sovjetunionen utbredd även i det svenska samhället i stort, och detta påverkade naturligtvis lärarkåren.

⁵⁹² Jürgen Kocka 2003, s. 40-41.

⁵⁹³ Maria Ågren 2005, s. 254-255.

⁵⁹⁴ Eva Österberg 2011, s. 33. [Kursiveringen i citatet är Österbergs.]

⁵⁹⁵ Irene Levin 2013, s. 194-195.

⁵⁹⁶ Eva Österberg 2011, s. 36, Orlando Figes 2009.

Tystnadens kultur fanns även i Sovjetunionen under mellankrigstiden, framvingad av en ständig skräck, misstro, hemlighetsmakeri och angiveri. Eva Österberg beskriver det som ”lögnen som livsform”, vilket skapade ett viskandets och tystnadens kultur.⁵⁹⁷ Orlando Figes benämner den generation som föddes efter revolutionen 1917 som ”de som viskade”, och som till slut, under den stora terrorn 1936-38, upphörde att kommunicera öppet. ”Alla dolde sitt verkliga jag bakom en samhällsanpassad mask”. Om de inte ens kommunicerade inbördes var naturligtvis benägenheten att informera utlänningar ännu mindre.⁵⁹⁸ Detta påverkade i sin tur möjligheterna att få en klar bild av det som skedde, vid besök och vid annan informationsinhämtning, något som ytterligare ger min komparation en slagsida. Detta var inte fallet med terrorn i Tyskland, den kunde iakttas på ett mycket mer öppet sätt ända fram till det att förintelselägren började byggas 1941. Uppgörelserna med den nazistiska terrorn inleddes också tidigare och var kraftfullare.

Detta leder mig till avhandlingens retrospektiva komponent. Med ett tillbaka-vänt betraktande kan vi klarare urskilja mönster som samtiden inte kunde se och därmed bättre förstå vad som utelämnades och förtegs eller förstordes upp. Genom detta synliggörs det sociala spelet bakom tystnad och förtigande som i sin tur avslöjar attityder och bevekelsegrunder. Det krävs med andra ord ett nutida perspektiv för att komparationen skall bli fullständig och begriplig.⁵⁹⁹ Inte minst i ljuset av nazismens förbrytelser och den uppmärksamhet de fick, klarnar samtidens tystnad om de sovjetiska förbrytelserna. Ett övervägande är huruvida tystnaden kan vara kulturellt betingad och bero på något av de två föreställningsmönstren om Ryssland jag målat upp tidigare. En annan fråga är huruvida förväntningarna gjorde betraktaren osäker och höll tillbaka uttalanden och omdömen.

Det är lärarkårens reception av och argumentation kring de båda ideologierna som är det viktiga i komparationen. Både nazismen och sovjetkommunismen och de regimer som stod bakom dessa ideologier har gett upphov till vad som brukar betraktas som ”borderline events”, det vill säga gränssättande händelser som påverkar vår förståelse av historien på ett särskilt markerat sätt.⁶⁰⁰ Detta är en av anledningarna till det stora intresset för en jämförelse mellan dessa två ideologier och något som ger min undersökning en stor vetenskaplig relevans. Att undersöka lärarkårens hantering av dessa två företeelser bidrar till en större klarhet i denna forskningsgenre, även om detta inte är huvudsyftet med denna avhandling, utan att få en fördjupad förståelse av lärarkårens ideal och identitet.⁶⁰¹

⁵⁹⁷ Eva Österberg 2011, s. 220.

⁵⁹⁸ Orlando Figes 2009, s. 290.

⁵⁹⁹ Irene Levin 2013, s. 189-190.

⁶⁰⁰ Johan Stenfeldt 2013, s. 45-46, Klas-Göran 2004, s. 47, Jörn Rüsen 2001, s. 253-265.

⁶⁰¹ Klas-Göran Karlsson 2014, s. 7.

Den pedagogiska utvecklingen i Tyskland och Sovjetunionen

Som jag redan konstaterat i teorikapitlet skiljde sig de kollektiva föreställningarna kring det tyska och det sovjetiska radikalt åt, något som förstås påverkar min komparation och som jag här skall fördjupa resonemangen kring genom några konkreta exempel. Tyskland betraktades som ett utvecklat kulturland besläktat med den svenska kulturen, Sovjetunionen som ett outvecklat primitivt land, men även på grund av detta spännande och exotiskt. Föreställningarna kring Tyskland var mer sammanhållna, både generellt i Sverige och i synnerhet bland lärarna. Från Tyskland kom den kantianska nyhumanismen med sina ideal om individualitet och andlig utveckling och bildning. Denna nyhumanistiska tradition var förankrad i en litterär tradition de svenska lärarna kände till och var inläst på.⁶⁰² Denna upplysta tyska kulturprotestantism kunde lätt kontrasteras mot den vidskepliga ryska (ortodoxa) barbariska okunnigheten. Det belästa och upplysta Tyskland stod mot analfabetismens och okunnighetens Ryssland.

Den viktigaste skillnaden var att de svenska lärarna läste tyska tidningar och pedagogiska tidskrifter. Detta belyses av de snabba och direkta reaktionerna på det nazistiska maktövertagandet i folkskollärarypressen, vilket jag redan redogjort för i kapitel 4. Informationen kom inte på krångliga indirekta vägar, vilket ofta var fallet med information om Sovjetunionen. Lärarkåren i Sverige var väl påläst och mycket intresserad av de pedagogiska tidskrifterna i Tyskland, läste dem regelbundet och lät sig inspireras av dem. Besvikelsen blev då så mycket större när dessa tidskrifter fick läggas ner eller lägga om kurs på våren 1933.

På förstasidan i *FT* den 22 mars 1933 slår tidningen med fet stil upp ett faksimiltryck med följande lydelse: ”Die Leipziger Lehrerzeitung ist vom Polizeipräsidium Leipzig auf 3 Monate verboten worden.”⁶⁰³ Mer stod det inte på första sidan av denna tyska pedagogiska tidskrifts sista nummer, som var huvudorgan för folkskollärarrörelsen i det lutherska hemlandet Sachsen. Mer stod det inte heller på förstasidan i detta nummer av *FT*. Det framställdes som ett svårt slag, inte bara för de tyska folkskollärarna, utan även för den svenska folkskollärarrörelsen. Det framkom av den ledarkommentar som följde:

Vi har alltmer lärt oss sätta värde på organet för en lärarförening, som kanske mer än någon annan av de tyska lärarsammanslutningarna med framsynhet o. energi arbetat för folkundervisningens höjande o. som även kunnat uppvisa aktningvärda resultat i detta avseende. Sachsen är som bekant ett av föregångsländerna ifråga om tidsenlig lärarutbildning o. folkundervisning o. Leipziger Lehrerzeitung kan utan minsta tvekan betecknas som en av världens mest betydande skoltidningar. Den har varit ett forum för saklig pedagogiska

⁶⁰² Per Højeberg 2011, s. 57-66.

⁶⁰³ Leipzigs lärartidning har av polisstyrelsen i Leipzig förbjudits i tre månader, *FT* 1933:12, s. 273.

diskussioner, o. dess ledning haft tillgång till Tysklands främsta auktoriteter på undervisningens o. uppfostrans område.⁶⁰⁴

Citatet visar hur mycket influenserna från Tyskland betydde för den kulturella identifikationen i Sverige och för lärarkårens professionella identifikation. Det visar även på att de svenska folkskollärarna hade en direktkontakt med den tyska pedagogiska världen. Rubriken på denna ledare var: ”pedagogisk kulturskymning”, ännu ett bevis för vilka konsekvenser de svenska folkskollärarna ansåg att det nazistiska maktövertagandet skulle komma att få. I ytterligare två ledarartiklar i *FT* klagar man bittert över utvecklingen i ”det nya Tyskland”.⁶⁰⁵ Utvecklingen beskrivs som ett brott med alla de kulturella och intellektuella kontaktvägar som byggts upp de senaste hundra åren. I en ledare den 21 juni uttrycks detta på följande sätt:

Svensk skolväsende har av gammalt rönt stort inflytande av tysk pedagogik. Efter kriget har ’den moderna pedagogiken’ i Tyskland, Österrike o. Amerika tilldragit sej uppmärksamhet bland såväl skolmän som allmänheten i vårt land. [...] Vad som sker i ett kulturland beträffande undervisning o. lärarkårens ställning kan därför inte lämna oss oberörda eller ointresserade. Den mest genomgripande händelsen inom skolans område under det senaste året är det tyska skolväsendets o. den tyska lärarkårens omstöpning efter den nationalsocialistiska revolutionen. Den kan i omfattning o. betydelse endast jämföras med motsvarande förändringar i Ryssland o. Italien efter diktaturens genombrott därstädes. Pedagogiskt sett betyder den tyska omvälvningen dock mer för vårt vidkommande, emedan Tysklands inflytande på svenskt skolväsende ju varit vida större än de andra ländernas. [...] Från skolans och den svenska lärarkårens synpunkt måste vi emellertid beklaga att förhållandena inom den tyska skolvärlden blivit sådana att ett tidigare samarbete nästan helt omöjliggjorts – åtminstone just nu.⁶⁰⁶

Frågan om den drastiska brytningen mellan den svenska och tyska folkskollärar-rörelsen, som denna ledare aktualiseras, har jag redan berört. Här skall jag enbart diskutera varför detta skedde så snabbt och varför något liknande tog mycket längre tid, om ens någonsin inträffade, vad gäller Sovjetunionen. Denna ledare ger en antydning till svar på dessa frågor. Det kommunistiska maktövertagandet i Ryssland och det fascistiska i Italien jämföras med det som händer i Tyskland, men ges helt andra proportioner. Det förnekas inte att den ryska oktoberrevolutionen fick genomgripande konsekvenser och benämns som ”diktaturens genombrott”. Dessa revolutioner berör dock inte den svenska lärarkåren på samma sätt som den nazistiska revolutionen och lämnas därför därhän. Underförstått ligger även tanken att man helt kan bortse från de negativa effekterna av revolutionen och fokusera på

⁶⁰⁴ *FT* 1933:12, s. 273.

⁶⁰⁵ *FT* 1933:25, s. 589.

⁶⁰⁶ *FT* 1933:25, s. 589.

mer positiva konsekvenser av det kommunistiska maktövertagandet.⁶⁰⁷ Ledaren konstaterar att ”vad som sker i ett kulturland” är av mycket allvarigare karaktär och får mycket större konsekvenser för Sverige. Det gick här inte att skylla på något, som i fallet Ryssland, som ett romantiskt, men hopplöst efterblivet land som inte räknas till kulturländernas krets. Här har vi att göra med Tyskland och lutherdomens födelseland Sachsen. Besvikelsen får något uppfordrande över sig och domen blir hård. Utvecklingen har lett till att ”tidigare samarbete nästan helt omöjliggjorts”. Med Sovjetunionen finns det inget tidigare samarbete att hänvisa till och heller ingen pedagogisk tradition att intressera sig för före revolutionen. Det finns ingen belastning och det går därmed att se med friska ögon på utvecklingen i Sovjetunionen.

Även i *SL* går det att skönja dessa företeelser: den intensiva kontakten som fanns med Tyskland, och de tyska tidskrifterna som flitigt studerades på redaktionen. Under våren 1933 skrev folkskollärarinnan Jenny Wahlman en rad artiklar om utvecklingen i Tyskland. Wahlman var inte enbart medlem av redaktionen för *SL*, hon var även ledamot av SAF:s styrelse. Hon gav prov på en belästhet på den tyska kulturen och är ett exempel på att svenska lärare regelbundet läste tyska tidningar. Hon visar även prov på en mycket bestämd förväntning på den tyska kulturen och den tyska skolan. Wahlman och övriga skribenter i *SL* refererar flitigt till tidningar och tidskrifter som *Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung*, *Westfälische Schulzeitung*, *Vossische Zeitung*, *Berliner Lehrerzeitung*, *Die Deutsche Schule* och *Die Badische Volksschule*, förutom den redan omnämnda *Leipziger Lehrerzeitung*. Det citerades även från det nazistiska huvudorganet *Völkischer Beobachter*.⁶⁰⁸

Den 8 mars, bara en dryg månad efter det nazistiska maktövertagandet, har Wahlman försökt skapa sig en bild av det kaotiska läget i Tyskland, ”Att ur virrvarret av artiklar och notiser i tysk skolpress få fram en klar bild av den tyska folkskolans betryckta läge i detta nu är ej lätt.” Hon drar ändå en slutsats genom den rubrik hon ger sin artikel: ”Germansk bildningstradition i fara”. Hon avslutar artikeln på följande sätt:

De relaterade händelserna och de anförda uttalandena visa, att det ej är minsta tvivel om att en kulturskymning för längre eller – som man ännu vill tro – kortare tid kommer att hämma våra tyska kollegers strävan att arbeta i den germanska bildningstraditionens anda. Humanitetsidéns låga flämtar. Den

⁶⁰⁷ Ett sätt att hantera det Leon Festinger skulle kalla för en kognitiv dissonans, Leon Festinger 1957.

⁶⁰⁸ *SL* 1933:10, s. 224, *SL* 1933:20, s. 455, *SL* 1933:23, s. 543, *SL* 1933:26, s. 601-602, *SL* 1933:29, s. 647, *SL* 1933:32, s. 704, *SL* 1933:33, s. 721, *SL* 1933:39, s. 904, *SL* 1933:47, s. 1139, *SL* 1933:50, s. 1226, *SL* 1933:52, s. 1289.

tyska allmänna lärarföreningen står som dess skyddsvakt. 'Skolpolitiken i Preussen går baklänges. Men lärarkåren går icke med.'⁶⁰⁹

Förhoppningarna om att den tyska lärarkåren skulle stå emot nazismen och försvara den klassiska tyska bildningskulturen grusades snart och i två ledare konstaterades att all kontakt måste brytas med de tyska lärarorganisationerna.⁶¹⁰

Bilden var en helt annan när det gällde bevakningen av Sovjetunionen. Redaktionerna hade ingen direkt kontakt med sovjetiska tidningar och tidskrifter. *SL* refererade visserligen till officiella sovjetiska tidningar som bildningskommisariatets organ *Za Kommunistitjeskoje Prosveschenie (För kommunistisk upplysning)*, även till *Pravda*, *Isvestia* och *Leningradskaia Pravda* och en gång till den engelskspråkiga *Moscow Daily News*.⁶¹¹ *FT* refererade i stort sett aldrig till sovjetiska tidningar och *LF* gjorde det vid enstaka tillfällen.⁶¹² All information fick översättas och bearbetas. Exakt hur detta gick till framgår inte. Någon gång namngavs den person som tolkat texten åt redaktionen.⁶¹³ Det fanns heller inte någon motsvarighet till den känslomässiga bindning, som fanns visavi de tyska tidskrifterna och de organisationer som stod bakom dessa. Det fanns ju inte heller några oberoende sovjetiska lärarorganisationer att ha någon relation till. De av partiet styrda lärarorganisationer som trots allt fanns i Sovjetunionen hade de svenska lärarna uppenbarligen ingen kontakt med. Informationsflödet om Sovjetunionen blev på detta sätt indirekt, ofta via engelsk eller fransk press eller via andra svenska tidskrifter, förutom reseskildringarna som var den i särklass största informationskällan om Sovjetunionen. Det är med andra ord en ytterst obalanserad tillgång på information som föreligger.

Till grund för de svenska lärarnas bedömning ligger den egna svenska skolutvecklingen och graden av igenkännande. De speglade informationen i de egna idealen och den egna identiteten. I det tyska fallet saknas detta igenkännande efter 1933. Den tyska utvecklingen fjärrar sig från den svenska skol- och samhällsutvecklingen, i den sovjetiska utvecklingen känner lärarna igen sig. Den tyska skolan var före 1933 ett positivt exempel att ta efter. Något motsvarande fanns inte i Ryssland före 1917. Tvärtom, den tsarryska skolan var ett negativt exempel, som i övrigt hela det förrevolutionära ryska samhället. De förändrande krafterna, nazismen och sovjetkommunismen, blir då två helt olika krafter. Nazismen blir en nedrivande kraft, som förstör den skola och pedagogik den svenska lärarkåren sett upp till, sovjetkommunismen blir till en positiv kraft som förändrar den ryska skolan från en hopplös, vidskeplig organisation till något framstegsvänligt och relativt bra, trots alla brister.

⁶⁰⁹ *SL* 1933:10, s. 224.

⁶¹⁰ *SL* 1933:23, s. 543, *SL* 1933:35, s. 772.

⁶¹¹ *SL* 1933:29, s. 647, *SL* 1934:15, s. 361, *SL* 1935:52, s. 1471, *SL* 1935:21, s. 528

⁶¹² *FT* 1933:35, s. 795, *LF* 34:25, s. 3, *LF* 1934:32, s. 3, 1935:3, s. 8, *LF* 1939:32, s. 3.

⁶¹³ Sergius Cyon skrev i *SL* 1934:15, s. 361.

Ett grundläggande drag i reformpedagogiken var aktivitet och arbete. Lärprocessen krävde inte bara ett stillasittande passivt intellektuellt arbete, utan skulle blandas upp med ett aktivt arbetssätt, grundat i elevens eget intresse, spontanitet och lust att lära. Här finns en klar beröringspunkt, inte bara mellan den amerikanska reformpedagogiken, den svenska pedagogiska reformrörelsen och den sovjetiska enhetliga arbetsskolan, utan även med den nazistiska skolan. Även den sistnämnda hade som mål att fostra till viljestarka, kraftfulla, om än också lydiga individer. De två första karaktärsegenskaperna betonades även i den svenska och sovjetiska kontexten. Kopplingen var stark mellan arbete och praktik, att inte ensidigt betona den intellektuella sidan av barnets utveckling, utan även det praktiska och estetiska arbetet. Det var ett helhetsperspektiv man var ute efter, så även i den nazistiska skolan. Inte heller de kollektivistiska inslagen i den tyska pedagogiken var främmande för reformpedagogiken. Den betonade tvärtom den sociokulturella inlärningsmiljön som mycket viktig.⁶¹⁴

Beröringspunkterna är alltså inte alls så få som det kan tyckas vid en första anblick. Det fanns klassiska reformpedagogiska inslag även i den tyska pedagogiska utvecklingen efter 1933. Det gick förbluffande lätt att anpassa en av de reformpedagogiska skolorna, den så kallade *Jenaskolan*, till de nazistiska idealen. Denna skola var minst lika känd i Sverige som den amerikanska Daltonskolan. Jenaskolan och dess grundare Peter Petersen kom dock att spela en stor roll i det nazistiska skolsystemet och visar klart på de beröringspunkter som finns mellan de nazistiska tankarna på skolan, reformpedagogiken och den sovjetiska skolan.⁶¹⁵ Alla tre betonade arbetet, den fysiska aktiviteten och kopplingen mellan undervisning och praktik. I den sovjetiska skolan sändes barnen ut på landet eller till fabriken för att arbeta. I kollektivjordbrukens skolor varvades arbete och studier. I Tyskland genomgick en stor del av barnen så kallade Landjahre, ett år på landet.⁶¹⁶ Bevekelsegrunderna var likartade. För den sovjetiska pedagogiken var det kopplingen till arbetet som var viktigt. Genom den fick barnet en känsla för det producerade mervärdet, för arbetsproduktionen och en koppling till den arbetarklass som skulle bära upp det sovjetiska samhället. För nazisterna var det ”Blut und Boden” som var drivkraften. De tyska barnen skulle genom jordbruksarbetet få en känsla för den tyska jorden och hembygden. Därför var det till jordbruksarbete de sändes, inte till fabriken. Grundtanken var likartad, ett ensidigt stillasittande intellektuellt arbete blev både passiviserande för barnet och hämmande dess kreativa utveckling, nyfikenhet och viljestyrka, allt som var nödvändigt för en sund och allsidig och kreativ utveckling av både intellekt, kroppskrafter och viljestyrka.

⁶¹⁴ Detta syns i många artiklar, klarast i Wilhelm Sjöstrands artiklar i *FT* 1944, se not 572, s. 161.

⁶¹⁵ Jenaskolan blev följaktligen förbjuden 1945, Peter Petersen 1931, Gerd B Arfwedson 2000, s. 281, 355, Gunilla Lindqvist 1999, s. 138, John Dewey 2003, s. 25. De flesta reformpedagogiska skolorna gick dock ett annat öde till mötes, till exempel Odenwaldskolan som beskrivs på s. 176-177.

⁶¹⁶ Se vidare Theanders beskrivning av detta på s. 83-85, *SL* 1933:33, s. 721.

Alla dessa tankar fanns redan i den tyska reformpedagogiken, inte minst i den så kallade *Landschulbewegung*, en reformpedagogisk rörelse som betonade vikten av undervisning i en lantlig miljö. En av förgrundsgestalterna i denna rörelse var Paul Geheeb. Tillsammans med sin fru Edith grundade han 1910 internatskolan Odenwaldschule. Trots likheterna med de nazistiska idealen lät sig inte paret Geheeb nazifieras. Skola ockuperades mer eller mindre av SA på våren 1933. Den stängdes dock inte, mycket på grund av dess goda internationella rykte. 1934 tvingades dock paret Geheeb fly till Schweiz. Att Odenwaldskolan efter detta helt nazifierades, framgår av fotografiet på omslaget till denna avhandling, som är taget några år senare.⁶¹⁷

Varför var det då så att den sovjetiska pedagogiken sågs som positiv och den nazistiska enbart som negativ i de svenska lärarnas ögon? Det måste vara något som skiljde dem åt och som fick de svenska lärarna att så kraftigt ta avstånd från den ena och i stora drag nästan hylla den andra. En skillnad var att man såg den nazistiska skolan i hela sin vidd och kunde se vad konsekvenserna blev i förlängningen; blind lydnad, likriktning och förakt för intellektuell verksamhet. Motsvarande konsekvenser av den sovjetiska pedagogiken såg man inte. Även här fanns en ensidighet, likriktning och en vilja att styra barnen och forma dem till lydiga redskap när det sovjetiska samhället byggdes upp. Den inriktningen fick inte den sovjetiska skolan förrän en bit in på 1930-talet. Detta doldes väl och de svenska lärarna valde i stor utsträckning att inte se det, utan fortsatte att tro att den sovjetiska skolan var kvar i den experimenterande fasen från 1920-talet. De kunde inte se att de reformpedagogiska idealen kunde användas på många sätt, inte bara i den individualistiska riktning den tog i Sverige och Västeuropa. De såg inte att den enhetliga arbetsskolan utvecklades till ett instrument att skapa den sovjetiska människan, på samma sätt som Jenaplanen och lantarbetsskolorna användes för att skapa den national-socialistiska människan.⁶¹⁸ Först mot slutet av kriget går det att se tecken på att förväntningarna kring den sovjetiska skolan blivit till en erfarenhet, som klarare avslöjade dessa negativa sidor. Wilhelm Sjöstrands artikelserie i *FT* 1944 är ett exempel på detta.⁶¹⁹

Johan Stenfeldt påpekar att det finns en koppling i den idéanalytiska begreppsapparaten dystopi-utopi, mellan förväntningar och utopi, respektive erfarenhet och dystopi. Han påpekar dock att detta skall tolkas heuristiskt, som en övergripande idé.⁶²⁰ Översatt på mitt material skulle detta ge den heuristiska insikten, att så länge lärarnas betraktande av Sovjetunionen var förknippat med en

⁶¹⁷ Paret Geheeb tog några medarbetare och elever med sig till Schweiz, och upprättade där en skola i exil, *Ecole d'Humanité*, den kom att spela en stor roll för ungdomar som flytt från Tyskland, Dennis Shirley 1992, Martin Näf 2006.

⁶¹⁸ Klas-Göran Karlsson 2003b, s. 190.

⁶¹⁹ *FT* 1944:12, s. 11-12, *FT* 1944:13, s. 9, *FT* 1944:14, 15-16, 18, *FT* 1944:22, 23, *FT* 1944:26.

⁶²⁰ Johan Stenfeldt 2013, s. 44.

stark förväntan, som inte hunnit mogna till en erfarenhet, spelade den rollen av en utopi. När fler besök gjorts och informationen från Sovjetunionen ledde till att bilden mer blev till en erfarenhet, formades utopin delvis om till en totalitär dystopi. Denna övergång från förväntan till erfarenhet skedde naturligtvis stegvis men tog sin början redan under senare delen av min undersökningsperiod.⁶²¹

Den svenska lärarkåren drabbades här av det Francois Furet benämner ”sovjetkommunismens illusionskraft”. Furet menar att sovjetregimen hade en ”förmåga att mytologisera sin egen historia”. Detta i kombination med ”lättrogenhet i den europeiska kulturen inför den revolutionära demokratin” ledde till ett mycket framgångsrik insäljande av Sovjetunionen som en utopisk stat, inte minst på undervisningens område.⁶²² När nazism och sovjetkommunism framställdes var och en för sig framträdde ett motsatsförhållande. De båda ideologiska experimenten blev inte bara olika utan till stor del varandras motsatser. När de studerades tillsammans, i relation till den svenska skolan och den svenska demokratiska kontexten framstod dock de totalitära likheterna som större än olikheterna.

Ett utopiskt drag i den sovjetiska skolan, som främst folkskollärarinnorna lyfte fram var de socialpolitiska målen: socialhygien och folkhälsa. I fyra artiklar i *LF* 1934 beskrevs den sociala ingenjörskonstens stora framsteg i Sovjetunionen.⁶²³ Dessa mål var starka även generellt i den svenska debatten under 1930-talet, och skolan gjordes till en central faktor i förverkligandet av dessa socialpolitiska mål. Socialhygien blev en beståndsdel i ”utopin om det fulländande samhället befriat från allt som var ont, sjukt och förskämt.”⁶²⁴

Socialhygien spelade en stor roll även i den tyska skolan, men här sågs detta inte med samma igenkännande, inte heller som ett utopiskt drag, utan snarare som en utveckling med totalitära drag som gjorde intrång på den individuella friheten, och beskrivningen målades upp med rasistiska övertoner. Ett exempel på detta är Erik Theanders beskrivning av det tyska ”lantåret”. Hälsa och fysisk fostran tonas ner och ställs i kontrast mot en sund intellektuell utveckling, inte som ett socialhygieniskt försök att förbättra barnens hälsa och livskvalitet.⁶²⁵ *SL* rapporterar även om inrättandet av en riksakademi för kroppsövningar med kommentaren: ”att skapa den av nationalsocialismen krävda enheten i arbetet på fysisk fostran.”⁶²⁶ Den fysiska fostran med sina positiva hälsoeffekter påpekades men omdömet blir mycket negativt. Ännu tydligare märks denna tendens i *LR*:s och *T/SL* rapportering inför OS 1936. Fysisk fostran och idrott målas upp som en farlig ”kroppskult” och till och med början till ”våldets renässans”. Inget nämns om idrottens och den fysiska

⁶²¹ Wilhelm Sjöstrands artiklar 1944, se vidare not 572, s. 161.

⁶²² Francois Furet 2011, s. 225.

⁶²³ Detta har jag redogjort för på s. 15, 67-68, 158-163, *LF* 1934:27, 32, 25.

⁶²⁴ Karin Johannisson 1991, s. 154.

⁶²⁵ Detta har jag redogjort för på sidorna 81-85, *SL* 1936:1, 2 och 4.

⁶²⁶ *SL* 1936:16, s. 404.

aktivitetens positiva inverkan på hälsa och socialt välbefinnande.⁶²⁷ Detta låg väl i linje med den nyhumanistiska renässans på 1930-talet, som jag redogjort för.⁶²⁸

De politiska ungdomsorganisationernas roll i skolan

Den roll Hitlerjugend, Jungvolk och Bund Deutscher Mädel spelade i den tyska kontexten sågs som ett hot mot de ideal den svenska skolan och de svenska lärarna stod för. De tog ifrån lärarna deras auktoritet och kontrollerade skolans arbete på ett negativt sätt, politiserade och ersatte den intellektuella personlighetsutvecklingen med kroppslig fostran, militära övningar och drill. Lärarpressen rapporterade flera gånger om den hänsyn skolan och dess lärare tvingades ta till Hitlerjugends närvaro, en genomgående negativ rapportering. Lärarna tvingas att medverka i ”Hitlerjugends verksamhet”, vilket passiviserade de ickenazistiska lärarna.⁶²⁹ Genom deras närvaro i skolan skulle ”all tysk ungdom uppfostras i den nationalsocialistiska statstanken”, något som sågs som ytterst negativt och stridande mot principen om individuell personlighetsutveckling, som de svenska lärarna omhuldade.⁶³⁰ Vid examen skulle elevernas deltagande i Hitlerjugend spela en avgörande roll, en av-intellektualisering av skolan som inte sågs med blida ögon från de svenska lärarnas sida. *LF* skrev till och med 1935 att ”tillståndet att avlägga studentexamen är beroende av SA-ledningens och Hitlerjugends beslut.”⁶³¹ Med beklaganden konstaterades i flera artiklar att Hitlerjugends aktiviteter drastiskt försämrade studieresultaten.⁶³² På våren 1939 återgav *LF* en tysk rapport om en skriande lärarbrist och påpekade att det kanske berodde på att ”Hitlerjugendgrupperna skulle göra livet surt för de stackars pedagogerna, som i stor utsträckning skulle tvingas dansa efter deras pipa”.⁶³³ Bakom alla dessa skrivelser låg en outtalad kritik av det nazistiska samhällets kollektivism och våldsbejakande uppfostran.

Pionjärerna och Komsomol spelade inte alls samma roll i analysen av den sovjetiska skolan. I det sovjetiska fallet kopplades dessa organisationer till något positivt, den enhetliga arbetsskolan och dess elevstyrda inlärningsprocesser. De fick spela den roll de så kallade lärjungeråden spelade i den svenska skolan. De sågs som en positiv kraft, inte som något kontrollerande och nedbrytande som hindrade lärarna i deras undervisning. Detta framgår klarast i de tre skildringarna av julresan 1934.⁶³⁴ Det framgår även av de många skildringarna av pionjärpalatsen i Leningrad

⁶²⁷ Detta har jag redogjort för på sidorna 87-89, *TJSL* 1936:6, 17, 21.

⁶²⁸ Detta har jag redogjort för på sidorna 58, 83, 88-89.

⁶²⁹ *LF* 1935:21, s. 7.

⁶³⁰ *LF* 1936:10, s. 3.

⁶³¹ *LF* 1935:2, s. 9.

⁶³² *SL* 1936:8, s. 190-91.

⁶³³ *LF* 1939:14-15, s. 3, se även *LF* 1937:9, s. 12.

⁶³⁴ Erik Brandt 1934, s. 10-14, *FT* 1934:48, s. 8-9, se vidare s. 144-147.

och Moskva. De besökande lärarna såg glädje och entusiasm. Andra besökare, som författaren och journalisten Gustaf Hellström, såg dessa snarare som en broilerfabriker för en ny styrande elit och produktionen av den nya lydiga sovjetmänniskan. Hellström såg på de kommunistiska ungdomsorganisationernas roll i det sovjetiska samhället ungefär som lärarna såg på Hitlerjugend i den tyska skolan.⁶³⁵ Hitlerjugends elitskola i borgen Crössinsee kritiserades i skarpa ordalag av *LF*, samtidigt som tidningen skrev enbart positivt om samma elitistiska utbildning i pionjärpalatsen i Leningrad och Moskva.⁶³⁶

Genom Orlando Figes och andra sovjetforskarens undersökningar vet vi nu ganska väl vilken roll Pionjärer och Komsomol spelade i den sovjetiska skolan och det sovjetiska samhället i stort. För bolsjevikerna var utbildningen en nyckelfråga när det gällde att skapa det nya samhället. Med hjälp av skolan och de kommunistiska ungdomsorganisationerna skulle den unga generationen fostras in i den nya kollektiva livsstilen.⁶³⁷

Genom de kommunistiska ungdomsorganisationerna fick den sovjetiska skolan en lika militariserad uppbyggnad som den nazityska. Klasserna sågs som regementen. Politisk drillning, marscherande och sjungande av kampsånger förekom på samma sätt som i Tyskland. En pionjäred skulle avläggas med trohet till partiet och ledaren precis som i Nazityskland.⁶³⁸

Dessa organisationer spelade även en roll i det angiverisystem som byggdes upp i Sovjetunionen. Under den stora terrorn 1936-38 tvingade Komsomol barn till deporterade och avrättade föräldrar att offentligt ta avstånd från dem och trakasserade dessa barn. Pionjärer och Komsomol skulle även avslöja lärare som hade kontrarevolutionära åsikter och avslöja spioner och förväntades ha större lojalitet mot partiet och revolutionen än till familjen.⁶³⁹ Information om detta fanns i väst, men lärarorganisationerna valde systematiskt att inte ta upp detta problem.

I några få och ytterst kortfattade små notiser i lärarpresen berörs frågan om militariseringen av den sovjetiska skolan, men den kommenteras inte av redaktionerna. Ett undantag utgörs av den allmänna redogörelsen kring den ökande militariseringen av Europas ungdom, som infördes i *SL* i december 1938. Där berörs och fördöms även militariseringen i den sovjetiska skolan och idrottsrörelsen.⁶⁴⁰ Efter krigsutbrottet beskrivs ungdomens militarisering i tre notiser utan vidare kommentarer.⁶⁴¹ Först mot slutet av kriget sker en viss omsvängning, vilket Wilhelm

⁶³⁵ Se s. 163-164, *FT* 1937:36, s. 17-18

⁶³⁶ *LF* 1938:43, s. 3.

⁶³⁷ Orlando Figes 2009, s. 47.

⁶³⁸ Orlando Figes 2009, s. 108.

⁶³⁹ Orlando Figes 2007, s. 49-56, myten om barn som plikttroget avslöjade sina föräldrar och visade lojalitet om partiet och Stalin, till exempel myten om Pavel Morozov, Klas-Göran Karlsson 2003b, s. 189.

⁶⁴⁰ *SL* 1938:49, s. 1341-1343.

⁶⁴¹ *SL* 1939:45, s. 1288, *SL* 1941:1, s. 21. *SL* 1941:19, s. 494.

Sjöstrands artiklar från 1944 skvallrar om. I hans analys av Pionjärer och Komsomol får dessa organisationer en helt annan och mycket mer kontrollerande funktion.⁶⁴²

På hösten 1945 publiceras i *SL* en längre deskriptiv artikel från ett pionjirläger. I denna framställning nämns mycket litet om militarisering, utan ”vistelsen där skall i första hand tjäna som en rekreation efter en lång termins skolarbete”, men ska också ge de unga Pionjärerna ”tillfälle att sätta sig in i Sovjets idéer, så att de sedan kan bli goda arbetare i Sovjets anda”, en antydning om indoktrinering, men detta varken utvecklas eller kommenteras.⁶⁴³ Den kritik som framförs är förtäckt och inlindad. I skär kontrast till denna dolda rapportering står den raka rapporteringen från Hitlerjugends framfart i den tyska skolan.

Frågan är om det ansågs naturligt med en hårdare och mer auktoritär skola i det efterblivna Ryssland, eller om värdarna var skickliga på att anpassa resorna på ett sätt som dolde Komsomols mer repressiva sidor? Vid en analys av det knappa källmaterialet jag har tillgång till, framkommer det att det rör sig om en kombination av dessa faktorer. Hitlerjugends mer öppna framfart i den tyska skolan kunde inte döljas och blev till något ensidigt destruktivt och hotande. I den sovjetiska skolan, med dess auktoritära arv, var det inte lika främmande med en partistyrd skola. Det var den romantiska föreställningen som slog igenom. Förförståelsen av den sovjetiska skolan som utopisk dominerade så starkt att den kognitiva dissonansen lätt kunde hanteras. Denna utopiska bild såg de sovjetiska värdarna till att förmedla. Det var först när utvecklingen, mot slutet av kriget, kunde studeras med ett perspektiv som en kritisk granskning av de kommunistiska ungdomsorganisationerna lät sig göras.

Reaktionerna på barn och lärare som lider

Vid flera tillfällen reagerade den svenska lärarkåren på övergrepp i Tyskland, särskilt när barn drabbades. Detta sågs som ett hot mot demokratins skola och de humana ideal lärarna stod för.⁶⁴⁴ Trots att lärare var på plats både under den stora svälten i Ukraina 1932-33 och de stora utrensningarna 1936-38 finns det inga dokumenterade reaktioner på barns lidande under dessa katastrofer. Åtskilliga lärare blev offer för den stora terrorn, men någon empati för deras öden märks inte. I motsats till de tyska och österrikiska lärare, som av politiska eller rasmässiga skäl rensades ut.⁶⁴⁵

⁶⁴² Se vidare s.165-167, *FT* 1944: 12, 13, 14, 15-16, 18, 20, 22, 23, 26.

⁶⁴³ *SL* 1945:41, s. 1113-1114.

⁶⁴⁴ Det har jag visat på tidigare, t.ex. *SL* 1936:1, s.6, ”Ett återgivande av ett påbud från riksuppföstringsministern att till påsk alla tyska skolor skall vara ’rasåtskilda’, d.v.s. alla av judisk ras, även kristna halvjudar skall gå i särskilda skolor”.

⁶⁴⁵ Ett urval av artiklar på detta tema i *SL*, *SL* 1933:29, s 647, ”Endast nazistiska lärare i Tyskland”, *SL* 1933:39, s. 904, ”Arierna i de tyska skolorna”, *SL* 1933:47, s. 1139, ”De

Flera artiklar i lärarpresen lyfte fram hur judiska barn trakasserades av klasskamrater och skolpersonal. Genom dessa skildringar ville lärarpresen skapa pathosbetonade argument mot nazismen.⁶⁴⁶ När judiska barn 1935 helt uteslöts från det allmänna skolväsendet skrev *SL* om detta i mycket kritiska ordalag:

För den som vet, för vilka lidanden de judiska barnen är utsatta för i de tyska skolorna, vilket oerhört psykiskt tryck de måste utstå, kunde vara benägen att hälsa detta påbud välkommen. I själva verket innebär emellertid en dylik reglering, att de judiska och halvjudiska barnen [...] hänvisas till den primitivaste skoltypen.⁶⁴⁷

När trycket mot de judiska barnen ökade 1938 gavs flera uttryck för en solidaritet mot dessa barn. Den 28 oktober 1938 publiceras en recension av en engelsk skrift som redogjorde för denna utsatthet och detta lidande:

Över tusen judebarn ligger i nuvarande Tyskland i ett pressande tryck; de är barn som ängslas och våndas för en tillvaro, som inte har plats för dem, därför att de är födda judar, barn som skäms över sina föräldrar, barn som leva i ständig ångest.⁶⁴⁸

I Sovjetunionen drabbades miljontals barn av ett liknande lidande då de övergavs av sina föräldrar. Som barn till ”folkfiender” utsattes de för samma typ av angrepp från sina klasskamrater och lärare som de judiska barnen i Tyskland. Det var i stor utsträckning Komsomol som ledde dessa trakasserier. Under den stora terrorn 1936-38 lämnades miljontals barn vind för våg när deras föräldrar arresterades och avrättades, många hamnade på barnhem, men åtskilliga blev gatubarn och livnärde sig genom att stjäla. Mellan åren 1935 och 1940 dömdes 102 000 barn för småbrott och sattes på arbetskoloni.⁶⁴⁹

Även vid kollektiviseringen av jordbruket valde många kulaker att lämna sina barn när de deporterades till ”specialbosättningar”.⁶⁵⁰ Polisen uppskattar att 842 144

tyska lärarna – äkta Hitlerkämpar”, *SL* 1933:50, s.1226, ”Lärare talar illa om Goebbels - fem månaders fängelse”, *SL* 1933:52, s. 1289, 1936:7, s. 167, ”i främsta rummet skulle sådana aspiranter antagas, vilka tillhörde den nationalsocialistiska rörelsens organisation”, *LF* 1936:15, s. 5, ”Opinionsmöte för Ossietzky”, *SL* 1938:20, s. 582, ”Särskilda skolor för judebarnen i Wien”, *SL* 1938:37, s. 957, ”Judiska lärare fördrives i Italien”, *SL* 1938:46, s.1251, ”Insamling för nödställda tjeckoslovaker”, *SL* 1938:52, s. 1460, ”Med landsflyktiga lärare”, *SL* 1939:2 s. 33, ”Inga judiska lärare”, *SL* 1939:14, s. 427-28, ”Många tyska lärare har avskedats pga. politisk inställning”.

⁶⁴⁶ Se vidare s. 79-80, *SL* 1933:24, s. 555.

⁶⁴⁷ *SL* 1936:1, s. 6.

⁶⁴⁸ *LF* 1938:44, s. 4-6.

⁶⁴⁹ Orlando Figes 2009, s. 367.

⁶⁵⁰ Orlando Figes 2009, s. 117, Klas-Göran Karlsson 2003, s. 143-147.

föräldralösa barn var registrerade 1934-35.⁶⁵¹ Förekomsten av dessa föräldralösa vilda barn och dess öden var helt klart känt i Sverige. Ett exempel på detta är en artikel i *Kommunal skoltidning* från 1935, ”Barnaöden i Sovjet”. Där berättades utan omsvep om ”barnens elände i sovjetparadiset, dessa föräldralösa barn, som ströva omkring i landet och gripits av sovjetmyndigheterna”. En konkret beskrivning görs av ett arbetsläger på ön Kond, ”där döden härskar som värd.”⁶⁵²

Hur kommer det då sig att denna gigantiska tragedi för de sovjetiska barnen gick så spårlöst förbi de svenska lärarna, trots att det uppenbarligen skrevs om detta till och med i skolvärldens egna publikationer som många lärare läste? Problemet med gatubarn till och med förnekades i lärarpresen. I en artikel i *LF* den 22 augusti 1934 konstaterades att det är ”svårt att upptäcka några vilda barn i Ryssland”. Tidningen ”har funnit de vilda barnens problem helt slutlikviderat.”⁶⁵³ Även Erik Brandt förnekade denna förekomst i sin reseskildring i *LF*:

Några ’vilda barn’ förekomma inte mer i Ryssland. Ett sådant f.d. vilt barn stiftade vi bekantskap med i Morosovs kulturhus i Moskva – barnet hade hunnit bli föreståndare för flygmaskinavdelningen. Detta kulturhus för barn bär namn efter den 12-årige ’pionjären’ Paul Morosov, som mördades av kulakerna, närmare bestämt sin egen kontrarevolutionäre morfar.⁶⁵⁴

Samma år var över 800 000 barn registrerade som föräldralösa av de sovjetiska myndigheterna och över 100 000 satt inspärrade i arbetskolonier. Varför denna diskrepans och tystnad och rena förnekelse av ett stort lidande för dessa barn? Det handlar till stor del om de kulturskillnader jag tidigare talat om. Förmågan till inlevelse var mycket svårare vad gäller de ryska barnen. Informationen därifrån blev till stora delar statistik, som gav upphov till en kognitiv dissonans som var lättare att avleda. De tyska barnens lidande var det betydligt lättare att identifiera sig med. Där fanns direkta personskildringar om barn som led.

Det faktum att Brandt okritiskt återger myten om Pavel (Paul) Morozov är ytterligare ett tecken på godtrohet och förförståelsens makt över det kritiska sinnet. Även Nazityskland hade sina myter kring faktiska och inbillade barnmartyrer, men dessa genomskådades av de besökande lärarna, till exempel myten om Herbert Norkus, som knappast skulle omnämnas i en svensk lärartidning, trots att även han fick många uppfostringsinstitutioner uppkallade efter sig.⁶⁵⁵

⁶⁵¹ Orlando Figes 2009, s. 129.

⁶⁵² *Kommunal skoltidning* 1935:7, s. 204-205.

⁶⁵³ *LF* 1934:25, s. 3.

⁶⁵⁴ *LF* 1934:22, s. 1.

⁶⁵⁵ Norkus blev knivhuggen till döds vid ett slagsmål med den kommunistiska ungdomsorganisationen Rote Jungfront i januari 1932, han fick i den nazistiska propaganda spela samma martyroll som Morozov, Johan Dietsch 2015, s. 103-118, Klas-Göran Karlsson, 2003b, s. 189.

Reaktionerna på tysk och sovjetisk ockupation

Ockupationen av Danmark och Norge blev en väckarklocka för den svenska lärarkåren. När försök gjordes att nazifiera den norska lärarkåren blev reaktionerna i Sverige starka.⁶⁵⁶ Hur såg då reaktionerna ut på de sovjetiska övergreppen i östra Polen 1939-41 och Baltikum 1940-41? Förutom en notis om dödandet av några skolpojkar i Tallinn 1941 rapporterades det inget om hur den baltiska skolan och de baltiska lärarna drabbades av ockupationen.⁶⁵⁷ Enligt Orlando Figes deporterades minst en miljon polacker och balter 1939-1941, en siffra som även Bent Jensen nämner.⁶⁵⁸ Det måste alltså ha rört sig om betydligt fler baltiska lärare än de 500 norska lärare som deporterades till Nordnorge på våren 1942. Norrmännen blev dessutom frisläppta på hösten 1942. Det tog betydligt längre för de baltiska lärarna att återvända, om de någonsin gjorde det.

De norska lärarna hade de svenska kollegerna social kontakt med och de pratade samma språk, både bokstavigt och bildligt. Det har att göra med det geografiska avståndet. Det finns även en ideologisk förklaring. De sovjetiska aktionerna mot de baltiska lärarna sågs uppenbarligen som mindre ideologiskt provokativa, då de inte direkt hotade de egna nordiska värdena. Efter kriget, i samband med de så kallade baltutlämningarna, uppmärksammades i lärarpresen den sovjetiska ockupationen som ett hot, men inget tyder på att det gjorde det under kriget.⁶⁵⁹ Det finns i alla fall inga tecken på detta i lärarpresen eller i andra resonemang som de svenska lärarorganisationerna förde.

För att föra komparationen till en konklusion vill jag här föra in ny empiri, som belyser lärarorganisationernas rent principiella ideologiska syn på företeelserna nazism och kommunism. Sådana resonemang fördes i lärarpresen. Avhandlingen inleddes med ett citat från *SL* från den 10 januari 1942. Där kontrasterades demokratins skola mot de totalitära staternas ideologier. Detta kontrasterande skall jag här reda ut lite mer i detalj.

⁶⁵⁶ Se vidare s. 107-112.

⁶⁵⁷ *SL* 1941:9, s. 241.

⁶⁵⁸ Orlando Figes 2009, s. 412, Bent Jensen, 2005, s. 339.

⁶⁵⁹ *SL* 1945:48, s. 1314.

De totalitära staterna och demokratins skola

Två begrepp användes flitigt av lärarkåren under den aktuella perioden: *de totalitära staterna* och *demokratins skola*.⁶⁶⁰ Begreppet totalitarism myntades av en italiensk reformpedagog Giovanni Gentile, men är trots detta inte ett begrepp som lärarorganisationerna använde sig av. Det var heller inte särskilt frekvent använt under mellankrigstiden.⁶⁶¹ Parallellt med de totalitära staterna användes begreppet *diktaturstaterna*. Frågan är då vilka stater som avsågs och vilka karaktäristiska drag dessa stater beskrevs med och även med vilka karaktäristiska drag demokratins skola beskrevs med och vari hoten mot demokratins skola bestod.

Här utkristalliserar ett antal dikotomier, där den ena delen i motsatsparen var grundad i de egna läraridealerna och den egna identiteten. Överst i denna hierarki av dikotomier står *individualism* kontra *kollektivism*. Ur denna motsats kan det mesta härledas: *tvång* kontra *frihet*, *andlig utveckling* kontra *fysisk fostran och drill*. Den individualism som lärarorganisationerna lyfter fram är dock en individualism utvecklad inom ramen för en social gemenskap. Utvecklingen av en individualitet kopplas ofta samman med ett demokratiskt arbetssätt och undervisningssätt, ett diskuterande och argumenterande förhållningssätt. Det går här att se en klar påverkan från amerikansk reformpedagogik, arbetsskolan, där den elevaktiva inlärningsprocessen skapar både en personlighet och en individualitet inom ramen för en social gemenskap. Det är alltså knappast fråga om en individualism som förkastar kollektivet och dess sociala realiteter, men som sätter individen över kollektivet eller snarare individen i kollektivet. Det som målas upp som hotet mot denna individualism är begrepp som: massuggestion, likriktning och blind lydnad.⁶⁶²

Förpliktelser och ansvar förekommer ofta i resonemangen kring demokratins skola, men det är en förpliktelse mot sig själv och sina kamrater, inte mot staten, nationen, folket, partiet eller klassen. Det är den blinda lydnaden som hotar en individuell personlighetsutveckling enligt lärarorganisationerna. Hotet från de kollektivistiska, totalitära staterna formuleras i termer av chauvinism, militarisering, krigsmentalitet och kampanj. Militarisering och krigsmentalitet som ett hot mot den individualiserade demokratin är något samtliga lärarförbund använder sig av, även om det syns klarast i *LF:s* och Folkskolläraryrkesförbundets argumentation. Fredstanken var också som starkast i detta förbund.⁶⁶³ Krigsmentaliteten skapade en hård

⁶⁶⁰ *SL* 1938:49, s. 1341-1343, *SL* 1940:8, s.215-216, *SL* 1942:2, s.31-32, *SL* 1942:46, s. 335, *LF* 1933:15, s.13, *LF* 1934:1, s.12, *LF* 1935:10, s.6, *LF* 1935:26, s.1-2, *LF* 1936:31-32, s. 119.

⁶⁶¹ Benito Mussolini 1932, Michael J. Oakeshott 1939, s. 164-8. Klas-Göran Karlsson 2003b, s. 48. Johan Stenfeldt 2013, s. 48-56.

⁶⁶² *SL* 1942:2, s. 31, *SL* 1942:54, s. 1453, *SL* 1943:20, s. 550, *FT* 1933:25, *LF* 1935:26, s. 1.

⁶⁶³ *LF* 1935:10, s. 6, 1936:31-32, s. 1, se vidare s. 63-66.

och kollektiverande människosyn och förstörde det goda i ”människans sinne”, förutom detta även hämndlystnad och rashat. Allt detta sågs som ett hot mot demokratins skola.⁶⁶⁴ Argumenten är samlade i tabell 10.

Tabell 10 Skillnaderna mellan de totalitära staterna och demokratins skola

Demokratins skola	De totalitära staterna (diktaturstaterna)
1. Individualism	Kollektivism
2. Frihet	Tvång
3. Personlighetsutveckling	Massuggestion
4. Andlig utveckling och kultur	Fysisk fostran och drill
5. Självständighet	Likriktning
6. Självständigt tänkande	Blind lydnad
7. Internationalisering	Nationell chauvinism
8. Fredsfostran, fördragsamhet	Militarisering, krigsmentalitet
9. Förståelse och eftertanke	Kampanja

Argumenten i den högra kolumnen är inte nya. De förekommer alla vid bemötandet av den nazistiska utmaningen. När enbart den sovjetiska utvecklingen kommenterades spelade dessa argument dock ingen större roll. Den kollektivism och likriktning lärarna trots allt såg vid besök i Sovjetunionen sattes aldrig i ett motsatsförhållande till demokratins skola. Det är först när nazism och kommunism jämförs med varandra som två uttryck för samma totalitärt tänkande, som även sovjetkommunismen inkluderas i dessa motsatsförhållanden.

De ideal som tillskrivs demokratins skola ligger väl i linje med de grundläggande ideal jag tidigare redogjort för: nyhumanism, medborgarfostran, fredsfostran, reformpedagogik och neutralitet. Det är en viss slagsida mot de nyhumanistiska idealen, dit i stort sett alla dessa ideal mer eller mindre kan hänföras. Även medborgarfostran och den därtill hörande reformpedagogiken hör samman med en stor del av idealen, främst 2, 5, 6 och 9, fredsfostran främst med 7, 8 och 9.

Demokratins skola

Demokratien med sin höga uppskattning av den enskilda människans personliga värde har inte kunnat och kan inte heller ställa uppfostran så helt under statens lydnad. Den demokratiska staten erkänner den enskilda individens egenvärde. [...] Demokratien ser i människan inte bara ett medel

⁶⁶⁴ LF 1933:15, s.13, referat från *Tidevarv*.

utan också ett mål. Eller något tydligare uttryckt: Människan är inte till endast för staten och staten är heller inte till endast för de nu levande människorna.⁶⁶⁵

På förstasidan i *SL* den 21 mars 1942 fördes detta resonemang under rubriken: ”Skolan skall ge svensk medborgarfostran”. Begreppet medborgarfostran beskrevs som individens möjligheter att fritt få utvecklas efter sina förutsättningar. Detta hotades från diktaturstater där ”uppfostran har helt underordnats statens målsättning: ’Du själv är intet, ditt land är allt’ ”. Vilka dessa stater var nämndes inte, utan skribenten nöjde sig med att ringa in vad som karaktäriserar dem, något som kontrasterades mot demokratins skola. Det som eftersträvades i demokratins skola var en harmonisk utveckling. Det gällde såväl på det individuella som på det sociala planet. Staten är till för människan, inte tvärt om.⁶⁶⁶

Ett annat tydligt exempel på lärarorganisationernas fasta förankring i en individualistisk människosyn är Erik Theanders reseskildring från 1936.⁶⁶⁷ I december 1942 fick en av nyhumanismens främsta företrädare i Sverige, Alf Ahlberg, lägga ut texten i *SL*. Han använde där flitigt begrepp som massuggestion och masspsykos, begrepp som lärarpresen flitigt använt och kom att använda.⁶⁶⁸

De totalitära staterna

Hur de sociala o, ekonomiska förhållandena ordnas i Ryssland eller Tyskland eller något annat land av kommunister, nazister eller andra partier kommer vi inte att uttala oss om. Men om kommunister eller nazister eller andra hotar världen, som är dyrbara för svensk pedagogisk uppfattning och som i många avseenden hävdats av Sveriges Folkskolläraförbund, då måste vi uttala vårt beklagande.⁶⁶⁹

De tre stora diktaturstaterna var ett begrepp som återkom i lärarpresen. Hitlers Tyskland, Mussolinis Italien och Stalins Sovjetunion klumpades ihop som ett hot mot fred och demokrati. Det hindrade inte att de i samma andetag kunde sättas upp som varandras motsatser. När *FT* i den ovan citerade ledaren riktade stark kritik mot

⁶⁶⁵ *SL* 1942:12, s. 353, artikeln skriven av ”Folkberedskapens” chef, rektor Ragnar Lund.

⁶⁶⁶ *SL* 1942:12, s. 354, 383.

⁶⁶⁷ Se s. 83-86, *SL* 1936:1, s. 3-4, *SL* 1936:2, s. 35-37, *SL* 1936:4, s. 81-82, andra exempel på när motsatsen mellan demokratisk individualism och totalitär kollektivism behandlad i artiklar i lärarpresen, *SL* 1938:10, s. 281-282, *SL* 1938:20, s. 577-580, *SL* 1941:21, s. 560, *SL* 1941:25-26, s. 653 och 674, *SL* 1941:33, s. 815 (ledare), *SL* 1941:43, s. 1093-1095, *SL* 1942:2, s. 31-32 (ledare), *SL* 1942:12, s. 354, 383, *SL* 1942:35, s. 1027-1028, *SL* 1943:3, s. 51-53.

⁶⁶⁸ *SL* 1942:54, s. 1453-54. Andra artiklar där begreppen eller liknande begrepp används: *SL* 1940:8, s. 215-216, *SL* 1941:33, s. 815 (ledare), *SL* 1942:2, s. 31-32 (ledare) *SL* 1942:46, s. 1335 (ledare), *SL* 1943:20, s. 550, *LF* 1935:26, s. 1-2.

⁶⁶⁹ *FT* 1933:29, 19 juli, s. 665.

den hotfulla utvecklingen i Tyskland, gjordes även en markering gentemot det kommunistiska Sovjetunionen. Detta under rubriken ”politisk neutralitet”. Genom att jämföra nazismen och kommunismen trodde sig ledarskribenten uppnå ett slags politisk neutralitet, när de två ideologierna på ett sätt jämföras som samma totalitära hot mot ”svensk pedagogisk uppfattning”, men även sågs som motsatta företeelser, som tog ut varandra när de fördömdes. Att på detta sätt se dessa ideologier som både lika och som motsatspar var något som återkom i lärarpressens och i lärarorganisationernas argumentation.

På hösten 1933 inskräppte *FT* skolans fostrande och demokratiska ansvar och varnade för fostran till ”små kommunister och små hitlerianer”.⁶⁷⁰ I en stort upplagd artikel i *SL* den 3 december 1938 ställdes den svenska skolans demokratiska fredsfostran i kontrast till de totalitära staterna krigsfostran. Det var en genomgång av kontinentens alla mer eller mindre totalitära stater. Begreppet ”de tre stora diktaturstaterna” återkom även i denna artikel. De målades alla upp som genommilitariserade, även sovjetstaten, där ”själen militariserar”, särskilt i ”massidrottsrörelsen”.⁶⁷¹ Samma tema återkom *SL* till på hösten 1939: ”Varje ung kommunist bör vara redo att när som helst gripa till vapen för att strida mot en fiende till landet, det är dagens lösen”. Detta ställde sovjetstaten i samma dager som Nazityskland.⁶⁷²

Ordföranden för SAF, Emil Eljas, lade ut texten i en artikel på hösten 1940. För honom var det likheterna mellan de tre totalitära staterna som dominerar. Demokratins skola hade sitt arv i det antika Aten, de totalitära staternas arv fanns i Sparta. Alla tre ideologierna framställdes som materialistiska, ateistiska och kollektivistiska och därmed kulturfientliga. Allt detta ställde dem i ett motsatsförhållande till demokratins skola som stod för kultur, vetenskap, fritt tänkande och humanitära idéer. I sin argumentation använde sig även Eljas av en rad ord- och begreppsfröskjutningar. Han tog fasta på nazistiska, fascistiska och kommunistiska nyckelbegrepp och vände dem mot respektive ideologi. ”Blod och ras” var begrepp som han tog udden av och avfärdade som dunkla myter. De stod i strid med vetenskap och fritt tänkande och ledde till chauvinism och kollektivism. Det kommunistiska begreppet ”kontrarevolutionär” användes för att ta avstånd från denna ideologi, ”själen är kontrarevolutionär [...] den enskildes särdrag ska utplånas”. Genom att använda dessa begrepp fick Eljas den egna nyhumanistiska och demokratiska traditionen att framstå som en positiv kontrast till de totalitära staternas tankesätt.⁶⁷³ I den nyhumanistiska renässansen på 1930-talet, som jag

⁶⁷⁰ *FT* 1933:35, s. 795, ”Lärarna och diktaturen”, en översättning av en artikel i den engelska tidningen *The Schoolmaster*.

⁶⁷¹ *SL* 1938:49, s. 1341-1343.

⁶⁷² *SL* Nr 1939:45, s. 1288.

⁶⁷³ *SL* 1940:8, s. 215-216. Andra exempel på när motsatsen mellan demokratisk individualism och totalitär kollektivism behandlad i artiklar i lärarpressen: *SL* 1938:10, s. 281-282, *SL* 1938:20, s. 577-580, *SL* 1941:21, s. 560, *SL* 1941:25-26, s. 653 och 674, *SL*

tidigare redogjort för, var begreppet ”kultur” ett signalord för allt det positiva nyhumanismen ville verka för. Hoten mot denna kultur var materialism och kollektivism. Kulturbegreppet kunde därmed användas som ett vapen mot både kapitalism, nazism och kommunism. För lärarkårens del var det i stor utsträckning de två senare tankeystemen som sågs som ett hot mot kulturen.⁶⁷⁴

Min framställning kring denna problematik har delvis varit kronologisk, utan att jag närmare förklarat detta. Frågan inställer sig om något förändrades över tid, och något skedde under våren 1942, när nazismens brutalitet drabbade den norska lärarkåren. Detta nazistiska hot blev då så påtagligt att det överskuggade alla andra hot. Detta kan spåras i ledarartiklarna i *SL*. Språkbruket blev allt klarare och tydligare under året 1942 och förstärktes ytterligare under 1943. Det hela inleddes med den ledare jag placerat först i denna avhandling, publicerad den 10 januari 1942.

Även på det allmänna planet skedde något 1942. Nazismen kom att uppmärksammas som ett säkerhetspolitiskt hot på ett helt annat sätt än tidigare och i motsvarande grad mildrades det säkerhetspolitiska greppet över landets kommunister. Det blev mer politiskt korrekt att hänga ut nazismen som ett säkerhetsmässigt och kulturellt hot mot landet och dess kultur.⁶⁷⁵

I en ledare från oktober 1943 skärpte *SL* ytterligare språkbruket. Det går nu att tala om ett frontalangrepp på nazismen, en ideologi som måste ”utrotas” om inte hela världen skall gå en ”kulturell nedisningsperiod” tillmötes. Den långa och allt mer hårdnande ockupationen av våra grannländer fick *SL*:s ledarskribent att denna gång peka ut nazismen och enbart nazismen som det stora hotet mot demokrati och den ”andliga kultur” den är förknippades med.

Förr talades ofta om en hotande kulturskymning från öster. Nu finns det till synes större anledning att vända sina spörjande blickar mot landet söder om Östersjön, ty det är naziväldet som framstår som den stora och hotande faran för vår nuvarande andliga kultur. Tyska folket har en gång varit ansett som ett kulturfolk, men dagens härskare i Tyskland har snart förstört det lilla som eventuellt finns kvar av detta anseende. Det blir en lång väg tyskarna har att vandra, innan de gottgjort nazisternas förbrytelser och återvunnit sitt förtroende bland folken. Det finns ingen annan lösning än att nazismen måste utrotas. Skulle den ohämmat få fortsätta sitt kulturnedbrytande arbete, komme världen att gå till mötes en kulturell nedisningsperiod.⁶⁷⁶

Fokusförskjutningen är här mycket tydlig. Tyskland och nazismen har övertagit Rysslands gamla roll som det kulturella skymningslandet och demokratins

1941:33, s. 815 (ledare), *SL* 1941:43, s. 1093-1095, *SL* 1942:2, s. 31-32 (ledare), *SL* 1942:12, s. 354 och 383, 1942:35, s. 1027-1028, *SL* 1943:3, s. 51-53.

⁶⁷⁴ Jonas Hansson 1999, s. 112, 172, 201, 205.

⁶⁷⁵ Martin Alm 2005, s. 20.

⁶⁷⁶ *SL* 1943:43, s. 1127.

motståndare nummer ett. Detta tyder på en dramatisk omsvängning under denna tioårsperiod. 1933 skulle det ha betraktats som absurt att tro att den svenska demokratiska kulturen någonsin skulle hotas från Tyskland. Det var dock knappast fråga om att lyfta fram den rationella Rysslandsföreställningen i detta krigsläge. Det var snarare medlidandets föreställning som lanserades kring det hotade och härjade Sovjetunionen.⁶⁷⁷

Detta går även att se i andra artiklar 1942-43. Det fanns en vilja att särskilja den tyska nazismen som det stora hotet. Den jämvikt som tidigare kunde skönjas när de totalitära staterna presenterades var nu till stor del borta. För balansens och den politiska neutralitetens skull gjordes dock fortfarande markeringar även mot de andra två totalitära staterna och ideologierna, som i en ledare i *SL* den 14 november 1942: "[...] de må vara av fascistisk, nazistisk eller bolsjevikisk natur – är till hela sin natur demokratins motsättning och dess värsta fiende."⁶⁷⁸ Balansen var fortfarande viktig, trots de frontalangrepp man gjorde mot nazismen. Balansen var även viktig för Folkskolläraryrkesförbundet som trots sina angrepp på nazismen även gjorde en markering av att kampen stod mellan demokrati och "totalitära stater".

I våra dagars kamp mellan demokrati och diktatur har ungdomens uppfostran skjutits i förgrunden. [...] Skolorna i de totalitära staterna har på mycket kort tid ändrat karaktär. Ingenting lämnas åt sitt öde. Varje lärobok har lagts till rätta för att tjäna den rätta åskådningen, och varje ämne utnyttjas planmässigt. Det gäller att så tidigt som möjligt dressera de unga till trogna kamrater i den politiska kampen, "likriktning", "underordning" och "fanatisk lydnad" är målet.⁶⁷⁹

En ytterligare dimension i resonemangen efter krigsutbrottet är neutralitet och nationalism. Det var en klar patriotisk retorik som fördes. De totalitära staterna sågs även som ett hot mot de "nordiska frihetsidealen". Vi har en "urgammal frihet att förvalta", som det uttrycktes i en ledare i *FT* den 3 oktober 1942.⁶⁸⁰ Demokratins skola stod för ålder och tradition, hotet kom från den utländska "nyordningen". Begrep som "nyordningens förkunnare" passade in på både nazismen och sovjetkommunismen, även om begreppet främst var att betrakta som nazistiskt.⁶⁸¹ Hotet mot demokratins skola var allt som var främmande för nordisk rättstradition. Vad denna urgamla och frihetliga rättstradition gick ut på reddes inte ut på ett rationellt sätt, utan byggde snarast på en mytisk retorik av diverse historiska gestalter och händelser. Neutraliteten fick på det sättet en ny betydelse som försvarandet av svenska värden, som blev liktydiga med demokratiska värden.

⁶⁷⁷ Martin Alm 2005, s. 44.

⁶⁷⁸ *SL* 1942:46, s. 1335, ledare.

⁶⁷⁹ *LF* 1942:41, s. 6-8.

⁶⁸⁰ *FT* 1942:40, s. 1-2, ledare, "Demokratien i skolan".

⁶⁸¹ *SL* 1942:2, ledare, i en annan ledare från 16 augusti 1941 resonerar det under rubriken "Nyordningen och skolan", med samma begreppsförskjutning, *SL* 1941:33, s. 815.

Två folkskollärares resor till Tyskland och Sovjetunionen

Innan jag ger mig på en sammanfattande analys av komparationen, skall jag presentera en mer djuplodande jämförelse mellan två reseskildringar, en till Tyskland 1936 och en till Sovjetunionen på sommaren 1939. De genomfördes av två folkskollärare. Sovjetresenären, Ture Ericsson, var visserligen lärare på Linköpings folkskollärarseminarium och Tysklandsresenären, Erik Theander, överlärare i Stockholm, men de hade båda tjänstgjort som folkskollärare och uppvisade båda en stark folkskollärarydighet. Gemensamt för dem var att de båda var knutna till *SL* och därmed till *SAF*. De var båda två utvalda som stipendiater och skrev tre artiklar vardera om erfarenheterna från sina resor.⁶⁸² Förutsättningarna för dem var desamma. De hade samma ambitioner att ge en heltäckande beskrivning av förändringarna i de båda ländernas utbildningssystem. Båda artiklarna ville ge en saklig men även kommenterande beskrivning. Förutsättningarna måste därför anses goda för en jämförelse.

I min analyserande jämförelse kommer jag i första hand att använda mig av Toulmins modell för argumentationsanalys, men även beröra de övriga analysmedlen jag redovisat. Toulmins argumentationsanalysmodell utgår ifrån ett faktatillstånd, ett sakläge med ett antal påståenden. Inledningsvis skall jag ringa in detta faktatillstånd i de båda artiklarna och jämföra dessa. Theanders artiklar har jag redan använt mig av i min argumentation på sidorna 80-85. Sedan skall jag renodla ett antal av de slutsatser författarna drar och även här jämföra dem med varandra. Det är här den stora komparationen kommer.

Faktatillståndet liknar varandra till stor del. De slutsatser de drar av detta är dock särskiljande. För att backa upp slutsatserna används ett antal stödargument. Dessa är av stort intresse för mig, här avslöjas de ideologiska ställningstagandena. Stödargumenten utmanas av ett antal vederläggningar och det uppstår en dialog mellan stödargumenten och vederläggningarna.

Theander redogör grundligt, neutralt och objektivt i faktatillståndet för läget i den tyska skolan, för ”de nationalsocialistiska idéerna beträffande uppfostran”, med inriktning på tre områden. 1. ”uppfostran till medveten insikt i rasbiologi och rashygien” 2. Fysisk fostran 3. Politisk och social skolning. Faktatillståndet för Ericssons del kan sammanfattas med den rubrik Ericsson satte på sin artikelserie: ”optimismens land”, framåtandan som råder trots de dåliga förutsättningarna för den sovjetiska skolan. Ericsson påpekar visserligen att de reformpedagogiska strävandena från 1920-talet till stor del är borta och att den enhetliga arbetsskolan knappast finns kvar.

Den slutsats Theander drar rör främst det faktum att det tyska uppfostringsväsendet radikalt förändrats i en riktning som fjärrar det från resten av Västeuropa.

⁶⁸² *SL* 1938:22, s. 644, Lövgren gör ytterligare två inlägg om Sovjetunionen, *FT* 1938:49, s. 11-12, *FT* 1944:22, s. 22.

Det är ett radikalt brott som sker. Tysk skola slår in på en särväg, där ensidig fysisk karaktärsfostran helt får dominera. Tusen år av europeisk intellektuell tradition motas bort till förmån för en kropps- och krigarkultur. I förlängningen finns slutsatsen att den tyska skolan fjärras från den svenska. En styrkemarkör för argumentationens relevans är att denna stärker ”kärleken till vårt eget fria demokratiska undervisningsväsende med personlighetsgestaltning som det centrala i arbetet”, vilket även kan betraktas som ett stödargument. En dikotomi uppstår. Den svenska nyhumanistiska och kantianska traditionen ställs mot den tyska ”nyordningen”.

Det som styr Ericssons slutsatser är metoderna för skolutvecklingen. Han är kritisk till att 1920-talets enhetliga arbetsskola övergivits och att det kvantitativa, mätbara, helt får styra skolverksamheten. Starkast är Ericssons kritik när denna utveckling drivit fram en tävlingsanda, så att duktiga elever och lärare får pris och lyfts fram. Denna kritik får dock inte överskugga den positiva grundtonen i denna beskrivning av optimismens land. Det är en utveckling och en rörelse som beskrivs. De dåliga förutsättningarna som rådde 1917 och de stora framsteg som gjorts ser han som det helt överskuggande. Många ordvändningar i texten tyder på detta.

De stödargument som används av Theander berör främst konsekvenserna av det brott i den tyska utvecklingen som presenteras i slutsatserna. Det är en mycket kritisk underton i stödargumenten. En varning till Tyskland. De överger tusen år av rationell positiv utveckling. Besvikelsen över att den tyska skolan på detta sätt radikalt ändrar riktning får konsekvenser för det svenska ställningstagandet. Kärleken till den svenska skolan ökar. I förlängningen av denna stödargumentation ligger ett avståndstagande från den tyska skolan. I stödargumentationen går det att spåra ett ideologiskt ställningstagande. Omgestaltningen av undervisningsväsendet i Tyskland inte bara fjärrar den tyska skolan från den svenska, den visar på en ideologisk förskjutning som ställer den tyska skolan i ett motsatsförhållande till den demokratiska svenska skolan. Denna stödargumentation är så entydig att det inte finns plats för några vederläggningar. En liten tillstymmelse till vederläggning och dialog utgörs av påpekandet av den fysiska drillen kan få vissa socialhygieniska effekter. I slutändan spelar denna vederläggning dock ingen roll.

Ericssons artikel är minst lika kritisk till utvecklingen i den sovjetiska skolan, men stödargumenten för detta skiljer sig från Theanders. Det är inte ett avståndstagande från hela skolutvecklingen, som i det tyska fallet. Ericssons stödargument är snarare att utvecklingen nog kan ändras med tiden. De grundläggande förändringarna som genomfördes på 1920-talet finns kvar, även om de för tillfället är undanskuffade av praktiska skäl. Det är optimismen och framåt-skridandet som fortfarande dominerar. För Ericsson är den sovjetiska skolan trots allt fortfarande ett gott exempel som pekar hän mot framtiden. Detta i kontrast till Theanders stödargument som frågar sig om utvecklingen i den tyska skolan ”bör betecknas som en episod eller epok”. Han hoppas på det förstnämnda, men av stödargumenten framgår det dock att han snarare tror att nazisternas skola är början på en ny epok.

Båda författarna ser in i framtidens land, Ericsson med optimism och förtröstan, Theander med bävan och oro. Theander skriver klart ut att utvecklingen i Tyskland är ett hot mot den svenska skolan och att det gäller att skydda "vårt eget fria demokratiska undervisningsväsen". Ericssons stödargumentering går snarare ut på att den sovjetiska skolan har framtiden för sig och kommer att visa vägen även för den svenska skolan, ett samhälle där "freden härskar ostörd". Visserligen är det sovjetiska samhället "olikt allt vad vi är vana vid, men ändock med många sympatiska drag". Detta är en antydning till en vederläggning av de positiva stödargumenten som dock snart förhandlas bort med hjälp av den romantiska föreställningen om Ryssland. I artikeln som helhet är det dock den rationella optimistiska föreställningen som helt dominerar. Det sovjetiska samhället ses som en förebild, just på grund av den optimism den sprider: "optimismen, en tro på människan och hennes möjligheter, som synes oss blaserade och resignerade västerlänningar barnsligt naiv, men som är uppfriskande att stifta bekantskap med."

Dessa båda personers sätt att argumentera faller väl in det mönster jag redogjort för i tidigare kapitel. Theanders tre artiklar är skrivna på ett sådant sätt att det står helt klart hur hans förförståelse kring den tyska skolan och den tyska samhällsutvecklingen såg ut. Han presenterar nazismens propaganda som så stark att det gäller "att intaga en viss beredskapsinställning, så att en värdeprövning av nazismens idéer kan ske med kallt huvud och oförvillat omdöme, innan man hunnit omtöcknas av propagandans ångande atmosfär." Theanders ståndpunkt var ganska klar redan innan han besökte landet och eventuell kognitiv dissonans avleddes lätt. I förförståelsen ingick även en stark tro på den svenska skolans förträfflighet. Han åkte med andra ord till Tyskland för att studera ett avskräckande exempel. Genom att se det avskräckande tyska exemplet växer kärleken till den svenska demokratiska skolan. Det fanns ingen kognitiv dissonans vare sig före, under eller efter resan. Han visste vad han skulle leta efter och vilken roll den nya tyska skolan spelade i hans tankevärld. Därmed görs även ett underförstått uttalande om den tyska nyordningen i stort, det vill säga ett avståndstagande gentemot nazismen som ideologi. Det är inget sökande efter något spännande och nytt i Theanders skildring, vilket var fallet för Ericsson. Hans förväntningar faller till största del in i den rationella föreställningen om Sovjetunionen, som ett optimistiskt framtidshopp. Under resan gång uppstår en viss kognitiv dissonans som hanteras med hjälp av den romantiska föreställningen. Det gamla bagaget från tsartiden blir till en ursäkt för bakslagen. Theander ser nyordningens skola i Tyskland som ett hot mot den demokratiska svenska skolan. Ericsson ser däremot den nyordnade sovjetiska skolan som en möjlig inspiration, trots de brister som finns. Den svenska skolan är måttstocken för dem båda.

Theander sätter även in den svenska utbildningstraditionen i en större västerländsk kontext, det jag tidigare har sammanfattat som en blandning av nyhumanism och medborgarfostran. Det tyska nazistiska exemplet strider helt mot dessa ideal, vare sig nazismen är en tillfällig episod eller en längre epok. Det viktiga är att ha en motståndskraft mot denna nyordning.

Ericsson hänvisar inte explicit till den egna svenska traditionen, men i sina positiva utlåtanden om den sovjetiska utvecklingen går det ändå att skönja några sådana drag: rationaliteten, optimismen, framstegstanken och progressiv individinriktad aktivitetspedagogik. I huvudsak försvinner Ericssons kognitiva dissonans när han tar fasta på dessa begrepp, som han trots allt ser som grunden för den nya sovjetiska skolan, trots bakslagen under 1930-talet. Det sovjetiska experimentet stöder och blir till och med till ett positivt exempel för den svenska skolutvecklingen. Detta syns klart när Ericsson relaterar den människosyn han tycker sig se i den sovjetiska enhetliga arbetsskolan till en ”en modifierad Daltonplan”.⁶⁸³

Det kan tyckas som att dessa båda folkskollärare står ideologiskt långt ifrån varandra. Det beror till stor del på valet av perspektiv i iakttagelserna. Theander har en klart ideologisk utgångspunkt i sina slutsatser om det nya Tyskland. Han är väl inläst på förhållandena. Nazismen står som en klar motpol i Theanders resonemang. Den ideologiska grundsyn som växer fram hos Theander blir därför antinazistisk. Han positionsbestämmer sig på ett konsekvent och entydigt sätt.

Ericsson har inte en lika klar ideologisk utgångspunkt i sina slutsatser, utan en pedagogisk. Det är reformpedagogiken med dess politiska implikationer han står för. Han speglar alltså sina iakttagelser i lärarkårens ideal. Den kommunistiska ramen för det sovjetiska samhället blir aldrig till ett studieobjekt för Ericsson, på det sätt som det nazistiska tyska samhället blir för Theander. Det går därför inte att läsa ut så mycket av Ericssons egna idémässiga ställningstaganden. Han faller därmed väl in i den bild av folkskollärarkåren som jag redan presenterat. Pedagogiska reformer förnyar inte bara skolan utan även samhället. Då spelar det auktoritära sovjetiska samhällssystemet ingen större roll. Det viktigaste är den rationella optimistiska inriktningen på samhällsutvecklingen och den finns under ytan i det sovjetiska samhället. Moderniteten är stark i Ericssons argumentationsstrategier.

Theander inte bara presenterar en dystopi, han har en förmåga att prognostisera nazismen på ett sätt som stämmer väl överens med eftervärldens dom över det nazistiska Tyskland.⁶⁸⁴ Ericssons prognostisering är en utopi som allmänt kom att krackelera efter 1945, även om den fick en viss renässans på 1960-talet.⁶⁸⁵ Dystopi i ena fallet och en utopi i det andra och två helt olika prognosvärden. För att förstå detta tar jag hjälp av Toulmins analysmodell. Det har till stor del att göra med var i argumentationskedjan de utopiska respektive dystopiska argumenten kommer in. I Ericssons fall planteras utopin redan i faktatillståndet. Han låser därmed fast hela skildringen i en utopisk riktning. Slutsatserna blir utopiska och på detta biter inte några stödargument. Argumentationen blir ensidigt inriktad på att understödja den utopiska rubrik han ger den första artikeln: ”skolan i optimismens land”. Han definierar redan från början vad Sovjetunionen är. Det gör inte Theander.

⁶⁸³ *SL* 1939:38, s. 1093.

⁶⁸⁴ Johan Östling 2008.

⁶⁸⁵ Johan Stenfeldt 2013, s. 35-36.

Rubriksättningen i hans första artikel är mer kartläggande och försiktig: ”Nytyska uppfostringslinjer”. Han bygger inte in en dystopi redan i faktatillståndet, de kommer först i slutsatserna. Det är ett mer tentativt sätt att nalkas det han senare målar upp som ett nazistiskt hot mot de värden han själv står för. Ericsson kommer aldrig dithän i sina slutsatser. De styrs av det utopiska anslaget i faktatillståndet. Inte ens i de underförstådda stödargumenten går det att spåra något som slår hål på utopin. Vid de mer pathosbetonade stegen i stödargumentationen, där auktoritet och motivation för argumenten prövas, är Ericsson låst av sitt utopiska anslag. Theander kan mer fritt använda sin egen svenska läraridentitet för att måla upp nazismen som ett hot.

Sammanfattande analys av komparationen

Vid mötet med Nazityskland och Sovjetunionen var de egna idealen och den professionella identiteten något som styrde stora delar av argumentationsstrategierna och även den fortsatta identifikationen. Den sovjetiska nyordningen kunde harmoniseras med den egna identifikationen som en stödjande utopi och förstärka den. Den tyska utvecklingen fick en motsatt effekt, sågs som en diskontinuitet, ett markant brott i utvecklingen.

Den positiva och utopiska bilden av det sovjetiska samhället när det beskrevs i reseskildringar hade dock ingen motsvarighet när kommunismen beskrevs av ledarskribenter och artikelförfattare på ett mer principiellt plan på hemmaplan. Trots beundran av delar av utvecklingen i det sovjetiska samhället höll lärarorganisationerna kvar en grundläggande kritisk inställning till både kommunism och nazism, när dessa företeelser kom upp till allmän analys i ledarartiklar och reflekterande artiklar.

En tänkbar förklaring till denna diskrepans är att vi har att göra med två falanger inom lärarorganisationerna. De resenärer som besökte Sovjetunionen och målade upp en utopi tillhörde en vänsterfalang och de ledarskribenter och artikelförfattare som skrev in Sovjetunionen bland de totalitära staterna en högerflygel. Det finns dock inget i det undersökta materialet som tyder på det. Enligt mitt förmenande har diskrepansen i stället att göra med det fenomen Paul Hollander med flera forskare redogjort för. De västerländska intellektuella kunde försvara utvecklingen i det sovjetiska samhället som ett positivt och hoppingivande experiment, samtidigt som de på hemmaplan absolut inte kunde tänka sig ett enpartistyre eller andra totalitära tendenser. Även de dolda argument mot totalitära tendenserna i sovjetsamhället, som skiner igenom i reseskildringar, visar på att resenärerna inte var beredda att rekommendera ett kommunistiskt system i Sverige och att de knappast hade något emot att deras förbund även målade upp kommunismen som ett hot mot de värden de stod för.

Det jag har funnit är att nazismen efter 1942 framstod som ett mer kraftfullt och påtagligt hot, som det i slutändan inte gick att hantera med andra begrepp än ”utrotning”. Så starka begrepp användes aldrig om sovjetkommunismen. Det föreligger således en viss skillnad, inte bara i ordvalet, utan även en substantiell skillnad i hanteringen av nazismen och sovjetkommunismen, i alla fall efter den norska lärarstriden på våren 1942. Detta år svängde även den allmänna opinionen och nazismen blev den allmänt uttalade fienden. I samma takt svängde opinionen till Sovjetunionens fördel.⁶⁸⁶ Även här inställer sig dock en motsägelse. Samtidigt som nazismen särskiljs som det största hotet mot den svenska kulturen, svänger lärarkåren även i frågan om utvecklingen i den sovjetiska skolan och man blir mer kritisk till utvecklingen i det sovjetiska samhället.

Detta till trots framställdes sovjetkommunismen med en potential som nazismen aldrig hade. Nazismen gick det i slutändan inte att ha överseende med. Den kunde aldrig utvecklas till något gott. Kommunismen tillskrevs stundtals något annat, inte minst på grund av den utveckling lärarna såg i den sovjetiska skolan.

Det går att spåra i ordval och även taktiska överväganden i argumentationsstrategierna. Avståndstagandet mot sovjetkommunismen kunde användas som en neutraliseringsfaktor för att bibehålla en politisk neutralitet i hanteringen av de totalitära staterna, men några ensidiga avståndstaganden från Sovjetunionen som en totalitär stat har jag inte hittat. Kommunismen uppträder alltid i par med nazismen, som likartade hot, men samtidigt som varandras motsatser.

Allt detta aktualiserar det Jürgen Kocka påpekar, att nazismens brott står i en klass för sig och att en alltför lättvindig jämförelse med sovjetkommunismen kan leda till ett förringande av nazismens brott mot mänskligheten. Det verkar som om lärarkåren i slutändan intog den ståndpunkten, trots den mer realistiska bild de fått av utvecklingen i Sovjetunionen mot slutet av den undersökta perioden.⁶⁸⁷ När *SL* konstaterar att det kommer att ta lång tid för tyskarna att gottgöra de nazistiska förbrytelseerna, använder de uttrycksformer som aldrig skulle användas för att beskriva det sovjetiska samhället och dess ansvar för den stalinistiska politiken.⁶⁸⁸

⁶⁸⁶ Martin Alm 2005, s. 44.

⁶⁸⁷ Argumenten framfördes i samband med den så kallade historikerstriden i Tyskland på 1980-talet, Jürgen Kocka 1993, Jürgen Kocka 2002, se vidare s. 14-15.

⁶⁸⁸ *SL* 1943:43, s. 1127, se vidare s. 196-197.

Kapitel 7. Sammanfattande diskussion

Avhandlingen är aktörsorienterad, i den bemärkelsen att den fokuserat på styrelser, organisationer och enskilda lärare och deras argumenterande och ideal. Interaktionen mellan dessa aktörer spelar en stor roll för analysen. Mikrostudier på individnivå har kombinerats med studier på makronivå i form av kollektiva ideal och professionella identiteter. Det är både det långa och det korta perspektivet som berörs. Det övergripande långa perspektivet bygger på resonemang som går tillbaka till lärarkollektivens bildande och de ideal och den identitet dessa kårer utvecklat sedan dess. Det korta perspektivet berörs då jag analyserar enskilda uttalanden och ställningstaganden av betydelse för utvecklingen.

Det historiska perspektivet spelar en roll för min analys, inte bara för att den undersökta perioden är en formativ epok i Europas historia, utan även för att mina aktörers val och argumenterande påverkades av ett historiskt betraktande. Den professionella läraridentiteten har till stor del vuxit fram när lärarkåren reflekterat över sin egen historia. Denna identifikationshistoria ringar in en självsäkerhet, en oräddhet och ett utopiskt förhållningssätt, som markerar att det handlade om ett reflekterande, handlingskraftigt och kämpande kollektiv som idémässigt påverkat och inspirerat sin omgivning, men som även lät sig påverkas av samma omgivning i en tid då det svenska samhället förändrades i snabb takt. Det ägde rum ett utbyte av tankar och ideal. Lärarkåren blev påverkad av den liberala och individualiserande demokratiseringsprocessen, men påverkade den även i stor utsträckning i samma liberala riktning. Resultatet av denna ömsesidiga process har jag sammanfattat i de fyra begreppen: professionalisering, sekularism, autonomi och modernism. Begreppen har jag funnit i lärarnas eget sätt att beskriva sig, men är delvis tagna från skolforskningen. Denna process ledde även till att ett antal bildningsideal utvecklades inom lärarkåren: nyhumanism, medborgarfostran, fredsfostran och aktiverande reformpedagogik.

Mina frågeställningar bygger på möten och utmaningar. Utmaningar kan uppfattas som positiva eller negativa, utopiska eller dystopiska och kan leda till olika typer av reaktioner, spontana eller mer eftertänksamma, verbala eller handlingsinriktade. De två undersökta utmaningarna försatte lärarkåren i en valsituation som tvingade fram argument och strategier för att framföra dessa argument. Dessa backades upp av ideal som påverkade gruppens identitet och det uppstod en växelverkan dem emellan.

Frågeställningarna har lagt grunden för en processuell analys av hur utmaningarna hanterades, allt från ett aktivt motstånd till anpassning och bejakande. De val som utgjorde förutsättningarna för utformandet av argumentationsstrategier gjordes i stor frihet, men bakom dessa fanns en social och kulturell realitet, som band upp handlingsalternativen och skapade ett mönster som hjälper mig i min analys.

Frågeställningarna besvaras med en komparation. Skillnaderna i bemötande av de båda utmaningarna hjälper mig att förstå dem och resultaten skiljer sig åt på en rad punkter. Utvecklingen i Nazityskland avvisades entydigt som en dystopi och argumentationsstrategierna var till stora delar byggda på ett aktivt motstånd. Motståndet tog sig lite olika former, ett mer handlingsinriktat motstånd, brytande av kontakter med de tyska systerorganisationerna och välkomnade av flyktingar från Nazityskland. Något motsvarande hände inte vid bemötandet av den sovjetkommunistiska utmaningen, av den enkla anledningen att det inte fanns några kontakter att bryta eller flyktingar att ta hand om. I det sovjetiska fallet har jag funnit mycket mer av passivitet och tystnad.

Vid det verbala motståndet i tal och skrift har den egna läraridentiteten och de kollektiva idealen utnyttjats i argumentationen. I det nazityska fallet har de ställts som en motpol till de ideal som växte fram i Nazityskland, som avvisades just för att de stred mot de svenska lärarnas egna ideal. Före krigsutbrottet sammanfattades de svenska idealen oftast med modernitetsargument som reformpedagogik och framåtskridande modern medborgarfostran. Efter krigsutbrottet vändes modernitetsargumenten i stället delvis mot den tyska ”nyordningen”. De svenska läraridealerna var överlägsna just för att de var gamla och byggde på en lång nordisk frihetstradition. September 1939 blev därmed en brytpunkt då argumentationsstrategierna förändrades. Året 1942 är en annan sådan brytpunkt. Den allt hårdare ockupationen av Norge och behandlingen av den norska lärarkåren radikaliserade språkbruket och gjorde argumentationen mer öppen. Den nazistiska ideologin blev en direkt måltavla som i slutändan måste ”utrotas”. Avvisandet av nazismen började tidigt; redan på våren 1933 riktades stark kritik mot den nazistiska omdaning av den tyska skolan. Det var inte en fråga *om* ett avståndstagande skulle ske, utan *hur* detta skulle presenteras för medlemmarna och det svenska samhället, utan att göra avsteg från den politiska neutralitet som alla lärarförbund omhuldade. Den väg man valde var att rikta in sig på grundvalarna för den nazistiska människo- och samhällssynen: masspsykos, militarisering, våldsdyrkan och chauvinism. Mot den nazistiska samhälls- och människosynen ställdes de egna demokratiska och individualistiska idealen. Genom denna kritik underminerades med tiden all förståelse för nazismen.

Vid hanteringen av den sovjetiska utmaningen användes läraridentitet och de egna idealerna på ett annat sätt. Den sovjetiska utvecklingen blev snarare något som förstärkte den egna identifikationen. Lika klara brytpunkter finns inte heller. De politiska förändringarna i början av 1930-talet, inte minst på skolans område, slog inte igenom direkt i argumentationsstrategierna. Det blev en fördröjning av

reaktioner, vilket dels beror på informationsläget, dels på det mycket mer passiva och lågmälda argumentationen mot sovjetkommunismen. Övergivandet av reformpedagogiken började uppmärksammas först mot slutet av 1930-talet. De våldsamma förändringarna vid mitten av 1930-talet uppmärksammades först lång senare, då det går det att skönja en mer kritisk syn på den politiska utvecklingen i Sovjetunionen. De sakpolitiska händelserna och brytpunkterna i argumentationsstrategierna sammanfaller inte alls i det sovjetiska fallet. I det tyska fallet, där informationsflödet var mycket mer ymnigt, kommer reaktionerna mer direkt. 1939 och 1942 är sådana exempel, likaså krigsslutet, som blir till en brytpunkt i självrannsakens tecken.

Vid analysen av argumentationsstrategierna har jag har använt mig av Stephen Toulmins argumentationsmodell för att upptäcka underförstådda argument. De ideologiskt färgade argumenten var ofta dolda och invävda i annan argumentation. Förväntningar och förförståelse spelar en stor roll i analysen. Här var utgångspunkterna helt olika. Tyskland var ett land som den svenska lärarkåren var väl förtrogen, och hade regelbundna kontakter med. Förväntningarna var därför stora på allt som kom från detta land, inte minst pedagogiska tankar och ideal. Besvikelsen blev desto större vid det nazistiska maktövertagandet, som betraktades som ett markant brott i utvecklingen. Förväntningarna på Sovjetunionen var inte lika stora och till stora delar romantiska och utopiska och inte alls lika realistiska som förväntningarna på Tyskland.

Den kommunistiska ideologin ignorerades till stor del när det sovjetiska samhället och den sovjetiska skolan beskrevs. Den kommunistiska ideologin berördes dock tillsammans med den nazistiska och fascistiska på ett mer principiellt plan. I detta sistnämnda sammanhang kontrasterades de tre totalitära staternas ideologier mot de egna idealen. Den sovjetkommunistiska utmaningen har jag därför delat upp i två storheter: utvecklingen av det nya sovjetsamhället och den kommunistiska ideologi som bar upp detta samhälle. Den första företeelsen bemöttes med respekt som en utopisk utmaning. De svenska lärarna kände igen sig, eller rättare sagt, valde ut de delar av den sovjetiska samhällsutvecklingen de såg som positiva och bejakade dessa då de överensstämde med de egna idealen. Det var fram för allt den reformpedagogiska utvecklingen i den sovjetiska skolan som imponerade. De delar av den sovjetiska utvecklingen som inte passade in i det egna tänkandet ignorerades till stor del eller förhandlades bort, till exempel bristen på yttrandefrihet och den ateistiska propagandan i skolan. Argumentationsstrategierna anpassades till de förväntningar man hade på den sovjetiska utvecklingen. Det var moderniteten och det utopiska samhällsbyggandet de svenska lärarna ville se och slutsatserna blev därefter.

Vid sidan av de reformpedagogiska förväntningarna fanns gamla svenska förväntningar på Ryssland, antingen som ett efterblivet och auktoritärt asiatiskt land, eller så såg man den unga sovjetstaten som ett rationellt och utopiskt föregångsland. Båda dessa förväntningar användes av lärarna. Den första brukades i bortförklarande syfte. Det gick att ha överseende med totalitära tendenser i ett land med så lång historia av efterblivenhet och förtryck. Det andra synsättet användes för

att förstärka de utopiska förväntningarna. Förväntningarna på Tyskland var historiskt sett mer enhetliga och i grunden positiva. Dessa byggde på århundraden av kulturellt, socialt och ekonomiskt utbyte. Det nazistiska maktövertagandet förändrade dock bilden radikalt. Utan att förlora den positiva grundsynen på den tyska kulturen, blev förväntningarna på Nazityskland radikalt annorlunda redan på våren 1933.

Kopplade till förväntningar är begreppet kognitiv dissonans. Hanteringen av denna dissonans har varit en viktig del av min komparativa analys. Även här har jag sett stora skillnader mellan de tyska och sovjetiska exemplen. I det tyska fallet försvann alla positiva förväntningar raskt efter det nazistiska maktövertagandet. När det således bara återstod negativa förväntningar och dessa helt sammanföll med den dystopiska erfarenheten av ”det nya Tyskland” uppstod aldrig någon kognitiv dissonans. I det sovjetiska fallet var de utopiska förväntningarna stora och infriades inte helt när en erfarenhet om det sovjetkommunistiska experimentet växer fram, vilket ledde till en kognitiv dissonans. Denna avleddes till stor del med hjälp av de föreställningar som fanns om Ryssland som ett efterblivet land.

Genom min komparation har jag försökt komma åt lärarkårens ställningstaganden på ett djupare plan. Två begrepp har varit centrala för analysen: utopi och dystopi, vilka i sin tur är kopplat till den utvecklingsoptimism och modernism som präglade alla lärarförbund, och även det svenska samhället i stort under mellankrigstiden. Både nazism och sovjetkommunism användes för att stärka den egna läraridentiteten, men på olika sätt. Beundran för delar av det sovjetkommunistiska experimentet stärkte den reformpedagogiska utopin om skolans förmåga att förändra samhället. Det entydiga avvisandet av den nazistiska dystopin användes i avskräckande syfte för att förstärka den egna demokratiska identiteten och viljan att verka för en fortsatt demokratisk och fredlig utveckling.

Den förpliktelse att stödja den demokratiska utvecklingen, som fanns redan på 1800-talet, mognade och skärptes och blev mer realistisk och aktiv under den undersökta perioden. Detta lade en grund för efterkrigstidens pedagogiska debatt och skolutveckling. Den skolkommision som tillsattes ett år efter krigsslutet kom att präglas av denna mer realistiska syn på demokrati och demokratifostran. Den nazistiska utmaningen har lagt en grund för ett mer systematiskt tänkande kring demokratifostran, vilket präglar debatten än idag. Någon liknande effekt hade knappast den sovjetkommunistiska utmaningen. Anledningarna till det är många. Främst beror det på att Sovjetunionen stod som segrare i kriget och den allmänna svenska linjen länge var att ha goda kontakter med denna stormakt. En annan anledning är att de utopiska dragen i sovjetsamhället fortfarande hade en dragningskraft, även om kritiken mot detta samhälle blev mer intensiv och realistisk efter 1945.

Vad gäller sovjetkommunismen finns det från läroverkslärarsidan överhuvudtaget inga mätbara ställningstaganden i det material jag undersökt. Mitt resultat bygger helt på folkskolläroverksorganisationernas ställningstaganden. Mellan kvinnliga och manliga folkskollärare har jag iakttagit en viss skillnad. Lärarinnorna lade en

något större tonvikt vid social ingenjörskonst och socialhygien. De visade på en större beundran för de nya vetenskapliga rönen för uppfostran och undervisning som de fann vid de vetenskapliga utbildningsinstitutioner de besökte och läste om. Lärarinnorna hade även på hemmaplan en stor utopisk tilltro till det moderna samhällets förmåga att hitta vetenskapliga lösningar på alla problem. Dessa föreställningar projicerade de på det sovjetiska samhället. De sovjetiska värdarna var väl medvetna om detta och lät lärarinnorna besöka institutioner som arbetade med dessa frågor, vilket ytterligare stärkte deras tilltro till dessa fenomen.

Dessa utopiska föreställningar och förväntningar styrde tolkningsprocessen bort från det icke önskvärda till det lärarna ville se: reformpedagogikens stora framsteg. Det principiella avståndstagandet som fanns gentemot kommunismen på hemmaplan påverkade bara delvis synen på Sovjetunionen, ett mönster som går igen vid många liberalt sinnade västerlänningars besök i Sovjetunionen, inte minst reformpedagoger som såg Sovjetunionen ett föregångsland. Reformpedagoger som John Dewey hade stora förhoppningar om att den sovjetiska skolan skulle visa vägen även för den amerikanska skolan. De svenska lärarna var alltså inte ensamma om sina utopiska funderingar kring den sovjetiska skolan och samhällsutvecklingen.

Johan Stenfeldt menar att när förväntningar övergår till erfarenhet, sker även en övergång från utopi till dystopi, åtminstone från en liberal blickpunkt. Så länge Sovjetunionen var förväntningarnas land dominerade utopin. När betraktandet av det sovjetiska experimentet blev till en etablerad erfarenhet, blev reaktionerna mindre utopiska.⁶⁸⁹

Det är en utveckling på två plan som studeras, dels den politiska utveckling som ägde rum i Tyskland och Sovjetunionen, dels den idé- och identitetsmässiga utvecklingen inom lärarkåren. Här spelade modernitet, utvecklingsoptimism, framtidstro och utopi en stor roll. Världen var stadd i en förändringsprocess från det primitiva, outvecklade, vidskepliga till det moderna, utvecklade, tekniskt fulländande och vetenskapligt styrda, ett moderniseringstänkande som var väl förankrat i en allmän utvecklingsoptimism under mellankrigstiden. Det som lärarkåren poängterade extra mycket var utbildningens stora betydelse för att nå detta mål, ett utvecklat modernt samhälle. Allt som verkade mot denna utveckling sågs som ett hot och nazismen blev från första början till ett sådant hot, kanske inte i första hand på grund av den allmänna brutaliseringen av samhället, utan främst genom den effekt nazismen hade på skola och undervisning. Med detta synsätt går det bättre att förstå varför svält och terror i Sovjetunionen inte påverkade lärarkåren mer. Det var helt enkelt inte den allmänna politiska utvecklingen som gav effekt.

Mot slutet av den undersökta perioden kan jag skönja en utveckling mot en mer pessimistisk syn på världen. Att det brutala världskriget bidrog till detta säger sig självt, men jag menar att det även åren före krigsutbrottet går att se denna utveckling. Det är en rad faktorer som drev fram utvecklingen och konsekvenserna blev en mer aktiv syn på demokratifostran. I grunden handlade det om en insikt om

⁶⁸⁹ Johan Stenfeldt 2013, s. 35, 44.

att de totalitära ideologierna och deras våldsdrykan hade en mycket större dragningskraft på ungdomen än lärarorganisationerna förstod 1933. En insikt växte succesivt fram under den undersökta perioden om demokratins utsatta läge och att dess skola måste skyddas med mer offensiva åtgärder. Dessa sammanfattas väl i det citat som inleder denna avhandling: ”demokratins skola [måste] i tid sörja för sitt hus”.

Det är helt klart att utvecklingsoptimismen var stark i hela västvärlden efter krigsslutet. Jag menar dock att lärarkårens skrivelser på våren och sommaren 1945 öppnar för en något modifierad syn på denna framstegsoptimism. Den själv-rannsakan och reflektion kring demokratifostran som jag här kan konstatera vittnar om det. Begrepp som objektivitet, naturlig utveckling och neutralitet fick en annan innebörd för lärarkåren. Det sker en tyngdpunktsförskjutning i läraridentiteten från utopi mot dystopi. Även den mer negativa synen på sovjetsamhället och sovjetkommunismen under senare delen av min undersökningsperiod är ett tecken på att lärarkåren successivt insåg att ett passivt accepterande av de objektiva tekniska krafternas förmåga att lösa alla samhällets problem inte längre höll. Det krävdes aktiva val för att utveckla det öppna demokratiska samhället. Det låg ingen automatik i det demokratiska samhällets utveckling.

Tidigare forskning om lärarkåren har visat att kåren hade en liberal och politiskt radikal inställning mot slutet av 1800-talet och första hälften av 1900-talet. Min forskning har utvecklat och differentierat denna bild. Den har visat på vad som skedde när lärarkårens identitet utsattes för ett yttre och inre tryck, när de grundläggande idealen ifrågasattes och utmanades. Resultatet av min forskning tyder på att läraridentiteten och dess idébas inte bara klarade av dessa utmaningar utan även skärpte dem i demokratisk riktning. Insatt i ett större utbildningshistoriskt sammanhang belyser min forskning den vidare och komplicerade frågan om skolans demokratiska uppdrag, vad demokrati är och vad som utmärker ett demokratiskt samhälle och fostrans roll i detta samhälle.

Den undersökta perioden var en i högsta grad formerande epok i den europeiska historien. Min forskning har visat på denna tid som en brytningstid eller kanske ett ”uppvaknandets tid” även för lärarkåren. Grunden lades under den undersökta perioden för det som idag går under benämningen värdegrundstänkande. Ingående värden i min forskning var de gamla bildningsidealerna från 1800-talet, med ursprung i romantikens nyhumanism, demokratikampens medborgarfostransideal, reformpedagogik och fredsfostransideal sprungna ur det sena 1800-talets massrustning och nationalistiska krigshets. Genom nazismens och kommunismens utmaningar kom det ut ett antal utgångsvärden i form av mer aktiva och realistiska diskussioner kring demokratifostran, inte som ett passivt låtgåtänkande, där de andliga krafterna skulle släppas fria i en romantisk nyhumanistisk tappning. Inte heller en naiv tro på att demokratins skulle stanna för evigt, bara den formellt var genomförd. En mer dynamisk syn på demokrati växte fram. Genom argumentationen mot främst nazismen mognade lärarkårens tankar kring en aktiv

demokratifostran och insikten att varje generation måste vinnas på nytt för demokratins ideal.

Processen skiljer sig något åt mellan de olika lärarkollektiven, vilket till viss del har att göra med graden av etablering i det svenska samhället och de positioner man ansåg sig behöva försvara. De manliga folkskollärarna och läroverkslärarna såg sig som en del av det etablerade samhället. Deras företrädare satt sedan länge både i riksdag och regering, de hade därmed en plattform att agera ifrån. Detta gjorde dem mindre benägna att kritisera och opponera.

Kvinnliga lärare vågade i större utsträckning ta ställning. De stod för en större grad av realism och inskräpte nödvändigheten av att aktivt verka för demokratin även sedan den blivit genomförd. Detta beror till stor del på Folkskolläraryrkesförbundets intima kontakter med andra kvinnoorganisationer och deras aktiva deltagande i kampen för kvinnors rättigheter, men även för mänskliga rättigheter i stort. De kvinnliga lärarna hade varit starkt involverade i den svenska fredsrörelsen sedan bildandet av denna rörelse på 1880-talet. Detta satte sin prägel på utbildningsmiljöerna. I de enkönade seminariemiljöerna frodades en pionjäranda. Läroverkslärarna utbildades i en universitetsmiljö, där pionjärandan och framstegsoptimismen var betydligt mindre. I denna miljö dominerade länge en traditionell nationalistisk samhällssyn. På folkskolläraryrkesseminarierna i allmänhet och på de kvinnliga seminarierna i synnerhet, var viljan att aktivt verka för en förändring större än i universitetsmiljöerna. Detta gjorde folkskollärarna mycket mer beredda att ta avstånd från nazismens våldsideologi och den massuggestion den ville åstadkomma. Detta gällde särskilt folkskolläraryrkesseminarierna.

Om det var ett större mått av realism i lärarinnornas avståndstagande visavi nazismen, rådde det motsatta sovjetkommunismen. Den utopiska beundran för det rationella i det sovjetiska samhället var starkare bland lärarinnorna. De kände igen sig i den sociala ingenjörskonst de blev förevisade på sovjetiska uppfostringsinstitutioner och stärktes i sin tro på det moderna samhällets förmåga att med tekniska medel lösa alla problem. Klarsynthet och en vilja att kritisera i det första fallet, en beundran som ledde till ett okritiskt accepterande i det senare. En diskrepans som inte är helt enkel att förklara. Det har i huvudsak att göra med de helt olika förutsättningarna för resor och informationsinhämtning. De utopiska förväntningarna fick ofta stå oemotsagda i det sovjetiska fallet. Det stora intresset för modernitet och social ingenjörskonst var något de sovjetiska värdarna utnyttjade vid besöken. Militarisering och massuggestion doldes väl. I det tyska fallet var det svårare att dölja brutalitet och militarisering, något de tyska värdarna dessutom i stor utsträckning var stolta över. Den utopi om ett nytt samhälle som även fanns i nazismen blev i de svenska lärarnas ögon till något destruktivt som avfärdades.

Lärarkåren använde och använder sig av historien som referenspunkt för resonemang kring sitt uppdrag och sin identifikation. Den nazistiska utmaningen påverkade denna process på ett sätt som Jörn Rüsen skulle betrakta som en bearbetning av det kollektiva historiemedvetandet. Han menar att kriser och dramatik på ett särskilt sätt utmanar och påverkar vårt historiemedvetande. Den

krisartade utmaningen bearbetas i en meningsskapande berättelse som bidrar till att stärka den egna identifikationen och ta udden av utmaningen och göra den till en konstruktiv del av en medvetandegörande process.⁶⁹⁰ Allt detta stämmer in på lärarkårens bearbetning av den nazistiska utmaningen. Med början redan på våren 1933 och definitivt efter 1942, uppfattas denna utmaning som något katastrofalt och bearbetas och inlemmas i den meningsskapande berättelsen som en utmanande dystopi som måste avvisas och motarbetas med de medel som stod till förfogande. Något lika entydigt sker inte vid mötet med sovjetkommunismen. Den kommunistiska ideologin med dess totalitära drag ses som ett principiellt hot, av samma slag som den tyska nazismen, men den praktiskt genomförda politiken i Sovjetunionen utmanar snarare som en positivt färgad utopi, som något att ta efter. De totalitära dragen blir till något nödvändigt ont för att nå fram till det utopiska samhället.

Det finns även en geopolitisk dimension på problemet. Vid ställningstaganden och utmaningar, där ideal och identitet står på spel, avtar effekten av våld och lidande märkbart med avståndet. Skall våld och lidande upplevas som utmaningar mot de egna idealen och den egna identiteten måste det föreligga en direkt identitetsmässig koppling mellan den egna livssituationen och de människor som hotas, annars objektifieras hotet och blir något att iaktta i ett utifrånperspektiv. Hotet mot den tyska skolan och undervisningstraditionen gick det att identifiera sig med ur ett inifrånperspektiv. Ännu starkare blev denna identifikation när terror och lidande nådde Norge och Danmark. Lidandet kunde subjektifieras. Hotet blev direkt riktat mot den egna identiteten. Något liknande förelåg inte i det sovjetiska fallet, där var avståndet för stort, både geografiskt och mentalt.

I den tyska utbildningsmiljön var de svenska lärarna hemmastadda. De kunde i en mental mening röra sig fritt, även om deras resor var bevakade på samma sätt som vid resor i Sovjetunionen. Det gick där inte att dölja missförhållanden lika lätt. Lärarna visste vad de skulle leta efter och vågade ställa frågor, ta kontakter och föra resonemang med de tyska värdarna på ett sätt som var otänkbart i Sovjetunionen. I det senare fallet blev möten och besök mer formella och någon dialog kom sällan till stånd. Det tog tid att bilda sig en uppfattning om Sovjetunionen, vilket förklarar den fördröjningseffekt som förligger i det sovjetiska fallet. Den filosofiska geografin gränser jag redogjort för tidigare, förstärktes av den reella och mentala geografins gränser. Sammantaget förklarar detta en del av de skillnader jag funnit mellan den sovjetiska och den tyska utmaningen.

I slutändan måste jag dra den slutsatsen att den svenska lärarkåren såg en substantiell skillnad mellan de båda utmaningarna. Det kompromisslösa avvisandet av nazismen mot slutet av kriget drabbade aldrig sovjetkommunismen. Ett utopiskt skimmer fanns fortfarande kvar. Likt Jürgen Kocka markerade den svenska lärarkåren, att dessa båda utmaningar inte är helt jämförbara. Nazismens destruktivitet står i en särställning.

⁶⁹⁰ Jörn Rüsen 2001, s. 253-254.

Fortsatt forskning

Mitt forskningsresultat antyder att lärare spelade en inte betydelslös roll i organisationer som SNF, RST och samfundet Manhem, inte minst som skribenter i den nationella pressen och som föredragshållare. Detta är något jag inte gjort så mycket av i min avslutande diskussion, främst för att denna minoritet inte fick något större genomslag i lärarkårens sätt att argumentera, vilket är ett av resultaten i denna avhandling. Det var avståndstagandet som dominerade i alla undersökta lärarorganisationer. Detta till trots är fenomenet värt att undersöka vidare.

Ytterligare ett område där min avhandling förhoppningsvis kan inspirera till fortsatt forskning är den genusaspekt jag dragit fram. Jag gör inte anspråk på att genomgående ha lagt ett genusperspektiv på min forskning, men den skillnad mellan kvinnliga och manliga lärare jag iakttagit är dock en aspekt som förhoppningsvis kan leda till vidare forskning. Hur kommer det sig att lärarinnorna i det nazistiska fallet hade en större klarsynthet och ett större mod att kritisera, då de i det sovjetiska fallet okritiskt lät sig imponeras av framstegen på uppfostringens område?

I min inledning påpekade jag att det under hela efterkrigstiden funnits en debatt om lärarkårens eventuella nazistiska sympatier. Någon liknande debatt har aldrig förts kring lärarkårens eventuella kommunistiska sympatier och det har definitivt inte förts någon jämförande debatt om dessa båda ställningstaganden. De moraliska implikationerna har hela tiden funnits med när det gäller den nazistiska utmaningen, samma moraliska frågor har inte ställs i samma utsträckning kring hanteringen av sovjetkommunismen. Frågan är då hur denna skillnad skall hanteras. Här öppnar sig nya forskningsfält. Det har på senare år lagts en grund för forskning kring det svenska samhällets inställning till Sovjetunionen och DDR. Birgitta Almgren har i sin forskning visat på DDR-regimens stora intresse för den svenska lärarkåren. Mitt forskningsresultat kan kanske ge detta forskningsområde nya infallsvinklar.⁶⁹¹

Det kanske största utvecklingsområdet för kommande forskning rör kopplingen till dagens lärarkår och dess frågor till historien. Jag hade inom ramen för denna avhandling ingen möjlighet att ta fasta på dessa retrospektiva frågor som ställs idag. Lärarkårens självreflektion och identitetsutveckling stannade inte av 1945, utan fortsatte och styr frågorna till historien än idag. Den kollektiva minnes-funktionen spelar en stor roll vid formulerandet av dagens lärarkårs frågor kring demokrati och demokratifostran. Sedan 1994 finns begreppet värdegrund inskrivet i den svenska skolans styrdokument. Begreppet är inte helt entydigt. Huruvida det rör sig om en objektiv uppsättning av värderingar eller ett förhållningsätt råder det delade meningar om.⁶⁹² Klart är dock att denna värdegrund väcker frågor till historien. Hur har skola och lärarkår tidigare förhållit sig till dessa frågor? Dessa frågor påverkar även tolkningen av det som skedde under den undersökta perioden. Precis som

⁶⁹¹ Birgitta Almgren 2013.

⁶⁹² Johan Sandahl 2015.

lärarkåren på 1930-talets påverkades av sin historiska reflektion, påverkas dagens lärarkår av detta när de formulerar sina ställningstaganden och ideal.

Det som uppfattades som en utopi på 1930-talet är inte lika självklart utopiskt idag. Framstegstanken har fått ett annat innehåll, målet är inte utveckling till varje pris och metoderna för att nå denna utveckling granskas och skärskådas mer idag. Dystopier i form av miljöhot och överbefolkning har ett lika starkt genomslag som utopier om det goda framtida samhället. Regimer som anses vara totalitära granskas på ett helt annat sätt idag och våra möjligheter att göra denna granskning är nu betydligt större. Den typ av kraftfull utvecklingspotential och vilja att förändra, som Sovjetunionen stod för under den undersökta perioden, har inte samma dragningskraft idag. Tron på social ingenjörskonst och förmågan att styra den sociala utvecklingen med politiska medel är inte heller lika stark. Tron på utbildningens starka förändringskraft är visserligen fortfarande stark, men det räcker inte för att urskulda övergrepp och ett totalitärt styre. Det finns en diskrepans mellan resultatet av min forskning och de nutida förväntningar på både utbildning och samhällsutveckling, vilket kan vara intressant att utreda vidare.

Detta får bli slutord för denna avhandling. Jag förväntar mig nu att andra tar vid och fortsätter att utreda denna stora fråga kring lärarkårens demokratiska uppdrag i historia och nutid och hur vi kan använda historien till något meningsskapande, som hjälper oss att förstå vilka vi är och vilket professionellt uppdrag vi har.

Tack alla som tackas bör

Nu tackar jag för mig och hoppas att andra tar vid och fortsätter att utreda detta problemkomplex. Mitt projekt inleddes en kulen januaridag 2009. Jag hade just blivit antagen till den historiedidaktiska forskarskolan vid historiska institutionen i Lund. Redan från första början insisterade jag på att även utbildningshistoria var en del av det vida fält som kallas historiedidaktik. Detta fick jag stöd för av min huvudhandledare professor Klas-Göran Karlsson, stort tack för detta Klas-Göran och för ditt tålamod med en ibland lite envis doktorand som vill gå sin egen väg in i historiedidaktiken. Ett stort tack går även till min biträdande handledare Johan Östling, för snabba och kloka reaktioner och råd.Handledningstillfällena med er båda har varit intensiva och oerhört lärorika. Institutionens prefekt under min doktorandtid, professor Lars Edgren, har hjälpt mig i min vetenskapliga skolning, i allt från informella diskussioner i kafferummet till mer formella utvecklingssamtal, stort tack för detta Lars. Vid min ”omstart” som forskarstuderande 2013 fick jag tre trevliga meddoktorander: Emma Severinsson, Anna Palmgren och Viktor Pressfeldt, tack för både kritiska synpunkter och uppmuntrande ord, se nu till att snart bli klara!

Till mina rumskamrater Johannes Ljungberg, William Wickersham, Valter Lundell och Pål Brunnström vill jag rikta ett stort tack för de många små och intressanta samtal vi haft, som är så viktiga för att skapa en god stämning och ett gott arbetsklimat i ett arbetsrum, samtal som även har fördjupat mina vetenskapliga insikter. Marianne Sjöland, Helen Persson och Maria Karlsson i rummet bredvid förtjänar samma erkänsla, ja alla doktorander och forskare på institutionen som hjälp och uppmuntrat mig, Svante Norrhem och Lars Berggren, som på ett föredömligt sätt lett de högre seminarierna under senare delen av min doktorandtid, Anna Walette, Marie Lindstedt Cronberg och Hanna Sanders för stimulerande samtal runt lunchtallrikar och kaffekoppar.

Opponenten vid mitt slutseminarium, docent Henrik Rosengren, förtjänar ett särskilt tack. Jag är mycket imponerad Henrik, av den tid och möda du la ner på att granska mitt utkast till avhandling. Dina påpekanden om allt från konsekvens i begreppshantering till stringentare språkbruk hjälpte mig mycket i slutfasen av mitt skrivande. Allra störst tack vill jag rikta till institutionens utbildningsadministratör Ingegerd Christiansson, för hjälp med alla blanketter som skall fyllas i och dataregister som skall hanteras och för ditt allmänna tålamod med mina många frågor.

Ett tack vill jag även rikta till arbetskamraterna på ”mitt andra universitet”, Institutionen för humanistisk och samhällsvetenskaplig didaktik vid Stockholms universitet och dess föreståndare under dessa år Ylva Wibaeus. Era uppmuntrande frågor på temat ”hur går det med doktorerandet” fick mig att både fundera över vad jag egentligen höll på med och om jag gjorde några framsteg, vilket har varit både nyttigt och sporrande för mig. Jag vill även rikta ett tack till personalen på TAM-arkiv och dess chef Lars-Erik Hansen, för den hjälp och stora omtanke ni visat mig vid mina besök, och för den stora möda arkivet lägger ner på att uppmuntra till utbildningsvetenskaplig forskningen.

Ett stort tack till Lars Claesson och Eivor Mattsson, som båda hjälpt mig med den stora uppgiften att få fason på språkbehandlingen. Tack syster Anna för det engagemang du visat från andra sidan jordklotet och för att jag fått låna ditt och Pers Skånehus under doktorandtiden.

Till sist ett stort tack till min livskamrat Anders. Ditt ordningssinne har störts av att jag spritt böcker och papper omkring mig och insisterat på att få arbeta även nattetid, men i slutändan har du visat stor förståelse för min forskning.

Till sist vill jag lyfta fram den person som jag även vill tillägna denna avhandling, min faster, folkskollärarinnan Anna Jonsson 1905-1979. En person som betydde mycket för mig under min uppväxt och som jag ofta haft i åtanke när jag skrivit denna avhandling. För mig förkroppsligar faster Anna de många modiga lärarinnor jag stött på i mitt källmaterial, hjältinnor som i det tysta verkade för ett mer humant och demokratiskt samhälle.

Stockholm och Lund den 9 februari 2016

Summary

Challenges to the democratic school. The Swedish teaching profession, Nazism and Soviet Communism from 1933 to 1945

The Democratic School was a concept that Swedish teachers used regularly to describe the school that they had proudly participated in building up. Between the two World Wars, the Democratic School was confronted with two major challenges, viz. German Nazism and Soviet Communism. This comparative thesis investigates how the Swedish teaching profession dealt with these challenges, the argumentation strategies they used and how these challenges affected the collective identity and ideals of the teaching profession.

The modern Swedish school was formed in the nineteenth century and remained a parallel school system until 1962. Compulsory six year elementary schools had been introduced in 1842, while grammar schools for secondary education had already existed but were reformed in the nineteenth century. These two school systems each had their own independent teachers. The grammar schools were comprised mainly of male teachers. Elementary teachers were split, according to gender, with male and female teachers being organized under separate unions. Each of the unions distributed its own magazine during the period examined by this thesis. These unions have left a rich archive of materials after them. This thesis is mainly based on a hermeneutical argumentation analysis of these archival and press materials. It is both the objective content of the arguments, i.e. the manner in which they were presented, and the strategies behind the presentation that comprised the basis of this study.

Swedish teachers developed a distinct professional identity and ideal. These can be summed up with the following concepts: professionalism, autonomy, secularism and modernity. Coupled to these comprehensive ideals were two central educational ideals, viz. civic education and neo-humanism. Neo-humanism was the major philosophy adopted by the grammar school teachers. Elementary schools teachers mostly chose to embrace civic education. Both of them had their roots in the romantic period of the nineteenth century, both laid claim to being offshoots of the Enlightenment and both were built on an individualistic concept of mankind. What differed between them was the vision of what should be developed in the individual. Neo-humanistic education emphasized the shaping of character, mainly with the aid of classical languages. Civic education stressed a more practical bent of education, based around how society functions, social studies, jurisprudence and economics.

Both educational concepts may be regarded as modernistic and they were supported by educational reforms and endeavours of a peaceful nature.

This thesis illustrates how the identity of professional teachers and the ideals that supported this were utilized when they were confronted with Nazism and Communism. It also demonstrates how identity and teacher ideals changed as a result of this confrontation. Ideological challenges were seldom met openly by Swedish teachers. They were rather met in an indirect and covert form of argumentation. To access these hidden arguments, this thesis uses Stephen Toulmin's argumentation model, that reveals covert and non-spoken support arguments. His model proceeds from the dialogue that lies behind the argumentation text and its author, on the one hand, with an opponent on the other hand. In other words, a question about whom the text was written for and those that the author wants to convince. These two points are important for the analysis in this thesis, since it was in fact the implicit, covert support arguments to the open argumentation that were utilized to refute Nazism and Soviet Communism.

The identity of Swedish teachers shaped expectations and a strong pre-understanding for encountering German Nazism and Soviet Communism. In addition to this professional identity, there also existed strong collective notions about Germany and Russia/The Soviet Union. Such notions had an influence on the teachers' encounters with the two totalitarian ideologies.

When dealing with Nazism in articles, the teachers used Nazi words and expressions, e.g. "new order", "living-space" (Lebensraum in German), "honour" and "annihilation", but with another meaning, which, in the context of the text, exposed and repudiated Nazism. Birgitta Almgren, a philologist, refers to this kind of word as a "signal word", which conveys a hidden message and becomes an ideological marker. At the outbreak of the war, the Grammar School Magazine wrote about "freedom having living-space that threatens to be more limiting than ever", where the editor made use of a signal word with the aim of making such a substitute concept of the Nazi charged word "living-space", which took on a completely new meaning in this context, viz. the humanitarian principle of every individual's right to a "living-space". By doing this, the magazine was able to dissociate itself from Nazism without making a direct open criticism. An often recurring aspect during this analysis was to investigate such kinds of obtuse words and concepts in order to reveal underlying hidden argumentations. This particularly applied to the challenge that Nazism presented.

The conclusions of this thesis come from one comparison, which always says more than two separate investigations compiled together. The comparison focuses on clear differences between dealing with the Nazi challenge and the Communist challenge. The developments in Nazi Germany were rejected unequivocally as a dystopia and the strategy of argumentation was built to a great deal on an active opposition to this ideology, breaking contact with German sister organizations when they became Nazified and instead welcomed refugees from Nazi Germany. Nothing similar took place when teachers encountered the challenge of Soviet Communism,

since there were no contacts to break off or refugees to take care of. In the Soviet case, this thesis uncovered more of a passivity and silence. The advances of the Hitler Youth in German schools were criticized, while the grip of the Komsomol on Soviet schools was never criticized. Teacher publications wrote regularly about teachers and students who had met with misfortune in German schools. The equivalent phenomenon that took place during the terror and great purge in the Soviet Union in the 1930s was not referred to. The militarization of German schools was criticized but nothing was mentioned about what, when it occurred in the Soviet Union. Two examples of differences in dealing with the two challenges.

When it came to verbal opposition in speeches and published material, they utilized their own professional identity and collective ideals in their argumentation. These stood as an antithesis to the ideals that were emerging in Nazi Germany, which were rejected on the basis that they conflicted with Swedish teachers' ideals. A rejection of Nazism started as early as in the spring of 1933, when strong criticism was directed at Nazi reorganization in German schools. It was not a question of *whether* a repudiation should be made but rather *how* it should be presented to its members and Swedish society, without deviating from the political neutrality that the teacher unions were fostering. This was done by taking aim at the foundation of the Nazi view of people and society, viz. mass psychosis, militarization, the worship of violence and chauvinism. Prior to the outbreak of World War II, the Swedish ideal could often be summarized by the argument for modernity as educational reform and forward-looking, modern civic education. Following the outbreak of the war, the modernity argument was turned toward the German "New Order". Swedish teacher ideals were superior simply because they were old and founded on a long tradition of Nordic freedom, in contrast to the German "New Order". Consequently, the September of 1939 became a turning point, when the strategies for argumentation were changed. Another turning point occurred in 1942. The increasing intensive occupation of Norway and the treatment of Norwegian teachers radicalized the use of language and resulted in argumentation being more open; Nazi ideology became a direct target. There were no equivalent turning points when dealing with the Soviet challenge.

In the analyses of the argumentation in this thesis, the classical distinction among *logos*, *pathos* and *ethos* plays a role. Emotional *ethos* and *logos* arguments are frequently used, partly to support the main argumentation and partly to hide an altogether open political attitude. By referring to the suffering of victimized people, these texts tries to engender a feeling in the readers/listeners that made them more receptive to the main argumentation that had not been fully expressed.

Germany was a country that Swedish teachers were familiar with, and in regular contact with it. Furthermore, German was the second language that was taught in Swedish schools between 1859 and 1946. Expectations were very high on everything that came from that country, not least educational philosophies and ideals. Disappointment was all the greater when the Nazi take-over of power took place, because it was regarded as a discernible break in development. Expectations

on the Soviet were not as high and, to a large degree, but they were romantic and utopian. The knowledge process was more complicated and indirect about the latter country. The communistic ideal was mostly ignored when describing Soviet society and schools.

When the communist ideology became involved with the Nazi ideology on a more fundamental level, they were both rejected as a threat to the democratic school. However, the rapid modernization of Soviet society was met with respect as a utopian challenge to imitate. Teachers in Sweden recognized themselves in, or more correctly, picked out those aspects of developments in Soviet society, that they regarded as positive, and accepted those that fitted with their own ideals. Reforming developments in education in Soviet schools mainly made an impression. The parts of the Soviet development that did not fit into their own philosophy were ignored or argued away, e.g. the lack of freedom of speech and the atheistic propaganda in schools. It was then that the legacy of backward Tsarist Russia was used as an apologetic argument. Russia had always been a backward, authoritarian country so that it was not possible to make big demands on it. Argumentation was directed at all the positive things that had happened in the areas of schooling and literacy, which were used to excuse shortcomings in human rights that the teachers could see and react to, in spite of everything. The strategies of argumentation were adapted to the expectations that existed on the young Soviet State. Teachers in Sweden chose only to see modernity and the formation of a utopian society.

By using a comparison, this thesis is trying to access the teachers' standpoint on a deeper level. Two concepts are central to the analyses, viz. utopia and dystopia, which in turn are connected to the optimistic development and the modernism that characterized all the teacher unions as well as Swedish society, during the interwar years. Teachers put extra emphasis on the importance of education for modernization to take place. Anything that appeared to be against such modernism was regarded as a threat. Consequently, Nazism represented such a threat from the very start, perhaps not directly, because of the general brutalization of society, but mainly due to the effect that Nazism was having on schools and education. With this in mind, it is easier to understand why the starvation and terror in the Soviet Union did not have more of an effect on the teachers. It was quite simply that the general political developments did not have an influence before a certain limit was crossed and this limit was reached when World War II broke out in 1939.

Nazism and Soviet Communism were used in this way to strengthen the teacher profession's identity, but in a completely different way. Admiration for sections of the Soviet Communism experiment strengthened the belief of Swedish teachers in utopian educational reform, where schools would be able to change society. The definite rejection of the Nazi dystopia was utilized as a frightening measure to strengthen the teacher professions' own democratic identity.

Admiration for Soviet Society only affected how the Soviet Union was regarded by many liberal westerners, not least educational reformers who had great hopes that Soviet schools would show the way even for American and Western European

schools. Swedish teachers were not alone in their utopian thinking concerning Soviet schools and social developments in the Soviet.

At the end of the period investigated, it was possible to discern a development towards a more pessimistic view of the world. It is obvious that the brutality of World War II contributed to this. However, it is possible to observe this development before the outbreak of the War. This depended on an understanding of the totalitarian ideologies. Their worship of violence had a much greater attraction on the youth than teacher organizations were able to comprehend in 1933. A growing understanding of democracy's vulnerability evolved successively along with an insight into the fact that the democratic school had to be protected with the aid of more offensive measures. The commitment to support democratic developments matured, was more focused and became more realistic and active during the period investigated. This all laid the foundation for debates after the War about education and the development of schools.

Previous studies on the Swedish teacher profession showed that they adopted a liberal and politically radical approach at the end of the nineteenth and the first half of the twentieth centuries. This thesis has developed and differentiated this picture and shown what occurred when teacher identity was subjected to external and internal pressures, while their basic ideals were questioned and challenged. The results of this research work indicate that teacher identity and its ideological basis did not only survive those challenges but also became intent on a democratic course. From a broader perspective of the history of education, this research has thrown light on a bigger and more complex question concerning the task of the democratic school, what democracy is and what characterizes a democratic society and the role that a fostering for democracy has in that.

Undoubtedly, the period dealt with in this thesis was an epoch that shaped European history. This thesis points to that time as a transitional period or perhaps a "wake-up" time for the teacher profession. The initial values that existed during the period concerned, and presented at the beginning of this thesis, were the old educational ideals from the nineteenth century, originating from the neo-humanism of romanticism, the struggle for democracy, civic education, educational reform and the fostering of peace. These had emerged as a result of mass armament and national warmongering. Due to the Nazi and Soviet Communist challenges, a number of new values emerged in the shape of more active and realistic discussions about fostering democracy, but not as a passive *laissez-faire* attitude, where the spiritual forces would be released in a romantic neo-humanistic version.

The process differed somewhat among the various teacher professions, which had something to do with the level of establishment in Swedish society and the positions that were regarded as needing to be defended. The male teachers at the elementary schools and secondary grammar schools regarded themselves as belonging to the established society. They had long been represented in the Swedish Parliament and Government so that they had a platform from which to act. This made them less disposed to criticize and oppose.

Female teachers dared to take a stance against Nazism to a greater extent. They stood for a greater degree of realism and stressed the necessity for actively working for democracy even though it had been realized formally. This depended for the most part on the Association for Female Teachers at elementary schools having close contact with other women's organizations and their active participation in the struggle for women's rights and for human rights largely. The female teachers had been strongly involved in the Swedish Peace Movement since it had been created in the 1880s.

It is possible to find another explanation for this difference in the educational environments. A pioneering spirit was flourishing in the seminars held by teachers from the elementary schools. The grammar school teachers studied at a university, where the pioneering spirit and optimism for progress were not as pronounced. In the main, at the women's seminars, there was a desire to work actively for change. This meant that they were more prepared to dissociate themselves from the despotic ideology of Nazism and the mass subjugation it wanted to achieve.

If there had been a larger amount of realism and dissociation in the female teachers' repudiation of Nazism, the opposite was true when it came to Soviet Communism. The utopian admiration for what was rational in Soviet Society was stronger among the women teachers. They recognized themselves in the art of social engineering and the socially hygienic way of thinking in Soviet society, which reinforced their faith in a modern society's ability to solve every problem by technical means. Perspicacity and a desire to criticize were found in the Nazi case, while there was admiration in the Soviet case that resulted in unquestioning acceptance, an inconsistency that is difficult to explain. This mainly had something to do with a completely different basis for travelling and gathering information. To a large extent, the utopian expectations remained irrefutable in the case of the Soviet. The enormous interest in modernity and the art of social engineering were something that the Soviet hosts exploited when Swedish teachers made visits there. On the other hand, militarization and mass subjugation were consequently concealed. When it came to the German situation, it was harder to conceal the brutality and militarization, which were actually what the German hosts were proud of. They did not even try to conceal them. In the eyes of Swedish teachers, the utopia of a new society that also existed in Nazism was quite destructive and were consequently rejected. Furthermore, no language interpreters were necessary when visiting Germany. In the case of the Soviet, language interpretation was a lengthy procedure, during which a great deal was sifted out. It was neither possible to start up a direct conversation with Russian teachers and therefore ask critical attendant questions. Visits to the Soviet Union were no more than one-sided displays, which was not the case in Germany, which is where teachers knew what to look for. In the Soviet Union, there were no points from which they could take their bearings.

Translated into English by Kevin Austin

Referenser

Otryckta källor

Riksarkivet, Arninge, Täby

Säkerhetspolisens arkiv, Handlingar rörande SNF, volym 44.

Handlingar rörande SNSP äldre aktsystem sakakt 1b vol. 1, pärm 5, vol.1d.

Handlingar rörande NSAP äldre aktsystem nybildade organisationer 2D vol.17.

Riksarkivet, Marieberg, Stockholm

Kommitéhandlingarna för Kommittén för utredande av statsfientlig verksamhet, SOU 1935:8, utredningsmaterialet, YK 676 vol. 7.

Nysvenska rörelsens arkiv, vol. 11, 48, 61.

Riksföreningen Sverige Tysklands arkiv, vol.1.

Världssamling för Freds arkiv, A1, vol.1.

TAM arkiv, tjänstemanna- & akademikerorganisationernas centrum för dokumentation och forskning, Stockholm

Läroverkslärarnas riksförbunds arkiv.

Sveriges Folkskolläraryrkesförbunds arkiv.

Sveriges Allmänna Folkskolläraryrkesförbunds arkiv.

Sveriges Folkskolläraryrkesförbunds arkiv.

TCO:s arkiv, osorterat material.

Linköpings föreningsarkiv

Linköpings lokalkommitté för Världssamling för fredens arkiv.

http://www.linkopings.foreningsarkiv.dinstudio.se/diary_29_193.html, (21 September 2015)

Otryckta publikationer

- Skog-Östlin, Kerstin, *Folkskollärarna som yrkeskår. En fallstudie av Sveriges* [sic.] *Läraretidning 1882-1940*, opublicerad rapport, Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan i Stockholm, Stockholm 1999b.
- Skog-Östlin, Kerstin, *Läroverkslärarna som yrkeskår. En fallstudie av Tidning för Sveriges Läroverk 1901-1940*, opublicerad rapport, Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan i Stockholm, Stockholm 1999c.
- Skog-Östlin, Kerstin, *"The Good Teacher". A Picture of Elementary and Secondary teachers 1880-1940*, opublicerad konferensdokumentation, Pedagogiska institutionen, Örebro universitet, Örebro 2005.
- Wingborg, Mats, *Tjänstemannarörelsen och förekomsten av nazism och antisemitism under 1930- och 1940-talet*, Opublicerad rapport utgiven av TCO, Stockholm 2000.

Offentligt tryck

- SFS 1919:880, Undervisningsplan för rikets folkskolor.
- SOU 1935:8, Betänkande med förslag angående åtgärder mot statsfientlig verksamhet.

Pressmaterial

- Dagsposten* 1941-1945, Officiellt organ för Sveriges nationella förbund SNF.
- Folkskollärarnas Tidning (FT)* 1933-45, Officiellt organ för Sverges folkskolläraryrkeförbund.
- Kommunal skoltidning 1933-1936, tidskrift för skolstyrelser och skolråd*, Officiellt organ för Svenska kommunförbundet.
- Lärarinneförbundet (LF)* 1933-1944, Officiellt organ för Sveriges folkskolläraryrkeförbund. Bytte 1945 namn till *Sveriges Folkskolläraryrkeförbunds Tidning*.
- Nationell Tidning (NT)* 1933-1945, Officiellt organ för Sveriges nationella Förbund (SNF).
- Svensk Läraretidning (SL)*, 1933-1945, Officiellt organ för Sveriges allmänna folkskolläraryrkeförbund (SAF).
- Sverige-Tyskland* 1938-1945, Officiellt organ för Riksföreningen Sverige-Tyskland.
- Sveriges Folkskolläraryrkeförbunds Tidning*, 1945, Officiellt organ för Sveriges folkskolläraryrkeförbund. Hette före 1945 *Lärarinneförbundet*
- Tidning för Sveriges Läroverk (TfSL)* 1933-45, Officiellt organ för Läroverkslärarnas riksförbund (LR).

Organisationstryck

- Franzén, Jöns, *Sveriges allmänna folkskolläraryörening 1880-1930*, Stockholm 1930.
- Gejrot, Herbert, Räf, Pontus, Sandén, Einar, *Lärarmatrikeln*, Stockholm 1934, 1946.
- Nylund, Sven, *Sveriges allmänna folkskolläraryörening 30 år*, Stockholm 1910.
- Den svenska folkskolan 100 år, Föreningen, Tidskrift för Sveriges Allmänna Folkskolläraryörening*, Häfte 2, Stockholm 1942.
- Det svenska folkundervisningsväsendet 1900-1920*, Stockholm 1940.
- Ett skolesekel. Minnesskrift med anledningen av folkskolans 100-årsjubileum*, Stockholm 1942.
- Folkskolans årsbok 1942*, Sverges folkskolläraryörebund.
- Läroverksläraernas riksförebunds årsbok*, 1937, 1942.
- Minnesskrift 1919-1944. Stockholmskretsen av Sverges folkskolläraryörebund*, Stockholm 1944.
- Svenska folkskolans historia*, band II-VI.
- Svenska skolornas fredsföreningens häften*, nummer 1-34, 1922-1945.
- Sverges folkskolläraryörebund. Vad det är och vad det vill*, Stockholm 1935.

Litteratur

- Alm, Martin, *Americantis: Amerika som sjukdom eller läkemedel. Svenska berättelser om USA 1900-1939*, Malmö 2002.
- Alm, Martin, ”Historiens ström och berättelsens fåra. Historiemedvetande, identitet och narrativitet.”, i Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (red.), *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken*, Lund 2004.
- Alm, Martin, ”Den svenska sovjetbilden 1935-1947”, i Anu Mai Koll (red.), *Kommunismens ansikte. Repression, övervakning och svenska reaktioner*, Stockholm 2005.
- Alm, Martin, ”Ryska revolutionen i svenska ögon”, i Kristian Gerner & Klas-Göran Karlsson (red.), *Rysk spegel: svenska berättelser om Sovjetunionen - och om Sverige*, Lund 2008.
- Berg, Fridtjuv, *Folkskolan som bottenskola. Ett inlägg i en viktig samhällsfråga*, Stockholm 1883. Utgiven i faksimil av Läraaryörebundet 1992.
- Almgren, Birgitta, *Drömmen om Norden. Nazistisk infiltration 1933-1945*, Kristianstad 2005a.
- Almgren, Birgitta och Brylla, Charlotte, ”Språk och politik – teoretiska och metodiska reflektioner”, i Frank-Michael Kirsch (red.), *Bilder i kontrast. Interkulturella processer i Sverige/Tyskland i skuggan av nazismen 1933-1945*, Aalborg 2005b.
- Almgren, Birgitta, ”Undergången. Hitler och tredje Rikets fall”, i Frank-Michael Kirsch (red.), *Bilder i kontrast. Interkulturella processer i Sverige/Tyskland i skuggan av nazismen 1933-1945*, Aalborg 2005c.
- Almgren, Birgitta, *Inte bara Stasi: relationer Sverige-DDR 1949-1990*, Stockholm 2013.

- Andersson, Greger & Geisler, Ursula (red.), *Frukatan, fascination och frändskap. Det svenska musiklivet och nazismen*, Malmö 2006.
- Andersson, Irene, *Kvinnor mot krig. Aktioner och nätverk för fred 1914-1940*, Lund 2001.
- Andersson, Lars M & Tydén, Mattias (red.), *Sverige och Nazityskland. Skuldfråga och moraldebatt*, Stockholm 2007.
- Appelqvist, Gunnar, *Luthersk samverkan i nazismens skugga: Sverige och Lutherakademien i Sondershausen 1932-1945*, Uppsala 1993.
- Arfwedson, Gerd B, *Reformpedagogik och samhälle. En komparativ studie av pedagogiska reformrörelser i USA och Tyskland från 1890-talet till 1930-talet*, Stockholm 2000.
- Bachner, Henrik, *Judefrågan. Debatt om antisemitism i 1930-talets Sverige*, Stockholm 2009.
- Bauman, Zygmunt, *Modernity and Ambivalence*, Cambridge 1995.
- Beltzikoff, Boris, *En svensk jude ser tillbaka: essäer ur ett liv*, Stockholm 1994.
- Berggren, Jan, *Världskrig, kommunism och nazism i själva verket. Aktörer, åsikter och aktioner inom statlig förvaltning under andra världskriget. Exempel: Tullverket*, Stockholm 2005.
- Berggren, Lena, *Nationell upplysning. Drag i den svenska antisemitiska idétraditionen*, Stockholm 1999.
- Berggren, Lena, "Nationalism, folkbildning och intellektualism, en omöjlig ekvation? Bildningsinstitutionen Samfundet Manhem", *Tvärsnitt* 2000:2.
- Berggren, Lena, "Den svenska mellankrigsfascismen - ett ointressant marginalfenomen eller ett viktigt forskningsobjekt?", *Historisk Tidskrift* 2002:3a.
- Bergman, Ingmar, *Laterna magica*, Stockholm 1987.
- Bergström, Göran & Boréus Kristina, *Textens makt och mening: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*, Stockholm 2009.
- Björkquist, Manfred, *Livstro och kristendom*, Stockholm 1932.
- Blomqvist, Håkan, *Socialdemokrat och antisemit? Den dolda historien om Arthur Engberg*, Malmö 2001.
- Blomqvist, Håkan, " 'Socialismus Asiaticus'. Bolsjevismen som orientaliskt hot för svenska socialdemokrater", i Håkan Blomqvist, och Lars Ekedahl, (red.), *Kommunismens hot och löfte. Arbetarrörelsen i skuggan av Sovjetunionen 1917-1991*. Stockholm 2002.
- Boëthius, Maria-Pia, *Heder och samvete. Sverige under andra världskriget*, Stockholm 2001.
- Brandt, E. G. C., (Erik), *Ett studiebesök i Sovjetunionen*, Falun 1934.
- Brandt, E. G. C., (Erik), *Sanningskravet i kristendomsundervisningen: till frågan om en revision av undervisningsplanen för kristendomsämnet i folkskolan*, Borlänge 1939a.
- Brandt, E. G. C., (Erik), *Kristendomsundervisningen i folkskolan*, Borlänge 1939b.
- Brickman, William W, "John Dewey and overseas education: an introduction." i *John Dewey, John Dewey's impressions of the Soviet Russia and the revolutionary world Mexico-China-Turkey*, Columbia University 1964.

- Bronäs, Agneta, ”Demokrati i samhällsundervisningen - kunskap eller fostran?” i Staffan Selander, (red.), *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*, Stockholm 2003. Finns som internetreferenser, se nedan.
- Brylla, Charlotta, ”Kampen om språket i skuggan av nazismen”, i Frank-Michael Kirsch, (red.), *Bilder i kontrast. Interkulturella processer i Sverige/Tyskland i skuggan av nazismen 1933-1945*, Aalborg 2005.
- Byström, Mikael, *En broder, gäst och parasit. Uppfattningar och föreställningar om utlänningar, flyktingar och flyktingpolitik i svensk offentlig debatt 1942-1947*, Stockholm 2006.
- Byström, Mikael, *Utmaningen: Den svenska välfärdsstatens möte med flyktingar i andra världskrigets tid*, Stockholm 2012.
- Bröms, Klas, *Fridtjov Bergs pedagogik. Med tyngdpunkt på tiden för hans första statsrådsperiod*, Stockholm 1964.
- Carlsson, Holger, *Nazismen i Sverige. Ett varningens ord*, Stockholm 1942.
- Caute, David, *The Fellow-Travelers. Intellectual Friends of Communism*, London 1988.
- Cohler Riessman, Catherine, *Narrative Analysis, Qualitative Research Methods*, volume 30, Boston 1993.
- Conquest, Robert, *Den stora terrorn, Stalins skräckvälde under 30-talet*, Stockholm 1971.
- Courtois, Stéphane, med flera, *Kommunismens svarta bok*, Stockholm 1999.
- Dahl, Hans Fredrik, *Vidkun Quisling, en norsk tragedi*, Stockholm 1993.
- Danielsson Malmros, Ingmarie, *Det var en gång ett land ... Berättelser om svenskhet i historieläroböcker och elevers föreställningsvärldar*, Lund 2012.
- Dewey, John, *John Dewey's Impressions of the Soviet Russia and the revolutionary world Mexico-China-Turkey*, Columbia University 1964.
- Dewey, John, *Demokrati och utbildning*, Göteborg 1999.
- Dewey, John, *Individ och samhälle. Pedagogiska texter av John Dewey. Urval, inledning och kommentarer av Sven G Hartman och Ulf P Lundgren*, Stockholm 2003.
- Dietsch, Johan, ”The 1932-1933 Ukrainian Famine-Genocide: Argumentum Ex Silentio and Twisted Road to the Holodomor”, i Lubomyr Y. Luciuk, (ed.), *Holodomor: Reflections on the Great Famine of 1932-133 in Soviet Ukraine*, Lund 2008.
- Dietsch, Johan, ”Herbert Norkus and Pavel Morozov as Totalitarian Child Martyrs: A Study of Political Religion”, i Klas-Göran Karlsson, Johan Stenfeldt & Ulf Zander (eds.), *Perspectives on the Entangled History of Communism and Nazism. A Connaz Analysis*, New York & London 2015.
- Djursaa, Malene, *DNSAP. Danske nazister 1930-45*, 1981.
- Edgren, Henrik, ”Folkskolan och grundskolan”, i Esbjörn Larsson, och Johannes Westberg, (red.), *Utbildningshistoria*, Lund 2015.
- Ekbom, Inger, *Den kvinnliga fredstanken. Fredrika Bremer och andra i kamp för fred*, Stockholm 1991.
- Ekman, Stig, (red.), *Stormaktstryck och småstatspolitik: aspekter på svensk politik under andra världskriget*, Stockholm 1986.
- Ekman, Stig, (red.), *Forskning om Sveriges förhållande till nazismen, Nazityskland och Förintelsen: en översikt*, Stockholm 2001.

- Ekman, Stig, Åmark, Klas, (eds.), *Sweden's Relations with Nazism, Nazi Germany and the Holocaust*, Stockholm 2003.
- Englund, Thomas, ”Arvet i vår skola - pedagogiskt, moraliskt, politiskt”, i *Utbildningshistoria 1990*, Skara 1990
- Eskilsson, Lena, ”Kvinnligt medborgarskap. Om vänskap som modell”, i Roger Qvarsell, (red.), *I framtidens tjänst. Ur folkhemmets idéhistoria*, Stockholm 1986.
- Estvall, Martin, *Sjöfart på stormiga hav – Sjömannen och Svensk Sjöfarts Tidning inför den nazistiska utmaningen 1932-1945*, Växjö 2009.
- Feldt, Kjell-Olof, *Det blev ingen storsväm. Min barndom och uppväxt*, Falun 2002.
- Festinger, Leon, *A Theory of Cognitive Dissonance*, 1957.
- Figes, Orlando, *The Whisperers. Private Life in Stalin's Russia*, 2007.
- Figes, Orlando, *De som viskade. Tystanden och terrorn i Stalins Sovjet*, Lund 2009.
- Florin, Christina, *Kampen om katedern: feminiserings- och professionaliseringsprocessen inom den svenska folkskolans lärarkår 1860-1906*, Umeå 1987.
- Florin, Christina & Johansson, Ulla, *Där de härliga lagrarna gro... kultur, klass och kön i det svenska läroverket*, Kristianstad 1993.
- Frohnert, Pär, ”’De behöva en fast hand över sig’. Missionsförbundet, Israelmissionen och de judiska flyktingarna”, i Lars M Andersson & Karin Kvist Geverts (red.), *En problematisk relation. Flyktingpolitik och judiska flyktingar i Sverige 1920-1950*, Uppsala 2008.
- Frohnert, Pär & Byström, Mikael (red.), *Reaching a State of Hope. Refugees, Immigrants and the Swedish Welfare State, 1930-2000*, Lund 2013.
- Furet, Francois, *Slutet på en illusion. En essä om den kommunistiska tanken i tjugonde århundradet*, Stockholm 2011.
- Gerner, Kristian, ”Sovjetryssland med svenska ögon”, i Max Engman (red.), *Väst möter öst. Norden och Ryssland genom tiderna*, Stockholm 1996.
- Gerner, Kristian, ”Svenskars syn på Sovjetunionen”, i Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (red.), *Östersjö eller Västerhav? Föreställningar om tid och rum i Östersjöområdet*, Karlskrona 2000.
- Gerner, Kristian & Karlsson, Klas-Göran, *Folkmordens historia. Perspektiv på det moderna samhällets skuggsida*, 2005.
- Gerner, Kristian, ”Kommunistiska berättelser i Sverige – en fråga om tro.” i Kristian Gerner, & Klas-Göran Karlsson (red.), *Rysk spegel: svenska berättelser om Sovjetunionen - och om Sverige*, Lund 2008.
- Gogman, Lars, ”Tårarna kommo ofrivilligt i ögonen ...,” I Martin Grass, Gunilla Litzell och Klaus Misgeld (eds.), *The World in the Basement. International Material in Archives and Collections*, Stockholm 2002. Svensk översättning publicerad digitalt: www.arbark.se/pdf_wrd/vik07.pdf (21 september 2015)
- Gorky, M., Auderbach L., Firin, S.G. (eds.), *Bolomor: An Account of the Construction of the New Canal Between the White Sea and the Baltic Sea*, New York 1935.
- Griffin, Roger, *The Nature of Fascism*, Oxford 1991.
- Gustavsson, Bernt (red.), *Bildningens förvandling*, Göteborg 2007.

- Hansson, Jonas, *Humanismens kris. Bildningsideal och kulturkritik i Sverige 1848-1933*, Stockholm 1999.
- Haupt, Heinz-Gerhard, ”Comparative History – a Contested Method”, *Historisk tidskrift* 2007:4.
- Henningsson, Bernd, (red.), *Skandinavien och Tyskland: 1800-1914 Möten och vänskapsband*, Stockholm 1997.
- Hellström, Gustaf, *Vägen till paradiset*, Stockholm 1937.
- Hirdman, Yvonne, *Att lägga livet till rätta: studier i svensk folkhemspolitik*, Stockholm 2010.
- Hirschman, Albert O, *Sorti eller protest. En fråga om lojalitet*, Lund 2008.
- Hollander, Paul, *Political Pilgrims. Travelers of Western Intellectuals to the Soviet Union, China, and Cuba 1928-1978*, New York 1981.
- Hollander, Paul (ed.), *From the Gulag to the Killing Fields. Personal Accounts of Political Violence and Repressions in Communist States*, Wilmington 2006.
- Hoprekstad, Olav, *Frå lärarstriden*, Bergen 1946.
- Hübinette, Tobias, *Den svenska nationalsocialismen. Medlemmar och sympatisörer 1931-1945*, Stockholm 2002.
- Husén, Torsten, *Fridtjuv Berg och enhetsskolan*, Göteborg 1948.
- Höjeberg, Per, *Utmanad av ondskan. Den svenska lärarkåren och nazismen 1933-1945*, Lund 2011.
- Isling, Åke, *Samhällsutveckling och bildningsideal. Skolpolitiska längdsnitt och strukturskisser*, Pedagogiska skrifter 252, Sveriges lärarförbund, Stockholm 1973.
- Isling, Åke, *Vägen till en demokratisk skola. Skolpolitik och skolreformer i Sverige från 1880- till 1970-talet*, Stockholm 1974.
- Isling, Åke, *Kampen för och mot en demokratisk skola. 1. Samhällsstruktur och skolorganisation*, Helsingborg 1980.
- Isling, Åke, *Det pedagogiska arvet. Kampen för och mot en demokratisk skola 2*, Stockholm 1988.
- Isling, Åke (red.), *Lärare i litteraturen. En antologi till folkskolans 150-årsminne*, Stockholm 1992.
- Jensen, Bent, *Gulag och glömskan. Rysslands tragedi och västvärldens minnesförlust under 1900-talet*, Stockholm 2005.
- Johannesson, Kurt, *Retorik eller konsten att övertyga*, Stockholm 2008.
- Johannisson, Karin, ”Folkhälsa. Det svenska projektet från 1900 till 2:a världskriget”, *Lychnos* 1991.
- Johansson, Alf W, *Den nazistiska utmaningen. Aspekter på andra världskriget*, Stockholm 2006.
- Johansson, Henrik, ”När engelskan tog kommandot i skolorna”, *Tvärsnitt* 2004:43.
- Johansson, Ulla – Florin, Christina, ”Tre kulturer – tre historier. Disciplinering i läroverk, flickskola och folkskola under 1800-talets senare hälft”, i Stig G Nordström, och Gunnar Fredrikson, (red.), *Utbildningshistoria* 1996.
- Jørgensen, Charlotte & Onsberg, Merete, *Praktisk argumentation. Grundbok i retorisk argumentation*, Alingsås 2008.

- Kallós, Daniel, *Bildningsarbetarinternationalen i Sverige. En studie av försök att organisera socialistiska och kommunistiska lärare i Sverige 1920-1940*. Lund 1984.
- Kan, Aleksander, *Sverige och Ryssland – ett 1200-årigt förhållande*, Stockholm 1996.
- Karlsson, Klas-Göran, *Historieundervisning i klassisk ram. En didaktisk studie av historieämnets målfrågor i den ryska och sovjetiska skolan 1900-1940*, Malmö 1987.
- Karlsson, Klas-Göran, "Identity Change in the Former Soviet Union? – The Role of History", i Klas-Göran Karlsson, Bo Peterson & Barbara Törnquist-Plewa, (eds.), *Collective Identities in an Era of Transformations. Analysing Developments in East and Central Europe and the former Soviet Union*, Lund 1998.
- Karlsson, Klas-Göran, "The Holocaust as a Problem of Historical Culture. Theoretical and Analytical Challenges", i Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander, (eds.), *Echoes of the Holocaust. Historical Cultures in Contemporary Europe*, Lund 2003.
- Karlsson, Klas-Göran, *Terror och tystnad. Sovjetregimens krig mot den egna befolkningen*, Stockholm 2003b, s.190.
- Karlsson, Klas-Göran, "Sankt Petersburg i det svenska historiemedvetandet", i Kristian Gerner, & Klas-Göran Karlsson, (red.), *Rysk spegel. Svenska berättelser om Sovjetunionen – och om Sverige*, Lund 2008.
- Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (red.), *Katastrofernas århundrade. Historiska och verkningshistoriska perspektiv*, Lund 2009.
- Karlsson, Klas-Göran, Zander, Ulf, (red.), *Historien är närvarande: historiedidaktik som teori och tillämpning*, Lund 2014.
- Karlsson, Lars, *Leka, lära, öva, arbeta, verkskapa. Elsa Köhler en österrikisk aktivistpedagog i Sverige*, Lund 1998.
- Kater, Michael H, *The Nazi Party. A Social Profile of Members and Leaders 1919-1945*, Oxford 1983.
- Key, Ellen, *Barnets århundrade*, Stockholm 1900.
- Klemperer, Victor, *LTI. Tredje rikets språk – en filologs anteckningsbok*, Stockholm 2006.
- Kocka, Jürgen, "Hitler Should Not Be Repressed by Stalin and Pol Pot: On the Attempts of German Historians to Relativize the Enormity of the Nazi Crimes", i James Knowlton, (ed.), *Forever in the Shadow of Hitler? Original Documents of the Historikerstreit, the Controversy Concerning the Singularity of the Holocaust*, New Jersey Humanities Press 1993.
- Kocka, Jürgen, "Asymmetrical Historical Comparison: the Case of the German Sonderweg", *History and Theory* 2002:38.
- Kocka, Jürgen, "Comparison and Beyond", *History and Theory* 2003:42.
- Koblik, Steven, *The Stones Cry out*. New York 1988.
- Kvist Geverts, Karin, *Ett främmande element i nationen. Svensk flyktingpolitik och de judiska flyktingarna 1938-1944*, Uppsala 2008.
- Köhler, Elsa, *Aktivitet pedagogik. En vägledning*, Stockholm 1936.
- Larsson, Esbjörn & Prytz, Johan, "Läroverk och gymnasieskola" i Esbjörn Larsson och Johannes Westberg, (red.), *Utbildningshistoria – en introduktion*, Lund 2015.
- Leander, Folke, *John Deweys pedagogik och dess etiska förutsättningar. En kritik. Pedagogiska skrifter utgivna av SAF:s Litteratursällskap*. Häfte 175, Göteborg 1942.

- Lengborn, Thorbjörn, *En studie i Ellen Keys pedagogiska tänkande främst med utgångspunkt från "Barnets århundrade"*, Uppsala 1977.
- Leth, Göran, "Den svenska pressen och Den stora hungern. Mänskliga rättigheter i spänningsfältet mellan politik och journalistik form", i Anu Mai Koll (red.), *Kommunismens ansikte. Repression, övervakning och svenska reaktioner*, Stockholm 2005.
- Levin, Irene, "The Social Phenomenon of Silence" i Marie Louise Seeberg, Irene Levin, Claudia Lenz (eds.), *The Holocaust as Active Memory: The Past in the Present*, London 2013.
- Levine, Paul A, *From Indifference to Activism, Swedish Diplomacy and the Holocaust, 1938-1944*, Uppsala 1996.
- Liedman, Sven-Eric, "In search of Isis: general education in Germany and Sweden", i Sheldon Rothblatt and Björn Wittrock, (red.), *The European and American university since 1800. Historical and sociological essays*, Cambridge 1993.
- Lind, Martin, *Kristendom och nazism: frågan om kristendom och nazism belyst av olika ställningstaganden i Tyskland och Sverige 1933-1945*, Lund 1975.
- Linde, Ulf, *Från kart till fallfrukt*, Stockholm 2009.
- Lundkvist, Ingmar, "Med tematik som berör", i Henrik Rosengren och Johan Östling, (red.), *Med livet som insats. Biografin som humanistiska genre*, Lund 2006.
- Lindqvist, Gunilla (red.) *Vygotskij och skolan. Texter ur Vygotskij's Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*, Lund 1999.
- Löw, Heléne, *Hakkorset och Wasakärven. En studie av nationalsocialismen i Sverige 1924-1950*, Göteborg 1990.
- Margulies, Sylvia, *The Pilgrimage to Russia, the Soviet Union and the Treatment of Foreigners, 1924-1937*, London 1968.
- Markl, Peter, "Comparing Fascist Movements" i *Who Were The Fascists: Social Roots of European Fascism*, Bergen 1980.
- Melin, Inga-Britta, *Lysistrates döttrar. Pionjärer och pedagoger i två kvinnliga fredsorganisationer (1898-1937)*, Umeå 1999.
- Molin K., *Hemmakriget. Om den svenska krigsmaktens åtgärder mot kommunister under andra världskriget*, Stockholm 1982.
- Mussolini, Benito, *The Doctrine of Fascism*, 1932.
- Müssener, Helmut, *Das Bild Deutschlands in Schweden*, Stockholm 1978.
- Neusinger, Silke, "Cross-over! Om komparationer, transferanalyser, histoire croisée och den metodologiska nationalismens problem", *Historisk tidskrift* 2010:1.
- Niléhn, Lars H, *Nyhumanism och medborgarfostran. Åsikter om läroverkens målsättning 1920-1880*, Lund 1975.
- Nilsson, Bengt, "Kön och fack folkskollärarna som exempel", *TAM revy* 1997:2.
- Nilsson, Karl N Alvar, *Svensk överklassnazism 1930-1945*, Stockholm 1996.
- Nyman, Maria, *Resandets gränser. Svenska resenärers skildringar av Ryssland under 1700-talet*, Stockholm 2013.

- Näf, Martin, *Paul und Edith Geheeb-Cassirer. Gründer der Odenwaldschule und der Ecole d'Humanité. Deutsche, internationale und schweizerische Reformpädagogik 1910-1961*, Weinheim 2006.
- Oakeshott, Michael J, *The Social and Political Doctrines of Contemporary Europe*, Cambridge 1939.
- Ohrlander, Kajsa, *I barnens intresse. Socialliberal reformpolitik 1903-1930*, Stockholm 1992.
- Olick, Jeffrey K, *The Politics of Regret. On Collective Memory and Historical Responsibility*, New York 2007.
- Olsson, Tom och Åker, Patrik, (red.), *Jag har sett framtiden ... och den fungerar inte. Journalisterna och främlingarna i öst*, Stockholm 2001.
- Oredsson, Sverker, *Lunds universitet under andra världskriget, Motsättningar, debatter och hjälpsatser*, Lund 1996.
- Orrgård, Stellan, "Gamla tankar om nya skolan", i Knut Falck, (red.), *Till Nils Hänninger 27.5.1952*, Stockholm 1952.
- Parkhurst, Helen, *An Explanation of the Dalton Laboratory Plan. By its Originator Helen Parkhurst*, London 1926.
- Persson, Sofia, *Läraryrkets uppkomst och förändring. En sociologisk studie av lärares villkor, organisering och yrkesprojekt inom den grundläggande utbildningen i Sverige ca. 1800-2000*, Göteborg 2008.
- Petersen, Peter, *Skolliv och undervisning. I en fri, allmän folkskola enligt den nya uppfostringens principer*, Pedagogiska skrifter utgivna av SAF, Stockholm 1931.
- Philips, Denise, "Epistemological Distinctions and Cultural Politics: Educational Reform and the Naturwissenschaft/Geistwissenschaft Distinctions in Nineteenth-Century Germany", i Utjana Feest, (ed.), *Historical Perspectives on Erklären and Verstehen*, Berlin 2010.
- Pollack Ester, "Moskvaprocesserna i svensk press. Rättegången som mediehandling", i Anu Mai Koll, (red.), *Kommunismens ansikte. Repression, övervakning och svenska reaktioner*, Stockholm 2005.
- Richardson, Gunnar, *Kulturkamp och klasskamp. Ideologiska och sociala motsättningar i svensk skol- och kulturpolitik under 1880-talet*, Göteborg 1963.
- Richardson, Gunnar, *Svensk utbildningshistoria – skola och samhälle förr och nu*, Lund 1977.
- Richardson, Gunnar, *Svensk skolpolitik 1940-1945. Idéer och realiteter i pedagogisk debatt och politiskt handlande*, Stockholm 1978.
- Richardson, Gunnar, *Akademisk bildning och folkbildning. Om bildningssynen i ett historiskt perspektiv*, Linköping 1988.
- Richardson, Gunnar, *Med beundran och fruktan*, Stockholm 1996.
- Richardson, Gunnar, *Torsten Rudenschöld. Samhällskritiker och skolreformator*, Stockholm 1998.
- Richardson, Gunnar, *Hitlerjugend i svensk skol- och ungdomspolitik. Beredskapspedagogik och demokratifostran under andra världskriget*, Stockholm 2003.
- Richardson, Gunnar, *Svensk utbildningshistoria. Skola och samhälle förr och nu*, Lund 2004.

- Ricoeur, Paul, "L'identité narrative" i *Esprit* 1988:7/8.
- Ricoeur, Paul, *Oneself as Another*, Chicago 1994.
- Ringarp, Johanna, *Professionens problematik. Lärarkårens kommunalisering och välfärdsstatens förvandling*, Stockholm 2011.
- Ringarp, Johanna, "Skolans lärarkårer", i Esbjörn Larsson & Johannes Westberg, (red.), *Utbildningshistoria – en introduktion*, Lund 2015.
- Robertson, Alexa, "Narrativ analys, medietexter och identitetsforskning", i Bo Petersson och Alexa Robertson, (red.), *Identitetsstudier i praktiken*, Malmö 2003.
- Robertson, Alexa, "Narrativanalys", i Göran Bergström, & Kristina Boréus, (red.), *Textens makt och mening: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*, Lund 2005.
- Rohdin, Viola och Larsson-Utas, Gunvor, *Alla tiders folkskollärarinnor, pionjärer & förbund*, Stockholm 1998.
- Rosengren, Henrik, "Biografen – den humanistiska vetenskapens primat", i Henrik Rosengren, & Johan Östling, (red.), *Med livet som insats. Biografen som humanistiska genre*, Lund 2007a.
- Rosengren, Henrik, "*Judarnas Wagner*". *Moses Pergament och den kulturella identifikationens dilemma omkring 1920-1950*, Lund 2007b.
- Rosengren, Henrik, *Tysk höst och tysk vår: fem musikpersonligheter i svensk exil i skuggan av nazismen och kalla kriget*, Lund 2013.
- Rüsen, Jörn, "Holocaust Memory and Identity Building: Metahistorical Considerations in the Case of (West) Germany", i Michael S Roth, (eds.), *Disturbing Remains: Memory, History and Crisis in the Twentieth Century*, Los Angeles 2001.
- Rüsen, Jörn, *Berättande och förnuft, historieteoretiska texter*, Göteborg 2004.
- Rönquist, Ralf, *Historia och nationalitet. Skotsk etno-territorialitet i ett historiskt perspektiv*, Lund 1990.
- Sandahl, Johan, *Medborgarbildning i gymnasiet. Ämneskunnande och medborgarbildning i gymnasieskolans samhälls- och historieundervisning*, Stockholm 2015.
- Sandin, Bengt, *Hemmet, skolan, fabriken eller skolan. Folkundervisning och barnupfostran i svenska städer 1600-1850*, Lund 1986.
- Sandin, Bengt, "Skolan barnen och samhället i ett historiskt perspektiv", i Staffan Selander, (red.), *Kobran, mallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*, Stockholm 2003. Finns som internetreferens, se nedan.
- Schultz, Camilla, "Hungersnöden i Sovjetunionen i 1932-1933 og de danske diplomater", i Lars Hedgaard, (red.), *Kampen om Den Kolde Krig. Festskrift til Bent Jensens Lars Hedgaard*, København 2008.
- Shirley, Dennis, *Politics of Progressiv Education. The Odenwaldschule in Nazi Germany*, 1992.
- Sigrell, Anders, *Att övertyga mellan raderna. En retorisk studie om underförstådda inslag i modern politisk argumentation*, Umeå 1999.
- Sjöberg, Mats, "Den gode folkskolläraren. Självbild och identitet inom den manliga folkskollärarkåren 1930-1960", i Mats Sjöberg, (red.), "*Goda lärare*": *läraridentiteter och lärararbete i förändring*, Linköping 2006.

- Sjöholm, Gottfried L, ”Sextiosex års kontrakt med folkskolans arbetsliv”, i *Till Nils Hänninger 27.5.1952*, Stockholm 1952.
- Skog-Östlin, Kerstin, ”Att vara lärare – bilder ur två traditioner”, *Utbildning och demokrati* 1999:2a.
- Skogar, Björn, ”Kristendomsundervisningen i 1900-talets svenska skola. Några teologiska ansatser.”, *Pedagogisk Forskning i Sverige* 1999:4.
- Sparrlöf, Göran, ”Vi manliga lärare” *Folkskolans lärare och lärarinnor i kamp om löner och arbetsområden 1920-1963*, Linköping 2007.
- Strong, Anna Louise, ”Education in Modern Russia”, *Progressive Education*, vol. I, October-November-December 1924.
- Ström-Søeberg, Peter, ”Så det så! En guide i argumentationens grunder”, *Retorik Magasinet* 2001:9.
- Stehr, Arthur, *Aktivitet – arbetsglädje. Scener och situationer från skolarbetet, Pedagogiska skrifter utgivna av SAF:s Litteratursällskap*. Häfte 155, Göteborg 1937.
- Stenfeldt, Johan, *Dystopiernas seger. Totalitarism som utgångspunkt i efterkrigstidens svenska debatt*, Lund 2013.
- Stiernstedt, Marika, *Ryskt. En resa på egen hand hösten 1934*, Stockholm 1934.
- Sturfelt, Lina, *Eldens återsken. Första världskriget i svensk föreställningsvärld*, Lund 2008.
- Sundgren, Per, *Kulturen och arbetarrörelsen. Kulturpolitiska strävanden från August Palm till Tage Erlander*, Stockholm 2007.
- Sundström, Walter, ”Daltonplanen. Orienterande framställning”. *Pedagogisk skrifter utgivna av Sveriges allmänna folkskolläraförningens litteratursällskap*. Ethundrationde häftet, Stockholm 1925.
- Svanberg, Ingvar & Tydén, Mattias, *Tusen år av svensk invandring. En svensk kulturhistoria*, Stockholm 1992.
- Svanberg, Ingvar & Tydén, Mattias, *Sverige och Förintelsen. Debatt och dokumentation om Europas judar 1933-1945*, Stockholm 1997.
- Svenska folkskolans historia*, band II-VI.
- Thulstrup, Åke, *Med lock och pock. Tyska försök att påverka svensk opinion 1933-45*, Stockholm 1962.
- Tingsten, Herbert, *Idékritik*, Stockholm 1941.
- Tornbjer, Charlotte, ”Att resa till framtiden? Svenska resenärers föreställningar om kvinnan och familjen i Sovjetunionen.” i Kristian Gerner & Klas-Göran Karlsson, (red.), *Rysk spegel. Svenska berättelser om Sovjetunionen – och om Sverige*, Lund 2008.
- Torstendahl, Rolf, *Mellan nykonservatism och liberalism. Idébrytningar inom högern och bondepartierna 1918-1934*, Uppsala 1969.
- Tranströmer, Tomas, *Minnena ser mig*, Stockholm 1993.
- Toulmin, Stephen E, *The uses of Argument*, Cambridge 2008.
- Wennström, Elsy, ”Drömmen om den nya familjen Alva Myrdal och befolkningsfrågan” i Roger Qvarsell, (red.), *I framtidens tjänst. Ur folkhemmets idéhistoria*, Stockholm 1986.

- Westberg, Johannes, ”Den svenska importen av Fröbel. Om kindergartenpedagogikens mottagande i Sverige” i Andreas Åkerlund, (red.), *Kulturtransfer och kulturpolitik. Sverige och Tyskland under det tjugonde århundradet*, Uppsala 2001.
- Westerlund, Peter, ”’Sanningen’ om Sovjetunionen. Rysslandskännaren Nils Lindhs möte med öst åren 1917-1938”, i Tom Olsson och Patrik Åker, (red.), *Jag har sett framtiden ... och den fungerar inte. Journalisterna och främlingarna i öst*, Stockholm 2001.
- Wiklund, Martin, *I det modernas landskap. Historisk orientering och kritiska berättelser om det moderna Sverige mellan 1960 och 1990*, Stockholm 2006.
- Wolff, Larry, *Inventing Eastern Europe. The Map of Civilization on the Mind of the Enlightenment*, Stanford 1994.
- Wärenstam, Eric, *Sveriges Nationella Ungdomsförbund och Högern 1928-1934*, Uppsala 1965.
- Wärenstam, Eric, *Fascismen och nazismen i Sverige 1920-1940, Studier i den svenska nationalsocialismens, fascismens och antisemitismens organisationer, ideologier och propaganda under mellankrigsåren*, Uppsala 1970.
- Wästberg, Per, *De hemliga rummen*, Stockholm 2006.
- Zander, Ulf, ”Från nationell till demokratisk överideologi eller berättelsen om samhällskunskapens uppgång och historieämnets fall”, *Utbildning och demokrati* 1997:2.
- Zander, Ulf, *Fornstora dagar, moderna tider. Bruket av och debatter om svensk historia från sekelskifte till sekelskifte*, Lund 2001.
- Ågren, Maria, ”Synlighet, vikt, trovärdighet – och självkritik. Några synpunkter på källkritikens roll i dagens historieforskning”, *Historisk Tidskrift* 2005:2.
- Åkerlund, Andreas, ”De svenska universiteten och nazismen. Med anledning av ett seminarium i Uppsala”, *Historisk Tidskrift* 2009:1.
- Åkerlund, Andreas, *Mellan akademi och kulturpolitik. Lektorat i svenska språket vid tyska universitet 1906-1945*, Uppsala 2010.
- Åmark, Klas, *Att bo granne med ondskan, Sveriges förhållande till nazismen, Nazityskland och Förintelsen*, Stockholm 2011.
- Östberg, Kjell, *Efter rösträtten. Kvinnors utrymme efter det demokratiska genombrottet*, Stockholm 1997.
- Östberg, Kjell, ”Krig och fred i svensk kvinnorörelse”, i Christina Florin, Lena Sommestad och Ulla Wikander, (red.), *Kvinnor mot kvinnor. Om systerskapets svårigheter*, Stockholm 1991.
- Österberg, Eva, ”Individen i historien. En (o)möjlighet mellan Sartre och Foucault”, i *Det roliga börjar hela tiden. Bokförläggare Kjell Peterson 60 år den 20 december 1996*, Stockholm 1996.
- Österberg, Eva, *Tystnader och tider. Samtal med historien*, Stockholm 2011
- Östling, Johan, ”Svenska berättelser om andra världskriget. Från patriotism till universalism under efterkrigstiden”, i Lars M Andersson & Mattias Tydén, (red.), *Sverige och Nazityskland: skuldfrågor och moraldebatt*, Stockholm 2007.
- Östling, Johan, *Nazismens sensmoral 2008. Svenska erfarenheter i andra världskrigets efterdyningar*, Stockholm 2008.

Internetreferenser

- Berggren, Lena, *Mellan konservatism och nationalsocialism - Sveriges nationella Förbund 1930-1990*, projektansökan, http://www.idesam.umu.se/digitalAssets/6/6783_berggren_lena_snf_sve.pdf, (15 september 2015).
- Berggren, Lena, *Fascism in Sweden 1920-1950*. A research project proposal. Umeå 2002b. http://www.idesam.umu.se/digitalAssets/6/6781_berggren_lena_-_projektbeskr_vr.pdf, (15 september 2015).
- Florin, Christina, *"Kampen om kunskap"*, Stockholm 2006, <http://www.ub.gu.se/kvinn/portaler/kunskap/historik/>, (15 september 2015).
- Gogman, Lars, "Tårarna kommo ofrivilligt i ögonen ...," i Martin Grass, Gunilla Litzell och Klaus Misgeld (eds.), *The World in the Basement. International Material in Archives and Collections*, Stockholm 2002. Svensk översättning publicerad digitalt: www.arbark.se/pdf_wrd/vik07.pdf (21 september 2015)
- Selander, Staffan (red.), *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*, Stockholm 2003, <http://www.janhylen.se/wp-content/uploads/2011/02/Rektorn-o-apparaten.pdf>, (9 februari 2016).
- Slutrapport för SweNaz projektet*: <http://www2.historia.su.se/swenaz/index.htm>, <http://www.historia.su.se/forskning/forskningsomr%C3%A5den/avslutade-forskningsprojekt>, (9 februari 2016).
- Artikel om Carin Hermelin, Göteborgs universitetsbibliotek 2012: http://www.ub.gu.se/kvinn/portaler/kvinnotidskrifter/biografier/hermelin_carin.xml, (20 november 2015).

Förteckning över figurer och tabeller

Tabell 1	Ingående och utgående värden för avhandlingen	13
Figur 1	Toulmins argumentationsmodell	27
Figur 2	Toulmins argumentationsmodell tillämpad på denna avhandling	28
Figur 3	Sammanfattning av lärarkårens identitet och bildningsideal	70
Tabell 2	Argumenten i <i>FT</i> den 21 juni 1933	75
Tabell 3	Argumenten i <i>FT</i> 21 juni 1933. Uppdelade begreppsvis	75
Figur 4	Argumenten i <i>FT</i> den 21 juni 1933	76
Tabell 4	Argumentationen i <i>SL</i> 6, 13 och 27 januari 1936	82
Figur 5	Argumentationen i <i>SL</i> 6, 13 och 27 januari 1936	84
Figur 6	Jämförelse av argumentationen mellan de tre lärarförbunden 1939	103
Tabell 5	Medlemsstatistik från nazistiska och pronazistiska organisationer	125
Tabell 6	Dynamiken under en lärarresa till Sovjetunionen	137
Tabell 7	Statistik över artiklar i <i>SL</i> 1933-1945	138
Tabell 8	Statistik över artiklar i <i>LF</i> 1933-1945	139
Tabell 9	Statistik över artiklar i <i>FT</i> 1933-1945	140
Figur 7	Sammanfattning av reaktionerna på lärarresan 1933/34	152
Figur 8	Sammanfattning av argumentationsstrategierna kring Sovjetunionen	168
Tabell 10	Skillnaderna mellan de totalitära staterna och demokratins skola	185

Förkortningar

AU	Arbetsutskott
DN	<i>Dagens Nyheter</i>
FT	<i>Folkskolläraernas tidning</i>
LF	<i>Läraryrkesförbundet</i> (tidskrift)
LR	Läroverksläraernas Riksförbund
RA	Riksarkivet
RST	Riksföreningen Sverige Tyskland
SAF	Sveriges allmänna folkskolläraerförening
SKP	Sveriges kommunistiska parti
SNF	Sveriges Nationella Förbund
SL	<i>Svensk lärar(e)tidning</i> . [stavningen ändrades 1934]
TAM	Tjänstemanna- och akademikerörelsens arkiv, Stockholm
TfSL	<i>Tidning för Sveriges Läroverk</i>
VU	Verkställande utskott

Denna avhandling ges ut som en del i skriftserien *Studia Historica Lundensia*. Skriftserien innehåller följande volymer:

1. Irene Andersson, *Kvinnor mot krig. Aktioner och nätverk för fred 1914–1940*, 2001
2. Elisabeth Reuterswärd, *Ett massmedium för folket. Studier i de allmänna kungörelsernas funktion i 1700-talets samhälle*, 2001
3. Anna Lindberg, *Experience and Identity. A Historical Account of Class, Caste, and Gender among the Cashew Workers of Kerala, 1930–2000*, 2001
4. Per Göran Johansson, *Gods, kvinnor och stickning. Tidigindustriell verksamhet i Höks härad i södra Halland ca 1750–1870*, 2001
5. Bodil Persson, *Pestens gåta. Farsoter i det tidiga 1700-talets Skåne*, 2001
6. Charlotte Tornbjer, *Den nationella modern. Moderskap i konstruktioner av svensk nationell gemenskap under 1900-talets första hälft*, 2002
7. Karl Bergman, *Makt, möten, gränser. Skånska kommissionen i Blekinge 1669–70*, 2002
8. Solveig Fagerlund, *Handel och vandel. Vardagslivets sociala struktur ur ett kvinnoperspektiv. Helsingborg ca 1680–1709*, 2002
9. Andreas Linderoth, *Kampen för erkännande. DDR:s utrikespolitik gentemot Sverige 1949–1972*, 2002
10. Martin Alm, *Americanitis. Amerika som sjukdom eller läkemedel. Svenska berättelser om USA åren 1900–1939*, 2003
11. Jens Lerbom, *Mellan två riken. Integration, politisk kultur och förnationella identiteter på Gotland 1500–1700*, 2003
12. Curt Åke Olsson, *Tidningsmakt och politiska organisationer. Den borgerliga samlingsrörelsen i Fyrstadskretsen 1962–1968*, 2003
13. Eva Bergenlöv, *Skuld och oskuld. Barnamord och barnkvävning i rättslig diskurs och praxis omkring 1680–1800*, 2004
14. Mathias Cederholm, *De värjde sin rätt. Senmedeltida bondemotstånd i Skåne och Småland*, 2007
15. Louise Sebro, *Mellem afrikaner og kreol. Etnisk identitet og social navigation i Dansk Vestindien 1730–1770*, 2010
16. Anna Rosengren, *Åldrandet och språket. En språkhistorisk analys av hög ålder och åldrande i Sverige cirka 1875–1975*, 2011

17. Carolina Jonsson Malm, *Att plantera ett barn. Internationella adoptioner och assisterad befruktning i svensk reproduktionspolitik*, 2011
18. Anna Alm, *Upplevelsens poetik. Slöjdseminariet på Nääs 1880–1940*, 2012
19. Andreas Tullberg, *'We are in the Congo now'. Sweden and the trinity of peacekeeping during the Congo crisis 1960-1964*, 2012
20. Maria Nyman, *Resandets gränser. Svenska resenärers skildringar av Ryssland under 1700-talet*, 2013
21. Martin Ericsson, *Exkludering, assimilering eller utrotning? "Tattarfrågan" i svensk politik 1880-1955*, 2015
22. Per Höjeberg, *Utmaningarna mot demokratins skola. Den svenska lärarkåren, nazismen och sovjetkommunismen*, 2016