LUND UNIVERSITY

Skol-TV - traditioner, visioner och former : en studie av skol-TV:s förutsättningar, framväxt och utveckling under 1960-talet

Borg, Margareta

2006

Link to publication

Citation for published version (APA):
Borg, M. (2006). *Skol-TV - traditioner, visioner och former : en studie av skol-TV:s förutsättningar, framväxt och utveckling under 1960-talet*. [Doktorsavhandling (monografi), Filmvetenskap]. Centre for Languages and Literature, 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

Margareta Borg

SKOL-TV –

TRADITIONER, VISIONER OCH FORMER

EN STUDIE AV SKOL-TV:S FÖRUTSÄTTNINGAR, FRAMVÄXT OCH UTVECKLING UNDER 1960-TALET

Akademisk avhandling

Lunds Universitet

Språk- och litteraturcentrum

Förord

Jag vill börja med att tacka min handledare Ann-Kristin Wallengren, utan vars entusiasm, engagemang och hjälp det inte blivit någon avhandling. Jag vill också tacka Erik Hedling för många nyttiga synpunkter på arbetet, Lars Gustaf Andersson och alla andra inblandade filmvetare vid Lunds universitet för råd och stöd under arbetets gång. Anne Jerslev vid Köpenhamns Universitet bör också nämnas. Detsamma gäller mina kollegor och vänner vid Högskolan i Skövde, framförallt alla ni på f.d. Institutionen för humaniora som frågat, uppmuntrat och hjälpt till på olika vis. För språkliga och praktiska frågor kring arbetet, speciellt tack till Lars-Axel Jangbrand, Annika Eichhorn, Stefan Ekman, Torbjörn Svensson, Ulf Wilhelmsson, Monica Bergman, Eva Wolmar, Katrin Dannberg, Anders Milton, Ruth Morrisson, Matts Larsson och Johnny Gustavsson. Slutligen så vill jag nämna och säga tack till personalen på Statens ljud- och bildarkiv, som alltid har varit behjälplig, liksom bibliotekets personal vid Högskolan i Skövde och Anders Lundblad vid KB, vilken engagerade sig i sökandet efter svårfunnet textmaterial.

INNEHÅLL

INLEDNING
BAKGRUND 1
FRÅGESTÄLLNINGAR, AVGRÄNSNINGAR OCH SYFTEN 4
Utgångspunkter och frågor 4
Avgränsningar 5
Syften och definitioner 9
TIDIGARE FORSKNING 11
METOD OCH MATERIAL 18
TEORETISKA PERSPEKTIV OCH UTGÅNGSPUNKTER 22
Diskurser, ideologi och kultur 22
Textens koder och anvisningar 25
DISPOSITION 27

SAMHÄLLE, KUNSKAP OCH UTBILDNING
FOLKHEMMET OCH IFRÅGASÄTTANDE 28
EN SKOLA I TIDEN 30
Förändring och traditioner 31
Riktlinjer och *Lgr 62*: hem, skola och skol-TV 34
SAMMANFATTNING 38

SVERIGES RADIO AB – (UT)BILDNING OCH UNDERHÅLLNING
TILLKOMST OCH UPPDRAG 39
TELEVISIONEN – HOT OCH MÖJLIGHET 41
Underhållning, barn- och ungdomsprogram och TV som familjekitt 43
KOMMITTÉER OCH UTREDNINGAR 44
Folkbildnings-, bildnings- eller undervisningsprogram? 44
SAMMANFATTNING 46

MEDIER I SKOLANS OCH UNDERVISNINGENS TJÄNST
FILM OCH RADIO – FÖREGÅNGARNA 48
1920-talets skolfilm – argument och syften 48
1930-talets skolradio – argument och syften 53
1960-TALETS SKOL-TV – ANVÄNDNING OCH ETT IDEOLOGISKT ARV 55
Skol-TV – skolans eller Sveriges Radios ansvar? 58
FORSKNING TELEVISION-UNDERVISNING 61
SKOL-TV: VISIONER OCH AMBITIONER 67
Argument i repris – användningsområden och innehåll 67
Undervisningsteknologi och kunskapssyn 70
Transparenta bilder och hotade strukturer 79
Moralisk, restriktiv och tolerant mediesyn 82
Lärarens roll 85
TV:s inflytande på gott och ont 88
Auktoritetsanspråk och tvetydigheter 90
POSITIONERING 92
SAMMANFATTNING 94

PROGRAM, FORMER OCH FÖRHÅLLNINGSSÄTT
PROGRAMPRESENTATIONER 96
FÖRUTSÄTTNINGAR OCH INFLUENSER 101
Skol-TV och de samhällsskildrande avdelningarna 102
Hybrider och indexeringsproblem 104
FIKTION OCH ICKE-FIKTION 106
Dramatiskt och episkt berättande 106

Icke-fiktionens diskurser och projicerade världar 109
FÖRHÅLLNINGSSÄTT – FORMELLT, ÖPPET OCH POETISKT 112
Det formella förhållningssättet och ett klassiskt berättande 114
Jämvikt och störningar 119
Det öppna förhållningssättet och konstfilmens berättande 122
VERBAL FÖRANKRING, ”HE WHO KNOWS” OCH DET OFFENTLIGA SPRÅKET 128
BILDANVÄNDANDE 135
Symboliska/metonymiska och individualiserade bilder 135
KOMPILATFILM OCH HETEROGENA DISKURSER 141
SAMMANFATTNING 147

SKILDRINGAR AV NORDEN
MODERNITET, TILLVÄXT OCH MILJÖ 149
Det goda samhället: lands- och ortspresentationer 149
Miljö/natur/teknik och det moderna livet 151
Den trygga familjen i det trygga samhället 155
Samförstånd och kloka yrkesval 159
Allt och alla har sin plats – att ta ansvar för det goda samhället 161
”Du ska göra mot din nästa…” 163
Samhället då och nu – historia med fortsatt aktualitet 164
Ideologiska mönster 167
KRITISKA PERSPEKTIV OCH NYA OMRÅDEN 169
SAMMANFATTNING 175

NY ROLLFÖRDELNING OCH IFRÅGASATTA HIERARKIER
DEMOKRATISERING AV UTRYMMET 176
Minoriteter och utlänningar – exotism och tolerans 178
(Själv)reflekterande och diskuterande barn 182
UNGDOM PÅ SKOLGÅRD 187
SAMMANFATTNING 194

VÄRLDEN UTANFÖR
MODERNISM, KRISTENDOM OCH KÄRNFAMILJ SOM NORM 195
SPEGLINGAR AV SVERIGES RADIOS UTLANDSBEVAKNING 199
USA 203
Vietnamkriget 205
TREDJE VÄRLDEN 206
Eurocentrism 206
Förändrade representationer 211
SANKTIONERAT VÅLD, DÖDENS OCH UTSATTHETENS BILDER 212
Rättfärdigat våld och annat 212
NÄRVÅLD OCH UTSATTHET – EN JÄMFÖRELSE 217
SAMMANFATTNING 219

AVSLUTNING 221

SUMMERY 229

KÄLLFÖRTECKNING 233

.

INLEDNING

BAKGRUND

Bilder är uppenbarligen tacksamma att använda i undervisning, inte minst som ett visuellt lockbete för vidare informations- och kunskapsinhämtning. Pedagogiken har vandrat från de många läroboksillustrationerna och skolplanscherna till audiovisuella medier: film, TV, video och så småningom digitala medier. När skol-TV infördes i början på 1960-talet skedde det i ett medium som fortfarande var ungt, omdiskuterat och ifrågasatt. Trots att Sveriges Radio AB hade ett tydligt, statligt sanktionerat bildningsuppdrag med krav på bland annat samhällsinformation, fanns en opinion som såg denna nya uttrycksform som en källa till kulturell och social förflackning.[1] (Osökt ser man också likheterna med dagens IT-debatt.) Det här arbetet kommer att handla om skol-TV under verksamhetens första decennium. Konfliktfyllda turer och ambivalenta attityder – samhälleliga i allmänhet och didaktiska i synnerhet – kring televisionen bildar en resonansbotten för och kompletterar programanalyserna.

Vare sig kritiken eller försvarstalen var nya. När den likaledes omdiskuterade och ifrågasatta filmen på 1920-talet introducerades som undervisningsverktyg, hördes argument om de unika fördelarna med mediet.[2] Vid starten av skol-TV upprepades slagorden: mediets lättillgänglighet skulle skapa engagemang hos publiken, det kunde visa det för ögat fördolda, låta experter komma till tals och konkret visa ett experiment, liksom bevara och gestalta det förgångna och ge utblickar mot omvärlden. TV:n kunde, liksom filmen, visa det som inte var så tillgängligt eller det som inte var uppenbart i vardagen: allt från främmande miljöer och hur människor levde där till livfulla yrkesskildringar och närgångna naturbilder på vanliga/ovanliga djur. Dessutom tillkom möjligheten, likt radion, att snabbt kunna rapportera om och följa upp aktuella händelser, att skapa en nukänsla.[3]

---

[1] Se bland andra. Karl-Hugo Wirén, *Kampen om TV: Svensk TV-politik 1946-66* (Stockholm: Gidlunds, 1986), 175.

[2] Se till exempel skrifter av svensk skolfilms mångårige chef Gustaf Berg, *Filmen och folkundervisningen: En blick på skolfilmens läge i Sverige sommaren 1922* (Stockholm: Zetterlund & Thelander, 1922) och *Bild och bildning: Föredrag om ”filmen i undervisningens tjänst” vid Visby stifts 17:de skolmöte i Visby den 29 juli 1924* (Stockholm: Zetterlund & Thelander, 1924).

[3] Se exempelvis utredningen *Televisionen i undervisningens tjänst*: *Utredning av sakkunniga tillkallade av Sveriges Radio* (Stockholm: Sveriges Radio, 1959), kapitlen 3-6 och 8-9.

Det första rikstäckande skol-TV-programmet sändes 1961. Med tanke på att Sveriges Radio AB påbörjade allmänna reguljära sändningar 1957,[4] kan introduktionen av skol-TV sägas höra till pionjärverksamheten. Den tidiga satsningen var säkerligen inte någon tillfällighet. Karl-Hugo Wirén sammanfattar televisionens införande i Sverige som ett resultat av många års utredningar och debatter. Privata och kommersiella intressen hade inte saknats, men fick se sig besegrade av förespråkare för mediet som samhällsnyttig medborgarinformatör. Folkrörelser, press och näringsliv skulle, utifrån avtal med staten, gemensamt äga och driva radio- och TV-verksamheten efter givna riktlinjer. TV skulle främst vara ett verktyg ”’i samhällets, kulturens, folkbildningens och hemmens tjänst.’”[5]

Införande av nya medier sker ofta i samband med förändringar i samhället, vilka för med sig ett ändrat informationsbehov och krav på ny kompetens.[6] (Skol)TV föddes och formades i ett välfärdssamhälle med behov av fler och bättre utbildade människor. 1960-talet var en expansiv period vad gällde utbildning, ekonomi och social välfärd. Decenniet rymde såväl den med socialdemokratin förknippade folkhemstanken med en tilltro till välfärd och tillväxt, som en framväxande medvetenhet om välfärdssystemets brister och en ifrågasatt framtidsoptimism. Det svenska utbildningssystemet genomgick flera stora skolreformer, med bland annat syftet att göra även högre utbildning allmän. Nya, mindre auktoritära och mer elevfokuserade, pedagogiska idéer började göra sig gällande på allvar. En social nyttoorientering blev tydlig i ett reformerat skolsystem, som skulle utbilda i ett aktuellt medborgarskap. Skolan var det utbildningsinstrument som skulle garantera viss – av samhället efterfrågad – kunskap, liksom vissa föreställningar och normer.[7] Den svenska skolan tecknas återkommande som en viktig del av samhällsbygget, en

[4] Statligt finansierade provsändningar av den allmänna televisionen pågick redan åren 1954–55. Den licensbaserade och utökade TV-verksamheten hade däremot sin formella startpunkt 1957. Tester hade gjorts sedan 1930-talet och utvecklingen intensifierades under slutet av 1940-talet. Se Stig Hadenius, *Kampen om monopolet*: *Sveriges radio och Tv under 1900-talet* (Stockholm: Prisma, 1998), 134-153. Några provsändningar ämnat för skolundervisning gjordes redan 1951-1957. Se utredningen *Televisionen i undervisningens tjänst*, inledningen.

[5] Se bland andra Wiréns *Kampen om TV*, kapitel 5. Citatet har Wirén tagit ur propositionen från 1956, som låg till grund för verksamheten. Ibid, 129.

[6] Tanken förespråkades redan på 1970-talet av Raymond Williams i exempelvis *TV: Teknik och kulturell form* (Lund: Arkiv, 2001), 116-118. Stig Hadenius & Lennart Weibull utgår i mycket från nordiska förhållanden i *Massmedier: En bok om press, radio och TV*, 6. uppl. (Stockholm: Bonnier Alba, 1997), 18. Man pekar på att förhållandet gäller både teknologin som dess samhälleliga funktion, och framhäver att förhållandet är reversibelt: medier påverkar i sin tur samhället. Ibid.

statlig angelägenhet, reglerad av läroplaner och riktlinjer.[8] Uppgiften var (och är) att förbereda eleven för ett framtida aktivt deltagande i vuxensamhället, både genom ämnesbaserade kunskaper och genom socialisering. Skolans värld med dess undervisningsmaterial och metoder var en del av – och medskapare till – en samhällelig diskurs och praxis. 1960-talet var en dynamisk period, en brytpunkt, sett till såväl TV-mediet som utbildning och sociala villkor.

Skol-TV framstår som en avknoppning av Sveriges Radios bildningsuppdrag – och därmed indirekt folkrörelserna och folkbildartanken – och skolans mål och direktiv. Skol-TV var tänkt som en integrerad del med övrig undervisning, det vill säga att vara ytterligare en gemensam referens i lärandet. Mediet var ett av många läromedel som förmedlade visioner, idéer, föreställningar, attityder och förhållningssätt.
Skol-TV hade med andra ord speciella förutsättningar och bestämda syften: verksamheten handlade inte om medieundervisning – det vill säga en undersökning av mediers förutsättningar, teknik, språk och koder (även om det fanns sådana anslag) – utan var primärt ett pedagogiskt verktyg för ämneskunskap och/eller social fostran. TV – och före den film och radio – var både utmanare till skolans kunskapsmonopol och värderingar, parallellt med att de var medel som kunde komplettera och berika undervisningen.

Bengt Sandin ger sin bestämning av vad som, trots inbördes olikheter, utmärker kategorin utbildningsprogram i stort: ”Ett utbildningsprogram känner man igen genom valet av tema och sättet att tilltala åhöraren och hur bilderna arrangeras. Det är samtidigt knutit till en kontext där andra program presenteras på ett sådant sätt att de inte kan sammanblandas med utbildningsprogrammen. Symbolerna är sannolikt starkt tidsbundna och tolkningsbara mot bakgrund av ett konkret historiskt sammanhang.”[9] Det stämmer onekligen att utbildningsprogram vid en första anblick förefaller lätt

---

[7] Se bland andra Tore Frängsmyr, *Svensk idéhistoria: Bildning och vetenskap under tusen år*, 2 volymer (Stockholm: Natur och Kultur, 2000), volym 2, *1809-2000*, 300-324.
[8] Bland andra Tomas Englund, ” Från gemensamt intresse till egennytta – ett utbildningspolitiskt systemskifte?” i *Boken om pedagogerna,* (red.) Svedberg och Zaar, 4. uppl. (Stockholm: Liber, 1998), 285-289. Fram till slutet av 1980-talet hade staten det direkta ansvaret för skola, verksamhet och inriktning. Ibid.
[9] Bengt Sandin, inledningen till *Om tilltal, bildspråk och samhällssyn i utbildningsprogrammen*, Skrifter om utbildningsprogrammens historia, nr. 4, (red.) Bengt Sandin (Stockholm: Stiftelsen Etermedierna i Sverige, 2001), 11.

identifierbara.[10] Samtidigt är det naturligtvis en form som lånar av och bygger på andra berättarformer, vilket gör att texten måste klargöra positioner och mål. 1960-talets utbud lät kittet bestå av uttalade didaktiska syften, med den svenska läroplanen som stomme och anspråk på att skildra och förevisa en faktisk värld och/eller synliggöra för målgruppen tänkbara situationer, upplevelser och erfarenheter.

FRÅGESTÄLLNINGAR, AVGRÄNSNINGAR OCH SYFTEN

Utgångspunkter och frågor

Skol-TV var både en del av det allmänna utbudet och tidens TV-språk men fungerade också som en avskild kategori, anpassad efter skolans behov och önskningar. Mina hypoteser för den här kontextuella undersökningen är att skol-TV dels var ett uttryck för ett pågående – didaktiskt, politiskt och socialt – moderniserings- och demokratiseringsprojekt med aktuellt medborgarskap och välfärd på agendan; dels att föreställningar om och utformningen av verksamheten speglade en historisk komplex och motsägelsefull relation mellan (audio)visuella massmedier och kunskap/bildning.

Televisionen var ett tämligen nytt och fortfarande laddat medium, som efter långdragna kamper mellan public service- och kommersiellt inriktade falanger bestämts vara under statlig översyn, till gagn och nytta för såväl allmänheten som samhällsutvecklingen. Samtidigt prövade en skola i förändring nya roller och pedagogiska modeller, där demokratiseringstanken var en viktig del. Skol-TV kan alltså betraktas som ett utslag och spegling av denna pågående ideologiska erövring av ett medium, liksom ett lägligt verktyg för nytänkande inom utbildningsområdet.

Mina frågeställningar och infallsvinklar är följande: Vilka ambitioner med verksamheten kom till uttryck i utredningar och andra formella källor och hur kan dessa tolkas mot föreställningar och idéer kring (audio)visuella medier, den då aktuella kampen om televisionen, liksom samhälleliga och utbildningsmässiga förändringar? Hur kan verksamheten relateras till den tidigare skolfilmen och -radion? Hur gestaltades programmaterial, det vill säga vilka former användes i skol-TV:s utbud, vilka förhållningssätt kom till uttryck och hur kan dessa relateras till synen på

[10] Jag vill här gardera med att skillnaden mellan undervisningsprogram och annat utbud kan ha varit mindre tydlig inledningsvis, av skäl som presenteras i kapitlet ”Televisionen – hot och möjlighet”.

kunskap och målgrupp? Till detta fält hör hur relationer och hierarkier, frågeställningar och perspektiv förändrades. Vidar granskar jag hur man lät Norden och framförallt Sverige och det nationella, lokala, framträda och vilka ideologiska ställningstaganden och attityder som kan spåras vad gällde land och stad, nu- och dåtid, individ-familj-samhälle, manligt-kvinnligt, traditioner-modernitet, natur-kultur. Hur relaterades de lokala bilderna till omvärlden och 'de/det andra' och hur förhöll sig väst och öst, industri- och utvecklingsländer till varandra: vilka likheter och olikheter lät man framträda?

Avgränsningar

Ett urvalskriterium för det här arbetet har varit att utbudet ska beröra samhälleliga och sociala frågor, vilket bland annat inkluderar arbetsvägledning, relations- och beteendeorienterade program, liksom fälten religion, historia, kulturhistoria och kulturgeografi. Det utvalda programmaterialet har jag valt att sortera under paraplybeteckningen samhällsorienterade[11] program, vilket ges en ganska bred betydelse. Kultur- och samhällsorienterade program vore kanske en mer korrekt benämning, men av praktiska skäl nöjer jag mig framöver med efterledet. (Med kulturbegreppet åsyftas här främst en socialantropologisk kultur: grundläggande mänsklig verksamhet på en samhällelig nivå.)[12] Program som i sig just var till för att skildra och problematisera bilden av samhället på olika nivåer, sociala och kulturella förhållanden inom och utom landets gränser, accentuerar skolans roll som värde- och attitydförmedlare. Sixten Marklund sorterar in de samhälls- och kulturorienterade

---

Flera av de program som sändes som skol-TV, visades också som självständiga programpunkter kvällstid.

[11] Jämförelsevis så lät *Läroplan för grundskolan/Lgr 62* – den aktuella läroplanen från och med några år in på decenniet – samhällskunskap, historia och geografi sorteras in under samhällsorienterade ämnen. *Läroplan för grundskolan*, Skolöverstyrelsens skriftserie; 60 (Stockholm, 1962), 204.

[12] Se bland andra Kirsten Drotner, Klaus Bruhn Jensen, Ib Poulsen & Kim Schröder, *Medier og kultur: En grundbog i medieanalyse og medieteori*, 5. uppl. (København: Borgens Forlag, 2000), 76-78. Naturvetenskapliga, tekniska och språkliga utbildningsprogram lämnar jag därhän. Undantag görs för några mer gränsöverskridande produktioner, där ett humanistiskt/samhälleligt perspektiv också är framträdande. Gränsdragningar innebär alltid vissa implikationer och har inte varit lätta. Program som speglar ett mer estetiskt kulturbegrepp – institutionernas och föreningarnas substantiella kultur (kulturdefinitionerna ges och diskuteras bland andra i *Medier og kultur*, 74-78) – med normativ smakbildning eller upplysning på agendan, handlar också om medborgarfostran. Jag har ändå valt att avstå från denna typ av smakupplysande kategori, som kan betraktas som en relativt självständig sfär. Utanför ramarna faller tillika musik- och teaterprogram som fungerade som någon slags blandning mellan att lära och incitament för eget skapande. Marginellt berör jag ett utbud som behandlade massmediala uttryck och former i syfte att skapa kritiskt medvetna elever och konsumenter gentemot en kommersiell kultur eller propagandasyften. Ekonomi- och konsumentkunskap med övergripande samhälleliga frågor på agendan har fått ingå, medan mer praktiskt inriktade hushållsprogram hamnat utanför.

ämnena som baserade på erfarenhetsgivet vetande och realt förankrade, till skillnad mot ”rationellt bevisad kunskap” i form av exempelvis matematik, så kallad formal kunskap. Den förra kategorin framhäver det subjektiva, tolkande inslaget. De normativa vetenskaperna, som fungerar som rättesnören för beteenden och värderingar, är närvarande inom fält som rör inte minst estetik och etik. Marklund deklarerar att det inte handlar om några klara, rigida gränser: normativa inslag är ofrånkomligen alltid närvarande.[13]

Vidare begränsar jag mina analyser av skol-TV-program till det inledande decenniet, åren 1961-1969, trots att verksamheten – i andra former – fortfarande pågår och är aktuell. Slutgränsen till det inledande 1970-talet har flera orsaker. 1960-talet beskrivs som arvtagare till ett framtidsoptimistiskt 1950-tal och förelöpare till ett betydligt mer kritiskt 1970-tal,[14] vilket gav ett brett register sett till attityder och värderingar. Decenniet var utbildningsmässigt en omvälvande period, där bland annat en gemensam grundskola för alla blev verklighet liksom ett enhetligt gymnasium. TV som medium var fortfarande ungt under den valda perioden: formspråk prövades, användningsområden diskuterades, tekniken utvecklades och skapade nya möjligheter.[15] I december 1969 var det dags för en andra kanal, en omstrukturering som förstärker mitt val av slutgräns. Skol-TV blev dessutom allteftersom i högre utsträckning en del av integrerade läromedelsproduktioner,[16] vilket för avhandlingens del hade krävt både en bättre överblick av och en större hänsyn till övriga kanaler. I övergången mellan 1960- och 1970-talet var det tillika dags för en ny läroplan för grundskolan, *Lgr 69*, vilken ersatte den nydanande och med skol-TV nästan jämngamla *Lgr 62*.[17] Detta motiverar också en avgränsning.[18]

---

[13] Sixten Marklund, ”Blockämnen och blockämnesundervisning på grundskolans högstadium” i *Kunskap och begrepp: Centrala motiv i våra läroplaner*, Skolöverstyrelsens rapportserie, Vad säger forskningen?, (red.) Jon Naeslund (Stockholm: Liber Utbildningsförlag, 1986), 71-72.
[14] Se bland andra Frängsmyr, *Svensk idéhistoria*, 300-324.
[15] Mediets expansion beskrivs av exempelvis Leif Furhammar, *Med TV i verkligheten*, Skrifter utgivna av Stiftelsen Etermedier i Sverige, nr. 1**,** (Stockholm: Stiftelsen Etermedierna i Sverige, 1995), 45. Perioden 1960-69 kallas här för svensk televisions guldålder. Under den här tiden ökade antalet sändningstimmar och licensantal kraftigt, vilket gav ekonomiska resurser och publika förutsättningar för en utveckling. Sändningstimmar/år ökade från det tidiga 1960-talets 1000 till 3000 mot slutet av decenniet. Antalet licenser steg från 800 000 till 2 400 000. Ibid.
[16] Se bland andra *Radio och Tv möter skolan* (Stockholm: Sveriges Radio, Utbildningsprogram, 1973), 104.
[17] Sixten Marklund utnämner *Lgr 62* som en av de mest kortlivade läroplanerna, orsakat av alla tillvalsmöjligheter den gav utrymme för. I och med *Lgr 69* reducerades antalet valbara ämnen. Vad gäller mål och riktlinjer så beskrivs den dock som väldigt närliggande sin föregångare. Se *Skolsverige 1950-1975*, Skolsverige 1950-1975, 6 volymer (Stockholm: Liber/Utbildningsförlaget, 1980-1990),

Den inledande perioden av skol-TV:s verksamhet riktade sig till högstadiet (1961), vilket snart följdes av mellanstadiet och gymnasiet (1963), lågstadiet (1964), fack- och yrkesskolor (1966) och slutligen högskole- och vuxenutbildning (1967). Förskolan blev en del av målgruppen först under tidigt 1970-talet.[19] Jag har valt att låta de tre inledande stadierna ingå i undersökningen. Av dessa var det mellan- och högstadiet som gavs det största utrymmet, vilka också svarar för det mesta bevarade materialet. Jag lägger följaktligen en viss tonvikt vid denna verksamhet. Det var en målgrupp – framförallt högstadiet och de högre årskurserna på mellanstadiet – som började närma sig vuxenvärlden och vikten av orientering inför ett framtida yrkesliv och en samhällsroll aktualiserades. I en utredning om skol-TV poängterades det att högstadiet hade en ”nyckelposition” i den nya skolan.[20] Det är en ålder då omvärldsreferenserna ökar och man anses mogen nog att förstå världen i ett större perspektiv. Samtidigt är man i hög grad fortfarande påverkbar vad gäller didaktiska ambitioner. Gymnasiets äldre tonårselever skapar något annorlunda förutsättningar: skolformen var/är frivillig, man har tagit ytterligare ett steg mot vuxenvärlden, självständighet och mognad på olika plan. Mönstret med lärare/auktoritet och elev/adept var/är emellertid även en del av gymnasieskolan. Jag kommer att använda mig av ett fåtal program direkt riktade mot denna grupp, då det kvarvarande utbudet inom det samhällsorienterade fältet är begränsat.[21]

---

volym 5, *Läroplaner* (1987), 235-236. Marklund ser för övrigt *Lgr 62* som väldigt inflytelserik: ”samma appell för individen i *Lgr 69* och i gymnasiets senare läroplaner”. Ibid, 108.

[18] Den 1967 statligt tillsatta utredningen *Television och radio i utbildningen* (*TRU*) innebar visserligen organisatoriska förändringar i utbildningsverksamheten redan mot slutet av decenniet, då kommittén likaledes ansvarade för viss programproduktion. Arbetet riktade sig dock under denna period främst mot gymnasium, högskola och annan vuxenutbildning. Se till exempel Ingrid Lindell, ”Det politiska spelet kring övergången från Skolradio till Utbildningsradion” i *Medier och modernisering*, 27.

[19] Information om startår återfinns i många källor. Uppgiften om förskoleprogram hittas i bland andra *TRU:s försöksverksamhet,* SOU 1973:19 (Stockholm, 1973), 15-16, liksom startåren för undervisningstelevision riktad mot arbetsmarknadsutbildning, högre utbildning och vuxenutbildning, kap 4—6. Fackskolornas planerade skol-TV-verksamhet står i *Skolradio och skol-TV fram till 1970: Betänkande av 1960 års radioutrednings skoldelegation/RUSKO* (Stockholm**,** 1963), 59, liksom starten för hög- och mellanstadiet och gymnasiet, 5. Lågstadiets start är hämtat från *Radio och TV möter skolan*, 102. I *Radio och Tv möter skolan* var valet av pilotgrupp mål för självrannsakan. Mellan- och lågstadiet hade varit en lämpligare målgrupp, inte minst med tanke på klasslärarsystemet. Den initiala satsningen förorsakades av att det var den engelska skol-TV:n och dess prioritet av tonåringar som kom att stå modell för den svenska. Ibid, 101.

[20] *RUSKO/Skolradio och skol-TV fram till 1970*, 45.

[21] Efter en försiktig inledning, med ett par orienteringskurser i tyska respektive kemi, satsade man från och med läsåret 1966-1967 på områdena naturkunskap och teknik, följt av en framryckning inom det samhällsorienterade fältet, liksom man erbjöd ett konst- och musikutbud. Från och med hösten 1966 infördes en rad nya ämnen i gymnasiets första årskurs, med bland annat en förändrad samhällskunskap. Se *Skolprogramavin HG4: 1965-1966*, 53. Läsåret 1966-1967 skedde en ordentlig skol-TV-satsning på

Min utgångspunkt var inledningsvis att enbart behandla program som uteslutande använde sig av skol-TV-sektionens/avdelningens eget material, vilket hade inneburit att det varit unikt framtagit och anpassat just för avsett ändamål. Det visade sig dock medföra klara problem: inslag gjorda av till exempel andra Sveriges Radio-redaktioner, liksom arkiv- och importerat filmmaterial, var i flera programserier återkommande och integrerade med det egenproducerade. Tendensen var av förklarliga skäl tydlig i program med nyhetskaraktär och samtidshistoriskt orienterade serier. Oavsett ursprung har en redaktionsbearbetning skett i någon form: via sammanställning, kommentarer och/eller uppföljning. Dessutom har man valt att låta just dessa inslag ingå i svensk skol-TV.

Jag skulle vilja klargöra ytterligare en avgränsning, nämligen den som gjorts mellan formellt och informellt material. Staffan Selander diskuterar kring begreppet samhälleliga institutionella manifestationer, dit han hänför såväl öppet redovisat material – dokument och rapporter – som material med intern prägel, till exempel sammanträdesprotokoll. Detta tillsammans, menar Selander, ”ger [...] en bild av institutionens omvärldsuppfattning(ar), handlingsstrategier, ansvarsområden och aktionsradier.”[22] Jag har valt att enbart ta de externt ämnade texterna i beaktande, vad man officiellt utåt presenterade. Jag betraktar den officiella karaktären som en poäng:

---

gymnasiet. Se *Skolprogramavin HG5: 1965-1966*, 1. Införandet av samhällskunskap höstterminen 1968 i gymnasiets årskurs 2 med fokus på ekonomi motiverade också en skolradio/TV-satsning inom detta område, samtidigt som man alltså erbjöd serier om dramatik, konst- och musikhistoria för gymnasisterna. Se *Skolprogramavin HG6: 1966-1967*, V-VII. Se också *RUSKO/ Skolradio och skol-TV fram till 1970*, 58-59. Lågstadiet har jag – med några undantag i form av program som också vände sig till mellanstadiets yngre elever – utelämnat, då inriktningen i mycket var en annan: det handlade om begreppsförklaringar, stimulerande och byggande av ordförråd och förmågan att uttrycka upplevelser. Se *RUSKO/ Skolradio och skol-TV fram till 1970,* 57. Program som riktade sig till yrkes- och fackskolor var i huvudsak yrkesutbildande, varför jag valt att stå över dessa. Jag låter emellertid några belysande exempel ingå där en mer allmän konsumentupplysning spelar huvudrollen. Utbud som riktade sig mot den högre utbildningen och vuxenstuderande – en satsning som blev aktuell mot slutet av decenniet – hamnar utanför den här undersökningen. Syften och målsättningar var andra: initialt fanns exempelvis ett visst fokus på mediet som lärarersättande. Inledningsvis kalkylerade man med en kommande lärarbrist (se *TRU:s försöksverksamhet*, 54), vilket inte var fallet med skol-TV i övrigt. Jag gör något undantag även här och berör en serie – den för Komvux producerade serien *Socialkunskap* – som enligt uppgift även användes inom den ’vanliga’ gymnasieskolan. Se *Radio och TV möter skolan*, 39.

[22] Staffan Selander, ”Pedagogiska texter och retorik” i *Konsten att informera och övertyga: En antologi om pedagogik, text och retorik,* (red.) Staffan Selander & Boel Englund (Stockholm: HLS/Högskolan för lärarutbildning, 1994), 45.

det var den bild man utåt ville ge och förmedla och sammanfattade mången diskussion och mycket debatterande.[23]

Avslutningsvis finns det både praktiska och utrymmesmässiga skäl till textens avgränsning, sett till såväl period som ämnesområden och perspektiv: verksamheten var omfattande och de möjliga infallsvinklarna är många. Generösare gränser skulle ha inneburit antingen förtunnade analyser eller alltför många sidor.

Syften och definitioner

Manuel Alvarado skriver om den egentliga komplexiteten som möter den som vill behandla hur film eller/och TV används i undervisningssyfte: ”needs to take account of, and engage with, the various discourses and practices [...]: films; television; critical writings on film, television; film theory; education theory; the education system; the political system; classroom practices; the individual teacher and so on.”[24] Ingångarna är många, relationerna svåröverblickade och egentligen oskiljbara, vilket citatet ovan indikerar. Allt ifrån politiska system till den enskilde lärarens arbete är en del av fältet, liksom naturligtvis användarperspektivet – hur uppfattar och tolkar eleverna programmaterialet? Allt detta är centrala delar, men omöjliga att täcka i ett begränsat arbete. Stiftelsen Etermedierna i Sverige tillsammans med forskare inom olika discipliner har kartlagt (utbildnings)utbud och utveckling inom den svenska radion och televisionen, utifrån bland annat sociala, kulturella, pedagogiska och historiska perspektiv. Det finns således en övergripande litteratur om undervisningsradions/TV:s berättarformer, koder och ideologiska positioneringar, även om man i många fall främst tycks prioritera en tematisk infallsvinkel på materialet. I jämförelse ämnar jag försöka göra en mer avgränsad och djupgående

[23] Ett inkluderande av fler källor hade utgjort en vidare bas, som kunnat nyansera eller stärka mina slutsatser. Samtidigt hade materialet blivit mer omfattande och utrymmeskrävande. Därför har jag också avstått från att granska de i bredare lager grundade debatter som fördes och inlägg som gjordes i lärartidningar och annan press. Mats Sjöberg nämner exempelvis att under 1950-talet övergick en serietidningsdebatt till en televisionsdebatt, där ”enstaka inlägg [...] bland andra tog avstånd från skol-tv. Men det fanns en positiv grundton till det nya mediet. Man såg snarare möjligheter än faror.” Mats Sjöberg, ”Att fostra ett skolbarn: Den nya skolan och barndomens förändring 1950-1970” i *Barnets bästa: En antologi om barndomens innebörder och välfärdens organisering*, (red.) Bengt Sandin & Gunilla Halldén (Eslöv: B Östlings bokförlag; Symposion, 2003), 72. Materialet han hänvisar till är *Lärartidningen/LT*, 1959:6 och *LT* 1959:35. Uppgiften styrks av en artikel i *Röster i radio och Tv*, där skolprogramchefen Rolf Lundgren menade att skolradion banat vägen för en positiv inställning till medier i skolan. *Röster i radio och Tv*, 1967:38, 21.

analys av en bestämd period i skol-TV:s historia, nämligen verksamhetens inledande decennium inom specifikt det samhällsorienterade utbudet, relaterat till en såväl utbildningsmässig som samhällelig kontext. Mitt undersökningsfält blir skärningspunkten mellan mediala uttrycksformer och etablerade föreställningar om och attityder gentemot barn/ungdom, kunskap/lärande, samhälle/medborgarskap och medier. Decenniets förändrade utbud och skiftande framställningsformer vittnar om en förändring i synen på ovan nämnda områden, att det handlade om en process där såväl samhälle som skolväsende och TV prövade olika roller. Jag ämnar i högre utsträckning förankra mitt resonemang i de film- och medievetenskapliga fälten, vilka i sin tur har rötter i flera vetenskapliga discipliner.[25] Just det formella perspektivet har jag upplevt som – med några undantag – mindre betonat i den svenska forskningen inom utbildningsprogram. Vid sidan av pedagogiska strömningar och samhälleliga företeelser försöker jag också fokusera på själva framställningsformerna: texten ges vissa riktlinjer och visar på en ideal tolkningsposition som mottagaren uppmanas inta. En fördjupad forskning utifrån perspektiven jag här försökt teckna som centrala och grundläggande för arbetet kan förhoppningsvis bidra till att förtydliga bilden av samspelet samhälle, undervisningsväsendet och medier. Skol-TV var dessutom ett läromedel bland andra och är fortfarande förhållandevis vagt utforskad som sådant. Den här avhandlingen är tänkt som en bit i ett större pussel där medie-, film-, samhälls- och didaktisk forskning ingår, både redan genomförd och framtida sådan.

För fullständighetens skull vill jag klargöra vad som i det här arbetet åsyftas med det vitt omfattande begreppet medier, genom att citera Ulf Hannerz: ”Medier är kommunikationsteknologier med vars hjälp människor producerar och sprider budskap, yttre former som har det främsta syftet att de ska kunna tolkas av människor, och därigenom påverka deras medvetande.”[26] I *Medier og kultur* ges en bestämning av medier som ”teknologier som kommunicerar till publik”, medan massmedier dessutom innefattar ”det omedelbara, interpersonella samtalet” i större skala, varför

[24] Manuel Alvarado, ”Class, Culture and the Education System” i *The Screen Education Reader: Cinema, Television, Culture*, (red.) Manuel Alvarado, Edward Buscombe & Richard Collins (New York: Columbia University Press, 1993), 182.
[25] I *Medier og kultur* omnämns för ämnet medier i stort till exempel språk-, samhälls-, historie- och litteraturvetenskap. 13-14.
[26] Ulf Hannerz, ”Genomsyrade av medier: Kulturer, samhällen och medvetanden av idag” i *Medier och kulturer*, (red.) Ulf Hannerz (Stockholm: Carlsson, 1990), 7.

kommunikation är ett nyckelord.[27] Slutligen skulle jag vilja klargöra användandet av begreppet icke-fiktion, vilket är centralt i det här arbetet och till vilket jag återkommer framöver. För att inte fastna i en alltför snårig definitionsproblematik, kommer jag att i stort hålla mig till begreppet som ett samlingsnamn för de framställningsformer som ofta går under beteckningar som dokumentär, fakta och journalfilm. Carl R. Plantinga förespråkar användandet av ”nonfiction”, bland annat för att undvika problemet med ofta godtyckliga genreindelningar. Begreppet innefattar på ett mindre komplicerat sätt en uppsättning genrer/diskurser som traditionellt benämnts som informations- och instruktionsfilm, nyhets- och journalfilm, liksom vissa animationer som används för skildringar av verkligheten på olika plan.[28] Framöver kommer jag emellertid att använda termer som fakta och dokumentär – trots vissa implikationer – när jag direkt refererar till en källa där dessa brukas eller definitionen klargjorts i sammanhanget.

TIDIGARE FORSKNING

Skol-TV var och är en del av ett större mediesammanhang, men som ändå inte riktigt tycks passa in i den allmänna televisionsforskningen, även om relationen barn/ungdom och TV-användande i övrigt är ett debatterat och granskat område. Generaliserat har man annars inom televisionsforskningen gärna betonat mediets specifika uttryck och villkor. Det är ett fritidspräglat medium, som är beroende av publikens gillande och intresse. Formen bygger på ett flöde av skiftande program och texter som måste fånga mottagarens intresse för att tittandet – eller lyssnandet medan man gör något annat – inte ska avbrytas. Man lyfter gärna fram det ofta splittrade TV-tittandet, liksom TV:s funktion som bakgrundsljud och sällskap i hemmet. Främst internationell forskning har också tagit upp aspekterna med TV som affärs- och reklamfinansierad verksamhet. Det finns (och har funnits sedan starten) starka ekonomiska och kommersiella intressen: dels genom ägandeskap, dels genom företag och grupper som köper reklamtid.[29]

Skol-TV hade i mycket diametralt motsatta förutsättningar och villkor gentemot det ovan genomgångna. Här gällde istället ett anvisat och väl avgränsat utbud, ett

[27] *Medier og kultur*, 11.
[28] Carl R. Plantinga, *Rhetoric and Representation in Nonfiction Film*, Cambridge Studies in Film (Cambridge: Cambridge University Press, 1997), 83.

påbjudet och förhoppningsvis koncentrerat tittande på bestämd plats och tid, nämligen – i första hand – skolsalen och schemalagd dagtid.[30] Vad gäller undervisnings-TV generellt – förutsättningar, former och innehåll – förefaller fältet mindre utforskat. Ann-Kristin Wallengren menar att här har man istället överlag mestadels fokuserat på programmens effektivitet, vilka grupper som varit mest betjänta av utbildningsformen, dess eventuella förmåga att skapa och förändra attityder. Detta jämförs med forskningen kring TV-nyheter, som däremot granskats ur många och skiftande perspektiv: ”berättarteknik, kodning, bildspråk, betydelseförmedling och ideologiska konsekvenser har ofta stått i centrum.”[31] En förklaring till denna ensidighet kan vara mediets något oklara förhållande till utbildning. Wallengren refererar till Jens F. Jensen som i sina undersökningar av olika TV-kategorier placerar undervisnings-TV i en statusmässig gråzon, som en hybrid av ’seriös’ undervisning och ’ytlig’ television.[32] Ingegerd Rydin för ett liknande resonemang och pekar på en konflikt mellan skolans ambitioner och en marknadsinriktad kultur. Den senare utgjorde också en del av televisionen. Om utbildningssystemet skulle svara för medborgarfostran och kunskaper, stod populärkultur för nöje och underhållning.[33]

Fälten medier-i-undervisning – det vill säga där sakinnehåll inom olika områden och/eller attitydbearbetandet var det centrala – och medieundervisning – där det handlar om att lära eleven mediers koder och konventioner – är sammanflätade. Det senare har sina rötter i det förra och litteratur och forskning inom medieundervisningen – vilken är rik och omfattande – tar inte sällan avstamp i användandet av medier-i-undervisningen. Båda användningsområdena omgärdas av vuxen/undervisningsvärldens föreställningar om vad medier är och står för, liksom

---

[29] Se exempelvis Robert C. Allen, inledningskapitlet ”More talk about TV” i *Channels of Discourse, Reassembled: Television and Contemporary Criticism*, (red.) Robert C. Allen, 2. uppl. (London: Routledge, 1992), 1-30.

[30] Vissa program återutsändes också kvällstid och när det var ont om TV-apparater på skolan finns det uppgifter om att lärare – tillika TV-innehavare – helt enkelt tog med eleverna hem för att se skol-TV. *Röster i radio och Tv*, 1963:5, 19, och 1961:6, 45.

[31] Ann-Kristin Wallengren, ”Samhällsbyggarnas tv-undervisning: Estetik och ideologi i utbildningsprogram för televisionen” i *Om tilltal, bildspråk och samhällssyn i utbildningsprogrammen*, 21.

[32] Jens F. Jensen, ”Science som fiction & fiction som science: Et dobbeltessay om teknologin i tv” i *Analyser af tv & tv-kultur*, (red.) Jens F. Jensen (Køpenhamn: Medusa, 1993), 112-115. Se även Wallengren, ”Samhällsbyggarnas tv-undervisning” i *Om tilltal, bildspråk och samhällssyn i utbildningsprogrammen*, 30.

[33] Ingegerd Rydin, *Barnens röster: Program för barn i Sveriges radio och television 1925-1999*, Skrifter utgivna av Stiftelsen Etermedier i Sverige, nr. 15 (Stockholm: Stiftelsen Etermedierna i Sverige, Prisma, 2000), 20.

vilka förutsättningar barn/ungdom har att hantera dessa, vilka behov som ska och bör tillgodoses. Margareta Rönnbergs *Vad är mediepedagogik?*[34] behandlar inställningen till medier då och nu inom det svenska skolväsendet, liksom flera artiklar i antologin *The Screen Education Reader: Cinema, Television, Culture*[35] följer en utvecklingslinje i den brittiska skolans användande av och attityder gentemot medier. *Media Education: An Introduction*[36] har ett liknande perspektiv, liksom *Learning the Media: An Introduction to Media Teaching*.[37] Jan Anders Diesens avhandling *Eit hugtakande laeremiddel?: Undervisningsfilmen i norsk skole*[38] presenterar en filmhistorisk läsning av film- och medieanvändning inom norskt skolväsende, med breda didaktiska och samhälleliga utblickar. En viss historisk bakgrund ges i Robert Watsons *Film & Television in Education: An Aesthetic Approach to the Moving Image*.[39] Paul Vitones text ”Notes on Communication and Representation in the Development of Educational Television”[40] är ett anslag till en beskrivning av amerikansk utbildnings-TV:s historia och utveckling, samt attityder och förhållningssätt till området. Ken Smiths mer populärvetenskapliga *Mental Hygiene: Classroom Films 1945-1970* och Jack Stevensons text ”When the Light goes down (in the Classroom)” är andra läsvärda källor.[41] Dessa senare hör hemma inom det smalare

[34] Margareta Rönnberg, *Vad ÄR mediepedagogik*? (Uppsala: Filmförlaget; Piteå: Medieavd., Musikhögskolan, 2000).
[35] Antologin består av artiklar tidigare publicerade i den engelska tidskriften *Screen Education*, som startades 1971 och gavs ut till 1982. Sedermera uppgick den i ’modertidningen’ *Screen*. Bakom publiceringen stod The Society for Education in Film and Television i ett samarbete med The British Film Institute. Se *The Screen Education Reader: Cinema, Television, Culture*, (red.) Manuel Alvarado, Edward Buscombe & Richard Collins (New York: Columbia University Press, 1993), I.
[36] *Media Education: An Introduction*, (red.) Manuel Alvarado & Oliver Boyd-Barrett, (London**:** BFI Publishing; The Open University, 1992). Antologin består av artiklar med blandad bakgrund: från Stuart Halls och Paddy Whannels *The Popular Arts* (London: Hutchinson, 1964) där området undervisning och populärkultur stod på agendan, till artiklar publicerade under 1970-talet i *Screen*, vidare till officiella dokument från The Department of Education and Science och The British Film Institute’s Education Department under sent 1980-tal. Ibid,1.
[37] Manuel Alvarado, Robin Gutch & Tana Wollen, *Learning the Media: An Introduction to Media Teaching* (Basingstoke: Macmillan, 1988).
[38] Jan Anders Diesen, *Eit hugtakande laeremiddel?: Undervisningsfilmen i norsk skole*, diss., (Institutt for drama, film og teater, Universitetet i Trondheim, 1995)
[39] Robert Watson, *Film & Television in Education: An Aesthetic Approach to the Moving Image* (London: Falmer, 1990).
[40] Texten ingår i *Explorations in Film Theory*, (red.) Ron Burnett (Bloomington: Indiana University Press, 1991). Antologin består av artiklar tidigare publicerade i den kanadensiska tidskriften *Ciné-Tracts*, som gavs ut mellan åren 1976-1983.
[41] Ken Smiths *Mental Hygiene: Classroom Films 1945-1970* (New York: Blast Books, 1999) är ett anslag till att spåra upp och kartlägga så kallade ”mental hygiene films”, producerade för skola och utbildning i ganska stor omfattning, vilka idag mestadels är glömda och gömda. Syftet med filmerna var att informera om allt från bordsskick, trafikvett, känsliga frågor om kropp och pubertet, till att med starkt moraliska förtecken varna för droger, ungdomsbrottslighet och för tidig sexualdebut. Jack Stevensons ”When the Lights goes down (in the Classroom): A Look at Sex-education Cinema and the

fältet form- och/eller innehållsanalys av program använda för medier-i-undervisning, dit även David Buckinghams *The Making of Citizens*: *Young People, Television News and the Limits of Politics*[42] kan placeras. Buckingham gör en kvalitativ studie utifrån ett antal amerikanska och brittiska nyhetsprogram, adresserade till barn/ungdom, vilket knyter an till viss skol-TV-verksamhet. En av hans utgångspunkter är att upphovsmännen/producenterna i hög grad bygger programmen på antaganden om målgruppens intressen, erfarenheter och (kognitiva) förutsättningar. Buckingham granskar bland annat hur texten adresserar sig och därmed anger en önskvärd plats för åskådaren. Implicit uttrycks föreställningar om hur barn/ungdomar är och kanske framförallt vad de borde vara, vilket framträder inte bara i innehållet, utan i exempelvis presentatörens roll, användandet av mise-en-scène och berättandet. *Media and Knowledge: The Role of Television*[43] är en antologi som behandlar hur språklig förankrad kunskap tar sig uttryck och transformeras i mediala former. Sociala och kognitiva perspektiv antas i antologin *Media, Knowledge and Power*.[44] Man diskuterar kring hur kunskap förmedlas och formas av medier, bidrar till förutsättningar för lärandet och uppfattandet av omgivningen. Flertalet av dessa titlar fungerar som viktiga källor för detta arbete. En fördjupad diskussion kring det i mycket sammanflätade fältet forskning, medier och undervisning återfinns under rubriken ”Medieteoretisk bakgrund”.

En inhemsk forskning kring etermediernas historia i Sverige, ur olika perspektiv, har som nämnts bedrivits av Stiftelsen Etermedierna i Sverige. Undervisningsprogrammens historia är en del av detta forskningsfält och var ett projekt som bland annat bistått av det idag fristående programbolaget Utbildningsradion. Den gjorda forskningen ger en god insikt i svensk televisions och radios utbildningshistoria. De bidrar tillika med olika perspektiv på radio/TV som undervisnings- och bildningsredskap, som en del av ett större moderniseringsprojekt, liksom – i flera av texterna – den underliggande synen på barn/ungdomar. För det här

(related) moralist Melodrama” i *Fleshpot: Cinema's sexual Myth Makers & Taboo Breakers,* (red.) Jack Stevenson (Manchester: Critical Vision, 2000) tangerar samma område.

[42] David Buckingham, *The Making of Citizens: Young People, Television News and the Limits of Politics*, (London: UCL Press, 1999).

[43] Antologin baseras på ”working papers” presenterade vid ett seminarium i Bergen 1995. *Media and Knowledge: The Role of Television*, Working papers/Rhetoric, Knowledge, Mediation ; 1996:2, (red.) Jostein Gripsrud (Bergen: University of Bergen, Department of Media Studies, 1996).

[44] *Media, Knowledge and Power*, (red.) Oliver Boyd Barret & Peter Braham (London & Sydney: Croom Helm in association with the Open University, 1987).

arbetets vidkommande bör framhävas *Medier och modernisering: En antologi om utbildningsprogram och samhällsförändring*,[45] Anne-Lie Lindgrens *Att ha barn med är en god sak: Barn, medier och medborgarskap under 1930-talet*,[46] de tidigare anförda *Barnens röster: Program för barn i Sveriges radio och television 1925-1999* (Ingegerd Rydin), *Med TV i verkligheten: Sveriges television och de dokumentära genrerna* (Leif Furhammar) respektive Anne Ann-Kristin Wallengrens text ”Samhällsbyggarnas tv-undervisning” i *Om tilltal, bildspråk och samhällssyn i utbildningsprogrammen*.

Det här forskningsarbetet är påverkat av många vetenskapliga discipliner och områden. Förutom de ovan givna fälten – mediepedagogik och medier-i-undervisningen – bör för den här avhandlingen ytterligare några centrala arbeten nämnas, för att ge läsaren en viss orientering. Här följer en kort och schematisk översikt av forskning om den svenska televisionens premisser och framväxt, det film- och medieteoretiska fält där diskussioner om (gränslandet mellan) fiktion och icke-fiktion förs, respektive området skola-samhälle.

Beträffande grundforskning om just Sveriges Radios tillkomst, uppdrag och utformning bör Karl-Hugo Wiréns *Kampen om TV: Svensk TV-politik 1946-66* – som åberopades inledningsvis – lyftas fram. Wiréns studie bygger på en grundlig källforskning om den tidiga televisionens förutsättningar och villkor, med ett betonat bildningsuppdrag, vilket definitivt kastar ljus över tanken på undervisnings- och skol-TV. Monica Djerf-Pierres & Lennart Weibulls *Spegla, granska, tolka: Aktualitetsjournalistik i svensk radio och TV under 1900-talet*[47] liksom Stig Hadenius tidigare anförda *Kampen om monopolet: Sveriges radio och Tv under 1900-talet* är övergripande arbeten med inriktning på Sveriges Radios historia och utbud. Bland översiktsverken vad gäller det betydligt större området medievetenskap, med viss nordisk förankring, kan nämnas redan anförda *Medier og kultur* respektive Hadenius & Weibulls *Massmedier: En bok om press, radio och TV* och Josteins Gripseruds

[45] *Medier och modernisering: En antologi om utbildningsprogram och samhällsförändring*, Skrifter om utbildningsprogrammens historia, nr. 1, (red.) Bengt Sandin (Stockholm: Stiftelsen Etermedierna i Sverige, 1999).
[46] Anne-Lie Lindgren, ”*Att ha barn med är en god sak”*: *Barn, medier och medborgarskap under 1930-talet*, diss. Linköping Studies in Arts and Science, Skrifter om utbildningsprogrammens historia, nr. 2 (Linköping: Tema, Univ.; Stockholm: Stift. Etermedierna i Sverige,1999).

Mediekultur, mediesamhälle.[48] Samtliga titlar har i varierande grad bistått med inte minst TV- och mediehistoriska utblickar.

Ambitionen att visa, förmedla och förklara den faktiska, historiska världen och/eller elevens tänkbara vardagserfarenheter, var i huvudsak skol-TV:s fundament, oavsett om det handlade om dokumentära skildringar, rekonstruktioner, dramatiseringar eller animationer. Bill Nichols kartläggning av det han kallar dokumentärt formspråk och dess underliggande ideologier är användbar som matris även för många utbildningsprogram. Dokumentären anses – precis som mången utbildningsprogram – ha verkligheten, världen som den faktiskt föreligger, som arbetsfält. I Bill Nichols *Representing Reality: Issues and Concepts in Documentary* [49] formuleras utförliga riktlinjer för en modell – den förevisande dokumentären – som i delar tycks kongenial med mycket av skol-TV-utbudet. Den förevisande dokumentären vill undersöka och nyanserat förklara den historiska världen, en saklig verklighet, där en allvetande röst ledsagar oss genom illustrativa bilder. Samme författares *Ideology and the Image: Social Representation in the Cinema and other Media* [50] är ett inflytelserikt och här användbart verk som behandlar samband mellan framställningsformer, estetik, samhälle och ideologi. Den redan omnämnde Carl R. Plantingas fördjupade diskussioner i *Rhetoric and Representation in Nonfiction Film* – bland annat utifrån David Bordwells & Kristin Thompsons skissartade redogörelse för det som benämns ”nonnarrative forms” i *Film Art: An Introduction*[51] – kring den icke-fiktiva filmens premisser som ’sanningsvittne’ hör till området. John Fiskes många diskussioner kring kommunikationens villkor i massmediala sammanhang – i titlar som exempelvis *Television Culture*[52] – är även de ofta åberopade inom forskningen. Norman Fairclough sammanför samhälleliga och mediala diskurser med ett maktperspektiv i *Media Discourse*.[53] De ovan nämnda källorna har varit centrala för mina diskussioner om skol-TV:s formspråk och i programanalyserna.

---

[47] Monica Djerf-Pierre & Lennart Weibull i *Spegla, granska, tolka: Aktualitetsjournalistik i svensk radio och TV under 1900-talet* (Stockholm: Prisma, 2001).
[48] Jostein Gripsrud, *Mediekultur, mediesamhälle* (Göteborg: Daidalos, 2000).
[49] Bill Nichols, *Representing Reality*: *Issues and Concepts in Documentary* (Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press, 1991.
[50] Bill Nichols, *Ideology and the Image: Social Representation in the Cinema and other Media*, A Midland Book, (Bloomington: Indiana U.P., cop., 1981).
[51] David Bordwell & Kristin Thompson, *Film Art*: *An Introduction*, 5. uppl. (New York: McGraw-Hill, 1997), 128-164.
[52] John Fiske, *Television Culture*, 3. uppl., (London: Routledge, 1991).
[53] Norman Fairclough, *Media Discourse* (London: Edward Arnold, 1995).

Peter Harms Larsens gör ett intressant försök till kartläggning av olika framställningsformer i *Faktion: Som udtryksmiddel*, där betoningen av gränslandet mellan så kallad fakta och fiktion är central och där begreppet didaktisk form representerar den förra. Faktion åsyftar ett slags gemensam strategi, byggd på lån från respektive framställningsform för att väcka publikens intresse, samtidigt som löftet om autenticitet spelar en fortsatt roll.[54] Kritik saknas inte gentemot Larsens uppdelning. Søren Kjørup menar till exempel att faktion är ett alltför flexibelt och oklart begrepp.[55] Ib Bondebjerg kritiserar vidare Larsens grundidé att olika framställningsformer påbjuder olika identifieringsprocesser och menar att dessa är mer nyanserade och komplexa än så.[56] Andra möjliga och till diskussion inbjudande utkast för att hitta något slags mönster för hur vetenskaplig kunskap skildras i film och TV är Roger Silverstones text ”Narrative Strategies in Television Science: A Case Study” i tidskriften *Media, Culture and Society* och – med utgångspunkt i Silverstones text – Jens F. Jensens ”Science som fiction & fiction som science: Et dobbeltessay om teknologien i tv” i *Analyser af tv & tv-kultur*. Silverstone använder sig av begreppsparet mytiskt och mimetiskt för att beskriva de framställningsformer den dokumentära sfären gärna använder sig av. Det förra fältet har rötter i en muntlig berättartradition, förankrad i psykologiska och sociala upplevelser och villkor, med kopplingar till fantasi och dramatisering. Det senare hävdar sig vara en objektiv skildrare av en faktisk värld, med nyckelord som representation och saklighet.[57] Ann-

[54] Peter Harms Larsen, *Faktion: Som udtryksmiddel*, 3. uppl. (København: Amanda, 1990), 64-69. Inom faktakategorin placeras den didaktiska traditionen, med anspråk på att skildra något som faktiskt hänt eller föreligger. Den fiktiva framställning domineras av en dramatisk tradition, vilken förevisar en – på olika plan – möjlig verklighet. Däremellan placeras en episk (narrativ men uttalat förmedlad) framställning, med möjligheter att verka både inom såväl fakta som fiktion. Ibid, 12. Jørgen Bang och Bo Fibiger använder sig för övrigt också av begreppet didaktisk framställning i en liknande mening som Harms Larsen i ”The Television Screen as Medium for Education”, 5-6, på http://www.imv.au.dk/medarbjedere/bfib/publ/37.pdf (030523).

[55] Søren Kjørup, ”Faktion: En farlig blandning!” i *Mediekultur*, 1992:19, 65-66.

[56] Ib Bondebjerg, ”’Virkelighedens’ fortaellinger: Visuel dokumentarisme i pragmatisk og kognitivt perspektiv” i *Nordicom-Information*, 1994:3, 7.

[57] Roger Silverstone, ”Narrative Strategies in Television Science: A Case Study” i *Media, Culture and Society*, 1984:6, 387-390. Ett närliggande och mer allmänt resonemang om televisionens koder och strategier förs i Silverstones *The Message of Television: Myth and Narrative in Contemporary Culture*, kapitel 3: ”The Mythic and Television” (London: Heinemann Educational Books, 1981). Se också Jens F. Jensen, ”Science som fiction & fiction som science – ett dobbeltessay om teknologien i tv” i *Analyser af tv & tv-kultur,* 112-115.

Kristin Wallengrens *UR-bilder*[58] skissar med avstamp i genrebegreppet på möjliga matriser för den svenska utbildningstelevisionens former och uttryck.

Slutligen vill jag nämna något om den pedagogiska/didaktiska forskningen, i huvudsak svenska, för sammanhanget relevanta empirin. Här återfinns Sixten Marklunds många texter (exempelvis den redan åberopade *Skolsverige 1950-1975*); Ingrid Carlgren & Ference Marton (*Lärare av i morgon*);[59] Basil Bernstein & Ulf P. Lundgren (*Makt, kontroll och pedagogik: Studier av den kulturella reproduktionen*)[60] och Tomas Englund (*Medborgerlig läroplanskod: För folkskola, fortsättningsskola och grundskola 1918/19-?*).[61] Dessa har samtliga fungerat som väsentliga källor vad gäller det här arbetets didaktiska resonemang. Gemensamt för de nämnda titlarna är en samhällelig kontextualisering och en kritisk granskning av utbildningsvärldens normativa strukturer, med bland annat dolda läroplaner. Det senare kan sammanfattas som glappet mellan uttalade mål och syften och faktiska villkor.

METOD OCH MATERIAL

Det här arbetet bygger på kvalitativa textanalyser, baserade på såväl skriftliga källor som audiovisuellt programmaterial, med avstamp i idé- och diskursanalytiska metoder och teorier. Begreppet metahistoria beskrivs i *Medier og kultur* som bland annat svarande mot ”Offentlige reaktioner på media gennem tiden”.[62] Skol-TV:s metahistoria innefattar bland annat det på institutionell nivå etablerade (skol)samhällets attityder till medier som undervisningsverktyg, som hjälpare och/eller stjälpare. Visioner och ambitioner med verksamheten kom till uttryck i bland annat offentliga utredningar och Sveriges Radios eget kringmaterial. Tillsammans med läroplaner och aktuella didaktiska/pedagogiska strömningar utgjorde dessa en del av det fält där skol-TV formades och utvecklades. Jag har använt mig av den tidigare nämnda och för tiden så inflytelserika *Läroplan för grundskolan/Lgr 62*, vilken var ett

[58] Ann-Kristin Wallengren, *UR-bilder: Utbildningsprogram som tv-genre*, Skrifter om utbildningsprogrammens historia, nr. 11 (Arkiv förlag & Stiftelsen Etermedierna i Sverige, 2005).
[59] Ingrid Carlgren & Ference Marton, *Lärare av i morgon*, Pedagogiska magasinets skriftserie nr 1 (Stockholm: Lärarförbundets förlag, 2000).
[60] Basil Bernstein & Ulf P. Lundgren, *Makt, kontroll och pedagogik: Studier av den kulturella reproduktionen* (Stockholm: Liber Förlag, 1983). Under medverkan av Gunilla Dahlberg.
[61] Tomas Englund, *Medborgerlig läroplanskod*: *För folkskola, fortsättningsskola och grundskola 1918/19-?*, Rapport - Projektet 2165 - "läroplansteori" (Stockholm: Inst. för pedagogik, Högsk. för lärarutbildning, 1980).
[62] *Media og kultur*, 69. Detta jämförs med mediernas receptionshistoria, en tradition som fokuserar på mottagarperspektivet. Ibid.

slags styrdokument för skol-TV-verksamheten. Vidare har jag gått till ett antal offentliga utredningar, liksom lärar- och elevhäften och andra publikationer utgivna av Sveriges Radios eget förlag. Här återfinns *Hjälpmedel i skolarbetet* (1962),[63] *Programpraktikan: Radio och Tv i skolan* (1969) – som var en del av ett större utbildningsmaterial där såväl film som ljudband ingick[64] –, den redan nämnda *Radio och Tv möter skolan* (1973) liksom tidskriften *Röster i radio och TV*.[65] Den senares TV-tablåer har varit väsentliga för en programöversikt, men tidskriften var tillika ett forum för debatt och försök till mer djuplodande artiklar. Utredningarna *Televisionen i undervisningens tjänst*[66] från 1959 och *RUSKO* (”Radioutredningens skoldelegation för frågor rörande skolradion och skoltelevisionens framtida omfattning, inriktning och finansiering”, tillsatt 1962, vilken 1963 presenterade *Skolradio och skol-TV fram till 1970: Betänkande av 1960 års radioutrednings skoldelegation*)[67] har jag lagt mest tonvikt vid, då de kan anses som väsentliga för just skol-TV riktad mot de här aktuella målgrupperna. Den senare var en delegation, tillsatt av 1960 års radioutredning, kallad *RU60*, vilket även var fallet med de mot högre utbildning riktade arbetsgrupperna *RUFUS* (”Radioutredningens delegation för frågor rörande folkbildningsarbetet, undervisning på universitets- och högskolenivå samt den organiserade medborgerliga samhällsinformationen”) och *RAFF* (”Radioutredningens arbetsgrupp för frågor rörande behovet av forskning om radio och television”), tillsatta 1963, vilka 1965 utkom med *Radions och televisionens framtid i Sverige II: Bildnings- och undervisningsverksamhet, forskningsfrågor*.[68] Nästa stora utredningssteg, *TRU*

[63] *Hjälpmedel i skolarbetet* (Stockholm: Sveriges Radio, 1962).
[64] *Programpraktikan: Radio och tv i skolan* (Stockholm: Sveriges Radio, 1969), 3. Ansvarig för skriften var bland andra Sten-Sture Allebeck, skol-TV:s mångårige chef. Jag har inte spårat övrigt material, men det framgår att vidhörande film och band med pedagogiska instruktioner och förslag fokuserade på exempelvis teaterlek, språk och kemi. Se *Skolprogramavin HG6-6B; november-december 1968*, 133.
[65] *Röster i radio och Tv* gavs ut under åren 1957-1994.
[66] Sakkunniga redogjorde här för sitt uppdrag att granska TV:s undervisningsmöjligheter, både vad gällde vuxna och barn. Skol-TV-gruppen hade bland annat studerat utländska modeller, med tonvikt på Storbritannien, Frankrike och USA, där skol-TV redan var etablerad. I denna kommitté ingick Gunnar Helén, Rolf Lundgren, Ewa Malmquist, Barbro Svinhufvud, Evert Ullstad, Harald Vrethammar och Gustaf Ögren. Kommittén utsågs av Sveriges Radios styrelse 1958.
[67] I *RUSKO* ingick Gunnar Helén, Börje Beskow, Harald Vrethammar, Rolf Lundgren och Sten-Sture Allebeck. Sekreterare var Torsten Ryde och deltog i arbetet gjorde också Axel Breitholtz. Se *RUSKO/Skolradio och skol-TV fram till 1970*, 1.
[68] Karl-Hugo Wirén sammanfattar *RU60* som i huvudsak en utredning som fokuserade på radion och dess framtid, men en växande TV-marknad krävde utrymme: tilläggsdirektiv som ålade en undersökning av detta fält tillkom. *Kampen om TV*, 173-175. 1965 utkom *RU60* i två volymer: *Radions och televisionens framtid i Sverige I: Bakgrund och förutsättningar, Programfrågor, Organisations- och finansieringsfrågor*, SOU 1965:20 (Stockholm, 1965) och *Radions och televisionens framtid i Sverige II: Bildnings- och undervisningsverksamhet, forskningsfrågor*, SOU

(”Kommittén för television och radio i utbildningen”, tillsatt 1967), ingår i denna kanon som mest berörde vuxen- och högre utbildning.[69] Inom gruppen fanns företrädare för regering och utbildningsmyndigheter, bildningsförbund och Sveriges Radio.[70] Uppgifterna var att dels undersöka och föreslå framtida organisationsmöjligheter vad gällde utbildning i etermedier, men också att ansvara för viss programproduktion inom området gymnasie- , högskole- och vuxenutbildningen samt förskolan.[71] Dessa utredningar kommer jag i viss mån att relatera till – liksom andra källor – för att spegla ett mer allmänt och vuxenorienterat bildnings- och undervisningssyfte. Utredningar och Sveriges Radio-relaterade publikationer belyser en officiell hållning till skol-TV och utgör ett tidsdokument vad gäller attityder till medier och didaktik. Lärarkårens förmodade frågor och farhågor kring TV som läromedel ventilerades exempelvis i de lärarhäften med handledning och instruktioner, som i olika former gavs ut kontinuerligt under perioden. Den första mot skolan riktade och regelbundet utgivna skol-TV-publikationen, *Skol-TV*, bestod egentligen både av elev- och lärarhäften och gavs ut en till två gånger per termin för försäljning. Arbetsmaterialet blev med åren alltmer omfattande och skiktat. *Skol-TV: Lärarhäftet* ersattes från och med 1965 av *Skolprogramavin*, som distribuerades till hela lärarkåren.[72] Jag gör inga systematiska jämförelser mellan arbetsuppgifter och instruktioner i arbetsmaterial och själva TV-programmen, utan snarare vissa

---

1965:21. I den förra volymen gavs bland annat en sammanfattning av *RUSKOS* förslag och vidtagna åtgärder. *RU60* bestod ursprungligen av Valter Åman, Carl Eskilsson, Lisa Mattsson, Gunnar Helén, Harald Larsson, Sven Mellqvist och Lennart Öhrström. *RUFUS* medlemmar var initialt Gunnar Helén, Nils-Olof Franzén, Ivar Ivre, Gunnar Hallingberg och Bengt Hedlund. *RAFF* bestod av Ingemar Lindeblad, Gunnar Hallingberg och Ulf Himmelstrand.

[69] Inledningsvis så ingick Rune Hermansson, Lars Ag, Sten Sture Allebeck, Stig Lundgren, Jonas Orring, Ragnar Sohlman samt Ragnar Woxén. Kommittén – som tillsattes 1967 och lade fram sitt första betänkande 1971, det andra 1973 – bytte medlemmar vid ett flertal tillfällen. *TRU:s försöksverksamhet 1967-1972*, 3-4. Det andra betänkandet har i det här arbetet haft den framträdande rollen, då man både konstaterade hur verksamheten tagit sig uttryck och reflekterade över tidigare ambitioner. Det tidigare betänkandet beskrevs av ansvariga som en skiss till det senare. Ibid, inledningen.

[70] Bland andra utbildningsprogramavdelningens mångårige chef Sten-Sture Allebeck, som tidigare ingått i såväl *Televisionen* som *RUSKO*. Se också Lindell, ”Det politiska spelet” i *Medier och modernisering*, 43.

[71] *TRU:s försöksverksamhet*, 3. Efterhand tillkom också uppgiften att vara medutredare till möjligheten att producera eterburna program för medicinsk utbildning, liksom planera för TV och radio i förskoleverksamhet. Man skulle också titta på möjligheterna för ett nordiskt samarbete inom området. Ibid, 4. Se även Lindell, ”Det politiska spelet” i *Medier och modernisering*, 27.

[72] Fram till 1964 utgavs häftena under namnet *Skol-TV*, med underrubrikerna ”Elevhäfte” och ”Lärarhäfte”. I och med involverandet av mellan- och lågstadiet så skiktades de ytterligare efter stadier. Från och med 1965 byttes namnet på lärarhäftena till *Skolprogramavin*, vilken gavs ut sex gånger/år i speciella upplagor för låg- och mellanstadiet respektive högstadiet/gymnasiet. Till detta kom annat riktat informationsmaterial. Uppgifter tagna direkt i publikationerna och *Radio och TV möter skolan*, 102.

representativa och belysande nedslag. Jag har också använt publikationer/arbetsmaterial som ett komplement för att skapa en bättre bild av ett idag till ganska stora delar försvunnet programutbud.[73] Från Statens ljud- och bildarkiv har jag fått tillgång till kvarvarande programkatalogtexter, med detaljerad information om varifrån materialet är hämtat, vilka personer som förekom och så vidare. Dessa texter var inte minst viktiga då flera program helt saknades eller var ofullständiga på olika vis – ibland fattades sekvenser och/eller ljud, helt eller delvis.

Utvecklingen gick mot skol-TV som en integrerad del av läromedelspaket, vilka systematiskt inkluderade många kanaler. Ett exempel på detta är de så kallade multimediapaket som såg dagens ljus1966-67, där skol-TV var en given del.[74] Jag har valt bort dessa andra kanaler, som exempelvis radiosändningar, ljud- och bildband, och istället valt att betrakta TV-programmen som tillika fungerande som självständiga uttryck. Undersökningar vittnar dessutom om att skol-TV i hög utsträckning användes isolerat, trots förmaningar om vikten av organiserat för- och efterarbete.[75]

Man märker en viss slagsida åt vissa programtyper och ämnesfält, beroende på vilket stadium utbudet riktade sig till. Många nordiska orts- och landspresentationer hörde mellanstadiet till, liksom relations- och beteendeinriktade program. De kvarvarande serierna med inriktning äldre historia är likaledes material som producerats för dessa årskurser. Religionsundervisning gavs utrymme på alla nivåer. Högstadiet stod för mycket arbetslivsorientering – fältet var en stor del av samhällskunskapsämnet i årskurs 7[76] –, nutidsorientering, utrikes- och samtidshistorik bevakning, där inte minst krigets följder var något återkommande. Dessa senare områden återkommer också i gymnasieutbudet. Samtliga program har förmedlats av Statens ljud- och bildarkiv.

[73] En mer grundlig granskning och jämförelse mellan skol-TV:s utbud och olika arbetshäften/lärarinstruktioner hade kunnat ge en mer mångfacetterad bild. Min bedömning var emellertid att mer detaljerade studier av arbetsuppgifter och utformningen av arbetsmaterial hade inneburit en större vikt vid ett pedagogiskt perspektiv, vilket inte var avsikten med arbetet. Därför har jag inte heller använt mig av de program avsedda för lärarkåren och som sändes i samband med terminsstart, med presentationer av skol-TV:s utbud och pedagogiska instruktioner.
[74] *Radio och TV möter skolan*, 102.
[75] Se exempelvis *RUSKO/Skolradio och skol-TV fram till 1970*, 21.
[76] Detta tas upp ibland annat programmet *Välja linje: Studie- och yrkesorientering* (1965).

TEORETISKA PERSPEKTIV OCH UTGÅNGSPUNKTER

Diskurser, ideologi och kultur

I *Medier och modernisering* ställer sig Bengt Sandin den centrala frågan vem/vilka som egentligen gör sin(a) röst(er) hörd(a) i utbildningsprogram. Samtidigt tydliggör han den intrikata samhälleliga och kulturella väv av aktörer och diskurser som den manifesta texten är en del av: ”skolöverstyrelsen, intresseorganisationerna, fria opinionsbildare, vetenskapssamhället, näringslivet, fackföreningsrörelsen”.[77] I skol-TV:s fall fanns det onekligen en nära koppling till skolan, dess rådande pedagogiska idéer och värderingar, genom att personal i hög utsträckning – särskilt inledningsvis – rekryterades från skolan.[78] *RUSKO* fastslog att verksamheten skulle fortsätta att dirigeras utifrån centralt fastställda läroplaner,[79] men ett komplext sam- och växelspel mellan skola och Sveriges Radio framträder. Sandin formulerar det som att utbildningsprogram i sin tur var medaktör och medkonstruktör till en mer eller mindre dold läroplan, via utformningen och presentationen av innehållet.[80] Boel Lindberg framhåller hur den tidigare skolradion, i egenskap av att vara en snabb och rikstäckande kanal, kom att användas för att påverka och förändra utvecklingen av ämnen och undervisningen,[81] ett förhållande som åter aktualiserades i och med introduktionen av skol-TV och var en tendens som blev allt tydligare med åren. I *Radio och TV möter skolan* utmålades införandet av den nya gymnasieskolan och fackskolan från och med 1966 som startskottet för ett större ansvar hos Sveriges Radios undervisningsavdelning. Nya ämnen introducerades, samtidigt som lärar- och materialbristen var ett faktum, vilket gav etermedierna ett större utrymme.[82]

Följande resonemang skall betraktas som premisser för mina kommande analyser, där det etablerade samhällets attityder till medier spelar en central roll. Jag skulle inledningsvis vilja hänvisa till begreppet diskurs – som så ofta åberopas och ges

---

[77] Bengt Sandin, inledningen i *Medier och modernisering,* 17.
[78] Se exempelvis Lars-Åke Engblom, ”Magistrar eller murvlar? Rekrytering av producenter till utbildningsprogrammen under 1960-talet” i *Medier och modernisering*, 103-104.
[79] *RUSKO/ Skolradio och skol-TV fram till 1970*, 78-79.
[80] Sandin, inledningen till *Medier och modernisering*, 16-17.
[81] Boel Lindberg, *Våra glada visor klinga*: *Skolradions sångstunder 1934-1969*, Skrifter om utbildningsprogrammens historia, nr. 6 (Lund: Arkiv; Stockholm: Stiftelsen Etermedierna i Sverige, 2000), 13-14.
[82] *Radio och TV möter skolan*, 102. Man nämnde exempelvis specialproducerade serier inom naturkunskap och teknologi. Utvecklingen accelererade med införandet av *Lgr 69*, som här beskrevs som ett incitament för nya planeringssätt, med bland andra lärarlag och förändringar i ämnesupplägg,

skiftande betydelser beroende på valt teoretiskt perspektiv – för att åskådliggöra och framhäva relationen skolvärld, samhälle och manifest medietext. Norman Fairclough försöker sammanföra den lingvistiska respektive sociologiska definitionen och användningen och utgår från ett mediesammanhang, vilket gör hans modell lämplig som avsats. Den lingvistiska diskursdefinitionen åsyftar dels språkanvändningen inom varierande sociala sammanhang (författaren exemplifierar med klassrummets diskurs, reklamens diskurs), dels när man inom ramarna för en specifik talad eller skriven text försöker hitta någon slags övergripande ordning för själva interaktionen mellan sändare och mottagare. Det sociologiska perspektivet innebär att man utgår från språk- och symbolanvändning inom vissa fält, vilka både konstruerar och konstituerar social verksamhet och relationer människor emellan. Fairclough förutsätter i sina analyser att diskursen består av någon form av text (vilket också inkluderar bilder) placerad i en så kallad diskursiv praktik, som utgör den interaktiva processen i skapandet och tolkandet av texten. Den tredje faktorn utgör den sociala praktiken, det vill säga de institutionella och organisatoriska förutsättningarna och omständigheterna och hur dessa så att säga skapar och formar – skapas och formas av – den diskursiva praktiken.[83] Göran Bergström och Kristina Boréus föredrar begreppet kontext istället för social praktik: ”kontexten innehåller, förutom det språkliga, andra typer av handlingar, händelser, praktiker och teknologi. Kontexten är den miljö i vilken diskursen finns.”[84] Man menar att Fairclough användning av social praktik hör mindre till diskursens domäner, utan istället kan hänföras till den kontextuella sfären.[85] Oavsett benämning eller tillhörighet kan man konstatera att såväl utbildningsväsendet som den svenska televisionen var och är en del av denna väv av mänsklig interaktion, materiella, politiska, ekonomiska, tekniska och kulturella förutsättningar; bärare av och medproducent till normer, värderingar, roller och regler.

Den mer kritiska diskursteorin, som Fairclough företräder, är i hög utsträckning relaterad till maktfrågor, vilket gör den närstående en ideologikritisk läsning.[86]

---

större målpreciseringar och förhoppningar knutna till en effektiv undervisningsteknologi, där Sveriges Radio gavs en större roll som producent för läromedel. Ibid, 102-104.

[83] Norman Fairclough, *Media Discourse*, 3-4, och kapitlen 3 och 4.

[84] Göran Bergström & Kristina Boréus, *Textens mening och makt*: *Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys* (Lund: Studentlitteratur, 2000)*,* 18.

[85] Bergström & Boréus, *Textens mening och makt*, 224.

[86] Bergström & Boréus, *Textens mening och makt*, 156. Skillnaden mellan ett ideologikritiskt och diskursanalytiskt förhållningssätt beskrivs som stundom något flytande och oklar, men generellt anges diskursanalysens svalare intresse för aktören, dennes motiv och intentioner till förmån för de

Ideologi kan enklast beskrivas som svarande mot ett idésystem med vidhörande föreställningar om verkligheten, hur man på olika nivåer bör förhålla sig till den.[87] Jag åsyftar således inte med användandet av begreppet ideologi på någon uttalad politisk ideologi, utan snarare i utbildningsvärlden föreställningar om och attityder till medier, kunskap, barn och socialisering. Det föreligger ett samhälleligt behov av att forma medborgare till en gemensam förståelsegrund: att socialiseras är också att förstå och uppfatta världen på ett liknande vis, ha gemensamma referensramar, bli en del av en ”allmännytta”.[88] Förhållandet skola-samhälle var och är komplext. Precis som ämnesinnehåll/syfte och nya läromedels tycks kunna korsbefrukta och påverka varandra, handlar skola-samhälle om en tvåvägsrelation. Skolan formas naturligtvis av samhällets krav och förväntningar, uttryckt genom till exempel läroplaner, riktlinjer och styrdokument, men som Carlgren & Marton uttrycker det: ”Samhällsförändringar får genomslag i skolan – men skolan har också betydelse för samhällsutvecklingen.” Skolvärlden beskrivs som ”en relativ autonomi” som kan initiera förändring.[89]

Ideologi och kultur är ofrånkomligen länkade. Ulf Hannerz formulerar det som att kultur inkluderar ”idéer – kunskaper, föreställningar och värderingar”, vilka – för att inte förbli helt privata – förutsätter en kommunikativ nivå, en yttre manifestation.[90] Kortfattat definierar Raymond Williams begreppet kultur som ”a mode of interpreting all our common experience.”[91] Kultur ska här ses i betydelsen identitetsskapare, det fält som ger mening åt den enskildes erfarenheter och relationer i ett större perspektiv, byggaren och bäraren av den sociala kontexten. Kultur handlar om makt och maktfördelning: att vara i relation till någon eller något innebär att man är placerad, och samtliga aktörer är beroende av att deras placering ges en specifik betydelse av

---

”tvingande normer”, effekter, som skapas bortom intentionerna. En sådan analys är mindre inriktad på att uppdaga viss ideologi för att istället prioritera ”föreställningar om något”, liksom hur social identitet formas och uttrycks. Den ideologikritiska analysen utgår å sin sida från att något återspeglar materiella förhållanden. Ibid, 236-237.

[87] Bergström & Boréus, *Textens mening och makt*, 152-154. Idé- och ideologiforskningen kan handla om ”idéer i allmänhet, i debatter eller på något sak- eller politikerområde” eller med utgångspunkt och/eller i kombination med aktörer. Ibid, 154.

[88] Se till exempel Gunnar Sundgrens diskussion om skolans socialiserande roll i ”Skolan för alla: En medborgarskola?” i *Boken om pedagogerna*, 265.

[89] Carlgren & Marton, *Lärare av i morgon*, 78-79. Citatet på sidan 78.

[90] Ulf Hannerz, ”Genomsyrade av medier” i *Medier och kulturer*, 7.

[91] Raymond Williams, *Culture and Society*: *1780-1950* (Harmondsworth: Penguin Books, 1979)**,** 18. Se också *Medier og kultur*, 78.

alla inblandade.[92] I sin studie av utbildningsprogrammens bilder av ungdomar konstaterar Maria Sundkvist att en skildring av något bidrar till en formgivning under ansvar: ”Men samtidigt som programmen förmedlat kunskap i ämnen och normer om hur man bör bete sig, har de gestaltat rådande föreställningar om ungdomstiden.”[93]

Textens koder och anvisningar

John Fiske visar på komplexiteten i relationen manifest text (här och framöver i det här kapitlet åsyftas den audiovisuella texten) och upphovsmän, olika TV-kulturers politiska och sociala rötter: ”To understand both the production of programs and the production of meanings from them, we need to understand the working of discourse. [...] Discourse is a language or a system of representation that has developed socially in order to make and circulate a coherent set of meanings about an important area.” Aktörers verklighetsuppfattning och föreställningar om sakernas tillstånd finns inskrivna i producerade texter, finstilt eller med stora bokstäver; möjliga att förkasta, omtolka, men ändå med mer eller mindre fasta instruktioner.[94] Det är en förenklad definition som ändå svarar mot essensen i den tidigare förda diskussionen. Norman Fairclough poängterar att alla verklighetsbaserade texter, som nyhets-, debatt- och dokumentära program, byggs av representationer av verkligheten, där man ständigt skapar och omskapar identiteter och relationer. Han poängterar upphovsmännens diskurs och menar att det är en för dem passande version av verkligheten som formuleras, där vissa saker prioriteras och befinner sig i fokus, annat faller bort och undviks och så vidare.[95] I *Medier og kultur* formulerar man kärnan i denna inriktning inom medieforskningen som att: ”medierne bestemmer, ikke vad folk skal mene, men hvad folk skal mene nogot *om*.”[96] Individen – med vissa förutsättningar, behov och intressen – ingår i många sociala kontexter. Medier är en del av denna ”kontextdimension”, som bidrar till att sätta en politisk och kulturell agenda,[97] liksom lika givet skolan. (Jag vill understryka att bland andra Carl R. Plantinga, till vilken jag återkommer i kapitlet ”Fiktion och icke-fiktion”, använder begreppet diskurs i en något annorlunda mening. Diskurs definieras som – fritt översatt – ”den abstrakta

[92] Kulturdefinitionen används av John Fiske, *Television Culture*, 20.
[93] Maria Sundkvist, ”Oansvarig och okunnig – hjälpsam och kompetent: Bilder av ungdomen i utbildningsprogrammen” i *Medier och modernisering*, 349.
[94] Fiske, *Television Culture*, 41-42.
[95] Fairclough, *Media Discourse*, 103-108.
[96] *Medier og kultur*, 346.
[97] *Medier og kultur*, 339.

organisationen av filmiskt material", det vill säga ett hur, medan "filmens projicerade värld" svarar mot ett vad, även om gränserna är flytande.[98] Oavsett benämning hävdas den manifesta texten som just i viss ordning organiserad och strukturerad och därmed med ofrånkomliga tolkningsrekommendationer.)

Återkommande i många diskussioner är den semiotiskt influerade åsikten att man för att kunna lära någon något via TV först måste lära denne TV-språket. Det krävs en förförståelse av mediet för att kunna tolka och förstå dess genrekoder.[99] Peter Dahlgren myntar ett i sammanhanget svenskt användbart begrepp, "Överberättarens symboliska identitet", vilket svarar mot programmets övergripande form: härigenom klargör man vad publiken kan förvänta sig och hur de bör förhålla sig.[100] Mats Ekström och Göran Eriksson tolkar detta som att: "publiken har en slags outtalade förpliktelser [...] ge legitimitet åt programmen och mediesituationerna."[101] I *Medier og kultur* formulerar man det som att meddelandets koder och signaler – stil, tema och tilltal – utgör en struktur som "foregriber modtagarens reaktion".[102]

Sammanfattningsvis producerades, rubricerades och användes skol-TV:s utbud för att förmedla en av skolan/vuxenvärlden sanktionerad omvärldsinformation. Skol-TV, i tyngd och kraft av att vara ett läromedel, producerad för – och delvis av – skolsfären, gjorde direkta anspråk på att vara en trovärdig skildrare av och guide till omvärlden. Skol-TV var en del av en positionering med vuxenvärld/det institutionella samhällets representanter och etablerad kunskap å ena sidan respektive 'okunskap', barn/ungdom som skulle skolas till samhällsmedborgare å andra sidan, där de förra hade tolkningsföreträde. Søren Kjørup understryker att bildning och kunskap inte är neutrala begrepp, fenomen, utan en del av samhället och kulturen. Kunskap är situationsbestämd, möjlig, formad och färgad av vissa villkor – ekonomiska, sociala,

[98] Plantinga, *Rhetoric and Representation*, 83-86.
[99] Se exempelvis Umberto Ecos "Can Television Teach?" i *The Screen Education Reader*, 95-107. Se vidare Eco, *The Role of the Reader* (Bloomington: Indiana University Press, 1984).
[100] Peter Dahlgren, "Berättande och betydelser i TV-nyheter" i *Forskning om journalistik*, NORDICOM-nytt/Sverige 1988:4, (red.) Ulla Carlsson & Anders Lindblad (Göteborg: NORDICOM, Göteborgs Universitet, 1988), 56.
[101] Mats Ekström & Göran Eriksson, *Det iscensatta talet på TV: Aktualitetsprogram i det svenska TV-mediet*, Skriftserie 60, Studier i kommunikation och medier (Örebro: Högskolan i Örebro, 1996), 15. För fler diskussioner om förhållandet upphovsman och textuella riktlinjer, se till exempel Paddy Scanell "Kommunikativ intentionalitet i radio og fjernsyn" i *Mediekultur*, 1994:22, 30-39; Ib Bondebjerg "'Virkelighedens'fortaellinger" i *Nordicom-Information*, 1994:3, 3-16.

kulturella.[103] Kunskapen och lärandeprocessen har alltid en social och ideologisk laddning.

DISPOSITION

Efter den ovan givna inledande presentationen av grunderna/ramarna för den här avhandlingen följer en kort historik med en allmän samhällelig bakgrund, liksom 1960-talets förändrade utbildningssituation. Den ideologiska kampen om televisionen liksom dess roll som undervisningsverktyg i en ny skola skissas och relateras till tidigare användande av medier inom utbildningen. En kort introduktion av offentliga utredningar ger avstamp för en inblick i förhållandet Sveriges Radio och skolvärlden. Därefter följer i arbetet en mer medieteoretisk orienterad del, med en presentation av de etablerade attityder, traditioner och föreställningar som (skol-)TV kan förstås och tolkas mot, (audiovisuella) massmediers status och relation till skolvärlden. En diskussion om fiktion och icke-fiktion, framställningsstrategier och förhållningssätt vidtas, följt av mer tematiskt inriktad genomgång av skildringarna av Norden, hur nya perspektiv framträder tillsammans med att fler röster görs hörda. Detta binds samman med skildringar av världen utanför Norden, med temat likhet och olikhet. Det hela avslutas med en sammanfattande diskussion.

---

[102] *Medier og kultur,* 12. Se vidare Raymond William, *Marxism and Literature* (London: Oxford University Press, 1977), som resonemanget i *Medier og kultur* hänvisar till.
[103] Søren Kjørup, *Människovetenskaperna: Problem och traditioner i humanioras vetenskapsteori* (Lund: Studentlitteratur, 1999), 25.

SAMHÄLLE, KUNSKAP OCH UTBILDNING

FOLKHEMMET OCH IFRÅGASÄTTANDEN

1920- och 30-talets folkhemstanke, med modernisering och folkbildning på agendan, är utgångspunkten för många titlar inom den svenska forskningen kring etermedier och utbildning. Den nytillkomna radion togs i anspråk som ett medel för folkupplysning, en funktion som senare TV skulle komma att få. Det finns fler anledningar till att göra en tillbakablick på epoken i det här sammanhanget. Den kan i mycket ses som startpunkten för ideal och visioner som åtminstone delvis kom att förverkligas under 1960-70-talet. Jonas Frykman betraktar dessa årtionden som folkhemstankens höjd- och vändpunkt, där en social jämlikhet och mobilitet, liksom allas rätt till likvärdig utbildning i många avseenden var en realitet.[104]

Folkhemsprojektet, dess upphov och konsekvenser, är på intet sätt oomstritt. En traditionell bild tecknar det som byggt på socialdemokratiska och andra arbetarklassrelaterade organisationers visioner om välfärd och förverkligande av desamma.[105] Bland andra Jonas Frykman utnämner 1930-talet som startpunkt för en samhällelig ingenjörskonst där ”det moderna, förnuftiga och hygieniska” rådde: ”Tekniska liksom mellanmänskliga frågor kunde definieras som problem vilka kunde bli föremål för vetenskaplig analys med ty åtföljande lösningar.”[106] Samhörighetstanken och välfärdsmodellen var uttryck för en vision om att ”med rationella medel skapa social harmoni”.[107] ”Det moderna” får betraktas som en parhäst till folkhemstanken. Klas Grinell diskuterar den starka kopplingen mellan folkhemstanken och modernitet: den svenska självbilden var näst intill synonym med

[104] Jonas Frykman, *Ljusnande framtid: Skola, social mobilitet och kulturell identitet* (Lund: Historiska media, 1998), 39.
[105] Exempelvis Torsten Thurén beskriver tanken på och byggandet av folkhemmet som ett moderniseringsprojekt på flera nivåer, som inte minst handlade om att få arbetarklass och lantbrukare att anamma medelklassens livsstil. Thurén, *Medier i blåsväder: Den svenska radion och televisionen som samhällsbevarare och samhällskritiker*, Skrifter om utbildningsprogrammens historia, nr. 5 (Stockholm: Norstedt & Stiftelsen Etermedierna i Sverige, 1997), 67. Kajsa Ohrlanders avhandling om svensk liberalt förankrad välfärdspolitik under 1900-talets tre första decennier bekräftar att det var med upplysning, kunskap och delade normer som grunden till ett samförstånd och samhörighet mellan klasserna skulle läggas. *I barnens och nationens intresse: Socialliberal reformpolitik 1903-1930*, diss. (Stockholm: Almqvist & Wiksell International, 1992), 45. Klas Grinell hänvisar i *Att sälja världen: Omvärldsbilder i svensk utlandstursim*, diss., Gothenburg Studies in the History of Science and Ideas nr. 17; Acta Universitatis Gothenburgensis (Göteborg**,** 2004) till forskning som spårar folkhemstanken och en social ingenjörskonst till ursprungligen liberala och högergrupper, 28.
[106] Jonas Frykman, *Modärna tider: Vision och vardag i folkhemmet*, Skrifter utgivna av Etnologiska sällskapet i Lund (Malmö: Liber förlag, 1985), 144.
[107] Grinell, *Att sälja världen*, 28.

att vara modern.[108] Göran Therborn försöker definiera vad ”modern” innefattar: ”*an epoch turned to the future*, conceived as likely to be different from and possible better than the present and the past. [...] As such it is tied in with the rise of the idea of progress and the cumulation of knowledge, with the Enlightenment, the opening up of a mundane time horizon and the heralding of social evolution.”[109] Bernt Skovdahl gör en viss åtskillnad mellan modernismens framstegstanke, utveckling och tillväxt, som hörande till etablissemanget – näringsliv, politik, det vetenskapliga samhället – och dess folkligare variant, framstegstron, där en mer jordnära materiell välfärd var i centrum.[110]

Tore Frängsmyr målar i *Svensk idéhistoria* bilden av 1950-talet som framtidstrons och optimismens epok, i ett Sverige som i mycket varit förskonat från krig och krigets följder: ”Industrin blomstrade, alla fick arbete, välfärdsbygget fullbordades allt mer, det sociala skyddsnätet utvecklades, utbildningsväsendet byggdes ut, optimismen flödade.” En genomgående tanke var att vetenskapen – Frängsmyr framhäver naturvetenskap, teknik och medicin – var framtidens garant, det som skulle säkerställa en fortsatt välfärd och tillväxt. Det var decenniet då samhällsvetenskaperna växte sig starka och distanserade sig från fältet humaniora. Förändrade sociala och ekonomiska livsvillkor både för individ och för kollektiv, lade grunden till en satsning på det nya området.[111] Det tidiga 1960-talet utmålas i mycket som en fortsättning på 1950-talets ljusa framtidstro, även om åren är inledningen på ett brytningsskede med insikter om revor i välfärdssamhället och folkhemmet.[112] Om 1950-talet var ’oskuldens årtionde’, förändrades bilden drastiskt allteftersom det nya decenniet framskred. Ekonomisk tillväxt var inte längre självklar och miljöproblem började uppdagas. Traditionell kultursyn liksom värderande bildningsideal började ifrågasättas.[113] Könsrollsdebatt, kvinnorörelsen och sexualliberalism var andra företeelser som tog plats under

[108] Grinell, *Att sälja världen*, 30-32.
[109] Göran Therborn, *European Modernity and Beyond: The Trajectory of European Societies 1945-2000* (London: Sage, 1995), 4. Se också Boel Lindberg, *Våra glada visor klinga*, 15-16.
[110] Bernt Skovdahl, *Framstegstankens förfall?: En forskningsöversikt över 1900-talets framstegstanke,* Symposion bibliotek (Eslöv**:** Brutus Östlings bokförlag; Symposion/SALFO,1996), 113-116. Se också Grinell, *Att sälja världen*, 34. Modernism/modernitet är omdiskuterade och omfattande begrepp som inte ska ges närmare utrymme här.
[111] Frängsmyr, *Svensk idéhistoria,* 300–302. Citatet på sidan 300.
[112] Frängsmyr, *Svensk idéhistoria*, 317.
[113] Frängsmyr, *Svensk idéhistoria*, 322-324. Bildningsidealet ifrågasattes till exempel i litteraturhistorikern och folkbildaren Bengt Nermans omdiskuterade *Demokratins kultursyn*. Ibid. Se också Nerman, *Demokratins kultursyn*, Tribunserien (Stockholm: Bonnier, 1962).

decenniet, liksom en nymornad politisk och kulturell vänsterrörelse.[114] Det trygga socialdemokratiska folkhemmet, som sedan 1930-talet byggts på samförstånd och allas goda vilja, ifrågasattes och visade sprickor i fasaden.

EN SKOLA I TIDEN

Samhället kom under perioden att ställa allt större krav på välutbildade människor, vilket återspeglades i utbildningsväsendet.[115] Reformer skulle garantera alla en likvärdig utbildning och så kallad social fostran var en viktig del av paketet, liksom ”vägledning i demokrati”.[116] 1962 års läroplan för grundskolan, *Lgr 62,* var den första gemensamma för alla svenska skolor och elever och en del av övergången till den 9-åriga grundskolan*,* som infördes samma år.[117] 1964 skedde en större gymnasiereform, som fördjupade strävan efter ett rättvisare utbildningssystem. Omvandling resulterade 1968 slutligen i den moderna integrerade gymnasieskolan, vilket innefattade tidigare yrkesskolor, fackskolor och gymnasier.[118] Det var en tid av skol- och utbildningsreformer, som ställde krav på större resurser, nya pedagogiska metoder och undervisningsmedel. Sixten Marklund formulerar satsningen på utbildning under perioden 1950-1975 – inte minst högre utbildning och vuxenutbildning – som innehållande ”mål om skolans utveckling även kvalitativt, om samhällets demokratisering, om avskaffandet av socialt, geografiskt och ekonomiskt betingade orättvisor och om jämställdhet mellan könen.”[119] Tomas Englund definierar den här epokens skola som ett utbildningssystem som anammat ett ”public good”-perspektiv. Han framställer detta förhållande som ett utbildningssystem ”vars utformning och innehåll bestäms i kollektiv demokratisk ordning.”[120] Skolan reflekterade det större samhällets strävan efter social rättvisa och jämlikhet.

---

[114] Frängsmyr, *Svensk idéhistoria*, 326-340.
[115] Se bland andra Frängsmyr, *Svensk idéhistoria*, 309.
[116] Frängsmyr, *Svensk idéhistoria,* 300.
[117] Se exempelvis Mats Sjöberg, ”Att fostra ett skolbarn” i *Barnets bästa*, 55-56. Redan 1950 hade beslut tagits som föreskrev en nioårig skolplikt, men som mest innebar en övergång från sju till åtta år i skolan. Som exempel på effekten av grundskolans genomförande nämner Sjöberg att 1962 så gick 50 % av barn/ungdom nio år i skolan, jämfört med 1967 års siffra på 83 %. Den utökade skoltiden ställde följaktligen större krav på skolans resurser. Ibid. Marklund beskriver grundskolereformen, vilken inleddes 1949/50 och fastställdes med bland andra *Lgr 62*, som en ”strukturreform med övergång från parallellskolesystem till enhetsskolesystem”. *Läroplaner*, 13.
[118] Frängsmyr, *Svensk idéhistoria,* 309. Se även Marklund, *Läroplaner*, 51-56.
[119] Marklund, *Läroplaner*, 14.
[120] Englund, ”Från gemensamt intresse till egennytta” i *Boken om pedagogerna*, 288.

Skolans värld torde vara en av de tydligaste platserna där samhällets nya behov visar sig. Staten har alltid haft ett intresse av att utbildningen på något sätt ska vara nyttobringande – att kunskapen kommer samhället/staten till del, att värderingar och kunskap bevaras och förs vidare.[121] Tomas Englund skriver att ”utbildningen för medborgarskapet har en stark tradition i den svenska historien”, först i form av en underdånighetsfostran gentemot auktoriteter och samhällets övre grupper, senare i form av en socialisering av eleven i en samhällsorienterad, demokratisk anda.[122] Gunnar Sundgrens genomgång av skolans förändrade roll börjar med att han konstaterar att skolans uppgift inledningsvis var att agera som kyrkans språkrör, för att sedan bli kanalen för en vetenskaplig förståelsegrund. Ensamrätten på kunskap försvann i takt med att inte minst medier växte fram: det fanns andra informationsvägar, andra sätt att presentera, se och förstå verkligheten. Författaren hävdar dock att skolan kvarstod fram till 1950-60-talet som ”framtidslöftet, kunskapsmonopolet [...] meningsmonopolet”.[123]

Förändring och traditioner

En av efterkrigstidens – och speciellt 1960- och 70-talets – stora influenser vad gällde den svenska skolan var den amerikanske pedagogen John Dewey (1859-1952) och hans humanistiska visioner om en skola i tiden, som skulle rusta elever att bli aktiva och demokratiska medborgare.[124] Dewey utmålas som en portalfigur för den så kallade pragmatiska instrumentalismen, som bottnade i en idealism om människan som disponerad att arbeta för sina medmänniskor och samhällets bästa.[125] Kunskaper om det aktuella samhället var lika relevanta som traditionella huvudämnen, eftersom det ytterst alltid handlade om att förstå omvärlden och dess principer, såväl inom exempelvis naturvetenskapen som beträffande samhällets strukturer.[126] Den ansvarskännande, aktiva och ifrågasättande eleven, som var motiverad att bilda sig, var också en garant för att denne skulle svara an på samhällets erbjudanden om att

[121] Se exempelvis diskussionerna i Arfwedsons ”Traditionernas framväxt” i *Boken om pedagogerna*, 18–19.
[122] Englund, ”Från gemensamt intresse till egennytta” i *Boken om pedagogerna*, 293.
[123] Sundgren, ”Skolan för alla” i *Boken om pedagogerna,* 262.
[124] Se bland andra Arfwedsons, ”Traditionernas framväxt” i *Boken om pedagogerna*, 43. Se också John Deweys texter i *Individ, skola och samhälle*: *Pedagogiska texter* (urval och kommentarer av Sven G. Hartman & Ulf P. Lundgren), (Stockholm: Natur och kultur, 1980.)
[125] Åsmund Lønning Strømnes, *Kunskapssyn och pedagogik*: *En historisk analys och jämförelse* (Stockholm: Liber utbildning, 1995) 161-162. De idealistiska premissernas sanningshalt kan, som Lønning Strømnes påpekar, diskuteras. Ibid.
[126] Arfwedsons, ”Traditionernas framväxt” i *Boken om pedagogerna*, 41-43.

vara medaktant, medskapare.[127] Efterkrigstidens intresse för Deweys progressiva idéer var i mycket 'barn av sin tid'. I spåren av ett världskrig, folkmord och atombomber blev demokratiska värderingar och jämlikhet ett måste och skolan skulle vara själva grunden för bygget.[128] Kunskap som man borde eftersträva var den som var till gemenskapens gagn och var långt ifrån en tradition av kunskap som "begränsad, varaktig och sann".[129] Ulf P. Lundgren betonar att Deweys progressiva skola krävde att kunskaper "skulle närma sig livet självt", vara nyttoinriktad. Attityden "vad som var värt att veta" försköts till "hur man skulle fastställa vad som var nyttigt att kunna."[130]

Påverkan av den nya pedagogiken blev långt ifrån fullständig inom det svenska skolväsendet. En alltför djärv ämnesintegrering (vilket Dewey förespråkade) blev exempelvis inte aktuell: "vilken här fick verka inom traditionella ramar med ämnes- och klassindelning".[131] Utgångspunkten i elevens värld och behov, det erfarenhetsbetonade, kombinerades i den svenska skolan med starka traditioner av en klassisk ämnesskola, en föreställning om en stabil och lagbunden kunskap som bäst lät sig uppdagas genom en schematisk uppdelning i "områden och vidare i ämnen, ämnen i lektioner och lektionerna i fakta och formler."[132] Traditionella undervisningsformer kvarstod i mångt och mycket: "en växelverkan mellan gemensam klassundervisning, eget bänkarbete, användande av läroböcker, arbetsbok och lärohäften var praxis på mellanstadiet ända fram till slutet av 1980-talet."[133] Ulf P. Lundgren påpekar att perioden var en tid när samhället pedagogiserades: allt mer inom samhällsområdet kom att höra skolan och utbildningen till. "Utbildningsteknologin" beskrivs som störst under 1960-talet, med oerhört reglerande läroplaner. Så kallade beteendemål, nyttopoängen med ett moment eller kurs, skulle klart deklareras.[134] Per Ödman menar att den teknologiserade skolan kännetecknades av att man gärna, med rötter i vissa filosofiska traditioner, framställde "kunskaper och

[127] Sundgren, "Skolan för alla" i *Boken om pedagogerna*, 267.
[128] Arfwedsons, "Traditionernas framväxt" i *Boken om pedagogerna*, 41-43.
[129] Lønning Strømnes, *Kunskapssyn och pedagogik*, 161-162.
[130] Lundgren, "Om centrala begrepp i läroplaner" i *Kunskap och begrepp*, 31.
[131] Arfwedsons, "Traditionernas framväxt" i *Boken om pedagogerna*, 43.
[132] Lønning Strømnes, *Kunskapssyn och pedagogik*, 204.
[133] Carlgren & Marton, *Lärare av i morgon*, 176.
[134] Lundgren, "Om centrala begrepp i läroplaner" i *Kunskap och begrepp*, 31-32.

färdigheter" som utan alternativ och utan implikationer.[135] Bengt Molander kallar detta för "fråga-svar-modellen": "mot ting i verkligheten svarar en riktig eller felaktig uppfattning om tingen, mot samband svarar en riktig eller felaktig uppfattning om dem."[136]

1950- och 60-talets pedagogiska forskning var enligt Ingrid Carlgren & Ference Marton inriktad mot att hitta "Metoden", en tendens som var som starkast under 1960- och 70-talet. Man efterlyste med andra ord det ultimata sättet för eleven att lära sig. Systematiska undersökningar skulle uppvisa lagbundna mönster som var nyckeln till lärandet.[137] Perioden tecknas som en tid fylld med fortbildningsinsatser för att nya metoder och pedagogiska idéer skulle få fäste. Från och med läsåret 1958-59 inrättades till exempel Statens försöksskola i Linköping, som var en vanlig grundskola men med specialrekryterad personal med intresse för nya pedagogiska metoder.[138] SÖ och lärarhögskolan i Stockholm (etablerad 1956 och då fortfarande enda) bestämde ytterst utformningen för denna försöksverksamhet,[139] en verksamhet som Ulla Britt Persson ser som ett uttryck för "efterkrigstidens starka reformtilltro. Skolan var bara ett område bland många som skulle reformeras med hjälp av social ingenjörskonst."[140] Som några aktuella områden att utforska närmare, ville SÖ se "radio och tv som undervisningshjälpmedel, programmerad undervisning, språklabbets roll i språkämnen."[141] Bengt Sandin skriver: "Det fanns också en klar anknytning till kraven på en omvandling av samhället i en demokratisk riktning och synen på utbildning som ett centralt instrument i denna process. 1960- och 1970-talet var den period då antalet utbildningsprogram i radio och tv var som mest omfattande."[142]

---

[135] Per Ödman, "Hermeneutik, kritisk filosofi och pedagogik" i *Perspektiv på pedagogiken: Introduktion i pedagogisk filosofi från Platon till Habermas*, Ebbe Vestergaard**,** medf. Jan-Ingvar Löfstedt & Per-Johan Ödman, (Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1976), 124-129.
[136] Bengt Molander, "Kunskapens frågor: Kunskapsteori och kunskapsanvändning" i *Konsten att informera och övertyga*, 58.
[137] Carlgren & Marton, *Lärare av i morgon*, 110-111.
[138] Ulla-Britt Persson, *Ut ur glömskan: En beskrivning av arkiverat material från Statens försöksskola i Linköping*, Rapport/Universitetet i Linköping, Institutionen för pedagogik och psykologi (Linköping: Linköpings Universitet, 1988)*,* 5-6.
[139] Persson, *Ut ur glömskan,* 8.
[140] Persson, *Ut ur glömskan,* 3.
[141] Persson, *Ut ur glömskan,* 8-9.
[142] Sandin, inledningen i *Medier och modernisering*, 18.

1968 inleddes en mer omfattande lärarutbildning med flera lärarhögskolor, vilket självklart ytterligare stärkte vissa riktningar inom metodik och pedagogik.[143] Carlgren & Marton anser att det egentligen var först på 1970-talet som synen på didaktik och pedagogik ändrade inriktning i Sverige. En ström av forskning som lyfte fram betydelsen av den enskilde individens erfarenhetsvärld dök upp: det material eleverna tidigare förutsattes förstå och ta till sig på ungefär samma sätt, betraktades nu som utgångspunkten för väldigt individuella tolkningar.[144]

Den svenska skolan på 1960-talet framstår sammanfattningsvis som en i grunden ganska motsägelsefull blandning av reformtänkande och traditionella arbetsmetoder. Ifrågasättanden av gängse kunskapsideal och arbetssätt gick sida vid sida med ett klassiskt ’rätt och fel-tänkande’, hörande till en katedertradition. *Radio och Tv möter skolan* redogjorde exempelvis – något bekymrat – för en undersökning gjord i mitten av 1960-talet, som visade på en fortsatt övervikt vid ”kunskapsförmedling direkt till eleverna”.[145]

Riktlinjer och *Lgr 62*: hem, skola och skol-TV

Sixten Marklund påpekar att skolplaner i sig är normativa, föreskriver vad man bör sträva mot och vad som är väsentligt att lära sig. Här finns angivna krav på vad som ska läras, vilka grunder och värderingar som ska råda. *Lgr 62* avnormatiserade visserligen kristendomsundervisningen, men hade å andra sidan ”klarare uppställt som mönster det ’demokratiska samhället’ och dess värderingar.”[146] Som Tomas Englund poängterar föreligger en inbyggd spänning i å ena sidan kraven på social fostran och integration och å andra sidan ambitionen att stärka elevens position som aktiv och påverkande samhällsmedborgare. Han menar att redan 1946 års skolutredning, som dominerades av socialdemokratiska ledamöter, fäste stor vikt vid elevens utveckling av ”självständighet och kritiska sinnelag, arbetsvilja, självverksamhet, socialt sinne och samarbetsförmåga”, vilket skulle erhållas genom bland annat ny pedagogik.[147] I

[143] Carlgren & Marton, *Lärare av i morgon*, 99. Den utökade pedagogiska forskningen som därmed kom att utvecklas på fler universitet och högskolor, fick riksdagen att 1968 besluta om nedläggning av försöksskolan i Linköping 1968. Persson, *Ut ur glömskan*, 15.
[144] Carlgren & Marton, *Lärare av i morgon*, 126.
[145] *Radio och TV möter skolan*, 14.
[146] Marklund, ”Blockämnen och blockämnesundervisning på grundskolans högstadium” i *Kunskap och begrepp*, 71-72.
[147] Englund, *Medborgerlig läroplanskod*, 58. Efterkrigstidens betoning av socialisering på olika plan utsattes för kritik, ofta från representanter för den före detta högre skolan. Man ansåg att målet social

och med *Lgr 62* sattes ett större fokus på eleven och dennes utveckling: ”med aktning för elevens människovärde och kännedom om hans individuella egenart och förutsättningar skall söka främja hans personliga mognad till en fri, självständig och harmonisk människa.”[148] Den enskildes lyckade socialisering ansågs vara förutsättningen för ett fortsatt fungerande samhälle i utveckling.[149]

Betoningen av hemmets plats som socialiseringsfaktor syntes inte bara i TV:s då aktuella allmänna riktlinjer (som nämndes inledningsvis) utan också i *Lgr 62*, här återgivet och tolkat av Marklund: ”skolans mål *’skall nås tillsammans med hemmen’*. Skolan hade alltså inte någon överordnad auktoritet över hemmet, vilket på skilda sätt varit fallet tidigare.”[150] Helt i linje med samarbetstanken anförde man i *RUSKO* att skolradio/TV var de enda AV-hjälpmedlen som även nådde hemmen. Föräldern hade möjlighet att delges materialet, vilket sågs som ett plus, då en ny modern skola strävade efter ökad kontakt med hemmen.[151] Dessa blev därmed delaktiga på ett annat vis, vilket förväntades kunna skapa en nyfikenhet, ett positivt intresse för skolans verksamhet. Program hade möjlighet att skapa en gemensamhetskänsla och som bonus nämndes att de kunde verka allmänbildande på en vuxen publik.[152] Skol-TV kunde bidra till att integrera hem och skola, minska avståndet mellan privat och offentligt. Dessa strävanden innebar hypotetiskt att föräldrarna dessutom i högre utsträckning lierades med initiativtagaren skolan, vilket ökade den samordnade ’vuxenkontrollen’ över både elev och television. Televisionen var en konkurrent, inte enbart till skolans utan den allmänna vuxenvärldens auktoritet, vilket skapade ett behov av ’vakande ögon’.

Försöken att skapa en gemensam referensram, en kunskaps- och beteendekanon för landets elever oavsett skolform, var inte ny: i riktlinjer för skolan på 1940-talet fanns exempelvis uppgiften att ge eleven estetisk bildning med. Noterbart är att man inte

---

fostran var alltför löst i konturerna, parallellt med att fokuseringen innebar att traditionella kunskapsmål försvagades. Kritiken gjorde att *Lgr 62* återinförde viss betoning av uppnådda (och mätbara) kunskapsmål. Ibid, 111-113.

[148] *Lgr 62*, 13. Elevvård gavs för övrigt ett eget kapitel, ibid 70-83. Citatet återges även av Marklund, *Läroplaner*, 108.

[149] Marklund, *Läroplaner*, 107.

[150] Marklund, *Läroplaner*, 114. Se även *Lgr 62*, där man härledde formuleringen till skollagens första målparagraf. Ibid, 13.

[151] *RUSKO/Skolradio och skol-TV fram till 1970*, 29.

[152] *RUSKO/Skolradio och skol-TV fram till 1970*, 32.

gjorde åtskillnad mellan de olika skolformerna, utan alla omfattades av formuleringen ”elevens förståelse för konstens och naturens skönhetsvärden skall främjas.”[153] Skolans estetiska tonvikt under 1950-talet kan ses som ett resultat av samhällets och skolans demokratiseringssträvanden. Den estetiska kulturen skulle inte längre vara förbehållen vissa grupper, utan komma alla till godo.[154] Den estetiska orienteringen var också en del av skol-TV, om än begränsad i jämförelse med språk- och samhällsorienterade program. Konst, musik och teater gavs ett visst utrymme (speciellt inom gymnasiet), liksom filmen. Inom svenska- och teckningämnets ramar fanns krav på att eleven skulle ges en ”elementär orientering om den rörliga bildens uttrycksmedel och berättarteknik”.[155]

Med *Lgr 62* försökte man sammanföra den högre skolans uppdelade respektive folkskolans samordnade ämnesundervisning. Många föreskrivna moment var svåra att sortera under ett visst ämne och gick istället under det som kallades ”speciella moment”, det vill säga fält som ”*familjekunskap, konsumentfostran, trafikundervisning, undervisning om alkohol, narkotika och tobak*”.[156] Samtliga kom att behandlas i skol-TV-utbudet. *Lgr 62* tog dessutom upp elevvård och elevdemokrati, frågor om arbetsmaterial och hjälpmedel, liksom – inte minst – vikten av ”motivation, aktivitet, konkretion, individualisering och samarbete”.[157] Även dessa moment representerades i skol-TV, både i form av tematik och som ett alternativt hjälpmedel i sig. Den ökade respekten för eleven och dennes integritet tog sig även uttryck i en förändrad syn på kristendomskunskapen, vilket tidigare nämnts. Redan 1957 hade en skolberedning fastslagit att undervisningen i ämnet inte längre skulle vara av så kallad normativ karaktär, utan ”skall vara objektiv”, även om ämnet fick behålla namnet kristendomskunskap.[158] Som ett sätt att handskas med ämnets nya status och den ökade betoningen av en samhällelig förståelse kan man betrakta nu

[153] Marklund, *Läroplaner,* 109-110. Citatet på sidan 110. Sjöberg utnämner 1940 års skolutredning och 1946 års skolkommission som incitamenten för ”socialpolitiska visioner” och en ”skola för social jämlikhet. ”Att fostra ett skolbarn” i *Barnets bästa*, 54.
[154] Titti Forsslund, ”Flickor och pojkar i 50-talets skolradio” i *Medier och modernisering*, 190.
[155] Omnämns i exempelvis *RAFF/Forskningsfrågor*, 174.
[156] Marklund, ”Blockämnen och blockämnesundervisning på grundskolans högstadium” i *Kunskap och begrepp*, 73-75. Citat på sidan 75. Se också *Lgr 62*, 39-44.
[157] Marklund, *Läroplaner*, 184-185. Se också *Lgr 62*, avsnittet ”Allmänna anvisningar”.
[158] Marklund, *Läroplaner,* 149. Marklund beskriver för övrigt kristendomsämnets nya inriktning som en av läroplanens stora förändringar och som en logisk följd av 1951 års religionsfrihetslag: ”Det är ett orienteringsämne vid sidan av samhällskunskap, historia, kulturgeografi, ekonomi och andra s k so-

försvunna program vars titlar vittnar om en intention att visa hur det religiösa livet tog sig uttryck i samtiden, kyrkans och kristendomens roll i det aktuella samhället. I ”Kyrka och samfund”[159] (*Möte med samhälle*, 1962) har man signifikant nog valt att följa en så kallad citypräst, som arbetade inom det sociala fältet: på sjukhus, fängelser, inom åldringsvården… I hans arbete ingick dessutom ungdomsvårdande insatser, liksom äktenskapsmedling. Vidare har man valt att följa olika frikyrkliga arbeten inom samma områden: på sjukhus, ett praktiskt hjälparbete i tredje världen. I samma uppdaterade anda kan man anta att serien *Religionskunskap för gymnasiets åk 3* (1969) var, med titlar som ”Vägar till internationell rättvisa”, ”Var skall den enskilde sätta in sitt engagemang?” och ”Vem bestämmer vad vi skall engagera oss för?” Detta utesluter inte att perspektiv och språkbruk i kvarvarande skol-TV-program kan förefalla överraskande normerande, till vilket jag återkommer.

Man kan påstå att *Lgr 62,* tillsammans med en rad reformer, var en definitiv formell startpunkt för en förändrad skola, där elevens mångsidiga utveckling och aktivare roll skulle skapa förutsättningar för ett fortsatt demokratiskt samhälle. Nya arbetsmetoder prövades, där skol-TV var en del. Som läromedel (eller ”hjälpmedel i skolarbetet” som var den term som användes för alla former av läromedel i *Lgr 62*)[160] skulle den, liksom andra läromedel, tolka och förvalta det läroplanen fastställt. Ann-Kristin Wallengren påpekar att språk- och samhällsprogram gavs en framträdande roll i skol-TV-tablån inledningsvis, vilket har sin förklaring i att TV av många sågs som ett redskap för demokratin, en kanal för informationstillgång för medborgare: ”Medborgarna i det svenska välfärdssamhället skulle få en grundlig utbildning i hur det samhälle var beskaffat som de levde i – detta blev en sorts demokratisk princip.”[161] Den inledande perioden erbjöd 30 program per termin och hade med ”tre huvudserier”,[162] varav två signifikant nog var inom den samhällsorienterade sfären: *Bakom rubrikerna* och *Människor i arbete.* Den tredje serien, *Fysiken i vårt dagliga liv*, varslar om en pedagogik som prioriterade en vardagsförankring och att naturkunskap också var ett prioriterat fält. Kommande titlar i tablåerna som *Barn i*

ämnen. Nu undervisas det inte *i* kristendom utan *om* kristendom, därtill vid sidan av andra religioner.” Ibid, 148-154.
[159] Utifrån text i *Skol-TV: Elevhäfte*, vt 1962, 16.
[160] Marklund, *Läroplaner*, 243. Det var först med *Lgr 69* som termen läromedel används. Ibid.
[161] Wallengren, ”Samhällsbyggarnas tv-undervisning” i *Om tilltal, bildspråk och samhällssyn i utbildningsprogrammen,* 23-24.
[162] *Radio och TV möter skolan*, 101.

främmande länder, *I storstaden*, *Nu*, *Hur skulle du göra?, Att vara tillsammans*, *Möten med samhället* talar vidare sitt tydliga språk. Det handlade inte bara en vilja att visa hur samhället på olika nivåer fungerade, utan här fanns tillika en social fostran inbakad: att ha takt och fason i umgänget med varandra och naturen. En målsättning för verksamheten var just att lära eleverna respekt för och omsorg om varandra.[163]

SAMMANFATTNING

I kapitlet ovan har jag försökt ge en bild av det då aktuella samhället: hur perioden, med rötter i det tidiga folkhemmet, så att säga var en kulmen på tanken om evig tillväxt, allas rätt till välfärd och utbildning, samtidigt som bilden av det ideala samhället började ifrågasättas. Jag har velat poängtera skolans historiska roll i samhällsordningens tjänst, dess uppgift att på något sätt lära och forma för samhällsnyttan. Rollen som en given omvärldsauktoritet var en del av skolans förmåner, vilket i och med att inte minst medier flyttade fram sina positioner luckrades upp. 1960-talet var en försiktig brytpunkt: starten för en förändrad syn på kunskap, elev-lärare och hem-skola. Det var en tid för reformer, ny läroplan och pedagogiskt nytänkande i Deweysk anda, samtidigt som gamla traditioner och ideal var fortsatt starka. Skol-TV som pedagogiskt verktyg har här betraktats i ljuset av den ambivalens och dubbelhet som kännetecknade såväl samhälle som skola: tryggheten i det välkända versus framväxande kritik; hierarkiska strukturer där lärare och elev hade vissa roller med lite utrymme för improvisationer, kontra prövandet av nya roller och sammansättningar, där lek och spontanitet skulle tas till vara. (Skol)TV hörde framtidens alternativa, möjliga undervisning till.

[163] *Röster i radio och Tv*, 1963:5, 19.

SVERIGES RADIO AB – (UT)BILDNING OCH UNDERHÅLLNING

TILLKOMST OCH UPPDRAG

Sveriges Radio AB bildades 1956 och aktiebolaget hade ett uttalat bildningsuppdrag och ett lika tydligt krav på objektivitet och opartiskhet i förhållande till samhällets olika intresse- och maktgrupper.[164] Riksdagen hade tidigare samma år tagit beslut om televisionens vara i Sverige och villkoren var klara: ingen reklam eller konkurrens. Året efter kunde – efter ytterligare ett riksdagsbeslut – en reguljär licensbaserad TV-verksamhet sätta igång, parallellt med en pågående nätutbyggnad.[165] Bolaget, som var resultatet av en omorganisering av AB Radiotjänst, kom att ägas av folkrörelser (det vill säga fackförbund, kyrkliga förbund, lantbruksrörelsen), press och näringsliv,[166] med utrymme för riksdag och regering att påverka inriktning och organisation.[167]

Utformningen och organisationen av det nya mediet televisionen hade föregåtts av debatter, diskussioner och utredningar.[168] Karl-Hugo Wirén tecknar perioden som

---

[164] En diskussion om vikten och konsekvenserna av Sveriges Radios neutralitetskrav förs av exempelvis Thurén, *Medier i blåsväder*, 112-114.

[165] Se exempelvis Wirén, *Kampen om TV*, 39. För en kort TV-historik, se också not 4.

[166] Folkrörelserna ägde 40 % av aktierna, pressen 40 % och återstående delen på 20 % hörde till näringsliv.1966 så förändrades bilden (och varade till och med 1993): folkrörelserna fick hela 60 %, dagspress och näringsliv delade på återstående 40 %. AB Radiotjänst bildades 1924 och ägdes av press och företrädare från radioindustrin, med en verksamhet som reglerades genom avtal med staten och via licensmedel. Opartiskhet och saklighet skulle leda programverksamheten. Uppgifter om historia och organisation ges exempelvis översiktligt under rubriken ”Sveriges Radio AB; historik” i *Nationalencyklopedin*: http://ne.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=321064&i_sect_id=32106400&i_word=&i_history=2 (051207).

[167] Regeringen hade rätt att utse halva antalet styrelseordföranden och dessutom ordförande, vilket gav en majoritet. Det var också genom riksdagsbeslut som etermediernas ”långsiktiga utveckling, inriktning och organisation” bestämdes, liksom storleken på licensavgifterna. Regeringen kunde indirekt påverka programutformning genom radionämnden, som granskade att radiolag liksom avtalet med staten efterlevdes. Se exempelvis Håkan Unsgaard, ”Sveriges Radio och statsmakterna”i *Tala till och med: Perspektiv på den svenska radion och televisionen*, (red.) Jörgen Cederberg & Göran Elgemyr (Stockholm: Legenda, 1984), 86-87.

[168] Karl Hugo Wirén ser bildandet 1947 av ett så kallat forskningsorgan, *Nämnden för televisionsforskning*, som det egentliga och seriösa startskottet och tillika början till TV som en samhällsangelägenhet, där etablering och utformning av det nya mediet diskuterades. Nämnden initierades av Telegrafstyrelsen och L M Eriksson. I styrelsen – och som medfinansiärer – fanns också representanter för bland andra FOA och KTH. 1949 tillkommer representanter för AB Radiotjänst och radioindustrin, vilket gav en mer publikinriktad fortsättning. *Kampen om TV*, 39-42. 1951 tillkom den statliga *1951 års televisionsutredning*: praktiska, tekniska och ekonomiska problem fanns på dagordningen, men de publikorienterade frågorna dominerade. Vilka former var möjliga för den kommande televisionen, vilka syften var lämpliga och önskvärda och vilka publika effekter kunde mediet tänkas bära på? Synpunkterna från ett antal intresseorganisationer (som LO, SAF och TCO), institutioner som arbetade med undervisning och upplysningsfrågor (exempelvis Skolöverstyrelsen/SÖ och Överstyrelsen för yrkesutbildning), religiösa organisationer och idrottsrörelsen, liksom ett antal folkbildningsorganisationer var i huvudsak positiva. I svaren framkom tankar på TV som ett forum för

präglad av en ideologisk färgad kamp om TV:s mål och mening. Dels fanns å ena sidan en kommersiellt inriktad intressegrupp med företrädare från bland annat det privata näringslivet, dels en falang med åsikten att ”medborgarinformation” skulle vara TV:s huvudsakliga syfte. I den senare gruppen fanns ”Radiotjänst/Sveriges Radio, tidningsutgivarföreningen, större delen av skolväsendet, bildningsförbunden och de fackliga organisationerna”.[169] Sveriges Radio skulle vid bildandet komma att kännetecknas av den medborgarinriktade gruppens public service-ideal, men där underhållning också var en del av uppdraget.[170] Folkrörelserna kom att bli en viktig part i Sveriges Radio AB och det fanns en naturlig koppling till arbetarrörelsen och andra ideella grupper som nykterhets- och frikyrkorörelsen.[171]

Tanken på medborgarinformation via etermedier var ingenting nytt. Olle Findahl noterar att den första statliga utredningen om folkbildningsarbetet såg dagens ljus 1924. Den då planerade radioverksamheten beskrevs som ett utmärkt sätt att sprida bildning i utkanterna av landet och hos ’behövande’ grupper.[172] Bengt Sandin konstaterar att utbildningstanken redan i radions inledande decennier gjorde sig märkbar, i form av såväl 1930-talets populära språkkurser som program av allmän folkbildningskaraktär. Radions enkanalsutbud och program med didaktiska syften var näst intill synonyma.[173] Mycket av det sända materialet hade studiecirklar som tilltänkt målgrupp och ibland skapades program i direkt samarbete med studieförbund.[174]

---

bland andra konsumentupplysning, en kanal för informativa program om industri- och teknikutveckling, arbetsplatsförhållanden och yrkesutbildning. Ibid, 58-65.

[169] På den kommersiella sidan nämns vidare radioindustrin, annonsörerna, Telegrafstyrelsen och Sandrews. Se exempelvis Wirén, *Kampen om TV*, 20.

[170] Begreppet public service och vad det egentligen står för kan diskuteras. Torsten Thurén definierar det som ”det system som gäller för Sveriges Radio och Sveriges Television [...] ett formellt självständigt men statligt reglerat etermediesystem”. *Medier i blåsväder*, 13. Ingegerd Rydin diskuterar kring underhållningsuppdraget, vilket bidrog till en kluvenhet inför mediet. *Barnens röster*, 20.

[171] Frängsmyr, *Svensk idéhistoria*, 253.

[172] Olle Findahl, *Televisionens möjligheter och begränsningar som informations- och kunskapsförmedlare* (Stockholm: Sveriges Radio, 1988), 13. Findahl menar att Radiotjänst valde att centrera på bildningen: pressen ville inte se sin nyhetsbevakning utkonkurrerad. Folkbildningen blev ett ”programpolitiskt mål” som Findahl påstår var unikt för Sverige. Ibid.

[173] Sandin, inledningen i *Medier och modernisering*, 18. 1958 avskiljdes vuxenutbildningen från annat utbud och ”radioskolan för vuxna” skapades, vilket 1964 blev till ”sektionen för vuxenundervisningen”. Ibid. Radion hade också, precis som senare televisionen, ett föreskrivet folkbildaruppdrag. Se till exempel Furhammar, *Med Tv i verkligheten*, 20.

[174] Se exempelvis Lindell, ”Det politiska spelet kring övergången från Skolradion till Utbildningsradion” i *Medier och modernisering*, 27. Folkbildningen var en del av folkhemsprojektet. Tore Frängsmyr betraktar till exempel folkbildningsrörelsen som ett möjligt folkligt alternativ, med rötter i sekelskiftet och på frammarsch till mitten av seklet, till en exklusiv högre utbildning. Han gör

TELEVISIONEN – HOT OCH MÖJLIGHET

Televisionen skulle komma att fortsätta radions bildningsambitioner: mycket av tablåtiden hade ett så kallat seriöst syftande innehåll. Samtidigt fanns en utbredd skepticism mot mediet. Många kritiker och belackare menade att TV i bästa fall var förflackande, i värsta fall fördummande.[175] Inte minst antogs mediet kunna ha negativt inflytande på barn och ungdom.[176] Trots uppenbara likheter i ambitioner och målsättningar vad gällde radio och television är det noterbart att förutsättningarna för den kulturella eller vetenskapliga statusen var väldigt olika. Stig Hadenius trycker på att den tidiga radions aktörer hade starka kopplingar till folkbildningsrörelser, vilket inte alls var fallet med de tidigaste förespråkarna för televisionen. Dessa hörde istället kommersiella intressen till.[177] Orvar Löfgren beskriver radion i Sverige som ganska snart kännetecknad av en viss kulturell status: formerna och strukturerna för radioverksamheten var nya och fortfarande internationellt obearbetade och därmed inte lika ideologiskt laddade. TV däremot förknippades tidigt med den ”amerikanisering” som man varnade för under 1950-60-talet: det gällde att undvika att gå i de ”mediafällor” som kännetecknade den amerikanska televisionen. Löfgren hävdar vidare att ”Varje ny mediaform har kunnat ses som ett hot mot en tidigare enhetlighet”.[178] Med andra ord gällde det att i och med introduktionen av televisionen skapa och etablera lämpliga och passande former. Som konkret exempel på denna ’erövringsprocess’ kan nämnas en passage i utredningen *Televisionen i undervisningens tjänst.* Här ventilerades bland annat det faktum att många upplevde TV som ett hot mot till exempel studieförbundens verksamhet och traditionella umgängesmönster. Utredningen kontrade med att studieförbund och cirklar istället borde låta televisionen bli en del av bildningsbygget, använda mediet som man

---

för övrigt en distinktion mellan bildning och folkbildning, eller ser det snarare som två sidor av samma mynt: det förra baseras på individens vilja och ambition att lära, den senare handlar om att lära ut till andra, vilket till exempel studiecirklar och bildningsförbund är ett uttryck för. Se *Svensk idéhistoria*, 253. Olle Findahl ser begreppet folkbildning som en fördjupning och breddning av ett traditionellt humanistiskt bildningsideal, som närmast förespråkade en kulturell förfining. Folkbildarna la i begreppet också individens rätt till utbildning och krav på samhällets ansvar att möjliggöra den vuxnes förkovran: ”politisk upplysning, demokratisk fostran och en kritisk hållning förutom det fria kunskapssökandet.” *Televisionens möjligheter och begränsningar*, 12.

[175] Wirén, *Kampen om TV*, 175.

[176] Se till exempel *Televisionen*, 40, och Hadenius, *Kampen om monopolet*, 143.

[177] Hadenius, *Kampen om monopolet*, 135. Kampen om televisionen blev också kampen om och argumenterandet för televisionens existensberättigande. Karl-Hugo Wirén menar att bland andra den socialdemokratiska regeringen fördröjde införandet, eftersom TV var ett osäkert kort och lika gärna kunde bli en kommersiell marknad. *Kampen om TV*, 111.

tidigare tagit andra massmedier i bruk och redan använde. Här nämndes böcker, som blivit allt lättillgängligare i både handel och bibliotek; filmen ”ett betydelsefullt medium för information och i bästa fall kulturstimulans” och radion som ”serverar ett rikt och varierat nyhets- och kunskapsstoff”. Nu tillkom televisionen och det gällde för alla inblandade i bildningsarbetet att förebygga, att se möjligheter i mediet istället för konkurrens. Kommittén klargjorde att folkbildaren borde agera för att TV skulle bli ett hjälpredskap för just sitt område och förespråkade att TV i sin tur kunde agera för att bli en samarbetspartner.[179] Löfgren konstaterar att (mass)medier i olika former och epoker parallellt fungerat – och fungerar – som verktyg för ett nationsbygge, ett sätt att skapa ett slags gemensam bas av värderingar och föreställningar, inte minst om det specifikt egna.[180] TV skulle i Sverige få prägeln av att vara den allmänna och populära källan till information, kunskap och vidgade vyer, sett till både handfasta språkkunskaper och till en allmän kulturell bildning. Kommittén för vuxenutbildning i *Televisionen i undervisningens tjänst* konstaterade att mycket av TV:s då aktuella utbud hade ett bildningsvärde, ett kunskapsanslag fanns: samhällsorienterade- och nyhetsprogram, kulturhistoriska program och TV-teater gavs som exempel.[181] Leif Furhammar understryker att dokumentärfilmen hade en särställning i det allmänna utbudet: under pionjäråren och en bit in på 1960-talet var det ämnet svensk kulturhistoria, som gavs det stora utrymmet.[182] Samtidigt representerade mediet förströelse och – ifrågasatt – underhållning. *Bröderna Cartwright*, som började sändas mot slutet av 1950-talet, orsakade exempelvis den första egentliga debatten om våldet på televisionen.[183] Ingegerd Rydin betonar att Sveriges Radio intog någon slags mellanställning med krav på att erbjuda både det ena och det andra, nöje såväl som folkbildning.[184] Programutbudet i hemmet verkade säkerligen både som konkurrent och draghjälp till skol-TV:s verksamhet och syften.

---

[178] Orvar Löfgren, ”Medierna i nationsbygget: Hur press, radio och TV gjorde Sverige svenskt”, i *Medier och kulturer*, 94-118. Citatet på sidan 118. TV som ”amerikaniserat” medium tas också upp av bland andra Djerf-Pierre & Weibull i *Spegla, granska, tolka*, 107.
[179] *Televisionen*, 40-41. Citatet på sidan 40.
[180] Löfgren, ”Medierna i nationsbygget” i *Medier och kulturer*, 90-94. Se även Benedict Anderssons *Den föreställda gemenskapen: Reflexioner kring nationalismens ursprung och spridning* (Göteborg: Daidalos, 1993).
[181] *Televisionen*, *42*.
[182] Furhammar, *Med TV i verkligheten*, 35-36.
[183] Madeleine Kleberg, ”The History of Swedish Television: Three Stages” i *Nordic Television: History, Politics and Aesthetics*, (red.) Ib Bondebjerg och Francesco Bono (Roma: Festival Nordico - PrixItalia, RAI; København: Dept. of Film & Media Studies, Univ. of Copenhagen, 1994), 198.

Underhållning, barn- och ungdomsprogram och TV som familjekitt

Det är belysande att titta på TV:s barn- och ungdomsutbud, som alltså var skild från skol-TV:s pedagogiska förpliktelser, med primärt underhållning på agendan.[185] Trots olika syften, avslöjar förändringar i barn- och ungdomsverksamheten också en förändrad syn på målgruppen och utbudens mål och mening överlag. Ingegerd Rydin menar att direkta barnprogram mest var tillfälliga företeelser i TV:s barndom.[186] Detsamma måste sägas gälla för ungdom.[187] Barn/ungdom var för TV-ansvariga – precis som tidigare radion – en uttalat viktig grupp, men erbjöds inledningsvis mestadels familjeserier, vilket, som Rydin påpekar, visar att tittandet förväntades vara i "'hemmens tjänst'".[188] Med åren tycks man ha valt att mer se till exempelvis barns och ungdomars förutsatta behov och förmågor. 1963 övergick den verksamma barn- och ungdomssektionen till att bli en egen avdelning, som 1965 fick namnet barn- och ungdomsredaktionen. Vid samma tid dyker den första egentliga målformuleringen för barnprogrammen upp.[189] Enligt Rydin angav riktlinjerna att verksamheten hade som uppgift att vara underhållande i första hand. Likväl poängterade man från Sveriges Radios håll att "information och fakta" var viktiga ingredienser även i barnprogram, då marknadskulturen vann alltmer terräng. Det fanns således ett allmänbildande drag och syfte även i kvällsutbudet.[190] Filmatiseringar av Astrid Lindgren (de snällare, mer idylliska historierna) liksom familjeunderhållningsprogram med klara informationsanspråk var några stora satsningar på barn/ungdom. Några program med en mer existentiell framtoning såg också dagens ljus, där barn tilläts ha djupare funderingar kring tillvaron.[191] Rydin spårar en förändring mot det senare 1960-talet i inställningen till barn och ungdom: en föreställning om barnet som 'världsförbättrare' blev märkbar. Genom rätta verktyg, det vill säga god barnkultur, skulle gruppen synliggöras och göra sina röster hörda. Kontroversiella områden och teman som

---

[184] Rydin, *Barnens röster*, 20.
[185] Rydin, *Barnens röster*, 110-111.
[186] Rydin, *Barnens röster,* 105.
[187] Det första direkta ungdomsprogrammet var *Drop in*, som sändes mellan 1963-1967. Olle Sjögren, *Den goda underhållningen: Nöjesgenrer och artister i Sveriges radio och TV 1945*-1995, Skrifter om utbildningsprogrammens historia, nr. 4 (Stockholm: Norstedt; Stift. Etermedierna i Sverige, 1997), 135.
[188] Rydin, *Barnens röster*, 108. Citatet Rydin använder sig av – "samhällets, kulturens, folkbildningens och hemmens tjänst" – är ur *Televisionen i Sverige: Televisionsutredningens betänkande*, SOU 1954:32, 168.
[189] Rydin, *Barnens röster*, 108-109. Redaktionen fanns till och med kanalklyvningen 1969/70. Ibid.
[190] Rydin, *Barnens röster*, 110-111.
[191] Rydin, *Barnens röster*, 124-134.

”miljöförstöringen, orättvisor i världen, kriminalvård, konsumtionssamhället” kom på agendan.[192]

Madeleine Kleberg sätter förhoppningen om TV som ett slags familjekitt i relation till en omvälvande epok med en ökande urbanisering, en framväxande ungdomskultur och kvinnor på väg ut i arbetslivet, kombinerat med en växande fritid och ökad välfärd. Det senare möjliggjorde att stora grupper hade råd med TV och TV-licensen: inte minst var TV vanligt hos barnfamiljer.[193] Orvar Löfgren poängterar att det fanns en strävan att alla skulle bjudas samma utbud, att man från ansvarigt håll ville undvika ”en mediernas sociala segregation, baserad på åldersgrupper, klass, kön, eller regional tillhörighet”.[194] Televisionen representerade familjekitt i en förvandlingens tid, liksom bildning och medborgarinformation. Parallellt var den fortsatt en misstänkliggjord kanal för ytlig underhållning och konkurrerande – kanske inte alltid önskvärd – omvärldskunskap. Televisionen som motsägelsefull arena var och är rik, vilket det finns anledning att återkomma till.

KOMMITTÉER OCH UTREDNINGAR

Folkbildnings-, bildnings- eller undervisningsprogram?

Television och undervisning var – som redan konstaterats – redan från början ett viktigt par i den svenska TV-historien. 1958 tillsattes av Sveriges Radios styrelse en kommitté som skulle undersöka TV:s möjligheter som undervisningsverktyg. Resultatet blev den ett år senare färdigställda utredningen *Televisionen i undervisningens tjänst*, där man skulle svara på den komplexa frågan ”Vilka speciella användningsmöjligheter detta nya medium kan få i undervisningens tjänst?”[195] Arbetet beskrevs av *RUSKO* som en expertutredning som ”blev vägledande för den kommande försöksverksamheten.”[196] Studiegrupper och kommittéer i olika konstellationer – med ett starkt lärarinslag – och former som tittat på just undervisningsaspekten hade funnits sedan början av 1950-talet i regi av bland annat SÖ. Redan 1951 hade man initierat provsändningar, vilket resulterade i ett yttrande

[192] Rydin, *Barnens röster*, 171.
[193] Kleberg, ”The History of Swedish Television” i *Nordic Television*, 189-195.
[194] Löfgren, ”Medierna i nationsbygget” i *Medier och kulturer*, 117-118.
[195] *Televisionen*, inledningen.
[196] *RUSKO/Skolradio och skol-TV fram till 1970*, 4.

från SÖ som återfanns i den statliga televisionsutredningen 1954.[197] Kommittén bestod av två avdelningar: dels gruppen för skol-TV-frågor, dels en grupp som tittade på folkbildnings-TV generellt. Som en övergripande benämning användes undervisningstelevision, vilket innefattade såväl skoltelevision som folkbildningstelevision: ”Vi avser därmed inte bara kunskapsmeddelande utan också estetiskt och etiskt bildande program.”[198] Folkbildningsprogram kontrasterades mot annat utbud, som även kunde ha ett ”bildningsvärde”: samhällsorienterade- och nyhetsprogram, kulturhistoriska program och TV-teater med mera. För att kallas folkbildningsprogram var det dock ett minimikrav att det ”måste vara systematiskt uppbyggt och väl tillrättalagt för publiken”, med syfte att initiera, underbygga och vidareutveckla intresset av något slag, gärna i anslutning till studieförbunds verksamhet och/eller arbetsmaterial från Sveriges Radio.[199]

Skol-TV-gruppen studerade utländska modeller i USA, Storbritannien, Frankrike och Kanada. Tekniska/ekonomiska aspekter, utrustning, sändningsmöjligheter, utbyggnad, kostnader och dylikt diskuterades ingående, liksom utformning och innehållsliga aspekter. Vidare var det här en utredning som behandlade effekter och erfarenheter som redan vunnits i andra länder; mediets relationer till och konsekvenser för skolradio och filmen; hur barn på fritiden använde och eventuellt påverkades av TV och skolans roll i sammanhanget, liksom förslag på hur en försöksverksamhet borde se ut.

De här kommittéerna tillsattes i samband med att TV faktiskt redan startat verksamheten och frågor kring TV:s form och innehåll aktualiserades. Televisionen var en realitet och premisserna redan givna: TV var ett licensfinansierat reklam- och konkurrensfritt medium med saklighet, samhällsinformation och bildning i sina stadgar. Mål och syfte framträdde med all tydlighet när man klargjorde att ett modernt och växande samhälle ställde krav på allt kompetentare medborgare, vilket förutsatte en växande utbildningsapparat på både bredd och djup.[200]

[197] *Televisionen,* 1. 1951 hade SÖ utsett en studiegrupp som skulle titta på vad skol-TV skulle kunna innehålla, liksom dess förhållande till skolfilm och -radio. Så småningom ersattes denna grupp av en frivilliggrupp av lärare som diskuterade kring en kommande verksamhet. Ibid.
[198] *Televisionen*, inledning I.
[199] *Televisionen*, 42.

1960 tillsattes det som brukar betecknas *RU60*, det vill säga 1960 års radioutredning. Karl-Hugo Wirén ser tillsättningen av *RU60* i ljuset av 1960-års folkbildningsutredning, där man trots vissa farhågor trodde på radio/TV som en möjlighet för folkbildningsarbetet.[201] Torsten Thurén sammanfattar *RU60* som en i hög grad kluven text: ”Entusiasmen inför det nya tv-mediets ännu oprövade möjligheter, den skräckblandade fascinationen inför tv:s genomslagskraft, den ideologiska blandningen av frigörelse, konservatism och social ingenjörskonst, allt talar sitt tydliga språk.”[202] Som tidigare klargjorts tillsattes av *RU60* 1962 arbetsgrupperna *RUSKO* och1963 *RUFUS*. *RUSKO*, som hade ”Sveriges Radio och det reguljära skolväsendet”[203] som arbetsfält, nöjde sig med att använda termerna skol-radio och skol-TV. *RUFUS*, som hade högre utbildning på agendan, definierade begreppet utbildningsradio/TV som dels skol-TV/radio, vilket var ämnat för barn och ungdom upp till och med gymnasiet, dels som program som riktade sig till ”vuxenundervisning i olika former och på olika stadier, inklusive yrkesutbildning samt universitetsundervisning”. Som komplement och kontrast användes begreppet studieradio/TV som innefattade program som var tänkta att komplettera organiserade studiecirklar, språkkurser och allmänna bildningsprogram.[204]

I *TRU* benämnde man utbudet konsekvent som ”tv-program”, vilket kan tolkas som ett friare förhållningssätt till området. Rollerna var så att säga redan tillsatta, formerna prövade och bekanta i högre utsträckning, vilket dämpade behovet att definiera den egna verksamheten, avskilja sig från annat utbud.

SAMMANFATTNING

Den svenska televisionen var resultatet av många års utredningar, diskussioner och motstridiga viljor. En kommersiellt inriktad falang fick ge vika för de grupperingar som förespråkade mediet som en public service-kanal med samhällsinformation, upplysning, kultur men även nöje på agendan: allt i samhällets och hemmens tjänst. TV skulle vara gemensamhetskittet i en föränderlig tid, såväl inom familjen som i ett större socialt sammanhang. Det var en ideologisk kamp som fördes, där det gällde att

---

[200] *Televisionen,* 40.
[201] Wirén, *Kampen om TV*, 175.
[202] Thurén, *Medier i blåsväder*, 148.
[203] *RUSKO/Skolradio och skol-TV fram till 1970*, 2.
[204] *RUFUS/Bildnings och undervisningsverksamhet*, 30-34.

tvätta bort den dubiösa stämpeln av ytlig underhållning och förflackning. Skol-TV låg i linje med detta, samtidigt som det gällde att hitta en egen identitet: utredningar gick nogsamt till väga för att definiera vad som utmärkte ett program som skulle användas inom den formella utbildningen. Inställningen var i överensstämmelse med den teknologisering av samhället som tidigare tagits upp, där sociala och andra problem var lösbara enligt schema och var sak hade sin plats. TV skulle vara en del av det demokratiska och goda samhället, ett verktyg för social samhörighet och ansvarstagande medborgare.

MEDIER I SKOLANS OCH UNDERVISNINGENS TJÄNST

FILM OCH RADIO – FÖREGÅNGARNA

Medier i skolans tjänst har varit många och skiftande. En allt mer omfattande satsning under den aktuella perioden på medier som verktyg i undervisningssammanhang speglades av att det 1960 fanns en central för försäljning av skolradioprogram, vilken bistods av en växande skara AV-centraler i kommunal regi.[205] Skol-TV tillkom 1961, samtidigt som filmer, diabilder, ljudband med mera anfördes som väsentliga komplement till etermedier.[206] Det bestämdes att ett mindre antal skol-TV-program också skulle tillhandahållas på film från och med hösten 1962,[207] vilket får betraktas som ett uttryck för kraven på ökad tillgänglighet. I detta kapitel avgränsar jag mig i stort till, förutom då självklart televisionen, filmen och radion som undervisningsverktyg i en initial fas. Dessa var de medier som gavs mest utrymme i utredningar och dylikt när man diskuterade televisionens roll och funktion.[208] Släktskapet med televisionen på olika nivåer är dessutom påtagligt. Jag har begränsat mig till det som kan sorteras in under respektive verksamheters pionjärtid, då frågeställningar, målformuleringar och syften accentuerades.

1920-talets skolfilm – argument och syften

Som inledningsvis skymtade hade medier traditioner vad gällde undervisning och skolväsendet. Filmen i Sverige, som uppenbart tilltalade allmänheten, togs vid 1900-talets början i bruk av bland annat nykterhets- och folkbildningsrörelser, som ett sätt att påverka, föra ut ett budskap, bilda och undervisa.[209] Redan 1921 grundade Svensk

---

[205] Sandin, inledningen i *Medier och modernisering,* 18. AV-centraler bistod skolorna med ”kopiering och distribution av medier”. Ibid. För en allmän historik och uppgiften om försäljning, se Utbildningsradions hemsida: www.ur.se/ur/start.php?s1=omur&s2=historik. (060206)

[206] *RUSKO/Skolradio och skol-TV fram till 1970*, 27. Bildserier och ljudband fanns som komplement till både skolradio och -TV. I *Skol-TV*:s lärarhäften gavs förslag på övrigt lämpligt AV-material.

[207] *RUSKO/Skolradio och skol-TV fram till 1970,* 45. Man såg med tillförsikt fram emot en marknad där videobandspelare skulle bli ekonomiskt möjligt för skolvärlden. Man spekulerade i ett utökat ersättande av etersändningar till förmån för bandade program, både vad gällde radio och TV. Här anfördes också, med utgångspunkt i skolradions lyssnarsiffror, att den vuxenpublik som också fanns var skäl nog att behålla eterburna sändningar. Ibid, 43-46.

[208] Se exempelvis *Televisionen* och *RUSKO/Skolradio och skol-TV fram till 1970.* I den senare föreslås ett samarbete mellan filmbransch och skolfilmsproduktion, 23.

[209] Leif Furhammar, *Filmen i Sverige: En historia i tio kapitel* (Höganäs: Wiken i samarbete med Svenska filminstitutet, 1991), 18. Vad gällde utbildningsfilm så nämner för övrigt Furhammar också militärens Armé-, marin- och flygfilm. Vidare fanns intressenter i Utrikesdepartementet och Kommerskollegium som satsade på information/propaganda vad gällde svenskt näringsliv, både nationellt som internationellt. KF, Kooperativa förbundet, beskrivs som en stor kund av denna typ av beställningsfilm. Ibid, 117.

Filmindustri en särskild skolfilmsavdelning.[210] *1940 års skolutredning: VII Radio och film i skolundervisningen* (1946) innehåller en historisk resumé där det framgår att skolöverstyrelsen tillsammans med statens biografbyrå 1921 fick ett kungligt direktiv att utreda ”filmen i undervisningens och folkbildningens tjänst”. Utredningen stod klar 1922 och tryckte på vikten av att filmen gavs en mer organiserad roll i undervisningen, ett krav som enligt *Radio och film i skolundervisningen* blev utan egentliga effekter.[211] Med tanke på den debatt som då fördes om mediet, med många kritiska röster – markant inom lärarkåren – som menade att filmen fick ungdomar och ’vanligt’ folk att försitta sin tid och slösa bort sina pengar på billig och vulgär underhållning,[212] låg det en diger uppgift framför dessa skolfilmspionjärer. Man skulle övertyga en tvivlande lärarkår om filmens möjligheter. Leif Furhammar nämner dock att dokumentärens rykte aldrig riktigt solkats, kanske just på grund av att filmbranschen kunde anföra ett ”uppbyggligt syfte”.[213] Vad gäller skolfilmen slutade SF med den egna produktionen under 1950-talet. En utredning från 1957 beskrev skolfilmsläget som under all kritik, en marginell företeelse som långt ifrån kunde svara mot de behov som fanns.[214]

SF:s skolfilmsavdelnings mångårige chef Gustaf Berg gav i tal och skrifter om skol- och bildningsfilmen uttryck för ett behov av att försvara den så kallade uppbyggliga filmen och lika självklart ta avstånd från mediets ”avarter”. Han försäkrade i *Filmen och folkundervisningen* (1922) att filmen var ”ett medel för återgivning i ’levande’, fortskridande bild av föremål och varelser i utveckling och rörelse [...] en företeelse

[210] Furhammar, *Filmen i Sverige*, 117. En några år tidigare försöksverksamhet hade pågått i regi av Svenska Skolmuseets kinematografiska avdelning. Berg, *Filmen och folkundervisningen*, 9.
[211] *1940 års skolutredning: VII Radio och film i skolundervisningen*, SOU 1946:72, 36. Att kravet så att säga rann ut i sanden kan säkert delvis hänföras till att film var ett så pass laddat och aktuellt ämne på 1930-talet. (Se vidare Furhammars redogörelse för den tidiga filmen i noten nedan). I texten framgår att många motioner handlade om behovet av ”verkligt god folkuppfostrande film”, möjliggjort via statsunderstöd och skattelättnader. Ungdomsvårdkommittén betänkande behandlade också, i samma anda, filmundervisningsfrågan. Ibid, 36-38.
[212] Furhammar, *Filmen i Sverige*, 18-23. Filmmediet kom ganska snart att råka i blåsväder och få dåligt rykte – slapstick, vildawesternfilmatiseringar och annat ’mindre sedelärande’ fick många att vända sig mot det nya mediet. I spetsen för kritiken fanns just lärare. Debatten var livlig under hela 1920-30-talet. Ibid.
[213] Furhammar, *Filmen i Sverige*, 70. Se en liknande diskussion om åtskillnad i tidiga officiella attityder gentemot fiktion och icke-fiktion i Pelle Snickars *Svensk film och visuell masskultur1900*, diss. (Stockholm: Aura; Norstedt, 2001), 32-33, och Jan Olssons ”Svart på vitt: Film, makt och censur” i *Aura* nr 1/1995.
[214] Uppgiften återfinns i *Televisionen,* 21. Det var *Stöd åt undervisningsfilm i svenska skolor*, en del av *1957 års lärarutredning* (Stockholm: Ecklesiastikdep.,1957), som åsyftades.

på gott eller ont allt efter innehåll och användning".[215] Berg var uppenbart mycket medveten om den så kallade biografdebatten, det vill säga farhågorna att underhållningsfilmen skulle förleda framförallt ungdomen, och den skugga som därmed riskerade att falla på mediet i sig. Rätt använt var filmen emellertid ett medel för bildning och utveckling. Berg visade för övrigt prov på modernt pedagogiskt tänkande när han förespråkade – med stöd i då aktuell forskning – att även den mer renodlade spelfilmen kunde användas för bildningssyften. Barn skulle få berätta om det sedda, vilket var ett utmärkt sätt att vidga ordförråd och skapa en känsla för språket/modersmålet.[216] Det är noterbart att skolfilmen introducerades parallellt med vissa skolreformer, vilket författarens nytänkande bör ses emot. 1918-1919 gavs den allmänna folkskolan en ny undervisningsplan och med den en praktiskt inrättad fortsättningsskola. Tomas Englund pekar vidare i sin genomgång av denna undervisningsplan på en början till en mer praktiskt orienterad skola. Undervisningen skulle knyta an till elevens erfarenhetsvärld, med målformuleringar som att ”bringa barnet i omedelbar beröring med verkligheten [...] sätta skolarbetet i förbindelse med det praktiska arbetslivet”,[217] vilket Bergs skissande av tillämpningsområden kan relateras till. Han tog vidare upp folkskolans krav på ”åskådningsundervisning” och beklagade försiktigt att filmen inte direkt anförts som lämplig för ändamålet.[218] 1918-1919 års undervisningsplan hade för övrigt i viss mån mildrat en tidigare starkt normerande kristendomskunskap och bland annat tillåtit en viss ”tankefrihet och religionsfrihet”.[219] Med dessa förändringar i åtanke bör man kanske se Bergs mer ’uppsluppna’ och moderna inställning till ämnet: kristendomskunskapen kunde med hjälp av filmen göra besök ’on location’ i Palestina, vilket skulle skapa en direktare, ”levandegjord” känsla för missionen och det kristna budskapet.[220] Det fanns givetvis också ett tidstypiskt uppfostrande drag i Gustaf Bergs tankar. Den emotionella och

[215] Gustaf Berg, *Filmen och folkundervisningen*, 5. Berg hade för övrigt tidigare varit en inflytelserik chef på Censurbyrån. Se Jan Olsson, ”Svart på vitt” i *Aura* nr 1/1995, 38. Bergs argument låg nära de som skulle komma att framföras av realismens förespråkare, exempelvis Sigfried Kracauer. Denne menade att man skulle skildra varje ämne utifrån dess innehållsmässiga förutsättningar. Själva verkligheten var filmens råmaterial, vilket man borde handskas försiktigt med, använda för att förtydliga eller förklara verkligheten: en närbild var alltså i sin ordning om den visade hur ett blomblad egentligen såg ut, men effektsökeri om den visade ett gråtande barn. Se J. Dudley Andrew, *The MajorFilm Theories*: *An Introduction* (New York: Oxford U.P., 1976), kapitel 5. Se vidare Sigfried Kracauer, *Theory of Film: The Redemption of Physical Reality* (New York: Oxford University Press, 1960).
[216] Berg, *Filmen och folkundervisningen*, 10-11.
[217] Englund, *Medborgerlig läroplanskod*, 5-7.
[218] Berg, *Filmen och folkundervisningen*, 9.
[219] Englund, *Medborgerlig läroplanskod*, 17.

upplevelsemässiga betoningen kan tolkas som ett pedagogiskt grepp för att styra mot fortsatta ’korrekta’ attityder.

Englund beskriver vidare perioden som en ”social, ekonomisk och politisk brytningstid” och framhäver att den sociala fostran, oavsett politiska sympatier, ansågs handla om att man skulle lära sig sin plats och inte kräva för mycket.[221] Bergs åsikt att en film om exempelvis astronomi kunde få eleverna att inse hur magnifikt ordnad världen och universum var, hur liten man själv var i det systemet, vilket skulle ”stämma till ödmjukhet och resignation”,[222] förefaller kongenial med tidsandan. Geografiskt skulle skolfilmen göra sitt bästa för att visa storheten i svenska upptäcktsresandes bragder. Hembygdskunskapen, som innefattade hela Sverige, hade till uppgift att sprida information om – storslagenheten i – svensk natur, liksom att värna om svenska traditioner inom allt från kultur och hantverk till lek och idrott. Det var väsentligt att förstärka känslan för religion, hembygd och fosterlandet. Som traditions- och kulturbärare hade filmen en unik ställning genom dess dokumentära skildringar som bevarade historia och nutid.[223]

Bergs huvudpoäng var att filmen hade fördelar som traditionell undervisning inte hade. Han betraktade filmen som ett ”’tidens förstoringsglas’”, där åskådaren faktiskt gavs möjlighet att se detaljer och förstoringar, där rörelser som tidigare varit fördolda kunde uppdagas och synliggöras.[224] Han pläderade för filmens överlägsenhet kontra andra bilder som skolboksillustrationer och bildprojiceringsapparater vad gällde skildrandet av rörelse, utveckling och liv. Rön i 1922 års *Folkskolans årsbok* åberopades: ”’i själva framställningsformen ligger något suggererande, inträngligt [...] vilket sporra vetgirigheten’”.[225] Vidare gavs uttryck för en tro på att det på film visade – och det därigenom uppkomna känslomässiga engagemanget – skulle stanna bättre i minnet.[226] Påståenden och argument kom mer eller mindre att repriseras 40 år senare, ibland modifierade och med andra angivna skäl, men i grunden med samma tilltro till

[220] Berg, *Filmen och folkundervisningen*, 10.
[221] Englund, *Medborgerlig läroplanskod*, 5-7.
[222] Berg, *Filmen och folkundervisningen*, 18–19.
[223] Berg, *Filmen och folkundervisningen*, 10-17. Den tidiga filmen uppmärksammade mediets ”förmåga att upphäva rummets gränser och visuellt transportera publikens blickar till fjärran länder”, vilket diskuteras av Pelle Snickars i *Svensk film och visuell masskultur*, 22.
[224] Berg, *Filmen och folkundervisningen*, 5-7.
[225] Berg, *Filmen och folkundervisningen*, 20.
[226] Berg, *Filmen och folkundervisningen*, 20.

den rörliga bilden som effektivt, medryckande och tacksamt läromedel. Skolfilm spelade uppenbarligen en viss roll under den här perioden, trots tveksamheter inför mediet av både praktiska och andra skäl: det finns en uppgift om 1200 visningar under ett år[227] och SF:s skolfilmsavdelning hade tillgång till ca 500 filmer.[228]

Gustaf Berg följde folkskolans stadgar som hade som målsättning att ge en viss allmänbildande grund till alla, att skapa mer allsidiga medborgare med bredare förutsättningar.[229] Det var förmodligen symptomatiskt att det i första hand var till folkskolorna och den breda utbildningen som Berg och SF:s verksamhet riktade sig, alltså de mindre bemedlades skola. Förutom att det – jämfört med det prestigefyllda läroverket – var en mindre resursstark utbildningsform med behov av pedagogiskt bistånd, kan man anta att det dessutom handlade om att skolfilmen skulle hjälpa till att öppna väl valda dörrar.

Den högre utbildningens skepticism gentemot filmmediet höll i sig. Skolutredningen *Radio och film i skolundervisningen* redovisade en för 1940-talet aktuell enkät som utgått till både folkskolan och högre undervisning (det vill säga annan skolform) om hur undervisningsfilm användes.[230] Vad gällde de högre skolorna redogjorde utredningen för fler kritiska röster. Lärare och rektorer anförde besvärligheter i att samköra film med aktuella moment, vilket fick ansvariga lärare att anse att det handlade mer om nöje än undervisning. Man uppvisade inte heller ett lika systematiskt användande som vissa regioners folkskolor, utan filmen hade generellt en mer underordnad roll.[231]

---

[227] Berg, *Filmen och folkundervisningen*, 35. Antalet barn/ungdomar beräknades till cirka 350 000, alltså ett snitt på 275/280 per visning. En del visningar gavs för 800-900 barn samtidigt (ibid), vilket kanske förklarar det höga antalet.
[228] Berg, *Filmen och folkundervisningen*, 9. Detta kan jämföras med uppgifter i *Radio och film i skolundervisningen*, där det angavs att man 1940 initierat arbetet med ett centralt arkiv för smalfilm, som 1945 var uppe i ett par hundra titlar. Det tillkom dessutom ett antal lokala arkiv. Ibid, 39-41.
[229] Berg, *Filmen och folkundervisningen*, 17.
[230] *Radio och film i skolundervisningen*, 39-46. Vad gällde folkskolans många distrikt (cirka 2 400) så var det ett fåtal som hade regelbundna visningar. Landsbygden visade sig vara de minst flitiga, vilket tillskrevs praktiska orsaker som stora omkostnader för mindre skolor. Stockholm, Göteborg och Malmö var bland de tidigaste och flitigaste vad gällde användandet av film i undervisningen. Folkskolorna i Göteborg var uppe i ett snitt på 6-7 visningar per klass och år. Geografi och naturkunnighet nämns som de stora vinnarna för undervisningsfilmen. Inom de högre skolformerna tillkom historia, konst- och kulturhistoria, språk, teckning samt vid värntjänsten gymnastik. Ibid.
[231] *Radio och film i skolundervisningen*, 48-50.

1930-talets skolradio – argument och syfte

Radiotjänst hade tidigt haft en riktad utbildningsverksamhet för barn och ungdom. Skolradion inleddes med sändningar i regi av skolöverstyrelsen vårterminen 1929, men redan några år senare skulle Radiotjänst stå som huvudansvarig för verksamheten.[232] Anne-Lie Lindgren anför att programproduktionen sköttes av akademiker och/eller till skolan bunden personal,[233] ett förhållande som tillika skulle komma att gälla för skol-TV:n. Lindgren redogör vidare för hur produktionen en bit in på 1930-talet kom att domineras av folkskollärare, som ersatte de tidigare lektorerna och professorerna.[234] Folkskollärarna tecknas som – av olika skäl – mer öppna och positiva till skolradion än läroverkspersonalen: den inledande satsningen på läroverken föll inte så väl ut. Många av dess lärare menade att personalen var utbildad nog att ta hand om undervisningen på egen hand och kritiska röster anförde att undervisningen tillika blev krångligare, med krav på schemaändringar och lokalbyten. Dessutom misstänkte man att eleverna kunde ha svårt att ta till sig det som sades, när man inte samtidigt kunde se talaren,[235] vilket trettio år senare kom att bytas mot en oro över att eleverna skulle se för mycket, distraheras och därför missa budskapet. Lindgren menar att motsättningarna ytterst bottnade i en ideologisk konflikt. De två ansvariga för skolradion var båda anhängare av den så kallade enhetsskolan, det vill säga en skola lika för alla oavsett bakgrund. Folkskolan skulle bilda stommen och skolradioverksamheten var ett led i dessa strävanden.[236] Återigen speglas förhållandet att en förändrad samhällsbild och ett ifrågasatt skolsystem skapar behov av nya, i sammanhanget oprövade verktyg. Ingrid Lindell för ett liknande resonemang som Lindgren och betraktar 1930-talet som den stora reformperioden vad gällde skolan och skolradion: ”blev skolradion ett hjälpmedel i samhällets/statens arbete med att reformera skolsystemet, och därigenom med att förverkliga drömmen

[232] *RUSKO/Skolradio och skol-TV fram till 1970*, 3. 1933 var året för ett skifte i ansvarsfördelningen. Ibid. För en historik, se också *Radio och film i skolundervisningen*, 9-10. Se även Anne-Lie Lindgren, som anger 1926 som året för de första provsändningarna för skolradio. Hon förlägger startpunkten för en fast verksamhet till 1930/31. *Att ha barn med är en god sak*, 36.
[233] Lindgren, *Att ha barn med*, 47-48.
[234] Lindgren, *Att ha barn med*, 48-49.
[235] Lindgren, *Att ha barn med*, 38-42.
[236] Lidgren, *Att ha barn med*, 42. Gösta Bergman och Henrik Berglind var de två ansvariga. De grupper inom samhället som arbetade för enhetsskolans införande var nära knutna till folkbildningsarbetet inom såväl arbetarrörelsen som nykterhetsrörelsen. Engagemanget hos många folkskollärare var uppenbart stort: saknades utrustning så var det vanligt att läraren tog med sig sin privata mottagare till skolsalen, eller klassen med hem. Ibid, 38-44. För en historisk översikt, se också *Radio och film i skolundervisningen*, 9-10.

om ett nytt, modernare och mer jämlikt samhälle."[237] Skolradio tog tydlig politisk ställning och såg sig som ett verktyg för tidens reformarbete. Signifikant nog blev samhällslära ett viktigt ämne i verksamheten några år in på decenniet.[238]

Skolradions förespråkare betraktade mediet som en möjlighet, det var "'Läroboken som ständigt förnyas'".[239] Förmågan till aktuell uppdatering var även ett av skol-TV:s tunga argument. Anne-Lie Lindgren tar vidare upp att radion också betraktades som ett verktyg för områden där lärarkunskaper inte räckte till, liksom att det skapade en nu- och här-känsla, en autenticitet som kunde vara stimulerande,[240] vilket sagts tio år tidigare om filmen och kom att upprepas 30 år senare när det var dags för skol-TV. Författaren sammanfattar skolradion – trots anslag till nya pedagogiska grepp där rena föreläsningar byttes mot mer elevdeltagande former – snarare som ett 'barn av sin tid' än en pedagogisk nydanare eller konvenansens utmanare. I stora drag var verksamheten klart normerande i till exempel relationen barn-vuxna, man-kvinna, vi-dom, individ-kollektiv, där det ömsesidiga ansvaret framhävdes.[241]

Både vad gällde skolfilm och skolradion fanns en dubbelhet i målsättningar och verksamhet: å ena sidan ett pedagogiskt nytänkande och öppenhet inför nya undervisningsformer, å andra sidan ett konservativt och värdebevarande drag. Det är också intressant att notera att skolfilmen i första hand vände sig till folkskolan, medan radion initialt var riktad mot läroverken. De olika användningsområdena kan möjligen tillskrivas den tidigare diskuterade status som de olika medierna präglades av. Den kultur- och vetenskapliga status som kännetecknade radion gjorde den – i teorin – mindre kontroversiell att använda i högre utbildning, jämfört med den tidigare grundligt ifrågasatta filmen. I praktiken mötte skolradion ändå motstånd, som bottnade i att verksamheten snart blev politiskt och ideologiskt färgad och ett redskap för en jämlikare skola.

---

[237] Lindell, "Det politiska spelet" i *Medier och modernisering*, 26. Lindell tar upp exemplet med en kurs i engelska riktad till folkskolan, där brist på språkkunniga lärare var stor. Ibid.
[238] Lindgren, *Att ha barn med*, 53.Versamhetsansvarig Henrik Berglind producerade 1933 två program inom ett ämnesfält som Lindgren menar var nytt för verksamheten: "Hur arbetare skyddas mot yrkesfara" respektive "Besök på utställningen för arbetarskydd". Ibid.
[239] Lindgren, *Att ha barn med*, 43.
[240] Lindgren, *Att ha barn med*, 54-55.
[241] Lindgren, *Att ha barn med*, 135-137. Lindgren ser det som att skolradion gick mot former där eget arbete skulle uppmuntras och jämför det med studiecirkelns egenarbete. Detta ställs mot den traditionella föreläsningsformen som hörde folkbildningstraditionen till. Ibid, 73.

1960-TALETS SKOL-TV – ANVÄNDNING OCH ETT IDEOLOGISKT ARV

Skolradion banade vägen för ett etablerande av skol-TV. Verksamhetschefen Rolf Lundgren ansåg att skolradion visat på etermediers möjlighet och därmed gett skol-TV en viss status från start.[242] Som nämndes inledningsvis, var skol-TV – till skillnad från den tidiga filmen – inte utsatt för någon kraftigare kritik från lärarkåren. Detta hindrade inte att samma frågetecken kring lärarroll och mediers pedagogiska lämplighet som figurerade redan på 1920-30-talet – både i samband med introduktionen av skolfilm och av skolradio – återfanns i samband med introduktionen av den nya verksamheten.

I februari 1961 sändes det första rikstäckande skol-TV-programmet, vilket följdes av ett schema med tre olika program i veckan, med två repriseringar vardera. Detta för att minska schematekniska problem och ”främja ett planmässigt tittande”.[243] Målgruppen var inledningsvis elever i årskurs 7-9 (första terminen enbart årskurs 7) i enhetsskolans högstadium. De första tre terminerna betraktades som en försöksperiod, vilken följdes noggrant av SÖ och handlade enbart om några ämnen. Man satsade på sådant som skolradion ansågs ha svårt att matcha, till exempel naturvetenskap men också samhällsorientering, som bland annat grund för vidare studie- och yrkesval.[244] I och med vårterminen 1963 skedde en fördubbling av verksamheten och dessutom en breddning beträffande målgrupperna: förutom högstadiet omfattades mellanstadiet och gymnasiet.[245] Allt fler utbildningsformer/nivåer kom att involveras (se en översiktlig presentation under inledningens ”Avgränsningar”). Verksamhetens status indikerades av att vissa icke-målgrupper kände sig missgynnade. Ingegerd Rydin nämner att förskolesektorn vid mitten av 1960-talet reagerade på att skol-TV uteslöt de allra minsta barnen. Barn- och ungdomsavdelningens pedagogiska magasin för denna målgrupp, *Titta, Leka, lära*, ansågs inte rillräckligt pedagogiskt professionellt och Sveriges facklärarförbund menade att det var skol-TV:s uppdrag att tillgodose

[242] *Röster i radio och Tv*, 1967:38, 21.
[243] Omnämndes bland annat i *Skol-TV: Lärarhäftet*, vt 1962, 5.
[244] Se exempelvis *RUSKO/Skolradio och skol-TV fram till 1970*, 5, och *Röster i radio och Tv,* 1963:36, 22. Yrkesorientering var ett ganska nytt ämne i skolans värld och serien *Människor i arbete* var tänkt att guida eleverna i årskurs 8–9 till ett stundande arbetsliv, vilket poängterades i *Röster i radio och Tv*. Ibid. Noteringen om årskurs 7 som den egentliga målgruppen för första terminens sändningar, se *Skol-TV: Lärarhäftet*, ht 1961, 3.
[245] *RUSKO/Skolradio och skol-TV fram till 1970, 5.* Se även *Hjälpmedel i skolarbetet*, 1. Läsåret 1963/64 sändes 42,5 timmar och utredningen rekommenderade 108,3 timmar/läsår vid decenniets slut. Ibid, 88.

detta behov. Lärarförbundet åberopade vikten av en motkultur i förhållande till övriga medier, bland annat just ”TV:s övriga verksamhet”. Idéerna om förskoleprogram förverkligades i början av 1970-talet genom TRU.[246]

Skol-TV infördes parallellt med att skolan var på väg att genomgå/genomgick omvälvande reformer, med syfte att skapa ett rättvisare utbildningssystem. Eleverna skulle, oberoende av social bakgrund eller andra förutsättningar, ges samma chanser. Skolradions 1930-tal beskrivs återkommande som en tid av politiska, sociala och utbildningsmässiga förändringar, början till socialdemokraternas folkhemsbygge, medan skol-TV:s 1960-tal representerar dess höjdpunkt, med en mängd utbildningspolitiska reformer. Såväl skola som verktyget skol-TV framstår i mycket som ett förverkligande av de önskningar och visioner 1930-talets skolradioansvariga uttryckte. 1960-talets genomförda nioåriga grundskola tycks – som en parallell till att skolradion mest användes av en mindre privilegierad skolform – haft sina varmaste anhängare av skol-TV bland landsortsskolornas lärare. Dessa såg i TV en möjlighet att bli delaktiga av annars svåråtkomligt material. Underläget handlade denna gång om exempelvis geografiska avstånd som försvårade studiebesök på (kultur)institutioner och företag, liksom det faktum att mindre skolor inte hade samma pedagogiska resurser som de större.[247] En entusiastisk glesbygdslärare, som intervjuades i *Röster i Radio och TV*, pratade om möjligheten att bekanta sig med främmande länder, men också om programmens förmåga att öppna ögonen även för det närliggande – som till exempel naturen – som annars bara ansågs självklar.[248] Man kan anföra att elevantalet var mindre och konkurrensen om TV-apparaten därmed inte lika stor. Det var dock långt ifrån självklart att skolan hade en sådan. I ett par artiklar framgår det att om någon TV-apparat inte fanns tillhanda i skolan, tog vissa lärare saken i egna händer och upplät det egna hemmets TV för sin skolklass.[249]

Det var inte bara landsortens skolor som under pionjäråren var positiva till skol-TV. Den inledande periodens skolprogram gjordes med utgångspunkt i den då ännu

[246] Rydin, *Barnens röster*, 139-141.
[247] Se exempelvis *Röster i radio och Tv*, 1961:6, 12-13 och 45, respektive 1963:5, 18-19 och 54-55. Detta kan jämföras med den tidigare uppgiften om att landsbygdens skolor inte varit så ivriga användare av skolfilm, vilket krävde en viss teknisk apparat och kunde bli relativt dyrbart.
[248] *Röster i radio och Tv,* 1964:10, 15.

existerande enhetsskolan och dess kursplaner för högstadiet, men man klargjorde att även pedagoger inom andra skolformer kunde använda sig av materialet.[250] Uppföljningen av skol-TV:s initiala försöksverksamhet visade att folkskolans lärare i betydligt högre grad använde sig av utbudet, trots att programmen i första hand var skräddarsydda för högstadiets elever. Sammantaget hade ett 1000-tal skolor använt sig av skol-TV till och med vårterminen 1962, det vill säga vid försöksperiodens slut.[251] Den mest uppenbara förklaringen till folkskolans överrepresentation var att denna skolform byggde på ett klasslärarsystem, medan högstadieformen baserades på ett ämneslärarsystem. Detta innebar att schemat ofta kunde vara ur fas med programmen, trots flitiga repriseringar och hänsyn vad gällde tider till stora flertalets önskemål. Som en lösning på problemet erbjöd man, som tidigare nämnts, från och med hösten 1963 möjligheten för skolor att beställa vissa filmkopior.[252] Schematekniska problem är möjligen inte hela svaret på varför folkskolan – och landsortsskolorna – använde skol-TV mycket flitigare under denna inledande period. Man kan spekulera i om de ideologiska värderingar skolradion och skolfilmen förknippades med, färgade av sig på efterföljaren skol-TV. Massmedier i undervisningen representerade bland annat en

---

[249] *Röster i radio och Tv*, 1963:5, 19, och 1961:6, 45. Förfarandet känns igen från Anne-Lie Lindgrens beskrivning av hur lärare lånade ut sina egna radioapparater för att låta eleverna få tillång till skolradion. *Att ha barn med*, 40.

[250] Se bland annat *Skol-TV: Lärarhäftet*, ht 1961, 3. Från och med ht 1961 började man också ange vilka årskurser man vände sig till, sålunda inte längre enbart åk 7. Folkskolor, realskolor och flickskolor var parallella system till enhetsskolan och grundskolan under en övergångsperiod. Ibid.

[251] *Hjälpmedel i skolarbetet*, 20 En användarundersökning i samband med utvärderingen av försöksverksamheten, gällande november 1962, visade att 60 % av alla högstadieklasser i den nya grundskolan i en eller annan form hade tillgång till TV, antingen via ett speciellt TV-rum eller via möjligheten att låna. 32 % av klasserna hade också använt TV under terminens gång, att jämföra med den då – under en övergångsperiod – fortfarande existerande folkskolan där användningssiffran var 44 %. Under en tvåveckorsperiod var skillnaden än större: 32 % av högstadieklasserna hade i snitt sett 0,5 program, medan det handlade om 80 % för folkskolan med ett snitt på 2,3 program. Uppgifterna bygger på en undersökning utförd av Statistiska centralbyrån på uppdrag av *RUSKO*. *RUSKO/Skolradio och skol-TV fram till 1970*, 16-20. Som en viss jämförelse med initialfasens användande av skol-TV kan nämnas en undersökning som redovisades i *Radio och Tv möter skolan*, gällande den då etablerade enhetliga grundskolan/gymnasiet för hösten 1970. Kriteriet var att minst ett TV-program använts i undervisningen den aktuella terminen, vilket gjorde att cirka75 % av klasserna på lågstadiet, 69 % på mellanstadiet och 26 % på högstadiet kunde räknas dit. Det genomsnittliga användandet under en termin för högstadiet låg på 2-5 program (48 %), medan låg och mellanstadiet fördelade sig jämnt mellan kategorierna 2-5 program respektive 6-10 program (ca 35 % vardera). Undersökningar visade att användandet minskade med elevernas stigande ålder och var som lägst på gymnasiet. Förutom de schematekniska problemen, som återkommande förklarades vara ett hinder för användandet på högstadiet, så poängterade man här att undersökningen också innefattade lärare vars ämnen inte berördes av utbudet den aktuella terminen. *Radio och TV möter skolan*, 121-123.

[252] Se bland andra *Hjälpmedel i skolarbetet*, 21-25. För att lösa problemen som uppstod med ett ämneslärarsystem, föreslog *RUSKO* bland andra en utökning av informationen, vilket skulle underlätta vid planeringen. Man betonade emellertid att förhållandet inte var skäl nog att låta den utökade satsningen på låg- och mellanstadiet ske på högstadiets bekostnad. *RUSKO/Skolradio och skol-TV fram till 1970*, 45-46.

ökad rättvisa, inte bara vad gällde social bakgrund utan också ur ett geografiskt perspektiv. Skol-TV delade inte skolfilmens krav på dyr utrustning, teknik och lång produktionstid, utan var likt radion lättillgänglig med möjlighet till snabb uppdatering, men med många av filmens fördelar. *Televisionen i undervisningens tjänst* sammanfattade det som att TV, jämfört med filmen, förmådde vara ständigt aktuell, medan den lika snabba och aktuella radion inte kunde tävla med televisionens åskådlighet.[253]

Man kan notera att ansvarigas visioner med verksamheten och verkligheten inte alltid gick hand i hand. Oavsett bemödandet om ett pedagogiskt koncept, där själva TV-utbudet bara var en del och omgärdades av nogsamma instruktioner – i allt från TV-apparatens och elevernas placering,[254] till hur man skulle förbereda, efterarbeta och använda utbudet – var verkligheten uppenbarligen ofta en annan. Med viss beklagan konstaterade *RUSKO* att elev- och lärarhäften var förhållandevis lågt nyttjade. Speciellt lärarhäftena var något av problembarn: på mellanstadiet använde i snitt 37 % det aktuella lärarhäftet inför ett program, siffran var 59 % gällande högstadiet.[255] Uppmaningen att det var bättre att ett fåtal klasser och elever fick tillgång till TV-utbudet och gavs möjlighet att följa en serie som den var avsedd att ses,[256] togs kanske inte alltför allvarligt av lärarkåren. Ansvariga för skol-TV-verksamheten tog upp avskräckande exempel som att 2-4 klasser satts framför en 23-tummare, och att olika klasser tillåtits se olika avsnitt av en sammanhängande serie.[257]

Skol-TV – skolans eller Sveriges Radios ansvar?

1963 bildades en särskild utbildningsprogramavdelning inom Sveriges Radio. Orsaken till avdelningens tillkomst var ett riksdagsbeslut som förelade ett utökat

[253] *Televisionen*, 33. Inledningsvis var såväl TV-produktioner som TV-apparater betydligt dyrare än radions dito. Ibid, 20.
[254] Nogsamma anvisningar om TV-storlek, ljusförhållanden, antal elever och olika placeringsformationer gavs återkommande i de tidigare årgångarna av *Skol-TV*, lärarhäftena.
[255] *RUSKO/Skolradio och skol-TV fram till 1970*, 21. Som en väldigt lös jämförelse kan man titta på siffror för elevhäften läsåret 1971/72, som *Radio och TV möter skolan* presenterade. Om *RUSKO* höll sig till procentangivelser, utan hänsyn till olika ämnesområden, så angav man här enbart antal (utan att relatera dessa till procenttal), skiktade efter årskurser och ämnesområden. Däremot framgår inte om häftena hörde till radio eller TV. Som exempel kan nämnas att siffrorna inom SO-fältet var högst för mellanstadiets årskurs 4 med 59 000 exemplar, medan högstadiets årskurs 8 låg på 20 000. Varje årskurs i grundskolan omfattade cirka100 000 elever. *Radio och TV*, 123-124.
[256] Se exempelvis *Skol-TV: Lärarhäftet*, vt 1961, 4, och *Hjälpmedel i skolarbetet*, 20-21.
[257] Se exempelvis *Skol-TV: Lärarhäftet*, vt 1962, 5.

utrymme för utbildningsprogram både i radio och TV.[258] Lars-Åke Engbom understryker att flytten av skol-TV från den ursprungliga kulturavdelningen organisatoriskt innebar en betoning av en egen profil och utbildningsidentitet.[259] Utbyggnaden av utbildningsprogramverksamheten speglades i bolagets tjänstefördelning. Antalet anställda som sysslade med utbildningsprogram i början av 1960-talet uppgick till ett 20-tal (av Sveriges Radio totala personalstyrka på 1 300), medan det mot slutet av decenniet handlade om 160 (av 3 800).[260]

Inledningsvis lade man tonvikten vid pedagogiskt utbildad och ämnesinsatt personal, vilket visar på hur seriöst verksamheten betraktades. Påfallande tydlig var skol-TV:s dåvarande chef Sten-Sture Allebecks policy att skol-TV skulle erbjuda det vetenskapligt och pedagogiskt korrekta. Allebeck betonade att det inte bara var TV:s egna producenter som var inblandade. Alla program gjordes i samarbete med pedagoger och sakkunniga. TV-lärarna var inte där enbart som programledare utan hade en gedigen pedagogisk och/eller vetenskaplig bakgrund: de var adjunkter, civilingenjörer, folkskollärare, fil.lic. och diverse experter. Med samma självklarhet togs producenternas bakgrund upp.[261] Vid en genomgång av utbildningsprogrammen dyker det i eftertexterna upp flera tongivande namn inom medier, liksom andra opionsbildande fält.[262] Lars-Åke Engblom beskriver rekryteringsprocessen av producenter som något som liknade värvningsresor bland lärare runt om i landet. En

[258] Sandin, inledningen i *Medier och modernisering*, 18. Chef för skol-TV till och med våren 1964 var Sten-Sture Allebeck. Därefter var Rolf Lundgren chef för hela skolprogramavdelningen, medan Allebeck var biträdande chef. För skoltelevisionen basade Eddie Levin. Se lärar- och elevhäften. Till avdelningen hörde en speciell skolmaterialredaktion. Se *Radio och Tv möter skolan*, 102.
[259] Engblom, ”Magistrar eller murvlar?: Rekryteringen av producenter till utbildningsprogrammen under 1960-talet” i *Medier och modernisering*, 97.
[260] Engblom, ”Magistrar eller murvlar?” i *Medier och modernisering*, 101.
[261] *Röster i radio och Tv*, 1961:6, 11.
[262] Sålunda var Lars Orup, som från och med 1960 var televisionens inrikesredaktör (se Djerf-Pierre & Weibull, *Spegla, granska, tolka*, 135), ett ankare i bland annat *Vår egen tids historia*. Vidare figurerade flitigt Bengt Feldreich, som kom att bli en profil inom televisionens populärvetenskapliga utbud. Hans Nestius, då ordförande i KRUM (Riksförbundet för kriminalvårdens humanisering) och senare portalfigur inom RFSU och Ingemar Mundebo, då riksdagsman och senare budget- och ekonomiminister, stod bakom ett par manus i serien *Socialkunskap.* Andra namn som idag betraktas som kulturpersonligheter är Margareta Strömstedt, som har medverkat med idé och manus till serien *Vad hände sen?*, Lars Widding som var med i redaktionen för *Vad tycker du?,* liksom numera filmprofessor Leif Furhammar, vilken medverkade i *Filmkunskap.* Lis Asklund, känd samlevnadsexpert, medverkade i en serie om sexualkunskap för lågstadiet. Man kan också notera att redan då etablerade namn inom den estetiska kulturen, som Ingmar Bergman och Karl- Erik Welin, förekom i skol-TV-sammanhang. Den svenske nobelpristagaren i medicin 1955, Hugo Theorell, lät sig intervjuas i *Bakom rubrikerna* (”Alfred Nobel och Nobelpriset”, 1962) och ansträngde sig uppenbarligen för att pedagogiskt och enkelt förklara kemiska processer för den tilltänkta målgruppen.

riktad kursverksamhet, studiecirklar och annonser, följdes upp av producentkurser och utbildningar.[263] Vid mitten av 1960-talet fanns på utbildningsprogramavdelningen 36 producenter anställda, varav 27 var män och en majoritet var antingen filosofie magister eller folkskollärare.[264] Skol-TV:s ställning, som i grunden hörande till utbildningsväsendet snarare än den allmänna televisionen, framträder i och med att utbildningsprogrammen från och med 1964/65 finansierades via anslag och inte med licensmedel.[265] Närheten till SÖ ökade i det att två skolkonsulenter tillsattes som kontaktmän för avdelningen, med bland annat uppgift att delta i planeringssammanträden.[266] *RUSKO* förespråkade vikten av integration mellan skolradio och -TV, underställd en skol- och undervisningsdirektör. Den önskvärda konkurrenssituation, som i övrigt borde råda mellan radio och TV, motverkade sina syften vad gällde undervisningsprogram. Det var den centralt fastställda läroplanen som utgjorde ramen för all verksamhet.[267] Till samarbete med Sveriges Radio var man ändå nödd och tvungen – man konstaterade att vad gällde eterburna medier fanns inga alternativ. Sveriges Radio var resurs- och kontaktstarkt: man hade ett nät av artister, egen orkester, tillgång till experter, unika arkiv, förlag, liksom möjligheter att genomföra långa och avlägsna resor.[268]

Vikten av det pedagogiskt och vetenskapligt korrekta, eller kanske snarare ett intakt SÖ- och lärarinflytande, illustreras av den strid som blossade upp vid decenniets mitt. Sveriges Radio hade börjat överge lärartänkandet till förmån för internrekrytering. Detta möttes genast av protester från Skolöverstyrelsen, som ansåg att det var självklart att det var lärare som skulle sköta utbildningen även inom etermedierna.[269]

Lars-Åke Engblom beskriver för övrigt skolradio och skol-TV som något av en ”rekryteringsbas” för Sveriges Radio. ”Magistrar eller murvlar?” i *Medier och modernisering*, 115-116.

[263] Engblom, ”Magistrar eller murvlar?” i *Medier och modernisering*, 102-103.

[264] Engblom, ”Magistrar eller murvlar?” i *Medier och modernisering*, 106. Siffror gällande enbart skol-TV från 1963 talar om en chef (underställd Sveriges Radios programdirektör), ”produktionsledare, åtta programproducenter, en häftesredaktör, fyra skriptor samt två sekreterare.” Teknisk personal tillkom. Externa medarbetare, som ett antal manusförfattare, var huvudsakligen aktiva lärare. *RUSKO/Skolradio och skol-TV fram till 1970*, 5-6.

[265] Bengt Sandin, inledningen till *Politik, påverkan, vägledning: Om barn, jämställdhet, mat och olycksfall i utbildningsprogrammen*, Skrifter om utbildningsprogrammens historia, nr. 7, (red.) Bengt Sandin (Stockholm: Stiftelsen Etermedierna i Sverige, 2003)**,** 24. Se också *RUFUS/Bildnings- och undervisningsverksamhet*, 31-32; *Radio och TV möter skolan*, 102.

[266] *Radio och TV möter skolan*, 102.

[267] *RUSKO/Skolradio och skol-TV fram till 1970*, 78-79.

[268] *RUSKO/Skolradio och skol-TV fram till 1970*, 26.

[269] Engblom, ”Magistrar eller murvlar?”, i *Medier och modernisering*, 104. *RUSKO* formulerade det som att man ”anser det självklart, att det samarbete mellan skolväsendet och Sveriges Radio [...] kommer att bestå och på bästa sätt utnyttjas”. *RUSKO/Skolradio och skol-TV fram till 1970*, 65.

Stat och Sveriges Radio gick balansgång vad gällde ansvar för utbildningsprogram, där positionerna flyttades fram och tillbaka. Speciellt laddad förefaller maktkampen ha varit gällande vuxen- och den högre utbildningen. *RUFUS* föreslog att den mot formell utbildning riktade verksamheten borde sortera under skolmyndigheterna och finansieras av ”undervisningsmyndigheter, folkrörelser och andra organisationer” och ges utrymme i en särskild rundradio. Ingrid Lindell påpekar att detta skulle innebära en maktförskjutning från det oberoende Sveriges Radio till staten, vilket skapade en viss spänning och förslaget föll inte i god jord hos den politiska oppositionen.[270] Lindell drar slutsatsen att den några år senare genomförda *TRU*, som var direkt underställd ecklesiastikministern, tillkom för att statens insyn och påverkan skulle öka: eftersom programmen var en del av utbildningssystemet – som staten ytterst ansvarade för – föll det sig naturligt att innehållet överensstämde med av staten uppställda mål, vilket också deklarerades. Kommittén föreslog vidare att Sveriges Radios utbildningsprogramenhet och *TRU*:s produktionsdel skulle bli en stiftelse, sorterande under utbildningsdepartementet. Förslaget möttes av motstånd, både politiskt och bland berörda på Sveriges Radio och genomfördes aldrig.[271]

FORSKNING TELEVISION-UNDERVISNING

Skol-TV ingick ofrånkomligen i ett större mediesammanhang. Jag ser det som väsentligt att här försöka ge en skissartad presentation av några generella forskningsstrategier inom fälten medier och kommunikation, mot vilka dåtida attityder och föreställningar om televisionen – däribland undervisningstelevisionen – kan förstås och tolkas.

Jostein Gripsrud ger en sammanfattning av medieforskningens historik, förskjutningar och förändringar av perspektiv. Han definierar mellankrigstiden som präglad av ”mekanistisk psykologi”, där vissa stimuli menades ge vissa responser.[272]

---

[270] Lindell, ”Det politiska spelet” i *Medier och modernisering*, 30-31, Se också *RUFUS/Bildnings- och undervisningsverksamhet*, 31-33 och Wirén 226, 229. Stig Hadenius beskriver hur bolagets chef Olof Rydbeck betraktade utredningen *RU60* som ett statligt försök till maktövertagande av Sveriges Radio. *Kampen om monopolet*, 189.

[271] Lindell, ”Det politiska spelet” i *Medier och modernisering*, 37-51. Lindell konstaterar att Sveriges Radio inte längre var ensam producent av utbildningsprogram för gymnasieungdomar och vuxna: förutom TRU skulle det finnas möjlighet att beställa fria produktioner. Fler utredningar följde och maktkampen slutade med att, under en ny borgerlig regering, utbildningsverksamheten ersattes med en fristående programproducent, Utbildningsradion, med startskott året 1978. Ibid.

[272] Gripsrud, *Mediekultur, mediesamhälle*, 66-67.

Efterkrigstiden bjöd på en något mer nyanserad ”tvåstegsforskning”, där vare sig innehållet eller publikens förutsättningar ansågs avgörande, utan snarare det sociala sammanhang där man befann sig: ”kloka personer som filtrerar mediers budskap åt dem”. Med det sena 1950-talet förflyttades fokus till en betrodd, förnuftig och rationell publik, som enligt Maslowska principer skulle kunna hitta lösningen på personliga behov av information, identitet och bekräftelse via medier.[273] Curran, Gurevitch & Woollacott poängterar att detta inte bör läsas som att man hade en liberal låt-gå-inställning: forskare anförde att mediet visst kunde ha en övertalande funktion, exempelvis via auktoriteter och omtyckta personer som presenterade något. Det handlade mer om att konsolidera värderingar och attityder än att skapa nya.[274] De beskriver vidare 1970-talet som dominerat av en ideologikritisk skola, där medier ansågs fungera som en så kallad ideologisk agent eller – mer nyanserat – som en del av ett till sociala grupper och situationer bundna meningssystem. Kritiker av denna inriktning tog till vara på betoningen av individens samspel med omvärlden, vilket senare kom att utvecklas till en kognitiv betoning.[275] Gripsrud framhåller att nya perspektiv inte betyder att gamla ’sanningar’ och traditioner försvinner, utan snarare återanvänds i olika former.[276]

Den för avhandlingen aktuella perioden var en brytpunkt inom medieforskningen, då man övergav de mer sociologiska och psykologiska perspektiven till förmån för fokus på mediet i sig.[277] Marshall McLuhans klassiska tes ”The Medium is the Message” får betraktas som en milstolpe: TV innebar ett steg från ett logiskt, litterärt bundet tänkande till möjligheten att bygga egna alternativa världar och ytterst förändrade samhällsstrukturer. McLuhan såg i TV-användandet en motsättning för eleven, som å ena sidan var van vid ett flödande TV-språk, å andra sidan var en del av ett undervisningssystem som byggde på betydligt mer statisk och avgränsad kunskap.[278] I kölvattnet kom att följa en rad av inflytelserika och mer varnande röster, som Jerry Mander och Neil Postman. Några forskare vidhöll mediets möjligheter och åberopade

[273] Gripsrud, *Mediekultur, mediesamhälle*, 74.
[274] James Curran, Michale Gurevitch & Janet Woollacott, ”The Study of the Media: Theoretical Approaches” i *Media, Knowledge and Power*, 58-60.
[275] Curran med flera, ”The Study of the Media”, i *Media, Knowledge and Power*, 63.
[276] Gripsrud, *Mediekultur, mediesamhälle*, 74-76.
[277] Se exempelvis Alvarado, inledningen, *Learning the Media*, 12.
[278] Marshall McLuhan, *The Gutenberg Galaxy* (Toronto: University of Toronto Press, 1962); idem, *Understanding Media* (New York: McGraw-Hill, 1964). Se också diskussioner kring McLuhan i bland annat *Medier og kultur*, 306, *Mediekultur, mediesamhälle*, 76, och *Programpraktikan,* 7-8.

andra tolkningar av televisionen. Raymond Williams ifrågasatte McLuhans tes om televisionen som i sig helt och hållet bestämmande innehållet. Han fäste istället vikt vid just syftet med mediet och dess utbud. Olika medieformer betraktades här som en följdriktig konsekvens av ett visst samhälle, istället för tvärtom.[279] Williams såg utbildnings-TV som en av mediets stora fördelar och nämnde samma skäl som så många före honom: tillgången till expertis, utrustning, möjligheten att nå ut till en stor publik med mera. Han framförde åsikten att TV inte skulle ersätta annan undervisning, utan fungera som ett integrerat hjälpverktyg till denna,[280]vilket var i överensstämmelse med en tendens i då aktuella utredningar och betänkanden. TV:s förmåga till närvaro, att kunna följa ett skeende, visa upp en plats ”som vi kan se som om vi själva var där”, tangerade enligt Williams en modernare pedagogik där upplevelsen var en del av inlärningsprocessen.[281]

Undervisnings-TV var redan under 1950-talet etablerad i exempelvis USA, Storbritannien, Frankrike och Japan. Storbritannien och Frankrike utpekades som föregångsländer i Europa, sett till en utbyggd skol-TV-verksamhet. Internationellt var USA det klart största landet inom området.[282] Phil Vitones granskning av den amerikanska forskningen kring fältet utbildning och television, med startpunkt i efterkrigstiden, pekar på en närmast behavioristisk forskning kring televisionen som undervisningsmedium. Man tog till vara på många resultat som fastslog att det inte var någon egentlig skillnad mellan lärar- respektive TV-undervisning. I USA var detta det dominerande synsättet fram till det sena 1950-talet, då man i högre grad började intressera sig för att omsätta pedagogiska rön och metoder i utbildnings-TV.[283] Vitone poängterar vidare att den amerikanska synen på televisionen alltid varit funktionell och pragmatisk, som ett sätt att kunna nå små och stora grupper.[284] Manuel Alvarados jämförelse av brittisk och amerikansk medieforskning visar likaledes att traditionen i

[279] Raymond Williams, *TV: Teknik och kulturell form* (Lund: Arkiv, 2001), 116-118.
[280] Williams, *TV*, 50-51.
[281] Williams, *TV*, 68.
[282] *Televisionen*, 1-6. Japan hade också en utbredd verksamhet och flera länder, som Australien och Finland, hade börjat experimentera med skol-TV. Skol-TV sändes regelbundet från och med 1957, både i en privat kanal och BBC, den senare under överinseende av The School Broadcasting Council. I Frankrike var undervisnings-TV, med startpunkt redan 1952, ett samarbete mellan fransk radio och undervisningsministeriet och omfattade fler stadier. I USA ägde exempelvis universitet och skoldistrikt egna TV-stationer. Ibid, 1-11.
[283] Vitone, ”Notes on Communication” i *Explorations in Film Theory*, 247. Denna inriktning ledde så småningom fram till klassikern *Sesam Street.* Ibid.
[284] Vitone, ”Notes on Communication” i *Explorations in Film Theory*, 248.

USA överlag varit mer behavioristiskt färgad: man byggde på empiriska studier där man var ute efter att hitta mönster för hur medier påverkade attityder och värderingar. I Storbritannien anlades ett mer sociologiskt perspektiv på TV-mediet.[285] Den ofta åberopade Newsomrapporten (1963) betraktas av Halloran & Jones som ett uttryck för den i Storbritannien liberaliserade inställningen till barn/ungdomar-television, som framträdde i och med 1960-talet: ”television had a particularly important role to play in increasing knowledge and in allowing children to glimpse the world beyond their own personal experiences.”[286] Robert Watson beskriver parallellt Newsomrapporten som en tidstypisk undersökning av möjliga och passande undervisningsformer för – som de där benämns – normal- och under normalbegåvade tonåringar. Watson ser 1960-talets brittiska forskning som ett resultat av insikten att konventionell undervisning i konventionella ämnen inte alltid var gångbar för alla elever. På plussidan låg att man därmed erkände ett behov av nytänkande, öppnade upp för alternativa pedagogiska vägar och läromedel som film och TV. Parallellt innebar det ensidiga fokuset på en viss ’begåvningsgrupp’ en förstärkning av den traditionella bilden av massmedier som hörande till det oakademiska. Watson nämner en ström av pedagogiskt inriktade böcker om film och TV i undervisningen, där begåvning var utgångspunkten.[287] Parallellt var medieanvändandet i skolan väl förankrat i en klassisk litterär tradition, där kvalitet och icke-kvalitet var väl utkristalliserade. Periodens undersökningar och litteratur inom området präglades av ett smakuppfostrande perspektiv.[288] Jim Cook och Jill Hillier menar att 1960-talets brittiska skolor dominerades av tanken på ”the use of films in study” (vilket givetvis även kan omfatta ett TV-användande). Utvalda tematiska närmanden var i fokus, medan teknik- och formfrågor föll bort.[289] Robert Watson sammanfattar inställningen som: ”films could be used as virtually unmediated, or transparent, communications of attitudes, situations, themes – the discussion centred on dramatized social issues rather than the art that enabled them to find whatever distinctive expressive form and power they conveyd.”[290]

[285] Alvarado, inledningen, *Learning the Media*, 10-12
[286] James D. Halloran & Marsha Jones, ”The Inoculation Approach” i *Media Education*, 12. Man utgår bland annat från Newsomrapporten.
[287] Watson, *Film & Television in Education*, 4-5.
[288] Alvarado, inledningen, *Learning the Media*, 10-12.
[289] Jim Cook & Jill Hillier, ”The Institutialisation of Film and Television Study” i *Media Education*, 18-19.

Det sena 1960-talet innebar ett skifte till ett alltmer ideologikritiskt förhållningssätt, vilket likaså var startsignalen för en inriktning mot medieundervisning.[291] Phil Vitone anmärker att den internationella forskningen kring just undervisningstelevisionen verkar ha drabbats av en fördröjning, sett till den allmänna mediedebatt som fördes på allvar från och med mitten av 1960-talet. Det var först mot slutet av 1960- och början på 70-talet som forskningen kring paret TV/undervisning intresserade sig för frågeställningar gällande mediets form och andra förutsättningar. Man började anamma och diskutera teoretiker som redan var allmänt åberopade inom annan medieforskning: Roland Barthes, Marshall McLuhan, Harold Innis med flera namn. Vitone ser denna förändring mot en mer ifrågasättande hållning som början till fältet medieundervisning.[292] Manuel Alvarado förlägger starten för en kritisk litteratur och en förändrad syn på medieundervisningen på ett internationellt plan där man på ett fördjupat sätt kombinerade medieteorier med pedagogiska idéer, till engelsmannen Len Mastermans *Teaching about Television* (1980). Den gängse undervisningen ifrågasattes här och författaren gav uttryck för en tanke på TV i undervisningen som ett redskap för att få syn på och dekonstruera ideologier – som TV tillika var en del av.[293] Därmed är jag tillbaka vid inledningens diskussion om varför forskningen kring television och undervisning mestadels avgränsats till ett fåtal perspektiv. Tunga traditioner av medier som pedagogiskt verktyg, som en engagerande och lättillgänglig – på gott och ont – informationsförmedlare och/eller med förmåga att påverka värderingar och attityder, följdes av synen på massmedieutbud som ett fält av koder och budskap, som eleven borde medvetandegöras om. Att fältet inte låg i fas med den övriga medieforskningen kan betraktas som ett uttryck för att skolan och utbildningsvärlden generellt förhöll sig skeptiska till massmedier i sig.

Margareta Rönnberg sammanfattar tendenser inom den svenska skolans mediakunskap via riktlinjer och skolplaner. Rönnberg ser 1950-talet som dominerat av en ”estetisk fostran” – ett förhållande som jag redan tangerat – och 1960-talet – med TV:s intåg – av ”etisk övervakning”, med särskilt intresse för frågor om hur

---

[290] Watson, *Film & Television in Education*, 4-5.
[291] Alvarado, inledningen, *Learning the Media*, 12, och Vitone, 248-249. Tendensen gällde både i USA och radio och Tv. Ibid.
[292] Vitone, ”Notes on Communiaction” i *Explorations in Film Theory*, 248-249.
[293] Alvarado, ”Television Studies and Pedagogy” i *The Screen Education Reader*, 191-192. Alvarado betraktar dessutom boken som en startpunkt för en förändrad allmän medie- och TV-forskning. Ibid. Se också Len Masterman, *Teaching about television* (London: Macmillan, 1980).

information togs emot, hur opinioner skapades. (Med *Lgr 80* kom det samhällskritiska perspektivet, med tonvikt vid att medvetandegöra eleverna om främst reklamens 'fällor'.)[294] I ett förslag till studieplan för medieundervisning utarbetat av en arbetsgrupp inom SÖ, *Film- och Tv-kunskap i grundskolan* (1966), anfördes just TV:s införande och etablerande som en bidragande orsak till varför undervisning om medier behövdes. Medieundervisningen ”innebär träning i att skilja fakta från lösa påståenden, kvalitet från strunt. Och den inverkar personlighetsdanande genom sitt krav på aktivt engagemang av både känsla och tanke.”[295] Mediekunskap och en begynnande medieundervisning var också en del av skol-TV, men hade inte någon tung post det aktuella decenniet. Det var inte bara den kommersiella kulturen som eleven för framtiden borde vara rustad att möta: kriget och dess efterverkningar gjorde insikter i politisk propaganda och mediernas roll däri nödvändiga. Oavsett om det handlade om propaganda, film eller reklam kan undervisningen däromkring betraktas som ett utslag av tanken på ”vikten av att sovra i stoffet” och förbättra elevens beredskap att vara ansvarstagande samhällsmedborgare. Skol-TV-serien *Film, television och vi* (1962) behandlar mediernas estetiska, tekniska och berättarmässiga funktioner, stundom med ganska uppenbara kvalitetskriterier. Programledaren i *Film, television och vi* (”Den rörliga bilden”, 1962) förklarar varför *Pansarkryssaren Potemkin* är en bra och njutbar film, men berättar även om filmtekniska grepp för att eleverna ska förstå varför de reagerar som de gör. *Propaganda* (1965) var en serie som tog sig an allt från dagsaktuell reklam till politisk propaganda. Kalla krigets politiska och ideologiska propaganda var en realitet och nazismens retorik låg inte alltför långt borta. Delen ”Former och målsättning” visar hur symboler, attribut, miljöer kan påverka och skapa önskvärda effekter (parader på Röda torget och i Washington är några exempel). Eleven uppmanas att vara extra på sin vakt mot manipulationer i ”orostider”. Med avstamp i en filmsekvens som får olika betydelser beroende på olika ljudspår, visas med hjälp av statsminister Tage Erlander hur en vanlig intervju kan klippas ihop till en helt annan innebörd. Erlander själv uppmanar till kritiskhet och understryker vikten av vaksamhet. Alla de verktyg och knep som kunde tänkas användas för att manipulera och påverka skulle avslöjas – en informerad elev var en vaksam elev.

[294] Rönnberg, *Vad ÄR mediepedagogik*?, 4.

Rönnberg menar för övrigt att medieundervisning fortfarande är ett eftersatt fält i den svenska skolvärlden. Någon konsekvent eller systematisk forskning eller strategi kring medieundervisning och -pedagogik har inte slagit igenom i Sverige, trots krav på detta sedan 1970-talet. Hon anför just en misstänksamhet mot medier från skolans sida som förklaring.[296]

Vad gällde medieforskningen generellt i Sverige under den aktuella tiden kan man konstatera att den låg i sin linda. *RAFF* problematiserade bristen på svensk massmedieforskning och betonade vikten av det samhällsvetenskapliga perspektivet.[297] *Film och TV-kunskap i grundskolan* hänvisade till en tradition i Sverige där man tryckt på film och TV som att de, tillsammans med textbaserade medier, ”hör till de mest centrala formerna för meddelelse”, vars betydelse är stor ”för formandet av vår världsbild och våra värderingar.”[298] I Sverige var televisionen tämligen ny och forskningen begränsad. Massmediestudier som vetenskapligt ämne fanns inte; radio-, TV- och filmforskningen hade ännu inte egna avgränsade institutioner. Däremot fanns på Sveriges Radio ”Sektionen för publikforskning”, som fokuserade på en tillämpad forskning och som från 1963 direkt samarbetade med svenska universitet. Enkäter och undersökningar skulle ge svar på vilka tittarvanor som gällde, vilka reaktioner programmen väckte och eventuella attitydförändringar bland både barn och vuxna.[299]

SKOL-TV: VISIONER OCH AMBITIONER

Argument i repris – användningsområden och innehåll

Skol-TV:s tillkomst stämmer väl överens med bilden av en skola som öppnades för nya undervisningsmetoder och behjälpliga tekniska landvinningar. I *Televisionen i undervisningens tjänst* såg utredningsansvariga inom skol-TV-området stora möjligheter med televisionen, mestadels med utgångspunkt i pågående verksamheter och forskning i andra länder. Det var något som kunde berika den vanliga

---

[295] *Film- och Tv-kunskap*: *Förslag till studieplan utarbetat av en arbetsgrupp inom skolöverstyrelsen.* Skolöverstyrelsens skriftserie 86 (Stockholm: SÖ-förlaget, 1966), 8. Parantetiskt lanserade man här begreppet ”hörskådare”, för att få med den audiovisuella aspekten. Ibid.
[296] Rönnberg, *Vad ÄR mediepedagogik?*, 1-6.
[297] *RAFF/Forskningsfrågor,* 127-129.
[298] *Film och TV-kunskap*, 7. Man hänvisade som kontrast till två dåtida internationellt dominerande riktningar: den estetiska, vilken hävdade filmens egenart som konstform, respektive en så kallad protektionistisk, vilken istället betonade vikten av ”etisk och smakfostrande inriktning.” Ibid.
[299] *RAFF/Forskningsfrågor*, 127-129.

undervisningen och gå utöver klassrummets egna möjligheter: ”filminslag från in- och utländska arkiv, unika museiföremål, dyrbara laboratorieinstrument, medverkan av skådespelare, forskare, tekniker, författare, konstnärer.”[300] TV var bra på att ”’förmedla kontakt med den föränderliga världen’”, vilket inte minst skulle komma landsbygdsskolorna till del.[301] Småstadsskolorna kunde göra vinster med hjälp av skol-TV: avståndet till museer, industrier, institutioner och så vidare kunde nu överbryggas.[302] Som tidigare konstaterats var det inledningsvis de svenska glesbygdsskolorna som ivrigast använde skol-TV.

Andra fördelar var att detaljer kunde förstoras och laddas.[303] Brittisk forskning lade på plus-kontot även serieformen (till skillnad mot skolfilmen), vilket gav förutsättningarna för en kontinuitet, samt tid och möjlighet till fortsättning och fördjupning inom ett ämne/område. Man trodde sig också vinna en igenkänningens effekt, en trygghet i att samma person dök upp gång på gång.[304] Man anförde TV:s långsammare tempo, jämte filmen, som mer pedagogiskt. Rena filminslag, som inte var gjorda för televisionen, hade i en engelsk undersökning framstått som de svåraste för eleven.[305] Gruppen såg vidare positivt på TV:s förmåga till en vardaglighet i bland annat det återkommande, en nukänsla och intimitet i tilltalet i det att TV-läraren förmådde vända sig till och prata till varje enskild elev, eller åtminstone uppfattas på det viset. Dessutom var TV – i jämförelse med den redan existerande skolfilmen – ett förhållandevis snabbt och billigt medium, med förmåga till aktualitet.[306] I *Televisionen i undervisningens tjänst* refererade man till ett betänkande från 1957, där en krympande skolfilmproduktion framhävdes som något allt mer besvärande för undervisningsväsendet. Bland annat pekade man på att det saknades material för väldigt många kursmoment som berörde Sverige och svenska förhållanden.

[300] *Televisionen,* 7-8. Citatet gällde det franska skol-TV-exemplet och återfinns på sidan 8. Se också exempelvis *RUSKO/Skolradio och skol-TV fram till 1970* som tar upp tillgången till experter och upphävandet av ”begränsningar i tid och rum”, 9.
[301] *RUSKO/Skolradio och skol-TV fram till 1970,* 39-40. Här citerades ett referat från en konferens i Rom som behandlat skol-TV/radio. Man underströk att det tillika sammanfattade vad gruppen själv ansåg i frågan. Ibid. Citatet på sidan 40. Se även *Televisionen* där man med utgångspunkt i det franska exemplet utnämnde landsbygdsskolorna som de stora vinnarna och de mest entusiastiska användarna, 7.
[302] *Televisionen*, 7. Vinsterna beskrevs med utgångspunkt i franskt exempel.
[303] *Televisionen*, 13.
[304] *Televisionen*, 27. Här refererade man till engelska forskningsrön, men liknande återfanns i amerikanska, se sidan 13. Passagen om TV:s långsammare tempo får ses i ljuset av den tidens formspråk.
[305] *Televisionen*, 2.

Utredningen medgav att televisionen saknade ”filmens perfektion”, men hade andra kvalitéer: aktualitet, intimitet och ett känslomässigt engagemang i det att programmen kunde produceras för en begränsad publik.[307] Televisionens omvittnade förmåga att knyta an till verkligheten och väcka känslor och inlevelse för att underlätta inlärning åberopades gärna.[308] *Lgr 62* beskrev audiovisuella hjälpmedels funktion som att – förutom att det kunde engagera och väcka ett intresse – ”ge sådan information, att eleverna får riktiga föreställningar även om företeelser och sammanhang, som av tids, rums- eller andra skäl inte direkt kan åskådliggöras.”[309]

SÖ uttalade sig om nya vetenskapliga rön och framsteg och en ökad grad av internationalisering, vilket skapade nya behov. En förändrad värld lades ihop med en skola i ”nydaning” och TV-teknikens möjligheter att nå såväl enskild som grupp, stad som land, förmåga att öppna dörren till ”folkundervisning och upplysning”. Teknikens snabbhet möjliggjorde uppdateringen av ständigt nya rön, tillgången till expertis säkerställde riktigheten och – underförstått – bilden åskådligheten.[310] ”Faror” som att TV fungerade som ”likriktare”, som ersättning för andra gemenskapers ”beteende, seder, språkvanor, umgänge [...] värderingar, beteendenormer, livsstil” vägdes mot möjligheten till ökad förståelse för och insyn i andra sammanhang och miljöer.[311] Tanken på TV:s nytta i landsbygdsskolorna låg i linje med arbetet för en samstämmig och rättvis skola, där alla skulle få tillgång till samma information och kunskap. Betoningen av aktualitet och den växande omvärlden kan tillika ses som ett uttryck för demokratiseringstanken, där insatthet och engagemang skulle säkerställa ansvarstagande både lokalt och globalt. I *Programpraktikan* beskrevs referenserna hos tidens sjuåringar som helt annorlunda än under det tidigare decenniet, till vilka televisionen var en starkt bidragande faktor: ”var de än bor har de redan hunnit se fartyg glida in i en hamn, flygplan lyfta från startplattan och traktorer och skördemaskiner dra fram över ändlösa slätter. [...] Deras begrepp om nationella och andra gränser har börjat suddas ut [...] en eldsvåda i Belgien, översvämning i Italien och fotbollsmatch i England ligger dem så nära i tid och rum att de för sin del inte

[306] *Televisionen*, 22–23.
[307] *Televisionen*, 21-23. Betänkandet som åsyftades var *Stöd åt undervisningsfilm i svenska skolor.*
[308] Se exempelvis *RUSKO/Skolradio och skol-TV fram till 1970*, 27, och *Röster i radio och Tv,* 1961:6, 11. Artikeln – alldeles inpå skol-TV-starten – gav i komprimerad form de många argument och föreställningar som också var återkommande i andra källor.
[309] *Lgr 62*, 103.
[310] *RUFUS/Bildnings- och undervisningsverksamhet*, 47-48.

hade upplevt händelserna så mycket annorlunda om de inträffat några mil från deras hem."[312] (sic!) Här gav man exempel på en så gott som fullständigt transparent syn på televisionen, en brygga mellan den lilla och stora världen, en inställning som jag återkommer till.

Undervisningsteknologi och kunskapssyn

Något generaliserat kan man säga att ju senare utredning/textkälla, ju bestämdare i sin uppfattning var man om televisionens status som centralt och med övrig undervisning integrerat läromedel. 1960-talets 'ingenjörsundervisning' reflekterades i periodens utredningar och publikationer, även om de redovisade pedagogiska motiven bakom skiftade och förändrades med åren. Med utgångspunkt i internationella erfarenheter ansågs skol-TV ha sina naturliga områden där den föreföll komma bäst till pass, i jämförelse med exempelvis radion. Inledningsvis anfördes gärna samhällskunskap, de naturvetenskapliga ämnena, geografi och så kallade visuella konstarter.[313] "Den levande bilden" var självklart TV:s triumfkort och mediet förklarades som utmärkt lämpat för det som i radion kunde upplevas som tröttande: omständliga verbala förklaringar av "funktioner och händelseförlopp" vann på uppryckande visuell komplettering.[314] *Lgr 62* betonade naturvetenskapliga områden som tacksamma ur ett audiovisuellt perspektiv, med dess möjligheter till mikrofotografering, tidsförkortningar och -förlängningar. Det är noterbart att även mer vardagsnära fält som studiebesök och "direkta instruktioner", som hur man exempelvis fyller i en blankett, angavs som lämpliga TV-fält.[315]

Den tidiga *Televisionen i undervisningens tjänst* utgick i mycket från TV som filmatiserad traditionell undervisning. Förutom en möjlig effektivisering där pedagogiska vinster kunde göras, handlade det om kvalitéer som kunde utnyttjas, där klassrummets möjligheter inte räckte till. TV framstod här som en form, attraktiv för den tilltänkta målgruppen, möjlig att fyllas med allehanda innehåll. En viss efterbehandling skulle bidra till individens önskvärda kunskap och bildning. Genom

[311] *RAFF/Forskningsfrågor*, 156.
[312] *Programpraktikan*, 5.
[313] *Televisionen*, 18. Utredningen betonade att man inte ville fastställa vad som egentligen var TV- respektive radiomässigt, då svenska referenser saknades, men man återgav ett möjligt mönster efter utländska förebilder. Ibid, 18-20.
[314] *Televisionen*, 19-20.
[315] *Lgr 62*, 103.

att styra upp användandet av skol-TV-programmen, så att de inte förföll till paus eller en ”stunds förströelse”, stärkte man positionerna ytterligare. Materialet skulle helst både för- och efterbearbetas, enligt mer eller mindre givna instruktioner. *Televisionen i undervisningens tjänst* pekade i disciplinerad anda på fransk skol-TV som gott exempel, som varande ”ett effektivt arbetsredskap i lärarens hand” och inte ett välkommet och kravlöst avbrott i skolarbetet.[316] Skol-TV-chefen Sten-Sture Allebeck bemötte i samband med verksamhetens start det uppenbarligen vanliga argumentet att TV passiviserade: detta skulle inte behöva hända vad gällde skol-TV. Man garderade sig nämligen med mer traditionella läromedel: ”låter vi elevhäften riktigt bubbla av frågor och uppgifter, som är aktiviserande.” [317] (sic!)

Vad gällde skolradion framhävdes att det inte handlade om något utkonkurrerande av mediet: i båda fallen rörde det sig om service till skolorna. Utredningen *Televisionen i undervisningens tjänst* ansåg att skolradion hanterade det ”humanistiska fältet” med exempelvis ”historiskt-dramatiska förlopp” på ett överlägset sätt. Historiska händelser – förutom att det skulle vara dyrbart att filma – fungerade i sig bäst via den enskildes fantasi: ”kan med lätta grepp levandegöra ett händelseförlopp och sätta fantasin i rörelse [...] kan alla barn med fantasins hjälp skapa sig sin egen bild.” Man gav visserligen uttryck för att det fanns uppenbara fördelar i att historiska verktyg, kläder och förhållanden audiovisuellt kunde gestaltas, men det inte fick gå till överdrift. Allt för mycket TV-dramatisering kunde ta udden av det förmedlade, historisk fakta borde presenteras med en saklig dokumentär ton. Dramatiseringar lämpade sig å andra sidan naturligtvis för litterära förlagor.[318] Den (lämpliga) litterära fiktionen och den (lämpliga) filmiska dito ansågs med andra ord kongeniala, befinna sig inom samma sfär.

Inom skolradion övervägde språk, musik, svenska och samhällskunskap och den huvudsakliga målgruppen var mellan- och högstadiet.[319] Precis som den tidigare

[316] *Televisionen*, 8-13.
[317] *Röster i radio och Tv,* 1961:6, 11. Detta var också i linje med riktlinjerna för användandet av audiovisuella medier i *Lgr 62*, 103-104.
[318] *Televisionen,* 18-19. Citaten från sidan 19.
[319] *RUSKO/Skolradio och skol-TV fram till 1970*, 3. För att ge en viss jämförelse kan nämnas att skolradion vårterminen 1963 sände 61 program för lågstadiet, 93 respektive 116 för mellan- och högstadiet och 59 för det allmänbildande gymnasiet. Skolradion var inte enbart en auditiv kanal. Innan televisionen, så använde man sig av visuellt studiematerial i form av särskilda arbetshäften och färgbildsserier. Ibid, 3-4.

utredningen ansåg *RUSKO* att radio hade sina fördelaktiga fält, såsom ”lyrikprogram och dramatiseringar av historiska episoder”,[320] TV hade sina: inte minst sådana där skolradion inte riktigt räckte till, som inom naturkunskap.[321] Det innebar inte att det var tal om några fasta gränser, det gällde att anpassa skildringen efter mediet.[322] Som man uttryckte det i *RUSKO* – som tidigare tangerats – fanns det fler skäl till ett utökat samarbete: förutom pedagogiska fördelar kunde såväl praktiska som ekonomiska vinster göras. Vårterminen 1963 sändes för första gången en språkkurs för mellanstadiet som byggde både på radio- och TV-utsändningar.[323] Radions roll förefaller i dessa samproduktioner ha varit tänkt att lägga en grund, underlätta för eleven att hänga med i TV, vars bilder ”befäste radiolyssnarens ordkunskaper”. Synergieffekter mellan radio och TV fanns att vinna inom de flesta områden. Man kunde via radio och dess häften exempelvis gå igenom ett land grundligt för att sedan mot slutet av veckan sända ett TV-program som ett slags bokslut: en pjäs kunde behandlas litteraturvetenskapligt och språkligt i radio för att sen följas upp av en TV-sänd föreställning.[324] Gången radio-TV verkar här ha varit den förutsatta och självklara, vilket vid en första anblick kan tolkas som att televisionen tillskrevs en överordnad eller mer avancerad funktion. Snarare handlade det om en tanke på att mediet borde närmas med en via andra kanaler redan erövrad kunskap – mediet skulle bekräfta denna och tillföra en upplevelseaspekt.

Föreställningen om kongeniala former för vissa önskvärda effekter kan spåras i exempelvis *Televisionen i undervisningens tjänst*. Utredningen refererade bland annat till brittiska erfarenheter och forskning, där man betonade ”vikten av en klar och enkel programuppläggning”. Om man både försökte påverka attityder och förmedla faktakunskaper riskerade det hela att istället hamna i ett didaktiskt limbo. Med utgångspunkt i engelsk forskning vad gällde nutidsorienterade program, varnade man för problemet hur att klargöra vad som var ”rena meddelandet av fakta, och vad som är kommentarer till dessa fakta.”[325] I det första *Lärarhäftet* bekräftades många av dåtidens tankar kring ’hur’ och ’varför’: man poängterade att skol-TV – till skillnad

[320] *RUSKO/Skolradio och skol-TV fram till 1970*, 36.
[321] *RUSKO/Skolradio och skol-TV fram till 1970*, 5.
[322] *RUSKO/Skolradio och skol-TV fram till 1970*, 36.
[323] *RUSKO/Skolradio och skol-TV fram till 1970*, 60.
[324] *RUSKO/Skolradio och skol-TV fram till 1970*, 60-62. I praktiken så kom följden att variera (se exempelvis det tidigare nämnda avsnittet i *Socialkunskap,* ”Vera – en alkoholist”).
[325] *Televisionen*, 2-3. Citatet på sidan 3.

från allmänt TV-utbud och film – ”förmedlar i sina program skickligt nytt material som läraren har att ta till vara på i klassen.” En föregiven mall tycks ha styrt formgivningen av programmen, ett pedagogiskt lämpligt och återkommande upplägg: ”under programmets gång förflyttar man sig från de personer och föremål, som finns i studion, till filmade inslag från världen utanför [...] möjligheter att bjuda en översiktlig helhetsbild av det ämne som skall behandlas [...] hjälpa eleven i konkreta bilder uppleva de större sammanhangen och se hur olika skolämnen, som läses var för sig, har beröringspunkter [...] och hur lärobokens teorier tillämpas i det praktiska livet [...] från labförsök till industriell tillämpning. Nutidsorientering skall kunna sätta in veckans händelser i vidare historiskt perspektiv. Geografiprogram åskådliggör människans förhållande till sin omgivning.”[326]

Frågetecknen kring vad som lämpades för att skildras och hur var många. Serien *Medeltid* (1963) speglade något av denna tvehågsenhet inför hur vissa ämnen bäst kom till sin rätt: serien bygger på lågmälda dramatiseringar där historiska förhållanden, miljöer och ting har en huvudroll. Producenten Lars Krantz var medveten om de brister som fanns i själva kunskapen om hur detaljerna faktiskt såg ut och att det självklart inte handlade om en exakt återgivning, men att serien ändå var ett försök att skapa en stämning av medeltid.[327] (Denna inställning kanske förklarar varför gatsten, trevåningshus med spröjsade glasfönster och gatlyktor fästade i huskroppen, tycks vara norm i staden. Kyrkan i byn är vidare rikt utsmyckad, prästen har en anslående dräkt och mässan ledsagas av en dold och på latin skönsjungande kyrkokör – en enkel bykyrka är inte det första som slår betraktaren.) I intervjun med Krantz underströk denne dock vikten av vetenskaplig noggrannhet och korrekthet i den mån det var möjligt. I skapandet av serien hade man tagit hjälp från exempelvis kyrkomålningar, museiföremål och forskning. För att få de mest tidstypiska och tydliga exemplen, hade man skapat en by genom hopplockade bilder: totalvyn var tagen i Dalarna, en gård var egentligen belägen i Skansen, kyrkan fanns i Västergötland etcetera.[328] (Det är för övrigt ett intressant exempel på klassiskt filmmontage, mediets förmåga att utifrån fragment skapa en bild av helhet och sammanhang.) Ytterligare ett belysande exempel på problematiken kring ’vad och

[326] *Skol-TV*: *Lärarhäftet*, vt 1961, 7.
[327] *Röster i radio och Tv*, 1963:9, 38–39.
[328] *Röster i radio och Tv*, 1963:9, 38–39.

hur' är "I Sahara" (*Upptäcka – uppleva*, 1965), där man försöker förena de bästa av världar – förmedlande av fakta respektive det fantasistimulerande– och dessutom göra strikt åtskillnad på dessa. Man inleder konventionellt med ett historiskt och naturgeografiskt block med en förhållandevis dröjande speakerröst – till bilder av ändlösa dyner, kamelkaravaner i stekande hetta, grottmålningar och en ensam cirkulerande fågel i skyn – och ett besök hos duaregpojken Halifax, som får återge sin vardag med hjälp av en svensk pojkröst. Plötsligt träder speakern in igen och förklarar att faktadelen av programmet är slut. Istället ska nu "fantasin få spela en stor roll". Till extrema närbilder på rinnande sand och mönster som skapas, funderar han på vilka associationer som väcks hos honom: "vingar [...] fågel [...] något levande".

En trevande öppenhet för nya metoder, ett poängterande av den i vardagen och samtiden gångbara och relevanta kunskapen, gick sida vid sida med fortsatt reglerade former och bestämda anvisningar. Den kunskaps- och bildningssyn som förmedlades inledningsvis var en i många avseenden mekanistiskt färgad metodinriktning – under vissa betingelser borde eleven uppfatta budskapet – uppblandad med tankar och insikter om motivation och vikten av förmedling. En engagerad elev skulle lära sig 'rätt saker' – i meningen att rätta svar fanns – som borgade för både individens växande och samhällelig nytta. *RUSKO* uppvisade nya attityder, sida vid sida med en fortsatt mästrande ton. Man underströk exempelvis vikten av "fantasins och känslans skolning" och "nykterhetsbefrämjande program och sådana som pläderar för 'hut och hyfsning'". TV, i egenskap av engagerande auktoritet, sågs som ett gott språkrör för områden där kanske läraren skulle gå bet. Parallellt presenterade man också idéer om TV som ett forum för en mer elevorienterad pedagogik och som diskussionsincitament för själva skolsituationen. En elev- och diskussionsvänlig pedagogik framträder i beskrivningen av exempelvis programserien *Storstad*, som var tänkt att fungera som start för gruppdiskussioner, då tillsammans med en "lärarhalvtimme" som komplement. En mjukare ton kan dessutom spåras i det att man refererade till forskning som betonade vikten av "inre aktivitet", det vill säga en bearbetning av det upplevda materialet som inte förutsatte "yttre påtagliga handlingar under lyssnandet-tittandet."[329] Den sex år senare *Programpraktikan* tryckte på etermediers möjlighet till konkretion: "Med radio och tv hör och der man saker hända

[329] *RUSKO/Skolradio och skol-TV fram till 1970*, 34- 38.

och orden blir levande på ett sätt som ofta inte sker på en boksida. [...] ge dessa fraser mening och innehåll. Undervisningen i skolan lider alljämt av alltför stor abstraktion, alltför lite är tankeverksamheten sammankopplad med synen och hörseln."[330]

RUSKO konstaterade att då hjälpmedelssektorn ökade ställdes större krav på en genomtänkt och systematisk pedagogik.[331] Här klargjordes tillika vikten av att radio/TV – AV-material överhuvudtaget – betraktades som en väsentlig och integrerad del av undervisningen: "kräver att film, radio och TV skall infogas som helt naturliga delar i vardagens arbete." Man påtalade behovet av att AV-material och skolkurser var samspelta och vikten av att radio/TV faktiskt följde läroplanerna i sin planering och produktion: "De bör behandla mer av det obligatoriska stoffet men kan naturligtvis gärna göra det så att sändningarna fortfarande upplevs som färgklickar i det dagliga arbetet."[332] Jag vill påminna om passagen i *Televisionen i undervisningens tjänst*, där man fastslog att man absolut inte skulle betrakta skol-TV som ett "välkommet avbrott". Här var man alltså något generösare i sin inställning. *RUSKO* gick minutiöst till väga i kartläggningen av hur och varför programmen borde utformas enligt vissa mönster, vilket också svarade på samma frågor om användningen. Tre programtyper lyftes fram som lämpliga: komplement till undervisning (besök på industrin, författarporträtt och dylikt: funktionen var i första hand stimulerande), som underlag för ett moment eller kurs (till exempel serier om länder, där det återkommande, kontinuerliga användandet var väsentligt) och slutligen som en "fullständig orientering" där läraren i princip bara bidrog med en viss efterbehandling, till exempel sexualundervisning som uppenbarligen skapade obehag hos många lärare.[333] (Jag har för övrigt bara stött på ett fåtal program inom just fältet sexualkunskap, vilket förmodligen kan förklaras av att de doldes bakom mer anonyma titlar inom naturkunskapsområdet.[334] Som en lös reflektion kan man ändå se att det

[330] *Programpraktikan*, 22-23.
[331] *RUSKO/Skolradio och skol-TV fram till 1970*, 26-30.
[332] *RUSKO/Skolradio och skol-TV fram till 1970*, 35.
[333] *RUSKO/Skolradio och skol-TV fram till 1970*, 32-36. Citat på sidorna 32-33.
[334] En seriös satsning mot lågstadiet var serien *Sexualkunskap* (1966), med bland andra samlevnadsexperten Lis Asklund. I *RUSKO/Skolradio och skol-TV fram till 1970* framgår det att man tangerat ämnet i en TV-serie om människokroppen, vänd till högstadiet, 34. Det nu saknade avsnittet "Du och jag" (1962) i serien *Uppträda bland andra* (1961-62) behandlade 'pojke och flicka'-problematiken (pojke-pojke/flicka-flicka låg troligen utanför periodens referensramar). Här tog man upp hur man förväntades uppträda, i vilken mån man kunde umgås på tu man hand och hur stor hänsyn man borde ta till bekantskapskretsen: "även om två människor funnit gemenskap kan det diskuteras, i vilken grad de två tillsammans skall dra sig tillbaka från umgänget med kamraterna och väninnorna".

var förhållandevis många program mot slutet av decenniet som handlade om drog- och narkotikamissbruk ur ett mer socialt och erfarenhetsmässigt perspektiv, medan däremot ämnet sex verkar ha fört en väldigt undanskymd tillvaro.) Jämte de mot information inriktade programmen skulle alltså finnas de mer stimulerande, det vill säga material som skulle kunna väcka en nyfikenhet hos eleverna. I ett yttrande från Kungliga skolöverstyrelsen 1962 till förslagen av *RUSKO* betonade man till och med att vad gällde låg- och mellanstadiet borde den egentliga målsättningen vara program som stimulans, med möjligt undantag för språk.[335] Mer kontroversiellt var att *RUSKO* faktiskt också föreslog en programtyp som näst intill var lärarersättande: den förefaller emellertid mer ha betraktats som en nödlösning än som ett pedagogiskt grepp. Tanken var återkommande: när lärarkåren av olika anledningar inte ville eller kunde ta sig an vissa områden, skulle skol-TV kunna täppa luckorna. Relationen lärare och skol-TV var ett laddat fält, där det ytterst handlade om vem eller vilka som skulle ha kontroll över skol-TV/lärandet/eleverna, varför jag återkommer till ämnet.

Själva medierna, radio och TV, gavs allteftersom något självständigare roller: de var inte bara ”kommunikationsmedel, de är också uttrycksmedel” med egna förutsättningar och villkor, vilket ytterligare stärkte tanken på att AV-material allmänt borde användas i undervisningen.[336] Man stannade inte vid olika former av metodisk ämnesbehandling, utan menade att TV kunde introducera nya arbetsmetoder. Man refererade till en gymnasieutredning där det efterlystes program som behandlade just metodik vad gällde ”’lärare och elever ifråga om fria arbetssätt, till exempel beting, enskilt arbete, gruppstudier.’”[337] Förhoppningar knöts till att skol-TV/radio skulle kunna introducera och förstärka nya pedagogiska metoder, vilka elever såväl som lärare kunde få impulser av. Man betonade vikten av en stabil förankring av materialet i en större kontext, genom att ”sätta de senaste rönen inom ett ämnesområde i sammanhang med skolans undervisning”.[338] Tanken på ämnesintegrering växte sig

---

Skol-TV: Elevhäftet, ht 1962, 12. Mellan raderna kan man läsa att en relation närmast borde handla om en själarnas gemenskap, inte köttslig nyfikenhet eller lust. Betoningen av kamratumgänget kunde nog antas förebygga alltför många sådana tillfällen.

[335] *RUSKO/Skolradio och skol-TV fram till 1970*, bilaga 7, 2-4. Här skrev man under på att vissa fält skulle kunna vara lärarersättande på högstadie- och gymnasienivå, till exempel teknik, naturkunskap, sexualkunskap och språk. Ibid.

[336] *RUSKO/Skolradio och skol-TV fram till 1970,* 39.

[337] *RUSKO/Skolradio och skol-TV fram till 1970*, 11-15. Citatet återfinns på sidan 15 och är ursprungligen från en skrivelse av gymnasieutredningen.

[338] *RUSKO/Skolradio och skol-TV fram till 1970*, 36.

starkare i och med *Lgr 62*, vilket framträder i formuleringar som ”samverkan mellan olika ämnen och ämnesblock [...] kan skolradio och skol-Tv fylla en väsentlig samordnande funktion.”[339] Integrations- och nytänkandet tog sig likaså uttryck i ett pläderande för ett allt större samarbete mellan skol-TV och -radio.[340] I *Programpraktikan* efterlystes en med medier kongenial pedagogik: ”Vad man har saknat är experiment som prövar mediernas möjligheter att uppöva elevernas förmåga till kritiskt tänkande och skapande aktivitet, deras förändrade attityder till skolarbetet och deras förmåga att tillämpa kunskaperna i normal miljö [...] sovra i stoffet [...] att hjälpa dem att själv hitta vägarna till egna kunskaper.”[341]

I *TRU* slog man också ett slag för mediers roll som integrerat verktyg inom utbildningen. Man deklarerade att om kommitténs tillkomst ursprungligen baserats på en kalkyl av lärarbrist och större elevantal inom vuxen- och högre utbildning, hade situationen utvecklats till att medier var läromedel som bidrog till en effektivare kvalificerad utbildning.[342] Däremot var man bekymrad över att teknologiseringen av arbetet och målen fungerade långt ifrån friktionsfritt: ”Det har visat sig svårare än man antagit att precisera och fastställa sådana gemensamma mål för undervisningen som direkt kan användas för läromedelskonstruktion, liksom att fastställa vilka metoder och medier som ger de bästa resultaten och att mäta dessa på ett relevant sätt. Det har också visat sig vara en längre väg mellan utvecklingsarbetet och genomförandet i full skala inom utbildningssektorn än inom många andra områden.”[343]

Texterna kan alla betraktas som ett uttryck för sökandet efter funktionella läromedel på olika nivåer – didaktiska såväl som ekonomiska. *Radio och TV möter skolan*, som gavs ut av Sveriges Radio och bland annat innehöll en del självkritiska tillbakablickar, var överens i sak (televisionen som effektivt undervisningsverktyg) men oense om motiv. Man menade exempelvis att *TRU*-utredningen alltför mycket betonat ekonomiska och distributionstekniska faktorer, liksom att ett antal läromedelsutredningar missat det pedagogiska motivet. Som ett botemedel mot en

[339] *RUSKO/Skolradio och skol-TV fram till 1970*, 14.
[340] *RUSKO/Skolradio och skol-TV fram till 1970*, 63.
[341] *Programpraktikan*, 12.
[342] *TRU:s försöksverksamhet*, 54.
[343] *TRU:s försöksverksamhet*, 53.

dokumenterad vantrivsel bland elever, vilket härleddes till en föråldrad pedagogik, ingick en ”intensifierad läromedelsutveckling”, innefattande en ökad användning av radio och TV.[344] Man intog ett fortsatt och än mer profilerat elevperspektiv: det var exempelvis rimligt att kräva av Sveriges Radios arbetsmaterial att de alltid innehöll arbetsuppgifter som överensstämde med skolans kurser och dessutom att man klargjorde i vilken form och varför dessa skulle redovisas.[345] TV skulle framförallt fungera som en väldigt konkret verklighetskontakt för (skoltrötta) elever, ett medel för att koppla ihop (skol)kunskapers nytta med ett faktiskt pågående liv utanför.[346] Serien *Socialkunskap* togs upp som gott exempel på möte med verkligheten, ett fungerande samarbete mellan radio och TV och självständig uppföljning. I ett avsnitt tilläts alkoholisten Vera ostörd och okommenterad ge sin version av situationen, vilket följdes av en diskussion i skolradion där myndigheter bemötte Veras mycket negativa åsikter om samhället. Därefter vidtog för eleven arbete med tryckt material, med bland annat bakgrundsfakta som skulle hjälpa eleven att själv ta ställning.[347] Såväl *TRU* som *Radio och TV möter skolan* hörde 1970-talet till och man kan spåra en ny pedagogik på frammarsch, där problemet i allt högre grad förlades till skolans oförmåga att bemöta den enskilde individen.

Programpraktikan är den enda källan där man hittar en förklarad åtskillnad mellan information och kunskap, två termer som överlag ofta återkommer i texterna. Själva mediebruket stod här för ”inhämtande av information”, vilket skulle lösgöra lärarresurser till exempelvis mer individuell handledning. ”Programmen berättar och visar, demonstrerar och förklarar. Under sakkunnig ledning uppsöks miljöer, studeras arbetsprocesser och modeller, presenteras uppslag och idéer, ges inblickar i sammanhang och problem…”[348] Informationsinhämtandet var språngbrädan för nästa moment, bearbetningen och tillämpningen av det hela, omvandlingen till kunskap.[349] Det initialt flitiga användandet av begreppen information och kunskap som närmast synonyma kan spåras till den katederundervisning och den faktabetoning som fortsatt var stark inom utbildningsvärlden, vilket tidigare diskuterats men som det här finns

[344] *Radio och TV möter skolan*, 7-9.
[345] *Radio och TV möter skolan*, 29.
[346] *Radio och TV möter skolan*, 33-37.
[347] *Radio och TV möter skolan*, 39. Här framgår också att serien, som var producerad (av TRU och Sveriges Radio) för gymnasiets Komvux-utbildningar, också användes av det ’vanliga’ gymnasiet.
[348] *Programpraktikan*, 16.
[349] *Programpraktikan*, 15-16.

anledning att påminna om. Synsättet ligger nära en tradition där information är synonymt med sak, kunskap med fakta. Louise Limberg presenterar utifrån senare läroplaner några definitioner av kunskapsbegreppet. ”Kunskap som information” svarar mot just mätbara faktakunskaper, där det finns rätt och fel. Informationen förutsätts förstås på samma vis. ”Förståelsekunskap” inkluderar vissa kvalitativa aspekter, som att eleven kan förstå samma fenomen på olika sätt. Den beskrivs som teoretisk till sin natur och sammanlänkad med fakta. ”Kunskap som färdighet” inbegriper att man har förmågan att omsätta något i praktiken, att informationen blir verktyg som möjliggör ett faktiskt tillämpande, en förvandling till kunskap.[350] Den första linjen var framträdande, medan förståelsekunskapen och färdighetskunskapen gjorde intåg. Detta uteslöt inte en samhällelig nyttoinriktning: reflekterande och insiktsfulla individer sågs som en allt viktigare förutsättning för ett demokratiskt samhälle och en omvärld som närmade sig. Tanken på radions och televisionens lämplighet som utgångspunkt för grupparbeten med diskussioner om värderingar och attityder, liksom ”sociala färdigheter”, blev alltmer framträdande.[351]

Transparenta bilder och hotade strukturer

Cary Bazalgette spekulerar kring en utbredd tro på att bilder är mer direkta, uppenbara. Som exempel nämns att filmatiseringar av böcker tidigt ansågs som ett acceptabelt sätt att illustrera verken, något som var godtagbart eller till och med önskvärt att använda i klassrummet, som ett underlättande av förståelsen av ’tyngre’ litteratur. Bazalgette hävdar att film och TV betraktades som transparanta, motsvarande det som visades upp på ett mer okomplicerat sätt än det textbaserade materialet.[352] Det fanns en tydlig föreställning om TV och film som förmedlare av okomplicerade, lättillgängliga bilder. TV fick i än högre grad än film en stämpel av ’fönster mot världen’. Leif Furhammar påtalar att televisionen kom att vidhäftas av en misstanke om bristande konstnärlig status och självständiga kvalitéer. Han formulerar en tidig syn på det nya mediet i Sverige, som primärt ett ”transportmedel” för färdiga

[350] Louise Limberg, *Att söka information för att lära: En studie av samspel mellan informationssökning och lärande*, diss. Skrifter från Valfrid, nr. 16 (Borås: Publiceringsföreningen Valfrid, 1998), 21.
[351] Se exempelvis *TRU:s försöksverksamhet*, 60, och *RUSKO/Skolradio och skol-TV fram till 1970*, 10-11. Det var i den senare som man tog upp ”sociala färdigheter”.
[352] Cary Bazalgette, ”The Myth of Transparency in Film Study: An Analysis of the Ways Film has been Incorporated into CSE Examination in English” i *Media Education,* 30-31.

varor: ”TV överför teater, förmedlar underhållning, förevisar konst och demonstrerar kultur”.[353]

Motstridiga traditioner förenades i den offentliga diskurs som undervisningsväsendet gav uttryck för inför kombinationen (audio)visuella medier och lärande. Den ovan beskrivna inställningen till det visade bygger på att bilderna är indexikaliska, svarande mot något faktiskt föreliggande. Här finns ett släktskap med det Michel Foucault benämner ”regard médical”. Detta svarar mot modernitetens kunskapssökande blick som särskiljer och därmed erövrar ett område: ”By limiting and filtering the visible, structure enables it to be translated into language.” Sammanlänkat med erövringsprocessen är således tilltron till språket och dess möjligheter att beskriva en faktisk verklighet: den språkliga översättbarheten av det betraktade förutsattes, var en premiss för tillägnandet av något.[354] Bilden blir i sammanhanget en förlängning av den förklarande, kliniska blicken. Blicken förknippas å andra sidan likväl med ’moraliskt tveksamma’ nöjen: filmen bygger på den ställföreträdande och allseende blicken, som ges tillgång till det fördolda och det förbjudna. Christian Metz skriver: ”The practice of the cinema is only possible through the perceptual passions: the desire to see (scopic drive, scopophilia, voyeurism)”. Det förhållandet att film är något inspelat, något annat i tid och rum, länkar perceptionen till fantasins domäner. Det fiktiva draget finns inskrivet, oavsett innehåll, i det att det inspelade är frånvarande, situerat någon annanstans.[355] Film och television både skiljer sig åt och förenas i vissa förutsättningar. Televisionen – trots dess (tillskrivna) transparens och förmåga att skapa en känsla av här och nu – hör precis som film något annat till, i det faktiska rummet – något pågår eller pågick någon annanstans – och ofta sett till tiden i form av förinspelat material. Därmed länkas mediet till fantasins domäner, som går utanför vanliga tids- och rumsgränser, inte är situerat i ett kontrollerbart här och nu.

---

[353] Leif Furhammar, *Rutmönster: Om TV* (Stockholm: Norstedts Förlag AB, 1992), 28.
[354] Michel Foucault, *The Birth of the Clinic: An Archaeology of Medical Perception* (New York: Vintage Books/Random House, 1994), kapitel 6 och 7**;** idem, *The Order of Things: An Archaeology of the Human Sciences*, World of Man (London/New York: Routledge, 1994) 217-221**.** Citatet på sidan 138. Se även Grinell, *Att sälja världen*, 13. Se även Richard M. Barsams resonemang om den dokumentära filmens födelse och utveckling kring det förra sekelskiftet som en del av en konstnärlig rörelse med krav på realism och naturalism; att så oförvanskat som möjligt förevisa verkligheten på olika plan. *Nonfiction Film: A Critical* History, A Midland book (Bloomington & Indianapolis: Indiana Univ. Press, cop., 1992), 13-16.
[355] Christian Metz, *The Imaginary Signifier: Psychoanalysis and the Cinema* (Bloomington: Indiana University Press, 1982), 58-60. Metz räknar även med ”the desire to hear”, vilket Freud och psykoanalysen inte har med som komponent. Ibid. Citatet på sidan 58.

Diskussionen kring främst fiktionens bilder som svarande mot begär – med 'farliga' undertoner – är återkommande. Bill Nichols formulerar det som att fiktionens bilder i sig gärna förknippas med det lömskt förföriska: i förlängningen fantasi, subjektiva världar och personliga erfarenheter, det drömska, irrationella.[356] Fiktionen har alltid varit en stor och uppenbarligen lockande – och därmed möjligt förledande – del av fältet rörliga bilder, vilket gör att den dokumentära bilden – seriösa syften till trots – får passa sig för stänk. Ofrånkomligen delas vissa stil- och berättargrepp mellan fiktion och icke-fiktion och verktygen är i grunden desamma. Till listan kan föras en misstanke om TV-tittandet som i sig alltför integrerat med 'lekfullhet', på kollisionskurs med det allvar, riktiga och viktiga, som kunskap representerar. Bland andra Roger Silverstone hävdar att televisionen alltid är kopplad till ett lekinslag, i det att den spelar inom bestämda ramar vad gäller både rum och tid. TV-tittandet är avskilt från 'det vanliga', skapar en andra verklighet på olika nivåer. Han nämner exempelvis den fysiska TV:n och själva rutans bilder, liksom berättelsen som där utspelas. Lekmarkörer tar sig också uttryck i ritualer och mönster kring själva TV-tittandet.[357]

Transparensen, det avslöja/n/de och därmed kontrollerbara, går sida vid sida med en misstanke gentemot bilden som bärare av något fördolt och hotfullt, en utmanare mot samma kontroll. I den tidiga skol-TV-diskussionen förespråkades vikten av sakliga bilder, att bilden inte fick ta udden av det sagda, vilket kan ses som ett försök att gardera sig mot en latent ostyrighet. Mediets förutsatta förmåga att appellera till fantasi och känsla kunde dock vändas till något gott: "den styrkan att de talar till fantasi- och känsloliv och inte bara till förnuftet, och därigenom ger de impulser som läraren kan dra nytta av. Ett välgjort program kan få barnen att se ett komplicerat mönster av fakta – eller fakta och känslor – som en helhet på ett annat sätt som ligger utom möjligheterna till och med för en skicklig lärare".[358] Önskvärda (fakta)kunskaper och insikter var det huvudsakliga målet, medan känslorna främst var medlet. Man betonade vikten av väl planerade bilder i skol-TV, för att tankarna och fantasin skulle hålla sig till det angivna. Som en av fördelarna med mediet tog man i

[356] Nichols, *Representing Reality*, 3-4.
[357] Silverstone, "Rhetoric, Play, Performance: Revisiting a Study of the Making of a BBC documentary" i *Media and Knowledge,* 88-94.
[358] *RUSKO/Skolradio och skol-TV fram till 1970*, 40. Citatet var hämtat från en sammanfattning av en internationell skol-TV-konferens i Rom. Ibid.

Televisionen i undervisningens tjänst upp att rutan satte ramarna för vad som kunde och borde ses för tillfället. Därmed ansågs risken minska för att eleven skulle distraheras av vad som mer fanns på labbänken, eller gissa på vad som skulle komma härnäst.[359] En artikel i *Röster i Radio och TV* från 1961 vittnade om den balansgång – uttalad och märkbar de första åren – i sökandet efter effektiva undervisningsmetoder och undvikandet av 'förledande' underhållning, i form av både bild och ljud. Man refererade här till experiment och studier vid Statens Försöksskola i Linköping, som visade på att mediets form kunde ha en positiv effekt på minnet. Studien som åberopades hade kommit fram till att en TV-grupp kom ihåg en viss information bättre efter en viss tid än referensgruppen, som då fått informationen på mer traditionell väg. Det fanns dock några kriterier: programmen måste vara så renodlade och fokuserade på budskapet som möjligt. Den positiva effekten uteblev däremot om de "distraherande" inslagen blev för tydliga. Populära låtslingor eller söta hundvalpar i programmet gjorde att eleven kom ihåg dessa inslag istället.[360] Radions förmåga att skapa "fantasibilder" var däremot i hög grad positiv, vilket reflekterade en föreställning om den unika, aktiva fantasin, medan televisionens bilder borde hållas i stramare tyglar. Radion lät fantasin stimuleras, medan TV bara kunde ge en illusion av det historiska (vilket tidigare nämnts). Kanske kan man ana att radion, som definitivt röstbaserad och med viss prestigefylld status, framstod som en pålitligare partner i vissa frågor.

Moralisk, restriktiv och tolerant mediesyn

Edward Buscombe hävdar att en bidragande orsak till misstänksamheten gentemot medier i undervisningen kan vara – paradoxalt nog – att eleverna i regel är positiva till film/TV. Användandet av audiovisuella medier ger ett slags försprång som indikerar att man gör det lätt för sig och eleverna.[361] Parallellt innebär användandet av ett av barn och ungdomar uppskattat medium, att man tar sig in på deras domäner. Manuel Alvarado hänvisar till forskning som tolkar vuxen- och utbildningsvärldens engagemang som ytterst bottnande i ett försök till detronisering av kanaler och uttryck

[359] *Televisionen*, 13. Exemplet var taget från en amerikansk undersökning och handlade om en fysikkurs för både högre och lägre klasser.
[360] *Röster i radio och Tv*, 1961:6, 10.
[361] Edward Buscombe, "Television Studies in Schools and Colleges" i *Media Education*, 43-44.

som uppenbart tilltalar barn/ungdom.[362] Denna strategi kan betraktas som villkorad eller skenbar tolerans, vilket är en – fritt översatt – benämning som används av Stuart Hall och Paddy Whannel i en artikel från 1960-talet. De spårar i den brittiska samtids- och historiska debatten om medier tre dominerade förhållningssätt, som tog sig uttryck inom utbildningsvärlden. Tydligast och tidigast var den moraliska inställningen, där behovet av god motvikt – som litteratur och teater – till den lättsamma populärkulturen underströks. I närheten låg en restriktiv attityd: man såg vissa kvalitéer i massmedier och menade att vuxenvärlden/läraren skulle hjälpa eleven att skilja agnarna från vetet. Slutligen fanns en till synes tolerant inställning: man skulle gå elevernas intresse till mötes, men med syftet att leda eleven vidare till mer förfinad smak. Det var, enligt författarna, till synes olika förhållningssätt, som egentligen förenades i en oro för dålig smak och barns oförmåga att förstå sitt eget bästa.[363] Det moraliska och restriktiva perspektivet återkommer i det James D. Halloran och Marsha Jones kallar ”the Inoculation Approach”. Det åsyftar en tidig attityd – med långvarigt inflytande – till kombinationen utbildning och medier, med rötter i sekelskiftets föreställningar om vad utbildning bör innehålla och misstro mot det massproducerade. Denna bottnade i den ‘bildade’ vuxenvärldens – inte minst lärares – oro över bland andra barns konsumtion av massmedier och dess tänkbara skadliga inflytande. Barnet ansågs (anses?) mer utsatt och skyddslöst och behövde någon form av hjälpande hand eller skydd/vaccin mot skadeverkningarna. Inom denna diskurs så gavs etablerad kultur automatiskt högre status då den ansågs kräva mer ansträngning att förstå och ta till sig. Populärkulturens roll var distraktion och lättköpt förnöjelse. Viss film ansågs emellertid kunna bjuda på etablerad god smak och det var skolan och lärarnas roll att lära ut hur man skiljde agnarna från vetet.[364]

I de svenska utredningarna kan man spåra inslag av det restriktiva och toleranta förhållningssättet, där gränserna är flytande. Ett kritiskt omdöme och smakens disciplinering var viktiga för framtidens medborgare och framställdes i tidigare källor som två sidor av samma mynt. Skolan skulle ”lära de unga läsa tidningar regelbundet och göra det med urskillning [...] hjälpa till att skapa goda lyssnar- och tittarvanor. I

[362] Alvarado ”Class, Culture and the Education System” i *The Screen Education Reader*, 183. Alvarado refererar till Andrew Bethells artikel ”Classroom Practice: Observations and Proposals” i *Screen Education*, nr 15/75. Alvarado hävdar dock skolans skyldighet att förmedla ett kritiskt förhållningssätt till medieindustrin, då det är den som skapar barn/ungdomars kultur. Ibid.
[363] Stuart Hall & Paddy Whannel, ”The Media and Society” i *Media Education*, 24-27.

en tid då lättsmält underhållning dagligen skvalar över publiken, är det väsentligt att ungdomen lär sig att också skaffa information ur etern."[365] Det kritiska perspektivet föll inom ramarna för etablerad god smak och normer. I *Televisionen i undervisningens tjänst* uppmanades lärare att knyta an till TV, som exempelvis utgångspunkt för samtal. Till och med renodlad underhållning som västernfilmer, skulle "kunna vara till nytta genom att fostra till obundet, kritiskt tittande." Läraren hade en viktig uppgift som ledsagare i allmänutbudet: "Om barnen inte får kunskaper på detta område, är det annars risk, att utvecklandet av god smak hos eleverna och uppövandet av förmågan till kritisk syn på programmen, alltför mycket överlämnas åt slumpen."[366]

I *Programpraktikan* konstaterades det att oavsett vad man tyckte om saken som lärare, växte medieområdet och man borde se dess möjligheter. Det restriktiva perspektivet har övergått i ett mer tolerant, där populärkultur kunde fungera som språngbräda för mer kvalitativa produkter. Som lärare gjorde man bäst i att ta till vara på ett allmänt utbud som kunde vara till gagn för ämnesundervisningen. I förbigående nämndes att den lärare som bortsåg från att eleverna hämtat sina mesta musikkunskaper från "radions popmusik [...] torde ha små utsikter att i någon högre grad förverkliga sina pedagogiska ambitioner",[367] vilket underförstått betyder att eleven via skolan borde få med sig mer i sitt musikbagage än popmusik. Då det gavs exempel på – för undervisningssyften – användbart allmänutbud, utgick man från betydligt mer informationsklingande program som "Aktuellt, riksdagsreferat, utrikeskrönikor, valdebatter och sociala reportage".[368] Det var med andra ord en i grunden ganska normerande tolerans det handlade om, vilket också får sägas vara fallet med de förslag på användande av film och TV i skolan som presenterades i *Film och TV-kunskap i grundskolan*: "Praktiskt taget alla typer av filmer och TV-program kan därför användas, under den enda förutsättningen att vad som visas har möjlighet att intressera eleverna. Även filmer och program som inte tillfredsställer den intellektuellt och estetiskt skolade vuxnes kvalitetskrav, kan ha sådan anknytning till

[364] Halloran & Jones, "The Inoculation Approach" i *Media Education*, 10-12.
[365] *RUSKO/Skolradio och skol-TV fram till 1970*, 36.
[366] *Televisionen*, 66-67.
[367] *Programpraktikan*, 6.
[368] *Programpraktikan*, 6.

barnens erfarenhetsområde och intresseriktning att de utgör ett utmärkt underlag för samtal i filmkunskapsfrämjande syfte."[369]

Lärarens roll

Ann-Kristin Wallengren diskuterar kring föreställningarna om TV:s pedagogiska brister. Mediets förmåga som effektivt undervisningsverktyg har till och med starkt ifrågasatts: interaktiviteten faller bort, det är en "passiv reception", dramatisering av händelser stjäl uppmärksamheten från den sakliga information, den dokumentära tonen drar blickarna från den underliggande ideologin och så vidare.[370] Komplexitet ställs mot förenklingar, grundlighet mot ytlighet, aktivitet mot passivitet. Det är tydligt att uttolkare och vägvisare behövs för att överbrygga gapet. Redan 1919 bedyrade Gustaf Berg att skolfilmen inte på något vis skulle konkurrera ut läraren. Film var ett komplement som skulle förtydliga och förstärka lärarens traditionella undervisning.[371] Vid skolradions införande hade argumenten varit ungefär desamma: det handlade inte om att ersätta lärarna utan mediet var ett verktyg där kunskaperna inte räckte till, tacksamt att använda för att levandegöra situationer och händelser då det handlade om ett ständigt uppdaterat här och nu.[372] Kontakten med lärarkåren var viktig, liksom ett gott samarbete. Lindgren berättar om hur lärare redan på 1930-talet uppmanades att skicka in så kallade rapportkort om hur program fungerade och att det tidigt arrangerades skolradio-konferenser, där erfarenheter och omdömen kunde utbytas.[373] På liknande vis skulle det komma att anordnas skol-TV-konferenser, enkäter skickas ut och undersökningar göras för att få till en dialog med lärarvärlden.[374]

I *Televisionen i undervisningens tjänst* var man tämligen försiktig i sina uttalanden om televisionens roll i utbildningen, då fältet fortfarande var outforskat. Den amerikanska modellen, i hög utsträckning lärarersättande, ansågs ändå uppenbarligen kontroversiell. Kommittén trodde att ett sådant användande skulle kunna resultera i

[369] *Film- och TV-kunskap i grundskolan*, 19.
[370] Wallengren, "Samhällsbyggarnas tv-undervisning" i *Om tilltal, bildspråk och samhällssyn*, 32.
[371] Berg, *Filmen och folkundervisningen*, 22.
[372] Lindgren, *Att ha barn med*, 54-55.
[373] Lindgren, *Att ha barn med*, 37.
[374] *RUSKO/Skolradio och skol-TV fram till 1970*, 65-71. Man gav här en utförlig beskrivning av hur kontakter och samarbetet mellan skol-TV och skolvärlden borde se ut. Ibid. I *Skolprogramavin HG8: okt 1967* gick man exempelvis ut med en publikundersökning om långserier och hur dessa fungerade. 42-43.

”principiella invändningar”. Man förutspådde de franska och brittiska lärarkompletterande modellerna som bättre anpassade till den svenska skolan,[375] vilket också blev fallet. I samband med att verksamheten skulle sättas igång i februari 1961 uttalade sig skol-TV-ansvarige Sten-Sture Allebeck om vikten av lärarledd undervisning: läraren måste såväl förbereda inför ett program som efterbehandla dess innehåll. Skol-TV var en resurs som skulle tas till när läroböcker och undervisning inte räckte till.[376] *RUSKO* skissade på undantag av områden som exempelvis musik och språk, eller ”fackläraersättande kurser i fysik och kemi”, vilka kunde tänkas ligga utanför många lärares kompetens.[377] TV kunde ha en liknande ’räddande’ funktion vad det gällde att kompensera för lärarbristen inom glesbygdsskolorna.[378] (Se även genomgången av utredningars förslag på lämpliga skol-TV-former som fördes fram under ”Undervisningsteknologi och kunskapssyn”.) I övrigt var skol-TV:s funktion att bistå, ”berika undervisningen och ge den stimulans”.[379] Skolradio/TV-lärare skulle betraktas som lärarkollegiets förlängda arm. De eterburna lärarnas uppgift var att så att säga komplettera där ämnesområden var svagt representerade, liksom ge kompetenta lärare nya impulser och fortbildning.[380]

Farhågorna kring det nya mediet som konkurrent till läraryrket fanns: TV:n skulle komma att ta för mycket tid från annan undervisning, kontakten mellan lärare och elev skulle därmed minska. Vissa lärare frågade sig om yrket hade spelat ut sin roll.[381] Oron bemöttes – precis som i fallen film och radio – med en försäkran om att så icke var fallet: ”Vi måste komma ihåg att hur bra vi än försöker göra ett material, så löper det i en fåra: från avsändaren till mottagaren. Vägen åt motsatt håll, aktiviteten från eleverna – deras bearbetning, deras reaktioner, deras kritik – kräver närvaro av en

[375] *Televisionen,* 3-4. Man klargjorde att skulle situationen bli aktuell så var det upp till SÖ att ta initiativet, inte Sveriges Radio. Ibid.
[376] *Röster i radio och Tv*, 1961:6, 11.
[377] *RUSKO/Skolradio och skol-TV fram till 1970*, 33.
[378] *RUSKO/Skolradio och skol-TV fram till 1970*, 23.
[379] *RUSKO/Skolradio och skol-TV fram till 1970*, 37. I den mån man berörde rena ”TV-lektioner”, tangerade en lärarersättande undervisning – mestadels specialområden i gymnasiet och fackskolor – , så klargjorde man att detta skulle enbart ske på direkt anmodan av SÖ. Ibid, 33-37.
[380] *RUSKO/Skolradio och skol-TV fram till 1970*, 10. Då produktionen aldrig skulle kunna bli komplett, täcka alla kursmoment, var det väsentligt att det var de avsnitt som upplevdes som mest svårforcerade av flertalet lärare som gynnades. Ibid. I ett yttrande från Kungliga skolöverstyrelsen 1962 till förslagen av *RUSKO*, skrev man under på att vissa fält skulle kunna vara lärarersättande på högstadie- och gymnasienivå, till exempel teknik, naturkunskap, sexualkunskap och språk. Vad gällde låg- och mellanstadiet borde den egentliga målsättningen vara program som stimulans, med möjligt undantag för språk. *RUSKO/ Skolradio och skol-TV fram till 1970,* bilaga 7*,* 2-4.
[381] Se bland andra *Röster i radio och Tv*, 1964:35, 19.

lärare som kan stimulera, samla ihop trådar, leda en diskussion, sätta igång ett grupparbete, ta del av redovisning och så vidare. Utan lärarens insats skulle materialet bli sterilt, mekaniskt.”[382] *RUSKO* framhävde till och med att skolradio och skol-TV mest användes av ”de skickligare lärarna”, inte de ”mindre väl skickade”. Den förra gruppen hade förstått att ta tillvara på ett undervisningsverktyg som gav ”berikande variation”,[383] ett argument som kan betraktas som ett led i försöken att höja mediernas status.

Återkommande i utredningar och yttranden var betoningen av att den lärarledda undervisningen behövdes, som en given del av ett pedagogiskt pussel. Alltmer integrerade och systematiska materialpaket – TV och radio ihop med ”elevhäften, lärarhandledningar, smådia, stordia, diagnostiska prov” – gjorde lärarens roll alltmer central.[384] Det fanns en skepticism till mediet om det brukades ’felaktigt’, det vill säga utan uppföljningsaktiviteter eller läraranvisade instruktioner. Ett ensidigt och ogenomtänkt användande av medier kunde ge oönskade konsekvenser. Det är noterbart hur man här gärna och rikligt använde sig av värdeladdade ord (mina kursiveringar i citaten framöver, hämtade i *Programpraktikan*): ”*stirrar sig blind* på möjligheterna till rationaliseringsvinster men *negligerar kvalitetskravet* [...] blir resultatet att tv *förstorar och mångfaldigar medelmåttighet* [...] Det finns alltså en *fara* [...] *reduceras* till [...] genom att *servera* föreläsningar för *passivt lyssnande elever, ‘talk and chalk’*. ”[385]

Denis McQuail låter kritiken av televisionens som bristfällig pedagog förenas med tanken på televisionen som ett ’okontrollerat’ mediums implicita hot mot etablerade institutioner och akademiska traditioner: ”it poses a more specific challenge to a predominantly verbal academic tradition ad to a formal and systematized approach to teaching. Potentially, television is a more open, less rigidly stuctured medium which allows the viewer to choose amongst the images and symbols, and tends to emphasize the visual and concrete elements in the transmission of experince.”[386] Television som berikande omvärldsinformatör har en skuggbild, där normer och värderingar hotas,

[382] *TRU:s försöksverksamhet*, 41.
[383] *RUSKO/Skolradio och skol-TV fram till 1970*, 39.
[384] *TRU:s försöksverksamhet*, 40.
[385] *Programpraktikan*, 12.

vilket utvecklas vidare av McQuail: ”An anamalous [...] strand in the assumption of media as a socialization agent is the high attention given to media as potentially de-socialisting – challeging and disturbing the setting of values by parents, educators and other agents of social control.”[387] Phil Vitone uppmärksammar det faktum att massmedia erbjöd mycket mer än etablerade undervisningssystem: förutom traditionella områden tog man sig an fält som förbigåtts av exempelvis utbildningsväsendet.[388] Margareta Rönnberg hävdar att lärarrollen – ännu – gärna betraktas som en utpost mot medier, som barn/ungdomar får nog av på fritiden och att detta bland annat bottnar i en rädsla för konkurrens.[389] De refererade diskussionerna aktualiserar och belyser i det här arbetet tidigare behandlade förhållanden: skolans traditioner av att ha tolkningsföreträde, liksom den fördröjning av medieteoretisk integration som präglade fältet medier/undervisning.

TV:s inflytande på gott och ont – ”socialt missanpassade” och ”svagpresterande elever”

Det var inte bara barn och ungdom som ansågs utsatta för en växande omvärldsinformation i och med TV. En stark oro för i samhället svagare gruppers (bristande) omdöme var uttalad hos *RAFF*, i en tid då TV snart fanns i var mans hem: ”Socialt och intellektuellt handikappade befolkningsgrupper, som förr på sin höjd fick känning av innehållet i massmedierna indirekt [...] har nu i stor utsträckning genom televisionen lockats att direkt exponera sig för detta innehåll [...] på gott eller ont beroende på det utbjudna TV-innehållet och våra värderingar av detta.”[390] Flera källor/utredningar refererade till Hilda T. Himmelweits pionjärforskning på 1950-talet inom fältet TV och dess påverkan på barn och ungdom, bland annat *Television and the Child* (1958). Hon tonade ned effekterna av TV:s direkta påverkan på dessa grupper, vilket exempelvis *RAFF* omnämnde. Man konstaterade dock att forskningen indikerade att vissa grupper var mer utsatta vad gällde en viss typ av program: det var de ”underhållande programmen som kraftigast bidrar till förändringen, inte de rent informerande [...] missanpassade, emotionellt osäkra och kontaktstörda individer”.[391]

---

[386] Denis McQuail, ”Television and Education” i *The Effects of Television*, (red.) James D. Halloran (London: Panther Books, 1970), 193.
[387] Denis McQuail, ”Processes of Media Effects” i *Media, knowledge and Power*, 96.
[388] Vitone, ”Notes on Communication”, 251.
[389] Rönnberg, *Vad ÄR mediepedagogik?*, 2.
[390] *RAFF/Forskningsfrågor*, 139.
[391] *RAFF/Forskningsfrågor*, 138-139. Se också *Televisionen*, 64-67; *Programpraktikan*, 9-10.

Den tidigare nämnda – och gärna åberopade – forskningen av Hilde T. Himmelweit hade påvisat att relationen begåvning/TV-tittande var tydlig: ”Ju mindre begåvade barnen är, desto ivrigare tittare. Och ju mer begåvade barnen är, desto mer oberoende är de av TV, och desto mindre tid ägnar de åt den.” TV-tittande föreföll dock ha en positiv effekt på just ”de mindre begåvade” och för ”yngre barn” överlag, där ”ökade kunskaper registrerades”. ”Begåvade barn” å sin sida spillde snarast sin tid, som istället kunde ha ”brukats till läsning och olika slags självverksamhet.” I *Televisionen i undervisningens tjänst* tog man även till vara på Himmelweits råd att föräldrar borde uppmuntra de ”mindre begåvade barnen” att också läsa, för att den färdigheten inte skulle bli lidande på bekostnad av televisionen.[392] Ett liknande resonemang om ”svagare grupper” skymtar i ett ganska kort yttrande om skol-TV:s möjligheter. Man refererade till brittisk skol-TV, där man med lyckat resultat dramatiserat visst Shakespearematerial med tanke på ”icke studieinriktade elever, ofta verbalt obegåvade”. Ämnet gavs ingen stor plats i *Televisionen i undervisningens tjänst*, eller någon av de andra genomgångna texterna, men uppenbarligen fanns tanken på televisionen som extra gångbar för vissa grupper: ”inte minst för verbalt obegåvade barn kan i ett sådant här fall ett audio-visuellt hjälpmedel vara en stor tillgång.”[393] Man nämnde att brittiska BBC:s experimentperiod vände sig till en viss målgrupp som hörde till en skolform som tog sig an ”mindre studiebegåvade”.[394]

Trots att hjälp- och stödundervisning funnits i olika former sedan sekelskiftet,[395] utvecklades ämnet ’medier och studiesvaga elever’ inte närmare i de svenska texterna. Jag skulle vilja återknyta till Robert Watsons diskussion om den brittiska då samtida forskningen, som gärna anförde just TV:s roll som möjligt undervisningsverktyg för studiesvaga grupper, vilket parallellt bidrog till en sänkning av undervisningstelevisionens status. I *Televisionen i undervisningens tjänst* kalkylerade man med vissa bonuspoäng, som citatet i stycket ovan visar, men någon mer systematiskt inriktning mot grupper med särskilda behov var det inte tal om. *RAFF* tog emellertid upp grundskolans heterogena elevgrupp: ”de svagpresterande, de mindre begåvade, de socialt handikappade eleverna sitter i samma klassrum som de

[392] *Televisionen*, 64-67. Citaten på sidorna 65-66. Se exempelvis även *Programpraktikan*, 9-10.
[393] *Televisionen*, 19-20. Citaten på sidan 19.
[394] *Televisionen*, 3.

högpresterande, de begåvade och socialt anpassade. Lärare behöver nya metoder och nya hjälpmedel".[396] Terminologin bör uppmärksammas: man gick från "obegåvad" till "mindre begåvad", från "missanpassade" till "socialt handikappade". Trots att man i flera texter åberopade viss forskning som berörde sambandet TV-undervisning och svagpresterande elever, var det ett användningsfält som egentligen inte vidareutvecklades. En spekulation är att en sådan stämpel på den nya verksamheten knappast varit förenlig med den nya demokratiska skolan, allas rätt och lika värde. Man eftersträvade en gemensam plattform, oavsett social bakgrund och inlärningsförutsättningar. *Programpraktikan* lyfte fram forskning som förlade problemet med studiesvaga elever och alltför få som fortsatte till gymnasiet till bland annat bristande pedagogisk metodik.[397]

Auktoritetsanspråk och tvetydigheter

Audiovisuella mediers friare strukturer och tillskrivna förenklingar till trots kan man parallellt konstatera likheter mellan vissa medieuttryck och skolans krav på att bli trodd och respekterad. John Tulloch ser en närhet mellan vissa medieformer, som dokumentärer och TV-nyheter, och utbildningssystemets inställning till kunskap. Liksom dessa genrer ofta utger sig för att skildra själva verkligheten, inte ge en av många möjliga och valbara presentationer av ett visst förhållande, förmedlar skolan attityden att det är kunskap med stort K man berättar om.[398] Jag vill erinra om att 1960-talets svenska skola fortfarande var tämligen ohotad i rollen som auktoritet och kunskapsinstans. Bill Nichols menar i linje med Tulloch att dokumentären tillskrivs rollen av "legitim kunskapskälla". Utger man sig för att visa verkligheten, något faktiskt, existerande och påtagligt, är det ideologiska ställningstagandet mindre uppenbart.[399] Umberto Eco framhäver att det ligger i TV:s struktur – oavsett programinnehåll – att inte deklarera sina källor, inte ha ett ursprung eller att vara något producerat: programmet finns bara där i rutan, vilket ger en självklar auktoritet,

---

[395] Se exempelvis Judith Areschoug, "Den som icke kan tillgodogöra sig folkskolans undervisning" i *Problembarnets århundrade: Normalitet, expertis och visionen om framsteg*, Handikapp och samhälle, (red.) Mats Börjesson och Eva Palmblad (Lund: Studentlitteratur, 2003) 94.
[396] *RAFF/Forskningsfrågor*, 138-139.
[397] *Programpraktikan*, 23. Man åberopade ett debattinlägg i DN av Nobelpristagaren i medicin år 1967, professor Ragnar Granit. Han trodde på utvecklingsmöjligheter både vad gällde pedagogik och hjärnfysiologi. Ibid.
[398] John Tulloch, "Gradgrind's Heirs – the Quis and the Presentation of 'Knowledge' by British Television" i *The Screen Education Reader*, 108.
[399] Nichols, *Representing Reality*, 3-12. Citatet på sidan 3.

något icke-ifrågasättbart över det hela.[400] Sonia Livingstone hävdar att mediet bär på ett epistemologiskt giltighetsanspråk, med löftet om att ingen kunskap, företeelse eller händelse kan kringgå TV: ingenting är för stort eller litet för att omfattas av dess utbud.[401]

Peter Dahlgren diskuterar kring televisionens motsägelsefulla drag och definierar TV som ett medierande eller medlande medium, mellan det offentliga och privata, ”det tillåtna och det förbjudna”, ”det vardagliga och bortomvardagliga”, det kända och det okända”, ”det rationella och det utomrationella”.[402] Denna dubbelhet spädde säkerligen på tveksamheten till paret television och undervisning, samtidigt som det öppnade dörrar för en möjlig disciplinering av såväl mediet som mottagare, en önskvärd kanalisering. Dahlgren menar, i linje med Livingstone med fler, att mediet utger sig för att vara språkrör för det svåra och främmande där inget område är för obegripligt eller avlägset. Däremot tar man sig inte dit hur som helst: man behöver hjälp i form av experter och sakkunniga, som visar vägen. Dahlgren anser att individen/publiken därmed både tillerkänns ett sunt förnuft, samtidigt som det har sina luckor och är underställt auktoriteter inom olika fält. Författaren skriver: ”Vad man gör i TV är att förmedla en mycket populistisk eller demokratisk syn på relationen mellan sunt förnuft och expertis. Man förmedlar ett övervägande intryck [...] att det mesta av vad expertisen vet faktiskt går att förmedla genom TV till publiken för att därmed berika dess sunda förnuft.”[403]

Som lyfts fram är TV ett medium som skär genom många fält – privat-offentligt, känt-okänt, rationellt-irrationellt och så vidare – vilket öppnar för en svårlöst ambivalens. Trots tilltron till mediet som ett fönster mot världen, kombinerat med anspråk på att vara en självklar auktoritet, släkt med skolan/Kunskapen – vilket gör dess potential som ’något annat’ och hotfullt mindre – fanns där många föreställningar som talade emot TV:s tillförlitlighet. Misstanken om att TV inte kunde göra kunskap rättvisa med sina alltför slätstrukna och lättillgängliga schabloner var en sådan, en annan var att det som massmedium i sig drogs med att ’av naturen’ vara mindre

[400] Eco, ”Can Television Teach?” i *The Screen Education Reader*, 103-104.
[401] Sonia Livingstone, ”Mediated Knowledge: Recognition of the Familiar, Discovery of the New” i *Media and Knowledge*, 119-120.
[402] Dahlgren, ”TV och våra kulturella referensramar” i *Medier och kulturer*, 74-78. Citaten på sidan 75.
[403] Dahlgren, ”TV och våra kulturella referensramar” i *Medier och kulturer*, 77.

kvalitativ och mer spekulativ. Släktskapet mellan television, bilder, underhållning och fiktion länkades i sin tur samman med suspekt nöje, begär och önskningar av olika slag.

Massmedier och undervisning var, som redan konstaterats, inget nytt par. Medier i undervisningen omgavs av traditioner och attityder, en diskurs där den svenska skol-TV:n ingick. Televisionen verkar ha betraktats som ett stökigt men begåvat problembarn, som kunde dra med sig de andra i klassen i ovälkomna upptåg om pedagogiskt konstruktiva krafter inte sattes in. Bilder borde hålla sig till att vara ett okomplicerat fönster mot världen i allians med skolan, för säkerhets skull verbalt tydliggjort och förklarat inom traditionella pedagogiska ramar. Kritiken mot mediet bemöttes av (skol-)TV-ansvariga med bland annat att fylld med ’rätt’ innehåll och med vidhörande efterbearbetning var TV ett bildningsverktyg. Med åren lättades formerna och attityderna upp, men tanken på en viss tillsyn kvarstod.

POSITIONERING

Avslutningsvis i det här kapitlet vill jag återknyta till den tidigare genomgången av den nya skolan, som visade att elevfokuserade pedagogiska ideal i praktiken gick sida vid sida med en traditionell lärarfunktion: kunskap skulle och kunde kontrolleras enligt ett facit med rätt och fel. Det var en pedagogik i förvandling, men fortfarande med ett väldigt stabilt ben i katedertraditionen. Det var ännu några år till genombrottet för det Carlgren & Marton beskriver som tanken på det enskilda barnets unika tolkningsförutsättningar inför samma material: fortfarande förutsattes den delgivna informationen förstås på ett liknande vis.[404]

Jag vill knyta an till inledningens diskussion om texters riktlinjer. I *Medier og kultur* görs en uppdelning av ’mottagare och mottagare’ i mediesammanhang, den dubbelhet som begreppet bär på. Här härbärgeras unika människor av kött och blod, med sina vanor, upplevelser och värderingar, men ”mottagaren” svarar också mot en övergripande diskursiv struktur, som visar på de egna tolkningsförutsättningarna och anvisar den köttslige mottagaren en lämplig plats.[405] Roger Silverstone pratar om diskursiva rum i betydelsen något som härbärgerar både (audiovisuell) text och

[404] Carlgren & Marton, *Lärare av i morgon*, 126.
[405] *Medier og kultur*, 338.

publik. Begreppet används som en metafor för en faktisk, fysisk plats men svarar även mot det symboliska rum, som är platsen för förhandlingar och omförhandlingar av mening och betydelser. I denna konstruktion söker Silverstone (väl medveten om åskådarperspektivets betydelse) identifiera det auktoritets- och anspråkskrav som texten genom sin närvaro ställer och den relation som påbjuds/skapas mellan text-läsare.[406] I *Medier og kultur* påtalas att man kan leta efter mönster i gruppens förförståelse och ”tolkningsrepertoar” utifrån premisser som kön, ålder, utbildning, men också det som benämns som ”diskursiv inställning”. Man kan närma sig denna diskursiva inställning utifrån bland annat en receptionsinriktad vinkel, med start i en bestämd genre och dess bruksvärde hos mottagargruppen, likväl som man kan inta ett etnografiskt forskningsperspektiv och betrakta mottagarna som en ”sociokulturell grupp”.[407] I sammanhanget kan detta resonemang tillämpas på den aktuella klassrumssituationen, genom att låta genre övergripande svara mot skol-TV; bruksvärde mot belöning, avbrott och/eller ett reguljärt undervisningsinslag, samt låta sociokulturell grupp bli klass och elever. Skolan var under decenniet en plats där eleverna fortfarande var just ’elever’ i första hand, med givna spelregler, där den dolda läroplanen var en del.[408] Bergström & Boréus exemplifierar med diskrepansen mellan läroplanens uttryckliga prioriterande av självständiga och kritiska elever med klassrumspraktikens krav på förväntade svar. På samma vis finns det en motsättning mellan läroplanens vackra ord om samarbete och en verklighet där det gäller att för egen del få höga betyg.[409]

Basil Bernstein har tillsammans med Ulf P. Lundgren under 1980-talet gjort studier som visar att det i själva utbildningssystemet fanns – och förmodat finns – ett krav på eleven att vara kontextobunden. Med detta åsyftas att eleverna förutsätts lämna de egna erfarenheterna, upplevelserna och tolkningarna av något därhän, för att istället söka efter de mönster, språk och den symbolanvändning som används i skolan. Tillägnandet av de språkliga koderna är i ett sådant system primärt för att eleven ska

[406] Silverstone, ”Rhetoric, Play, Performance” i *Media and Knowledge*, 80-81.
[407] *Medier og kultur*, 340-344.
[408] Se bland andra diskussionen hos Frykman, *Den ljusnande framtid*, 124. För övrigt ser Frykman, med bland andra referenser till Walter Ong, en poäng i att skolan faktiskt höll sig med avgränsande spelregler, att elevrollen och inte självförverkligande var i fokus. Frykman använder sig av hantverksliknelsen: utrustad med ett antal verktyg och regelverk om hur dessa kan användas är det fritt fram för kreativiteten. Han ser förmågan att röra sig mellan olika spelplaner, läsa spelet, som ett sätt att bli hemmastadd i skolan som fysisk plats och den roll man tilldelats som elev. Ibid, 34-35, 124.
[409] Bergström & Boreus, *Textens mening och makt*, 156.

lyckas, ett villkor som hör till den dolda läroplanen, det vill säga de krav och instruktioner som är underförstådda. Bernstein och Lundgren exemplifierar med lärarens uppmaningar ”Gör som du vill” och ”Prata om det precis som du vill”, vilket barnet bör förstå som ”Gör på ett bestämt sätt och tala om det på ett särskilt sätt”. De hävdar att barnet då inte fritt berättar ”utan beskriver med precisa termer vad han/hon tror är de objektiva egenskaperna hos den avbildade [...] enligt kriteriet rätt/fel”, enligt lärarens/auktoritetens facit.[410] Den nämnda undersökningen gjordes på lågstadieelever, men mönstret återfanns på andra nivåer. Judith Williamson beskriver till exempel sina erfarenheter av medieundervisning bland tonårselever i Storbritannien. Dessa anpassade sig följsamt till det ’passande’: ’korrekta’ svar om könsschabloner i film/TV med mera vittnade mest om vad eleven visste att han/hon förväntades säga än någon egentlig attitydförändring.[411]

Det ovan redovisade perspektivet gör den mesta undervisningen ’förbestämd’, oavsett uppföljande aktiviteter, grupparbeten och fria diskussioner. Vad som sedan egentligen hände i praktiken, hur den enskilde eleven uppfattade och använde sig av skol-TV, är ett helt annat arbete.

SAMMANFATTNING

Såväl film som radio hade föregått användandet av televisionen i skolan. Det omdiskuterade mediet film kom att bli ett läromedel för folkskolan, den mer prestigefyllda radion övergav snart den initiala målgruppen högre läroverk för att istället betona vikten av tillgänglighet. Skol-TV, som nästan var årsbarn med införandet av grundskolan, fortsatte traditionen med att – inledningsvis – främst vara ett medium som användes av de mindre resursstarka landsbygdsskolorna. Argumenten för den tidiga skolfilmens var bland annat förmågan att skapa ett känslomässigt engagemang, möjligheten att visa ting och skeenden i detalj och stort, tillgång till material, forskning, utrustning och platser som annars varit utom räckhåll. I radions fall anfördes aktualitet, direkthet, förmågan till uppdatering och att det dessutom var ett billigt medium. Skol-TV förenade dessa de bästa av världar. Skolan var färgat av

[410] Bernstein & Lundgren, *Makt, kontroll och pedagogik*, 43-44. Undersökningen visade att medelklassbarn snabbare uppfattade vikten av kontextobundenhet, medan arbetarklassbarn gärna svarade utifrån egna erfarenheter med sämre resultat som följd. Ibid.
[411] Judith Williamson, ”How does Girl Number Twenty Understand Ideology?” i *Media Education* 83-84.

ett kunskapsteknologiskt tänkande, där processen information-elev-kunskap var tämligen okomplicerad och given. Audiovisuella medier skulle kunna fylla de luckor som fanns i skolan/lärarkåren, samtidigt som lärarens roll som spindel i nätet förklarades central. Bibehållet inflytande och kontroll för lärarnas och skolans vidkommande var av uttalad vikt. Jag har försökt sätta skolvärldens attityder och värderingar – som det kan spåras i utredningar och i tidigare gjord forskning – gentemot audiovisuella medier i relation till övergripande medieteoretiska strömningar. Undervisningsväsendet kom att – något sent i starten – anamma dessa rön i form av allt från behavioristiska tankar på medier-i-undervisning till det som skulle komma att bli medieundervisning: masskulturens bilder skulle sättas under lupp, vara utgångspunkt för ett kritiskt tänkande. En viss konservatism från undervisningsväsendets sida konstaterades, där toleransen gentemot masskulturen ofta visade sig skenbar och tillika handlade om att erövra barns och ungdomars domäner.

I argumenten för den rörliga bilden framträdde en tradition där den avslöjande blicken, åtföljt av det språkligt förklarade, var det centrala. Det visuellt redogjorda kunde också översättas språkligt och därmed definieras och kontrolleras. Bilden betraktades som ett transparent medium som bjöd på uppenbara fördelar. Samtidigt förknippades rörliga bilder med förenkling och underhållning, något som hörde ’det andra’ till. Den rörliga bilden bar på fiktionsdrag, var en del av masskulturen, som i sig stod i opposition till skola och gedigen kunskap. För skolans del gällde det att bestämma och formulera spelreglerna. TV:s ’goodwill’ hos målgruppen var användbar, här fanns vinster att göra om man fångade upp intresset för TV och kanaliserade det till det seriöst syftande, det vill säga av skolan sanktionerad information och kunskap, eller på annat sätt bildande eller danande material. Däremot undvek man att ta upp tråden i den brittiska forskning, där televisionens undervisningsprogram pekades ut som lämpliga för studiesvaga grupper. TV:s roll var istället att överbrygga, ge alla elever samma tillgång till information, oavsett geografisk hemort, skola, social bakgrund eller kognitiva förutsättningar. Televisionen var viktig ”för formandet av vår världsbild och våra värderingar”.

PROGRAM, FORMER OCH FÖRHÅLLNINGSSÄTT

PROGRAMPRESENTATIONER

Inledningsvis redogjorde jag för kriterierna för mitt urval av program, som jag här kortfattat vill påminna om. De valda programmen kan sorteras in under rubriken samhällsorienterade, i en bred betydelse. I huvudsak vände sig dessa till hög- och mellanstadiet, men även utbud för gymnasiet finns representerat. Schematiskt kan de uppdelas i tematiska block: samhälls- och aktualitetsorienterat material; kulturhistoria och kulturgeografi; historia och religion; arbetsvägledning respektive relations- och beteendeorienterade program. Jag vill betona att det inte på något vis handlar om vattentäta skott mellan olika teman och ämnen, utan dessa är ofta integrerade eller tangerar varandra.

Jag skulle här vilja presentera några av de serier och program[412] som jag ofta återkommer till och/eller som belyser verksamheten. Avsnittet ska betraktas just som en övergripande introduktion till utbudet, vilket följs upp av analyser och diskussioner. Här finns det all anledning att återigen poängtera att vissa ämnesfält och programtyper var rikligare representerade under vissa perioder – exempelvis mellanstadiets landspresentationer och högstadiets arbetslivsprogram, som var flitigt förekommande den första halvan av perioden – vilket gör att de i hög grad speglar en viss fas av decenniet och verksamheten. Andra typer av program vann istället terräng allteftersom, som exempelvis de många diskussionsinitierande programmen med socialpsykologiska förtecken. Närfältet Sverige var det som gavs störst utrymme decenniet igenom, tätt följt av Norden i övrigt, varför en viss betoning kommer att ligga på detta material. Bevakningen handlade om allt ifrån kultur, historia och arbetsliv till hur såväl riksdagsarbetet som sophanteringen fungerade och hur vi borde bete oss mot varandra. Närfältet var naturligtvis för eleven det mest aktuella, det samhälle man förväntades leva och verka i, varför området följaktligen skildrades mer mångfacetterat.

John Hartley hävdar att nyhetsjournalistiken i stort handlar om sex centrala fält, nämligen ”politik, ekonomi, utrikes händelser, inrikes händelser och enstaka händelser och sport” (de två senare ofta av mer spektakulär natur). Kort sammanfattat

[412] Åren som anges är de år då programmen först sändes. Vad gäller serier som sträckt sig över flera år, så anges perioden där nytt material har sänts.

är det det offentliga rummets händelser och tillstånd som betraktas.[413] Serien *Bakom Rubrikerna* presenterades i programtablåerna som ”Aktuell nutidsorientering för årskurserna 7-9”[414] och beskrevs redan i de första elev- och lärarhäften som en ämnesöverskridande serie, som till skillnad från större delen av det övriga utbudet kunde användas ganska fritt i undervisningen. *Bakom rubrikerna* lämpade sig dessutom för alternativa arbetsformer. I anknytning till serien utlyste man exempelvis hösten 1962 en tävling bland klasserna om den bäst gjorda arbetsboken i nutidsorientering, vilket kan betraktas som ett utslag av en framryckande aktivitetspedagogik. Man uppmanade till efterföljande grupparbeten och som exempel på seriens möjligheter nämndes uppföljning i ordlistor och relevant skönlitteratur, liksom kartanvändning, historiska tillbakablickar och tidningsreportage.[415] Ett viktigt skäl som angavs till serien var att den skulle kunna sätta nyhetsförmedlingen i ett sammanhang, leda vidare till diskussioner om objektivitet och vikten av kritiska ögon.[416] Serien var med från starten och pågick hela decenniet.

David Buckingham refererar till forskning där man gör en uppdelning av nyhetsstoff som antingen i första hand episodisk eller tematisk. Den förra rör sig kring enskilda, specifika händelser eller personer, medan den senare försöker belysa bakgrund, placera händelser/situationer i ett bredare perspektiv. Buckingham menar att barnnyheter oftare tenderar att vara tematiska,[417] vilket var fallet även för skol-TV:s nyhetsorienterade program den genomgångna perioden. Som namnet *Bakom rubrikerna* antyder, fanns en intention att visa vad som dolde sig bakom mediernas aktuella rubriker och notiser på olika nivåer. Utifrån ett valt tema försökte man kombinera djup och bredd, en kontextualisering som med tanke på 25-minuters formatet nog får anses betona det senare. Nutidsorientering var inget litet område och uppenbarligen har man försökt bjuda en allsidig samhällsbevakning. Titlarna pendlade mellan mer internationellt orienterade som ”Provstoppsavtalet – ett steg mot

[413] John Hartley, *Understanding News*, Studies in Communication (London & New York: Methuen & Co. Ltd, 1982), 38-39. Se också C-G Holmberg, “De sagolika nyheterna” i *Medietexter och medietolkningar: Läsningar av massmediala texter*, (red.) Claes-Göran Holmberg & Jan Svensson (Nora: Nya Doxa 1995), 111. Citatet är hämtat från den senare.
[414] Angivelsen årskurs 7-9 gäller i elev- och lärarhäften från och med hösten 1962. Inledningsvis var årskurs 7 den egentliga målgruppen.
[415] *Skol-TV*: *Lärarhäftet*, vt 1962, 7. Konceptet återkom i flera årgångar.
[416] Exempelvis *Skol-TV: Lärarhäftet* vt 1961**,** 9. 1961 sändes tio program (repriser ej medräknade), vilket sedan minskade allteftersom. 1965 visades nio *Bakom rubrikerna* och 1969 sex stycken. Nedgången berodde på att skol-TV-utbudet i övrigt ökade.
[417] Buckingham, *The Making of Citizens*, 43-44.

världsfred?" (1963) till mer vardagliga som "Snatta i butik – brott eller dårskap?" (1964). Det var sålunda en serie med ett brett register, sett till både användningsområden och ämnesval.

Den till mellanstadiet riktade *NU* (årskurs 4, under hösten 1963 och våren 1964) kan betraktas som en föregångare till *Utblick* (årskurs 4-6, från och med höstterminen 1964 och framåt). Båda följde i *Bakom rubrikernas* spår. *Nu* presenterades exempelvis som en serie som var tänkt att bistå lärare inom OÄ(orienteringsämnen)-områdets samhällsvetenskapliga delar: "orientera eleverna i det nutida samhället samt stimulera till egna insatser i samhällslivet och engagemang för gemensamma problem."[418] *Utblick* var tänkt att kunna användas inom ett brett ämnesregister som exempelvis samhällskunskap, historia, geografi och ge en viss orientering i "det nutida samhället".[419] Serien verkar inledningsvis gärna ha ägnat sig åt 'vett och etikett-frågor', samspelet barn och vuxenvärld, vilket efterhand övergick i ett mer omvärldsorienterat och problematiserande perspektiv. Dessvärre saknas större delen av de faktiska TV-programmen, varvid lärar- och elevhäften fått en större roll i mitt arbete.

Serien *Tanzania – ett U-land i Afrika* (1967-68, årskurs 8-9 och gymnasiets årskurs 1) var enligt *Skolprogramavin* ett samarbete mellan tanzanisk befolkning, biståndsarbetare, SIDA, Utrikespolitiska institutet, Göteborgs Universitet, svensk och dansk television.[420] Tillsammans med serien *Människan i teknikens värld* (1967) var det den första satsningen gentemot högstadiet på en TV-serie som en integrerad del av ett större läromedelspaket. En motsvarande satsning på mellanstadiet läsåret 1966-67 var *På de brittiska öarna*.[421]

Vår egen tids historia (1963, årskurs 8-9) och *Världskrigens epok* (1968, gymnasiets årskurs 2) relaterade inte främst till dagsaktuella rubriker och områden, utan koncentrerade sig på delar av samtidshistorien. Man månade dock om att knyta ihop trådarna mellan dåtid och en pågående politisk och social agenda. Den förstnämnda serien var ett komplement till historieundervisningen och skulle fungera som ett slags

[418] *Skol-TV: Lärarhäftet/mellanstadiet* ht 1963:1, 4.
[419] *Skol-TV: Lärarhäftet/mellanstadiet* ht 1964:1, 5.
[420] *Skolprogramavin HG3:1966-1967,* 36-37.

sammanfattning eller repetition av genomförd undervisning.[422] Här lät man de då senaste 40 åren, med utgångspunkt i 1920-talet, fylla programmen. (Varje avsnitt behandlade ungefärligen ett decennium.) Programmen var följande: ”1920-talet”, ”1930-talet”, ”Andra världskriget” och ”Efterkrigstiden”. (1967 var det för övrigt dags för en ny serie/omgång med samma rubrik men nu ingick ”Vår föränderliga värld”, ”Mellankrigstiden”, ”Efterkrigstiden”, ”U-länderna” och ”Folkhemmet”. Inget av de senare programmen återstår dock. Det förefaller troligt att visst material återanvändes eller till och med var synonymt.) *Världskrigens epok* fokuserade som namnet säger på de två världskrigen, orsaker och konsekvenser. Här ingick avsnitten ”Ett storkrig bryter ut” ”Kris och ny politik” ”Ockupation och neutralitet” och ”Revolution och en ny värld”.

De till mellanstadiet vända *Medeltid* (1963, årskurs 4), *Forntida liv* (1965, årskurs 3-5) och *Fynd och forskare* (1966, årskurs 4) gick – uppenbarligen – längre tillbaks i historien. *Medeltid* var en serie om fyra avsnitt: ”I byn”, ”I staden”, ”I klostret” och ”I riddarborgen”. Det tematiska urvalet låg nära de samtidsorienterade programmens förkärlek till skildringar av det dagliga livet på landet och i staden, liksom religionens roll.

I serien *Främmande religioner* (årskurs 7) sändes ”Islam” 1961, följt året därpå av program om buddism och hinduism, vilka alla saknas. 1965 var det dags för en serie med namnet *Världsreligionerna*, vänd mot samma årskurs, där man återigen behandlade de nämnda religionerna, men lät ”Judendom” tillkomma. 1967 sändes ”Katolicismen” och ”Protestantismen”, vilket är det material som återstår. Inom sfären religion hör spelfilmsserien *Tre liknelser i nutid* (1965, mellanstadiet), *Här berättar bibeln* (1968, årskurs 3-4) och *Påsk* (1969, årskurs 3-4). Utifrån programtablåerna är det lätt att konstatera att olika religioner systematiskt gavs utrymme, även om det återstående programmaterialet endast berör den kristna tron.

Serier och program med ort- eller landspresentationer i fokus var många. Några kvarvarande exempel för mellanstadiet är följande: *Barn i främmande länder* (1963-67, årskurs 3-5), *Hemma hos oss* (1963, årskurs 4), *I storstaden* (1963, årskurs 4),

---

[421] *Radio och TV möter skolan*, 102.
[422] *Skol-TV: Lärarhäftet/högstadiet*, vt 1963:2, 6.

Resa i Norge (1963, årskurs 5), *En norrländsk älvdal* (1964, årskurs 4)*, Resa i Danmark* (1965, årskurs 5), *På de brittiska öarna* (1966-67), *I Bergslagen* (1968, årskurs 4), *I Sovjetunionen* (1968, årskurs 5), *I Frankrike* (1969, årskurs 6)*, Nordamerika* (1969, årskurs 6), och för högstadiet *Storstad* (1961, årskurs 7), *Dansk resa* (1963, årskurs 7-9) och *Nordiska miljöer* (1968, årskurs 9). Dessa kan förenklat sägas handla om – i varierande mängd – kulturgeografisk sakkunskap, etnografiska skildringar, industriell verksamhet och infrastrukturer. Flera av mellanstadieserierna var utformade direkt utifrån *Lgr 62*:s direktiv: ”påvisa hur människorna utformar sina levnadsförhållanden under skiftande betingelser samt utnyttjar och utvecklar jordens resurser för ekonomiska, sociala och kulturella behov”.[423] *Barn i främmande länder* var gjord enligt ”Unescos riktlinjer för undervisning syftande att främja internationell förståelse” och byggde på utländska ”specialbeställda inspelningar”.[424] Serien visade upp ett mönster där familjen och särskilt barn/ungdom var huvudperson(er). Huvudingredienserna var fritid med familj, måltid med familj (och vad man åt), hemarbete, skolan, organiserad och oorganiserad – men alltid ordningsam och ’lämplig’ – fritid med kompisar och högtidsfirande. En förelöpare med samma namn och syfte fanns i radion långt tidigare. Ingegerd Rydin ser i den programserien början och grunden till en tradition av reseprogram med just barn (gärna i mer exotiska länder) i fokus, där man blandar dokumentära och dramatiserade inslag.[425]

Samhällsinformation, studieorientering, arbetslivs- och/eller beteendeorienterade program var rikligt representerade. Det samhällsupplysande perspektivet var gärna integrerat med det beteendeorienterade: myndigheter, samhälleliga och sociala instanser fick ofta stort svängrum. Kontaktytorna med orts- och landspresentationerna är uppenbara, fastän enskilda samhälleliga frågor och/eller perspektivet samhälle-individ – ofta i form av barn/ungdom – fokuserades. Här kan nämnas gymnasieserien *Konsumentkunskap* (1968) och de till högstadiet riktade *Möten med samhället* (1962-64, saknas), *Människor i arbete* (1961-64), *Studie- och yrkesorientering* (1964-67). Serier för mellanstadiet var *Mitt-ditt-vårt* (1965) och *Vad tycker du?* (1967-68). Till detta kommer de mer socialpsykologiskt inriktade *Du och jag en vanlig dag* (1966)

[423] *Skol-TV: Lärarhäftet/mellanstadiet*, ht 1963:2, 4. *Skol-TV: Lärarhäftet/mellanstadiet,* ht 1964:1, 16. Exempelvis serierna *Resa i Norge* och *En norrländsk älvdal*.
[424] *Hjälpmedel i skolarbetet*, 23.

och *Vad hände sen?* (1968, årskurs 5-6). Det finns också serier/program med ett renodlat samhällsproblematiserande perspektiv (till exempel utifrån miljön). Högstadieserien *Livsmiljö i fara* (1969) utnämndes till en av skol-TV:s största satsningar, där eleverna bland annat hade till uppgift att undersöka den egna närmiljön via besök på industrier och hälsovårdsnämnder. Uppföljning i form av paneldebatt på skolan med kommunala och företagens representanter/ansvariga ingick också i konceptet. Det sammanställda arbetet och materialet skulle sedan skickas till ”länens miljövårdsexperter”.[426]

FÖRUTSÄTTNINGAR OCH INFLUENSER

Stilistiskt och estetiskt arbetade den tidiga televisionen utifrån givna premisser: det lilla formatet gjorde att man favoriserade närbilder, föredrog en klar belysning och enkla kompositioner, samt lät en berättande dialog ersätta filmdukens visuella möjligheter.[427] Leif Furhammar ser den tidiga svenska televisionens prägel av ”torftigt bildflöde” som en följd av bristande teknik och att mediet betraktades som ett ”fönster mot världen”. Även om spelfilmsinslag användes rikligt kvarstod fokus vid intervjun.[428] Ny teknik under 1960-talet kom efterhand att förändra pionjärårens enkla estetik och begränsningar: mindre, smidigare och ljudlösa kameror; zoomen; billigare och ljuskänsligare film; en förbättrad och förenklad ljudupptagning och så vidare.[429] Skol-TV:s berättarspråk speglade tidens tekniska och konstnärliga utveckling. Man gick från trevande försök att filmatisera föreläsningar av – oftast – docerande medelålders män/auktoriteter, med vidhörande pedagogiska modeller och grafiska animationer (exempelvis *Bakom rubrikerna*:s ”…3, 2, 1, 0 – ett program om rymdflygning”, 1963) till tidstypiska direct cinema-inspirerade skildringar, vilka framstår som spontana och slumpmässiga skisser av miljöer och vardagliga situationer: in- och utzoomningar, oskarpa och oväntade bilder fångade ’apropå’, extrema närbilder (exempelvis ”Någon att bry sig om” i *Du och jag en vanlig dag*, 1966*,* ”Särling” i *Vad tycker du?* och *Tanzania – ett U-land i Afrika*, båda 1967, *Socialkunskap,* 1969). En mer innovativ gestaltning allteftersom – förutom den

[425] Rydin nämner radioserien *Barn i främmande länder* (1950-1964) som exempel på ett projekt över gränserna, initierat av UNESCO för en ökad förståelse barn i olika länder emellan. Trenden beskrivs som störst under 1970-talet. *Barnens röster*, 98-99.
[426] *Röster i radio och Tv*, 1969:12, 49.
[427] Se bland andra Furhammar, *Rutmönster*, 28-33.
[428] Furhammar, *Rutmönster*, 30-31.
[429] Furhammar, *Med TV i verkligheten*, 66-67.

allmänna utvecklingen – kan ses i ljuset av att skol-TV kom att prioritera internrekrytering från Sverige Radio framför i första hand pedagogiskt utbildad personal: insatthet i och kunskap om mediets förutsättningar och möjligheter fick större utrymme.

Generellt kan man sammanfatta det granskade skol-TV-materialet som i grunden följande ett allmänt och konventionellt TV-språk: det är översiktliga etableringsbilder när det handlar om miljöpresentationer; hel- och halvbilder när en viss handling eller situation bör framgå; halv- och närbilder för detaljstudier eller, när det gäller människor, som ett förtroendeskapande grepp.[430] Vissa konventioner kvarstod intakta under hela decenniet. Det är exempelvis tydligt att man inom de nyhets- och magasinsorienterade programmen, oavsett en moderniserad stil, behöll greppet med många och långa intervjuer av auktoriteter, även om användandet kunde lättas upp av mer informella ingredienser som frågvisa ungdomar och/eller avspända miljöer (till exempel *Bakom rubrikerna*:s ”Hur blir det för oss?”, ”Apollo II – dags för eftertanke”, båda 1969). Den intervjuade är ofta ensam i en statisk bild, i när- eller halvbild, även under ganska långa svar och förklaringar: det viktiga, rösten(s källa) kvarstår i centrum.

Skol-TV och de samhällsskildrande avdelningarna

Fram till 1963 sorterade skol-TV-sektionen under kulturavdelningen och det kan vara belysande att titta på några dåtida övergripande tendenser inom TV-huset. Även efter det att verksamheten blivit en självständig avdelning, var man i hög grad beroende av bland annat producerat och/eller importerat material från exempelvis de samhällsskildrande avdelningarna. Då mitt fokus är inom det samhällsorienterade fältet, låter jag utblickarna i stort vara inom dessa sektioner och avdelningar. Det kan också vara värt att erinra sig Ingegerd Rydins genomgång av barn- och ungdomsprogrammens utveckling, som visar hur förändrade attityder gentemot barn och ungdom, föreställningar om deras behov och förutsättningar, speglades i barn- och ungdomsredaktionens målsättningar och produktion.

[430] Se exempelvis Fiske, *Television Culture*, 6-7. För en översiktlig genomgång av berättartekniska konventioner, se vidare bokens inledningskapitel, ”Some television, some topics, and some terminology”.

Övergripande beskriver Leif Furhammar utvecklingen inom det dokumentära utbudet som att man gick från en tidig iver och entusiasm i skildringen av det svenska, inte bara kulturhistoriskt, utan även det i vardagen pågående: de politiska, sociala, ekonomiska förutsättningarna som bildade maskineriet Sverige. Nationen framträdde under 1950-talet och några år in på 1960-talet i TV som det ideala samhället och framtidsoptimismen var påtaglig. De brister i välfärden som började visa sig föranledde bara en viss kritik, men med det som beskrivs som en förstående och sakligt konstaterande ton.[431] Furhammar menar att desto längre in i decenniet man befinner sig, desto tuffare och mer kritisk blir hållningen. Etablissemanget, i form av myndigheter, näringsliv och institutioner, skulle ställas mot väggen och avslöjas. Furhammar formulerar förhållandet som ”en konflikt med maktgrupperingar i samhället.” På liknande vis förändrades omvärldsbilden gradvis: man gick från föreställningar om det exotiska och naivt turistmässiga till det granskande och ifrågasättande, det politiskt avslöjande.[432] Monica Djerf-Pierre och Lennart Weibull beskriver olika traditioner och inställningar till ”dokumentära samhällsskildrande program” inom den svenska televisionens sektioner, avdelningar och redaktioner under 1960-talet. Dokumentärfilmsektionen representerade en inriktning som prioriterade en form där det estetiskt, konstnärligt och personligt uttrycksfulla tilläts ta plats. Kulturavdelningen hade estetisk kultur på agendan, men kom med tiden också att stå för ett ifrågasättande av kulturbegrepp och kulturens roll i samhället. Den sociala sektionen gynnade å sin sida ”en strikt utredande, informationstät och folkupplysande journalistik”, medan aktualitetssektionen gärna spelade på ”personifiering” och ”viss social indignation.”[433]

[431] Furhammar, *Med TV i verkligheten*, 97. Den nu försvunna serien *Möten med samhället* (1962-1964) åskådliggör detta. Den förefaller främst ha varnat för avsteg från den rätta vägen och gett löfte om ett väl fungerande skyddsnät om så skulle ske. Barn/ungdomar tycks här mest ha varit med som klienter, vilka skulle tas om hand av välvilliga myndigheter och skolas in i samhället. I *Skol-TV*:s elevhäfte definierade man begreppet samhälle som att det ytterst handlade om människor. Serien var tänkt att visa upp ett spektrum av ”domare, prästmän, kommunaltjänstemän och ’vanliga’ medborgare”. Avsnittet ”Inför rätta” handlade om ’ungdom på glid’, eller som man formulerade det, ”kommit på sned i umgänget människor emellan – de har begått ett allvarligt brott”. Programmets fokus var hur samhälleliga instanser i sin tur agerade för att ”försöka bota det olyckliga som hänt” och ”förhindra att brottet upprepas”. Avsnittet ”Vad händer sen?” presenterade instanser som barnavårdsnämnd, ungdomsvårdsenhet och ungdomsanstalt, vilka hade ”som uppgift att lyssna, förstå och ge råd”. *Skol-TV: Elevhäftet*, vt 1962, 9-11.
[432] Furhammar, *Med TV i verkligheten*, 93-105. Citatet på sidan 97.
[433] Djerf-Pierre & Weibull, *Spegla, granska*, *tolka*, 178.

Skol-TV-verksamheten under de första åren hörde visserligen kulturavdelningen till, men det är lättare att se referenser till den sociala sektionens korrekt informativa linje. Så småningom hämtades märkbara influenser från fler ställen. Lars-Åke Engblom antyder exempelvis en viss konflikt under den senare delen av decenniet i synen på bildens funktion inom utbildningsprogrammen,[434] vilket kan tolkas som att allt fler viljor och traditioner kom att göra sig gällande. Serien *Socialkunskap* (1968-70) kombinerar exempelvis den dokumentära sektionens formsträvanden med aktualitetssektionens samhällskritiska linje. Kameran fungerar som en diskret men ändå nyfiken observatör, men serien har även starka inslag av social upprördhet över den lilla människans utsatthet. Kulturavdelningens allt ivrigare ifrågasättande av en så kallad estetisk kultur kan man likaledes se reflekterad i en mer nyanserad ton i skol-TV-tablåerna. *Don Juan* (1965) förefaller ha varit en traditionell teater/operaskildring av en uppsättning gjord av Ingmar Bergman, förberett i *Bakom rubrikerna*:s ”Don Juan blir till”, medan Karl-Erik Welins barnopera *Dummerjöns 66* (1967) lät barnen delta med både sång och agerande.[435] *Multi 69* (1969) var ett större projekt där både elever och etablerade konstnärer deltog.[436] I programmet ”Skogen, vinden och havet” är naturen inspirationskällan och skådeplatsen för improviserad dans och musik, långt ifrån institutionernas scenkonst.

Hybrider och indexeringsproblem

Utbudet framstår från ungefär mitten av den aktuella perioden som en blandning mellan väldigt traditionella undervisningsprogram och betydligt mer uppsluppna berättarformer, vilket jag tidigare tangerat. Det förekommer ibland stora skillnader mellan framställning och framtoning inom samma serie eller till och med inom samma program. *Konsumentkunskap* (1968) innehåller såväl en observerande, direct cinema-influerad stil och form sida vid sida med inslag/avsnitt som domineras av en förklarande och dirigerande speakerröst, paneldiskussioner och dramatiserade iscensättningar. Den tidigare omnämnda *Socialkunskap* (1968-70) omfattar ren fiktion – novellfilm i en socialrealistisk anda – till observerande skildringar av det faktiska livet på gatan och hybrider däremellan. I *Vad tycker du?* (1967-68) blandas

[434] Engblom, ”Magistrar eller murvlar?” i *Medier och modernisering*, 111-112. *TRU*:s utbildningsledare under det första året, Bertil Allander, beskrivs som estetiskt inriktad med krav på personalens ”bildsinne”. Då han inte fick gehör för sina idéer så avgick han. Ibid.
[435] Se exempelvis *Skolprogramavin M5, läsåret 1966-1967*, 39. Librettisten var Hans-Eric Hellberg. Ibid.

dramatiserade avsnitt och sekvenser med mer eller mindre iscensatta diskussioner och det som förefaller vara autentiska spontana samtal. Här alterneras sakliga utlåtanden och förklaringar av saker och ting av myndighetspersoner/auktoriteter i det som enklast kan beskrivas som traditionell nyhets- och journalfilm, med 'verfremdungseffekter' i form av exempelvis en speakerröst som plötsligt uppmärksammas av de medverkande. Ibland förhåller sig filmtekniken traditionell, ibland är den mer observerande, spontant sökande och lekfull. *Vad tycker du?* vandrar mellan avsnitt med en tydlig slutsummering (”Utlänning”, ”Du är ju bara barnet”) – trots att följdfrågan alltid är ”Vad tycker du?” – och öppna, okommenterade slut (”Utan giltigt förfall”) för vidare diskussion i klassen. (Tar man en titt i *Skolprogramavin* på de regler man tipsade lärarna om för den efterföljande diskussionen kring programmen, hade de däremot onekligen en betydligt mer uppfordrande ton i formuleringar vända till eleverna som ”Fatta dig kort – inget onödigt svammel.”)[437] *Kommunikationer* (1965) kringgår i det inledande avsnittet den gängse verklighetsförankringen, kravet på realism, vilket annars utmärker det övriga mer spelfilmsbetonade utbudet. Avsnittet är en blandning av fantasifullt berättande och – i de följande två delarna – ett sedvanligt sakligt förklarande. Det första avsnittet, ”Mannen på ön” är berättad som en saga: Kurt Berg bor på en isolerad och minimal ö, och avsnittet använder sig glatt av tydliga kulisser, filmtricks och osannolika uppdykanden och situationer. Via en flaskpost beställer Berg telefon (som snabbt levereras av en dykarklädd ung man som vandrar upp ur vattnet), via telefonen en tidning, där han i sin tur sätter in en annons för att locka turister. Av ett par i denna brokiga, närmast Fellini-inspirerade skara av fågelskådare, soldyrkare och fritidsfiskare får mannen på ön en mini-TV. Det flyter på till plötsligt allt en dag slutar att fungera och han beslutar sig för att åka in till Stockholm och kommunikationsdepartementet för att reda ut det hela. Andra och tredje avsnittet – ”Ord och bild” respektive ”Transporter” – framstår som förhållandevis 'knastertorra', där byrådirektörer till lämpliga bilder berättar om – eller snarare läser ur manus – hur post, telegraf, television och diverse transporter egentligen fungerar, inklusive ger en närmast obligatorisk historik om kommunikationer med start i lertavlor.

[436] Se exempelvis beskrivningen i *Skolprogramavin M6,* 1969, 192.
[437] *Skolprogramavin; LMHG10, specialnummer 1967*, 7.

Det här arbetets inledande teoretiska diskussion berörde bland annat vanskligheten vad gäller definitioner av och gränsdragningar för film- och TV-genrer. Töjbarheten och föränderligheten, en viss godtycklighet i urval och bestämningar, omöjliggör någon absolut definition av vad som kan karakteriseras som vad: fakta eller fiktion, drama eller dokumentär. Den fanns ett heterogent drag vad gällde formella aspekter och uttryck, bland annat som en naturlig följd av att verksamheten var en del av en kreativ utvecklingsperiod i Sveriges Radio, liksom att man till viss del var beroende av redan producerat – internationellt och inhemskt – material.

FIKTION OCH ICKE-FIKTION

Dramatiskt och episkt berättande

Jag skulle vilja återknyta till den i inledningen åberopade diskursteorin för att ytterligare skissa den manifesta textens förutsättningar och möjliga konsekvenser. Upphovsmännens diskurs finns ofrånkomligen med i textens instruktioner och anvisningar. En viktig uppgift för verksamhetens del var att hitta och använda sig av strategier som överensstämde med skolans syn på lärande och kunskap. Jag har utgått från att de diffusa gränserna mellan så kallad fakta och fiktion, bidrog till ambivalensen gentemot televisionen som undervisningsverktyg och verksamhetens behov av självdefinition, vilket tidigare diskuterats. En central ståndpunkt för det här arbetet är att även det mest informativa och faktaspeglande TV-program använde(r) sig av mediets – där fiktionen har viktiga aktieposter – koder och berättarverktyg. Bill Nichols framhäver att traditionella berättargrepp, med rötter i fiktionens filmspråk, ofta återkommer inom icke-fiktionen: offscreenrummet som rycks in i handlingen; tids- och rumshopp som länkas samman via röster, gester, blickar, former; point of view-perspektiv och subjektiv kamera som underlättar identifiering; stämningsskapande musik och ljudeffekter.[438] Carl R. Plantinga hävdar att skillnaden mellan fiktion och icke-fiktion ytterst ligger i att den senare på olika sätt och av hävd presenterar sig själv som påståenden om en föreliggande värld.[439] Tanken på textens

[438] Nichols, *Representing Reality*, 6.

[439] Plantinga, *Rhetoric*, 40. Många försök till definition av vad som ytterst skiljer fiktion och icke-fiktion har gjorts (se exempelvis kapitlet 1, ”What Is a Nonfiction Film?” i *Rhetoric*). För att få en antydan om definitionsproblematiken av icke-fiktion – Plantinga klargöra att en sådan framställning ofta och allmänt sorterar under begreppet dokumentär – skulle jag kort vilja skissa en bild av möjligheter. Filmteoretikern och filmaren John Grierson, som var den som gjorde begreppet dokumentär känt, lade i det kravet på ett kreativt förhållningssätt. Verkligheten skulle, till skillnad från i mången så kallad informations- och upplysningsfilm, bearbetas, dramatiseras, men med autentiska miljöer och människor, när sociala förhållanden och villkor fördes upp på agendan. Se *Grierson on*

anspråk som avgörande återkommer i flera källor. Huvudfrågan är vilken funktion texten/meddelandet har, hur vi pragmatiskt förväntas uppfatta och tolka respektive anvisningar. Faktatexten presenterar sig som ett påstående om något, att det är verkligheten man skildrar. Detta är att jämföra med fiktionen som går ut på att man skildrar en föreställningsbar värld.[440] Skol-TV tog tacksamt till vara på icke-fiktionens giltighetsanspråk, vilket stämde överens med skolans roll. Verksamheten innefattade emellertid – som synts – många former och uttryck: från en stor del av icke-fiktion, till olika former av iscensättningar och – ett fåtal – helt dramatiserade program. Jag vill för fullständighetens skull kort redogöra för fiktionens två huvudlinjer/traditioner: den dramatiska respektive episka framställningen. Kortfattat och mycket förenklat bygger en klassisk dramatisk tradition på en kronologisk orsak- och verkankedja, med en betoning på någon eller några huvudkaraktärer och en dramaturgi där historien går mot en given fullbordan genom – fritt översatt – ”anslag, presentation, fördjupning, vändpunkt, konfliktupptrappning, klimax och avtoning”. Till skillnad från den klassiska dramatiska traditionen, där fokus är på själva handlingsplanets nivå med såväl ’osynliga’ åskådare som upphovsmän till förmån för dramat som pågår ’på egen hand’, låter den episka modellen ett handlingsplan fungera sida vid sida med ett tydliggjort och uttalat berättarplan. Aktörer är utbytta mot figurer, där någon utpekad huvudkaraktär inte är nödvändig. Det skapade verket klargörs, att någon står bakom texten. Kronologin är friare med till exempel stora och ibland oförklarade tids- och rumshopp. Den röda tråden är utbytt mot flera trådar och parallella handlingar.[441]

Documentary, (red.) Forsyth Hardy, (London: Faber & Faber, 1966), 147. Se även Plantinga, *Rhetoric*, 12-13. Leif Furhammar ser en skillnad i genrebeteckningen/användandet av TV-reportage kontra TV-dokumentär, om än väldigt flytande och diffus. Den senare brukar förutsätta ett personligt närmande, en medveten, konstnärlig gestaltning av den filmade verkligheten. Reportagen tillskrivs den journalistiska domänen, det skildrande, utan gestaltande ambitioner. *Med TV i verkligheten,* 7. Bill Nichols låter dokumentärfilm definieras utifrån ett upphovsmannaperspektiv, liksom utifrån själva texten och åskådares position. Produktionsmässigt placeras dokumentären i en institutionell sfär, bland annat i det att dess utövare utnämner sig till skildrare av verkligheten. Textmässig byggs berättelsen kring ”an informing logic”, åskådarmässigt finns vissa förväntningar på dokumentären som verklighetsskildrare. *Representing Reality*, 12-31.

[440] *Medier og kultur*, 277. Man refererar bland andra till den amerikanske medieforskaren Edward Branigan som har en kognitiv inriktning. Se vidare *Narrative Comprehension and Film.* (London; New York: Routledge, 1992).

[441] Harms Larsen, *Faktion*, 85-94. Jämför David Bordwell, *Narration in the Fiction Film* (London: Methuen, 1985), kapitlen 9-10. Många varianter och definitioner finns på dessa traditioner, där den klassiska har rötter i antikens dramer. Jag vill erinra om tidigare redovisade invändningar mot Harms Larsens uppdelning som alltför schematisk och understryka att så kallat ’osynligt’ berättande är omdiskuterat och ifrågasatt. Jag använder mig ändå av denna övergripande modell för åskådlighetens skull.

Många inslag skulle kunna sorteras in i det som idag populärt benämns dramadokumentär och dokudrama. Det förstnämnda åsyftar dramatiseringar av en faktisk händelse, det vill säga där man låter de inblandade eller skådespelare själva på nytt spela upp en situation/händelse, medan det senare skildrar en mer allmän verklighetsförankrad problematik.[442] En sådan manipulerad framställning framstod kanske som mindre tydlig för målgruppen. *Hemma hos oss* (1963) är ett typexempel. En existerande vanlig familj är här utgångspunkten, men många situationer, händelser och till och med repliker är uppenbart iscensatta: det handlar snarast om vad som hypotetiskt borde kunna hända dessa människor i deras verkliga vardag. Det klargörs dock inte inom programmens eller lärar/elevhäftens ramar om det är en dramatiserad återgivning, eller till och med fiktion. I *Bakom rubrikerna*:s ”Hur en tidning kommer till” (1961), där man får följa en journalists bevakning av ett fjälldrama, är det oklart om historien bygger på en faktisk händelse och om det är dessa inblandade som agerar, eller om det helt och hållet är en dramatisering. De något amatörmässiga insatserna skulle kunna tyda på det förra. Programmet är för övrigt ett gott exempel på hur man gärna integrerar ämnesinriktade informationsblock med iscensättningar. Den ’nervkittlande’ upptrappningen av historien – oddsen för de försvunna ser allt dystrare ut, men historien slutar lyckligt – varvas med en iver att informera om arbetet bakom ridåerna. Man lyckas nämna och hastigt förklara begrepp, teknik, processer eller moment som bärbar telefonsändare, kliché, teletypsättning, avtryck, korrekturläsning, ombrytning, matrisprägling och rotationspress, allt inom loppet av några minuter.

Dramatiserade former i olika varianter användes gärna i program – oavsett målgrupp – som var tänkta som avstamp för vidare diskussioner om förhållningssätt, sociala och mellanmänskliga relationer, individens förhållande till såväl den närmaste omgivningen som samhället i stort. Här återfinns *Tre liknelser i nutid* (1965) och ett par delar av *Socialkunskap* (exempelvis ”Fånge eller fri?”, 1968; ”Karlsson, gosse

[442] Se exempelvis Harms Larsen, *Faktion*, 85-94, och Plantingas diskussion om hybrider och indexeringsproblem, *Rhetoric*, 22-24. ”In general, dramatic documentaries imply a global stance of *assertive analogy*, in which assertions are made by analogy (staging, reactment) rather than directly. But what makes the genre so messy is that in the midst of this global stance, dramatic documentaries may also, at the local level, make the direct assertions of the nonfiction film, or present purely imaginative speculations in a manner closer to fiction.” Ibid, 22. Kjørup för också en problematiserande diskussion om ämnet i ”Faktion: En farlig blandning!” i *Mediekultur*, 1992:19, 66. Liknande resonemang finns i Bondebjergs ”’Virkelighedens’ fortaellinger” i *Nordicom-Information*, nr 3:1994, 3-16; Sonia Livingstone & Peter Lunt i *Talk on Television: Audience Participation and Public Debate*, Communication and society (London: Routledge, 1994); Ekström & Eriksson i *Det iscensatta talet på* TV, inledningen.

3 400 g"; 1969, "Ulf – en jämlike", 1970), där de senare fungerar som kortare novellfilmer med det som förefaller vara både amatörer och skådespelare. Protagonisten i dramatiseringar är ofta utsatt på något vis och publikens sympatier torde vara lätta att förutse: det fumliga, mobbade barnet ("Utan giltigt förfall", *Vad tycker du?*); pojken med en trasig hemmiljö ("Jag vill inte gå hem", *Vad hände sen?*); familjen som står helt utan resurser efter en brand, tonåringen som 'strulat' men som vill bättra sig med flera (*Tre liknelser i nutid*). De dramatiserade och episkt berättande inslagen/avsnitten inom utbudet kan genomgående – med undantag av de historiska programmen – sägas använda sig av en socialrealistisk mall, fast förankrade i samtiden och en värld som eleven förväntades kunna knyta an till. De utspelas här och nu, är placerade i förutsatta bekanta miljöer och situationer.

I och med den bestämda skolsituationen och dess premisser kan man utgå från att även dessa fiktionsinslag varslade om giltighet och omvärldsrelevans. Skol-TV:s målgrupp torde ha varit införstådda med att det var en av skolan sanktionerad, 'sann' och 'rätt', omvärldsbild som gavs.

Icke-fiktionens diskurser och projicerade världar

Carl R. Plantinga gör en viss åtskillnad mellan icke-fiktionens form/innehåll, ett hur och vad, även om det inte handlar om okomplicerade eller fasta gränser. Jag vill erinra om det i inledningen nämnda begreppsanvändandet hos denne. Diskurs beskriver här "den abstrakta organisationen av filmiskt material", svarande mot ett hur, medan "filmens projicerade värld" svarar mot ett vad: "a *model of actual world*". Författaren betonar att narrativa teorier som regel gör en viss distinktion mellan ett hur och vad. David Bordwell använder sig exempelvis av begreppen "fabula" och "sujett", där det förra står för den övergripande berättelsen som åskådaren skapar utifrån de faktiska ingredienser och händelser som finns i den manifesta presentationen, det vill säga sujetten. Icke-fiktionens anspråk på att skildra en föreliggande värld, visa på en modell av världen/en projicerad värld, och inte enbart skapa en berättelse, motiverar, enligt Plantinga, andra och mer adekvata begrepp än fabel och sujett. Han använder istället begreppen projicerad värld och diskurs. Författaren konstaterar att diskursen presenterar världen på ett bestämt sätt, har en viss struktur: ett urval har gjorts (vad behandlas, vilka ges utrymme?), det valda materialet har strukturerats enligt en viss ordning (en händelsekedja kan berättas kronologiskt eller brytas upp) och därtill

understryks – eller nedtonas – saker via exempelvis belysning, vinklar, redigering med mera. Det som författaren valt att kalla ”voice”/ röst, eller ”mode”/sätt, är en del av denna ordning, vilket i detta kapitel får utgöra ett slags raster på det granskade utbudet. ”Voice” svarar alltså inte mot en faktisk speakerröst – även om den utgör en del av byggstenarna – utan åsyftar en mer övergripande och sammanfattande funktion: hur filmen ”talar” till åskådaren, vilka perspektiv som intas och förmedlas: ”Every nonfiction film presents its projected world from a perspective (or perspectives) in relation to a tone and attitude.” Av olika skäl undviks begreppet ”point of view”, någon/några tänkbara perspektiv, liksom fokalisering, vilket också omfattar en upplevelsedimension, men det handlar likväl om den övergripande attityd som förmedlas i texten.[443] Det i inledningen nämnda begreppet ”Överberättarens symboliska identitet”, som svarande mot programmets övergripande funktion och instruktioner, ligger betydelsemässigt också nära till hands. Textens riktlinjer eller tolkningsanvisningar ges inom forskningen många termer, men det handlar fortsatt om att en manifest text skapar förutsättningar och vittnar om lämpliga förhållningssätt som man som mottagare förutsätts ha skolats in i.

Plantinga gör ett grundläggande diskursschema: ”A film’s discourse is its formal *presentation*, in narrative, rhetorical, associational, categorial, or abstract form – or a mixture of forms.” [444] Plantinga refererar till – och använder sig av i modifierad form – David Bordwells & Kristin Thompsons försök till kartläggning av ett slags icke-fiktionens grundmodeller, med tyngdpunkt på att dessa gärna flyter in i och färgas av varandra.[445] Det finns naturligtvis fler relevanta modeller där man försöker definiera icke-fiktionens olika framställningsformer, som uttryck för olika förhållningssätt. Bill Nichols gör en uppdelning i förevisande (ett berättande som bygger på ”Voice of God”, att man förklarar hur saker och ting förhåller sig), observerande (motsvarande

[443] Plantinga, *Rhetoric*, kapitel 5. Citatet på sidan 99. Författaren refererar till en rad modeller där man inom fiktionsfilmen försöker skilja mellan ’hur’ och ’vad’ via begreppspar som exempelvis sujett och fabula, plot och story. Plot representerar den faktiska texten, story den historia som läsaren skapar. Ibid, 83-86. Plantinga föredrar vidare termen ”voice”– bland andra för att undvika en förväxling med en fysisk placering – och refererar till Bill Nichols användande av begreppet i ”The Voice of Documentary” i *Movies and Methods: An Anthology*, 2 volymer, (red.) Bill Nichols (Berkeley: The University of California Press, 1976-1985), volym 2 (1985), 260-261. Plantinga diskuterar inte någon skillnad för icke-fiktionens språk och uttryck som är avhängigt film eller television, utan exemplifierar utifrån båda. Ibid, 18.
[444] Plantinga, *Rhetoric*, 83-86.
[445] Bordwell & Thompson, *Film Art*, 128-164. Jämför med Plantinga, som ifrågasätter det han tolkar som en viss kronologisk utvecklingslinje hos Bordwell & Thompson. *Rhetoric*, 106.

direct cinema), interaktiv (där man som upphovsman ger sig till känna, är synligt deltagande) och reflexiv representation (där just den själva mediala representationen är framträdande). Det finns många beröringspunkter med Plantingas diksursschema, vilket denne tar upp, men påpekar samtidigt att Nichols har en tendens till att förknippa typologin med vissa perioder och anlägga ett visst värderande perspektiv: den traditionella förevisande dokumentären får stå för en enklare representation, medan de andra indikerar en större komplexitet, självmedvetenhet, som lämnar mer över till åskådaren. En av Plantingas huvudteser är just undvikandet av den typen av begränsningar: han konstaterar helt enkelt att det finns olika sätt att presentera världen och att oavsett diskurs finns det ställningstaganden.[446] I själva berättandets premisser, oavsett representation, finns ett moment av retorik. Det handlar om skildringar utifrån ett valt perspektiv. Att framställa något är att framställa något som något, inta en position och ge ett perspektiv, alltså ett ställningstagande som färgar uttrycket.[447] Berättelsen, oavsett form, vittnar om sin betydelse. Ulf Ottosson sammanfattar (den muntliga) berättelsens kärna på följande vis. ”Varje berättelse innebär att något kommer till synes – som föreställande framställning – för lyssnaren. [...] Samtidigt ligger i berättandet ett beriktigande: något läggs till rätta som det är. Berättaren och lyssnaren kommer att dela något som gör anspråk på att vara sanning.”[448] Detta är lika relevant för den filmiska berättelsen. Plantinga understryker just att all icke-fiktion i en bemärkelse är retorisk, då man genom att skildra ofrånkomligen också tar ställning.[449] Narrativitet, eller berättelsemönster, är precis som retorik ett oerhört vitt begrepp. Sarah Ruth Kozloff understryker att detta är något som vävs in i alla medietexter, en struktur med händelser, personer/persongalleri, situerade i rummet och en specifik omgivning.[450] Hon skriver: ”forms that are not ostensibly fictional

[446] Plantinga, *Rhetoric*, 101-102.
[447] Plantinga, *Rhetoric*, 104-105. Vissa undantag görs dock – poetiska filmer kan först och främst ha estetiska värden som mål. Ibid, 103.
[448] Ulf Ottosson, *Kausalitet och semantik: Ett bidrag till belysningen av förhållandet mellan lingvistik, språkteori och hermeneutisk fenomenologi*, diss., Nordistica Gothoburgensia; Acta Universitatis Gothoburgensis (Göteborg, 1996), 70. Intressanta diskussioner om talet och det Paddy Scanell benämner kommunikativ intentionalitet i just medier återges i ”Kommunikativ intentionalitet i radio og fjernsyn” i *Mediekultur*, 1994:22, 30-39. Se också Ekström & Eriksson, *Det iscensatta talet på TV*, 14.
[449] Plantinga, *Rhetoric*,123.
[450] Sarah Ruth Kozloff, ”Narrative Theory and Television” i *Channels of Discourse*, 43-47. Begreppet är stort och svårdefinierat. Bordwell & Thompson låter berättelsen i sin mest grundläggande mening sammanfattas som byggd på orsak- och verkan med en logisk kontinuitet i tid och rum. (Se exempelvis Bordwell & Thompson, *Film Art*, 90). Gripsrud, som bland annat refererar till Bordwell & Thompson, vill föra definitionen vidare och ger följande bestämning på vad som kännetecknar en berättelse: ”En berättelse är en framställning av ett mänskligt (eller människoliknande) subjekt som har ett projekt

entertainments, but rather have other goals – description, education, persuasion, exhortation… – covertly tend to use narrative as a means to their ends."[451] Plantinga utgår också från att narrativitet är en given del av såväl fiktion som icke-fiktion: "Narrative is a fundamental mode of explanation with roots in the human need to represent events and history to others." Hans användande av retorisk respektive narrativ diskurs grundar sig här på en huvudprincip för berättelsen, navet eller naven som det hela byggs kring.[452]

FÖRHÅLLNINGSSÄTT – FORMELLT, ÖPPET OCH POETISKT

"Voice"/röst – eller "mode"/sätt – svarar mot ett slags förhållningssätt som övergripande visar på textens syften och funktion, vilka anspråk som ställs.[453] Plantinga utkristalliserar tre huvudsakliga förhållningssätt, som benämns som formell, öppen och poetisk. Den poetiska rösten/tonen beskrivs som självreflexiv i och med att den först och främst utforskar själva mediet och de använda representationerna: avant-gardefilm, metadokumentärer och parodier är exempel. Den poetiska dokumentären härbärgeras också här, där ämnets sinnliga, estetiska aspekter är den gemensamma nämnaren.[454] Bordwell & Thompsons definition av abstrakt form som ett rum för stilistiska element belyser det självreflexiva draget: genom anslående vinklar, kameraplaceringar/åkningar, klipp, tempo, färger, former och ljud dras blickarna till formella aspekter: ett intresse för själva de filmiska byggstenarna skapas.[455] Det poetiska förhållningssättets register får nog karakteriseras som försumbar vad gällde skol-TV:s samhällsorienterade utbud, även om enstaka program, scener och sekvenser tangerar fältet. "Ljudblandaren" (*Människan i teknikens värld*, 1967) har med en drömliknande sekvens i ett försök att påvisa en möjlig framtid för kombinationen musik och teknik. Till tonerna av elektronisk(t) musik/ljud följer kameran en ung man

---

(vilja, önskan, begär) och som genomlever en kausal kedja av sammanhängande händelser." *Mediekultur, mediesamhälle*, 235.

[451] Kozloff, "Narrative Theory" i *Channels of Discourse*, 43.

[452] Plantinga, *Rhetoric*, 104-105. Citatet på sidan 104.

[453] Plantinga, *Rhetoric*, 106. Nichols definition är näraliggande: "modes representent different concepts of historical representation." *Representing Reality*, 23. Jag använder mig framöver av termen förhållningssätt.

[454] Plantinga, *Rhetoric*, 109 och 171.

[455] Beskrivningen är Bordwell & Thompsons, *Film Art*, 129, vilka Plantinga refererar till, se *Rhetoric*, 83. I kapitel 9, "The Poetic Voice", säger författaren "the poetic documentary, avant-garde film, parodic documentary, and metadocumentary – tend to foreground aesthetic concerns over teaching, exploit a tension between representation and composition, or alternatively, invert observation or explanation into explicit self-analysis." Ibid, 171-179. Citatet på sidan 171. Speciellt det Plantinga

som vandrar i en korridor. I ett kalt sterilt rum med mixerbord och några HP-lampor tittar han upp mot dessa, vars former plötsligt bränns upp och ersätts av ett fotonegativ, föreställande en man, som plötsligt vänds upp och ner och så vidare. Det var förmodligen ingen tillfällighet att det för skol-TV:s del ganska extrema formspråket användes för att skildra en framtida – nästan science fiction-färgad – teknik. En oskriven framtid behövde inte vara så saklig eller exakt i konturerna, varför man kunde kosta på sig en viss uppsluppen fantasifullhet. (Ett mer skämtsamt och traditionellt berättande Sf-variant återfinns för övrigt i ”Med allt högre fart” (*Sätt att färdas*, 1966), där man bitvis använder sig av en naivt tecknad humoristisk film i skildringen av en framtida kolonisering av Mars.) En annorlunda serie som integrerar ett traditionellt berättande med estetiskt fokus är den mot mellanstadiets yngre barn – och lågstadiet – riktade *Forntida liv* (1965). Den kan beskrivas som ett intressant formexperiment, som i mycket vilar på stillsamma naturskildringar men som också väver in dramatiska trådar. Speakerns roll är mycket återhållsam. Serien skiljer sig från annat genomgånget material i många avseenden. Ingen bakgrundsmusik finns, ljudanvändningen är sparsmakad och utmejslad: yxan som hugger, plasket från vattnet, ljudet av fötter som går på löv… Ett udda och märkbart drag är att man konsekvent undviker att visa ansikten på forntidens människor/skådespelare – dessa får förbli ansiktslösa. Hel-, halv- och närbilder brukas däremot när man på olika vis knyter an dåtid med nutidens människor och göranden. I övrigt använder man genomgående tablåartade närbilder på allt, ibland via en subjektiv kamera: handen som håller spjut, gör upp eld, täljer och snidar vapen och verktyg, tätar väggar; fötter som vandrar i glittrande vatten, är på jakt, undersöker landskapet bland annat. Greppet kanske främst bör tolkas som ett uttryck för intentionen att inte leda intresset från föremål och göranden, men också som ett lite djärvare försök att lägga grunden för identifikation: att enbart se och uppleva det som händernas och fötternas ägare ser och upplever. Serien kan närmast sägas vara naturlyrisk, med mycket glittrande vatten bakom vassruggar, trädkronor som darrar i vinden och ett landskap i vinter- och sommardräkt.

Det var säkert ingen tillfällighet att *Forntida liv* vände sig till en något yngre målgrupp. Det fanns en pedagogisk tanke på kombinationen yngre barn-färre

---

kallar poetisk dokumentär och avant-gardistisk icke-fiktion, svarar i stora drag mot det Bordwell & Thompson menar kännetecknar en abstrakt framställning.

informationskanaler, vilket framkom i utredningar där man lyfte fram vikten av stimulans.[456] Inställningen återspeglas fortfarande i skolböckerna: ju yngre målgrupp, ju mindre text och fler illustrationer.[457] Om ett samhällsorienterat utbud i sig föreskrev tyngd, allvar och komplexitet, som kunde anses svårkombinerat med en framställning som på olika vis hade ett estetiskt eller stilistiskt självmedvetet fokus, lät det sig väl förenas med de lägre stadiernas pedagogiska betoning av lek/inlärning. Överlag utmärktes program som var vända till de något yngre barnen av fler dramatiseringar, mindre fakta och en ofta återhållsam röst.[458]

Det formella förhållningssättet och ett klassikt berättande

Det formella förhållningssättet kännetecknas av att det inte bara utger sig för att visa upp världen som den föreligger (vilket präglar icke-fiktionen överlag), utan den vill också förklara saker och ting. Den är kunskapsbaserad (epistemisk) och utger sig för att förklara världen runtomkring, visar hur man bör se och tolka.[459] Med en sådan framställning utgår man ifrån att det är möjligt att förstå och kartlägga den föreliggande världen genom att kategorisera, definiera och generalisera.[460] I denna typ av film ges den berättande, förklarande rösten en överordnad auktoritet,[461] vilket ytterligare profilerar ett släktskap med utbildningstraditioner. Den kategoriska formen bygger på principen att kartlägga och förevisa världen. Den beskrivs som ämnesinriktad: med startpunkt i ett specifikt ämne fungerar den synkront, med det

[456] *RUSKO/Skolradio och skol-TV fram till 1970*, bilaga 7, 2-4.
[457] Gunther Kress och Theo van Leeuwen, *Reading Images: The Grammar of Visual Design* (London, New York: Routledge, 1996), 15-16. Författarna utgår från engelska förhållanden, men det är inte alltför djärvt att påstå att situationen var/är densamma i Sverige. Se exempelvis Staffan Selander, *Rasism och främlingsfientlighet i svenska läroböcker?* SPOV: Studier av den pedagogiska väven (Härnösand: Institutet för pedagogisk textforskning, Högskolan i Sundsvall/Härnösand, 1990), 24. Medförfattare är Ewa Romare, Ewa Trotzig & Annika Ullman.
[458] Det bör understrykas att förhållandet barn/begränsad information inte är entydigt. Den till lågstadiet vända *Till vår hjälp – till vår tjänst* (1966) skulle lika gärna kunnat ha vänt sig till mellanstadiebarn. Dramatiserade inslag varvas med pedagogiskt informativa – och ofta uppfostrande – block. Här fungerar pojken Sverker som en återkommande, sammanbindande gestalt, som i vardagslivets lunk mellan skola och hem, vänner och familj, ofta rådigt ingriper i olika situationer och ställer de rätta frågorna. Avsnitten ”Det brinner”, ”Rent och snyggt” och ”Brevet och resan” lyckas tillsammans bland annat avverka postverkets uppbyggnad och brevets väg från brevlåda till postlåda; gatuarbetarnas göranden och vikten av ett väl underhållet gatunät; tågtrafik inklusive hur ett biljettköp går till; betydelsen av rengöring inne som ute; sophantering och sophämtning; sotarens olika moment och redskap; den moraliska plikten att lämna in upphittade saker på polisstationen och vidare till hur polisens hittegodsförvaring fungerar; vad polisens jobb som trafikövervakare innebär; brandkårens uppgifter och vardag; hur man beter sig vid en nödsituation; brandbilars utrustning; båtvett och vikten av att undvika lek med tändstickor…
[459] Plantinga, *Rhetoric*, 106-115.
[460] Plantinga, *Rhetoric*, 111.
[461] Plantinga, *Rhetoric*, 123.

Plantinga definierar som – fritt översatt – ”enheter som förekommer simultant”. Liksom en associativ form bygger den på en gemensam nämnare, men baseras samtidigt på någon typ av klassifikation, liksom gärna ett klargörande av en funktion och/eller orsak-verkan.[462] Bordwell & Thompson understryker att uppdelningen ofta baseras på ’sunt förnuft’ mer än något annat: grupperingar som gemene man verkar kunna skriva under på även om det inte handlar om vetenskapligt bevisbar tillhörighet. Formen och logiken i det som presenteras framstår som enkel: man går från det lilla till det stora, från ett lokalt plan till ett nationellt, från en personlig sfär till den offentliga och så vidare. Det generella får speglas i det enskilda exemplet.[463] Olika ämnesfält och uppsåt skapar olika behov och förutsättningar. De kategoriskt arrangerade avsnitten/inslagen överväger när man först och främst sakligt vill presentera och beskriva ett ämne, område eller förhållande, oavsett om det gäller exempelvis teknik, vetenskap, infrastrukturer, organisationer, arbetsliv, hur en tidning kommer till, ett land eller katolska kyrkans uppbyggnad. Frågorna kan vara både explicita och implicita – ’vad kännetecknar?’, ’hur ser det ut?’, ’hur fungerar?’ och så vidare – och besvaras efterhand. Ankaret sammanfattar – summeringen är också ett utmärkande drag för denna form[464] – programmet ”Katolicismen” (*Världsreligionerna*, 1967) och ger samtidigt ett handfast typexempel på en kategorisk form: ”Vi såg kyrkans mäktiga organisation, den enkle prästens församlingsarbete, den enskilda katoliken i bön och bikt, gudstjänsten med nattvarden som det centrala [...] en skymt av munkarnas och nunnornas stränga liv.”

De många lands- och ortspresentationerna förevisar världen på ett liknande praktiskt förpackat sätt. I regel följer dessa en mall med några översiktsbilder över staden/omgivningarna, för att sen – ordningen kan variera – övergå till att visa upp typiska industrier, såväl exteriört som interiört, med detaljstudier av vissa processer; redogörelse för infrastrukturer – transportvägar, elförsörjning, import, export, utbildning, sjukvård – och representativa intervjuer med arbetare, bönder, industriledare, borgmästare och så vidare. Lägg därtill några bilder från ortens allmänna serviceutbud – bibliotek, affärer, simhallar, torghandel – och eventuellt lite mer festbetonade aktiviteter. I denna typ av serier handlar det även om att integrera

[462] Plantinga, *Rhetoric*, 104.
[463] Bordwell & Thompson, *Film Art*, 130-132.
[464] Bordwell & Thompson, *Film Art*, 131.

litet med stort, individ med kollektiv, ett lokalt plan med det nationella och internationella. Den här formen behöll en ganska intakt position decenniet igenom, stilistiskt som tematiskt, även om den inte var lika frekvent mot slutet av perioden: *Storstad* (1961), *Dansk resa* (1963)*, Resa i Norge* (1963)*, En norrländsk älvdal* (1964), *Resa i Danmark* (1965), *På de brittiska öarna* (1967), *I Bergslagen* (1967) och *Nordiska miljöer* (1968) är typexempel.

Det formella förhållningssättet har många likheter med det som i Bill Nichols typologi benämns förevisande dokumentär, som Plantinga också refererar till.[465] Han påtalar att denna typ av texter är lik den klassiska fiktionen i formen, där frågor blir besvarade och berättelsen sluts.[466] Det är därför givet att den form Plantinga kallar ”narrativ nonfiction film”/berättande icke-fiktion, som representerar en diskurs byggd på att händelser och skeenden ges en kronologiskt klargjord ordning, hör till fältet och utgör en stabil grund.[467] Diakrona berättelser, ofta historiska skildringar eller skildringar av samtida händelser, ges i inledningen både en dramatisk och epistemologisk funktion. Frågor ställs – direkt eller indirekt, via röst och/eller bild – vilka samtidigt ger löfte om att texten/berättelsen allteftersom kommer att svara på dessa frågor och funderingar som initierats. Slutet fungerar å sin sida både som dramatisk förhöjning – berättelsens protagonist(er) eller centrala karaktärer har nått sitt/sina mål – eller åtminstone är någon form av ordning återställd som en epistemologisk fullbordan: frågor ska vara besvarade, en slutsummering bör ske, ofta via speakern. Avslutet, diskursens målgång är lika viktig här som i fiktionen.[468] Flera av de ovan presenterade kategoriskt färgade programmen kombinerar gärna informativa block med kronologiskt berättade sekvenser, som ofta får utgöra ramhistorier. ”Storstaden i rörelse” (*I storstaden*, 1963) är en familj, dess tillvaro och rutiner, startpunkten för yrkespresentationer, upplysningar om storstadens trafikproblem och fritidsmöjligheter. Familjen, gärna med någon eller några barn i centrum, används återkommande som nav. Det ’typiska’ för familjernas vardag skildras, inte minst arbetslivets roll och arbetsfördelningen i hemmet, gärna kryddat med enskilda ’spänningsmoment’ som bryter av lunken: hotet om att behöva flytta i

[465] Plantinga, *Rhetoric*, 101.
[466] Plantinga, *Rhetoric*, 107.
[467] Plantinga, *Rhetoric*, 104.

”Hemma hos oss – fjällvärlden”, tonårspojken som får följa med yrkesfiskarna på en tur med fiskebåten i ”På västkusten I” med mera. Ramhistorien kan ibland kännas som en ursäkt för de infogade informationsblocken, som ett sätt att ’lura på’ eleverna ett intresse för geografi och näringslivsfakta. De kan naturligtvis likväl betraktas som uppriktiga försök till kontextualisering, en betoning av hur vardagen och verkligheten kan te sig, teori omsatt till (representerad) praktik. Den historiska serien *Medeltid* (1963) använder sig av samma grepp: man vandrar kronologiskt, där den ena situationen länkas till den andra, samtidigt som introduktionen av något/någon leder vidare till en fördjupad presentation av exempelvis det religiösa livet, olika yrken, handeln, renhållning eller straffsystem. (Se också det tidigare givna exemplet, *Bakom rubrikerna*:s ”Hur en tidning kommer till”.)

Carl R. Plantinga beskriver en retorisk diskurs som likaså väl passande ett formellt förhållningssätt. Det är en framställning som bygger på argumentation och övertalning vad gäller någon fråga, man vill påverka. Man klargör villkor och förutsättningar, liksom man lägger fram bevis, ger förslag på lösningar och kommer med någon form av logisk slutsats.[469] Det verbala är navet: det är via speakerröst, intervjuer eller annan förklarande text som man appellerar, ofta i gemensam sak med bilden.[470] Bordwell & Thompson understryker att den retoriska formen bygger mycket på känslor, men att dessa maskeras till faktamässiga slutsatser och sakliga observationer. Skälen för att vi ska tro och tycka något, kan härledas till själva källan för informationen: trovärdiga medarbetare både på och utanför scenen som ger intryck av gediget kunnande och rättrådigt tyckande. En stark och stadig speakerröst kan till exempel göra mycket för tilliten. Inom det retoriska upplägget kan man också spela på konsensusprincipen – det den allmänna opinionen anses tro och tycka är en premiss för att lösa problemet på ett vettigt sätt. Man utgår ifrån att något förhåller sig ett visst sätt, att man delar en förment allmänhets åsikter och attityd.[471]

Jag skulle vilja förtydliga de allmänna exemplen ovan med ett par närläsningar av *Bakom rubrikerna*:s ”Blir vi för många?”(1963) och *Föda, kläder och bostäder*:s

[468] Plantinga, *Rhetoric*, 124-134. Plantinga påtalar att det givet finns skillnader i användandet av narrativa element i icke-fiktionen, jämfört med den traditionella klassiska fiktionen: ”The narrative movement [...] is motivated by the vagaries of nature or history rather than individuals”. Ibid, 134.
[469] Plantinga, *Rhetoric*, 105.
[470] Plantinga, *Rhetoric*, 122-123.

”Mat – tack vare?” (1970), för att vissa på hur samma frågor kunde ges olika men lika bestämda svar under början och slutet av perioden. Det förra programmets saknar idag speakerröst, men jag vågar ändå utgå från en för tiden sedvanlig sådan. Problemet – svält och fattigdom – framträder med all tydlighet i de inledande bilderna på apatiska barn med svullna magar, barn som ibland bär på ännu mindre barn, unga mödrar som håller om sina magra spädbarn. Det inledande perspektivet är sålunda hos ’de andra’ – samtidigt som de tycks vara svaret på frågan ’blir vi för många?’. En svart pojke tittar in i kameran – allt åtföljt av melankolisk, stillsam gitarrmusik, vilket återkommer vid scenerna från Afrika – och tycks med sina ögon ställa en motfråga, eller tyst anklaga betraktaren. Ett bryskt klipp till nästa sekvens, bilder som kraftigt kolliderar med de föregående genom att signalera trygghet och överflöd för svenska barn: i skolmatsalen gäller ordnade matköer, rika portioner, närbilder på barn som äter, solsken i håret med mera. En extrem närbild på en mun som lassar in mat får symbolisera själva kärnproblematiken: några har i överflöd, andra har inget alls. Miljöerna visas i fortsatt växelverkan och sekvensen avslutas tydligt nog med bilder på mat som slängs i den svenska matsalen, direkt åtföljd av bilder på tredje världens människor som vädjande sträcker ut sina armar vid en matutdelning, där vita händer delar ut födan. Handlingsplanen för en rättvisare värld har också en mer lokal karaktär. Avslutningsvis förflyttas vi till en svensk skolklass, där en flicka, efter magisterns introduktion och överinseende, berättar för publiken om hur man i denna klass beslutat sig för hjälpa till: alla ger veckovis pengar till ett fadderbarn i Algeriet. Sammanfattningsvis är ’de’ för många, men västvärlden kan lindra nöden genom hjälpinsatser på olika nivåer, dela med sig av överflödet.

Serien *Föda, kläder och bostäder* indikerar en förändrad, tidstypisk retorik, där svaren och lösningarna är andra, men det förklarande och påverkande draget är intakt. Avsnittet ”Mat – tack vare?” inleds med det beprövade greppet att använda sig av en med målgruppen jämnårig – och etnisk västerländsk – person som obekymrat äter. Här handlar det om en pojke som sitter hemma vid köksbordet, nöjt mumsande på sina frukostflingor. Man låter lugnet och komforten plötsligt brytas mot bilder av svältande och hemlösa från tredje världen. En mansröst berättar om orättvisorna och går i dialog med pojken, förklarar hur saker och ting förhåller sig. Pojken verkar ha

[471] Bordwell & Thompson, *Film Art*, 139-141.

ögonkontakt med röstens källa (och oss), men röstens identitet röjs aldrig och den behåller därmed sin mystiska upphöjdhet. Pojken fungerar som den som vill veta varför, och som på ett frimodigt vis ställer sina frågor till kameran/oss/"He who knows", vilket är ett grepp som låter åskådaren dela den kunniges perspektiv, samtidigt som barnet naturligtvis fungerar som identifieringsobjekt. Pojken lär sig hela tiden snabbt sin läxa av 'läraren' och upprepar med 'egna ord' de givna slutsatserna. Här är handlingsplanen förflyttad från förbättrade (kollektiva) hjälpinsatser inom jordbruk och utbildning till ett radikalt krav på förändrade ägandeförhållanden och en rättvis internationell handel, förmedlat av rösten men även av en afrikansk talesman. De inledande bilderna signalerar dessutom att det är just denne pojke, det vill säga representanten för målgruppen, som lagt beslag på maten. Han/målgruppen är medskyldig till svälten och orättvisorna, genom sin omedvetenhet om snedfördelningen av resurser i världen, vilket "He who knows" nu åtgärdat. 1970-talet lät sig inte nöja med att svenska barn skulle samla in pengar till fadderbarn: implicita anklagelser riktad mot målgruppens goda liv i "Blir vi för många?, har förvandlats till direkta krav på att låta sig upplysas och ta ansvar för en förändring av felaktiga system. Pojken kommer till insikt via en kombination av sokratisk maieutik och röstens uppfordrande svar och förklaringar. Barnen i det följande avsnittet, "Klädmod och motmod", blir medvetandegjorda av samma anonyma röst/reporter, en samvetets röst. När en flicka inte snabbt nog förstår att svaret på frågan vilka som tjänar på täta modeväxlingar är modeindustrin själv, upprepas frågan några gånger tills svaret blir det korrekta.

Jämvikt och störningar

Resonemanget om det formella förhållningssättets premisser tangerar den film- och medieforskning som i olika sammanhang åberopat bland andra Tvetan Todorovs genomgång och kartläggning av narrativa strukturer. Dessa bygger kortfattat på att den initiala utgångspunktens balans/eqilibrium bryts eller rubbas (ofta på grund av skurkstreck). Lösningen, efter många turer, besvär och hinder som ska övervinnas, är ett nytt, gärna förbättrat och stadigare eqilibrium.[472] Bland annat John Hartleys kartläggning av nyhetsreportage visar att huvudingredienserna, undersökningen och

[472] Fiske, *Television Culture*, 138-139. Se också Tvetan Todorov, *The Poetics of Prose* (Oxford: Blackwell, 1977). Se även Plantingas tangerande diskussion kring "Formal Narrative Structure", 124-135.

iscensättandet av de för ordningen störande inslagen, är återkommande. Berättelsen utgår från att ordning ska råda, ett slags önskvärt normaltillstånd. Då den här typen av reportage till sin karaktär handlar om konflikter eller motsättningar av något slag, tydliggörs att det är en saknad ordning som är premiss.[473] *Vår egen tids historia* (1963) och *Världskrigens epok* (1968) bygger på återkommande förändringar av ett normaltillstånd – eller snarast ett tänkt idealtillstånd av fredlig samexistens och global rättvisa – och försök till lösning, det vill säga en fredlig utveckling. Arbetet med att återställa ordningen, trots en uppnådd fred, pågick fortfarande då kalla krig, atombomber och sociala och politiska oroligheter innebar fortsatta störningar. Lösningen i de omnämnda serierna är ett större internationellt samarbete, en ökad demokrati och förståelse för varandra. Samma medel för en återställd balans återkommer i *Bakom rubrikerna*, där man i de mer problemorienterade programmen också gärna förespråkar teknik, vetenskap (beträffande infrastrukturer som lantbruk och sjukvård) och utbildning som medel för ett förverkligat mål. Hoten utgörs av krig, konflikter, naturkatastrofer, 'motsträviga' miljöer, fattigdom, bristande teknik, okunskap och/eller fördomar på olika nivåer. Slutsatsen och lösningen på problematiken tycks vara ett 'men vi kan ta tag i saken' genom – i regel – hjälpinsatser, förhandlingar, utbildning, förbättrad teknik/alternativt jämnare resursfördelning, tillvaratagande av resurser, förståelse och tolerans. Några exempel där ett grundmönster av förhoppning om en möjlig bättre värld – även om problematiken kan skifta och lösningarna variera – framträder, är "FN och dess organ" (1961), "Röda korset" (1962), "Kongo" (1961), "Rasproblemet i USA" (1962) "Blir vi för många?" (1963) "Berlin – stad i brännpunkt" (1963), "Cypern – en ö i blickpunkten" (1964) och "Martin Luther King" (1968). Ställningstagandet är inte helt konsekvent – visst våld var sanktionerat och rättfärdigat, vilket det finns anledning att återkomma till –, men förhandlingslinjen dominerar. Man återgav gärna de goda exemplens historia, där fred, rättvisa och de goda krafterna vunnit eller var på frammarsch. Jag skulle i anslutning till de ovan givna exemplen vilja referera till Sven-Eric Liedman, som menar att det föreligger en direkt parallell mellan behandlandet av historiska förlopp, situationer och händelser och utbildningsväsendets inställning till vilka värderingar och attityder som är önskvärda,

Se också Plantingas diskussion, *Rhetoric*, kap 7.

[473] Se också John Hartley, *Understandning News*, 115-118. Se vidare John Fiske, som refererar till bland andra Hartley och Stuart Hall, *Television Culture*, 293-296.

vilket är påfallande i denna typ av berättelser. Liedman menar att det är de goda exemplen som lyfts fram i exempelvis historiebeskrivningen. Trots problem och motgångar har människor en möjlighet att aktivt påverka. Man tar gärna fasta på det ”lärorika” i beskrivandet av något; det som stämmer överens med de värderingar som bör förmedlas. Liedman frågar sig: ”Är det verkligen så, att naturen och det mänskliga livet fungerar så som vi från en bestämd synpunkt sett anser att de bör göra? Är t ex historien först och sist en lämplig serie exempelberättelser, som visar att människor aktivt kan bearbeta och förbättra sin situation?”[474] Liedman utgår ifrån en senare läroplan, men frågorna är definitivt tillämpbara även här. I *Lgr 62* står exempelvis om ämnet historia: ”Hur människor med ovanligt stark vilja, arbetsförmåga, självdisciplin, självförtroende och intelligens kunnat kraftigt påverka utvecklingen på både gott och ont bör illustreras.”[475] Det var naturligtvis en god tanke att visa på det konstruktiva, möjliga och individens ansvar i ett större perspektiv. Deweyska visioner om eleven som predisponerad att göra gott och verka för det samhälleligt bästa lyser igenom – elever som gavs ansvar svarade med ett samhälleligt engagemang. Samtidigt har Liedman en väsentlig poäng i att verkligheten inte alltid stämmer överens med ideala målsättningar. Här ges dock den övergripande bilden att positiv förändring följer utifrån vissa premisser, en bättre tillvaro bygger på en logiskt ordnad kedja av orsak-verkan.

Jag har tidigare beskrivit själva mediets paradoxala drag av – kortfattat – ytlighet/underhållning/lekfullhet respektive allvetande auktoritet/transparens. Här skulle jag vilja referera till dessa tidigare diskussioner där bland annat televisionens struktur i sig tillskrevs en auktoritet med det icke-ifrågasättbara över sig. Televisionen ställer epistemologiska anspråk på att kunna täcka livets alla områden i stort och smått: handledare i form av experter och andra auktoriteter lotsar tittaren från fält till fält. Anspråken har paralleller till utbildningsvärldens hävdande av att vara förmedlare av kunskap med stort K: man förmedlar hur det faktiskt förhåller sig, uppdagar själva verkligheten åt eleven istället för att det är ett möjligt perspektiv som ges, en vald skildring och ett bestämt urval av något. Program med ett formellt förhållningssätt framstår som varandes på samma våglängd, väl fungerande med dessa

[474] Sven-Eric Liedman, ”Kunskaper och kontroverser” i *Kunskap och begrepp*, 17. Liedman utgår i det aktuella exemplet från *Lgr 80.*
[475] *Lgr 62*, 254.

– alls inte oemotsagda – sidor av mediet, tacksamt att använda när syfte och mål är att undervisa, förmedla den 'riktiga' versionen av något: 'vi ger er världen och förlitar oss på att ni tar emot den på rätt sätt'. Anspråken på att förevisa hur något faktiskt förhåller sig, döljer de valda perspektiven och därmed de ideologiska ställningstagandena. Världen är möjlig att kartlägga, låter sig definieras: frågor har svar och problem lösningar. Det är möjligt att klart organisera ämnet enligt en given och logisk linje. Den här typen av program, eller inslag av en sådan framställning, dominerade tveklöst skol-TV. Strukturen och förhållningssättet reflekterar föreställningen om kunskap som fakta, som smidigt kan grupperas, organiseras och delges, vilket var i linje med en då rådande normativ diskurs. Rösten som nav i det här utbudet profilerade användbarheten ytterligare, vilket behandlas framöver.

Det öppna förhållningssättet och konstfilmens berättande

Det öppna förhållningssättet utmärks av en epistemologisk tvekan, snarare än klargjord kunskap, även om det finns ett släktskap med den formella röstens texter. Här framhävs en närhet till dels den franska cinema verité-traditionen, men framförallt amerikansk direct cinema-film, vilka båda dök upp under det tidiga 1960-talet. Om den förra kännetecknades av att filmare intog en aktiv roll, orsakade eller provocerade fram händelser och situationer, präglades den senare av viljan till anonymitet: att vara en osynlig betraktare av det pågående.[476] "Vera – ett alkoholfall" (1969, *Socialkunskap*) är exempel på anammandet av direct cinema. Carl R. Plantinga beskriver vidare ett öppet förhållningssätt som kännetecknat av att frågorna inte är bestämt formulerade – om de överhuvudtaget finns med – och svar behöver inte ges: publiken är observatören, en upptäckare som bevittnar. Detta betyder inte att den öppna texten är mer objektiv: genom sina skildringar gör man implicita hävdanden om världen, tar ställning och ger anvisningar om lämpliga tolkningar.[477] *Nordamerika* (1969), ett slags 'USA runt på fem gånger 30 minuter', färgas av observerande 'apropå'-bilder och en speaker som är sparsmakad med information och har en långsam, reflekterande framtoning: "Det här är Nordamerika… eller snarare några olika bilder av Nordamerika… det är kanske världens rikaste kontinent… och fattigaste…". Samtidigt finns ställningstaganden och ett socialt medvetet perspektiv: man lyfter fram såväl rasmotsättningar/diskriminering, som svårigheterna som mötte

[476] Plantinga, *Rhetoric*, 115-116.
[477] Plantinga, *Rhetoric*, 115-116.

apelsinplockarnas fackförening och förklarade en kommande generations tolerans och insikter som en framtida lösning (”Kalifornien”). (Som jämförande kontrast använder sig årsbarnet – och tillika hörande till landspresentationer – *I Frankrike* av en traditionell förklarande röst. Där nöjer man sig emellertid med att låta den sociala kritiken bestå i att speakern konstaterar att bristen på arbete i Marseilles fattiga arabiska kvarter förklarar den höga brottsligheten.)

Tanzania – ett U-land i Afrika (1967-68) kombinerar – liksom många program och serier – mer spontant registrerande grepp med en förhållandevis klassisk dramatisk linje. I ”Att komma till staden” återger speakern då och då den tonårige huvudpersonen Onais tankar och känslor, berättar och tolkar vad som händer och varför, alternerat med okommenterade scener och sekvenser med eller utan Onai (agerande, funderande, betraktande…), där kameran är en nyfiken, slumpmässig iakttagare. Detta hindrar inte att en traditionell dramaturgi och personifiering återfinns. Hjälten är Onai, vilken just har lämnat en konservativ och stagnerande by för att söka sin lycka i staden. Hjälpare är med i form av goda vänner som ger välmenta tips och råd, skurken är ett bristfälligt fungerande samhällssystem och ett konservativt bytänkande. Efter mängder av motgångar kommer Onai slutligen till insikt och lyckas med att ta sig in på jordbruksskolan. Detta är upptakten till ett nytt dilemma, som inte besvaras: ska han avstå stadens nöjen för att sprida kunskap till folket och bistå sitt land i utvecklingen? De tre övriga kvarvarande delarna – ”Två världar”, ”Mashese – en by i Tanzania” och ”Hamisi, 16 år” präglas samtliga av att speakern oftast kortfattat översätter det de inhemska människorna säger, direkt – via intervjuer, diskussioner vid byråd och så vidare – eller indirekt – speakern berättar om någons situation och vad denne tycker och tänker. Återigen är rösten dröjande, texten sparsam, medan man ger utrymme för det – helt eller delvis – okommenterade, det i vardagen pågående: närbilder på ansikten som låter mimik och personliga uttryck få en spelplan; mödrar som kärleksfullt smeker sina barn; matlagning, vardagsbestyr och småprat; stadsvimmel med marknader, varuhus och västerländskt nöjesutbud, men också många väntande arbetslösa. Speakern är mest med i funktion av att berätta vad dessa människor berättat för honom: han iakttar, förmedlar och konstaterar utan att komma med alltför många ’egna’ slutsatser. Vissa saker återkommer han dock till, som att det är de byäldste som är emot förändring i alla former och att det nog mest handlar om rädslan att mista makten (”Mashese”).

Mellanstadiets *Hemma hos oss* (1963) präglas visserligen av iscensättningar och dramatiseringar – vilket tidigare tagits upp –, men bygger samtidigt på ganska långa scener och sekvenser som inte kommenteras. Kameran observerar vardagshändelser – visserligen mer eller mindre iscensatta – som så att säga inte behövs för att föra handlingen framåt, utan mer fungerar som ett stilla betraktande, ett drag som snarast hör hemma under det öppna förhållningssättet. Lågstadiets *Barn i Norden* (1966-67) har för övrigt ytterligare dragit ned på tempo och förklarande röst. Den kan beskrivas som observerande, men på ett extremt tillrättalagt sätt – det var inte gräl, konflikter, förfall eller problemfamiljer som skildrades apropå. Här skulle jag vilja återknyta till passagen om *Forntida liv* och användandet av ett poetiskt färgat förhållningssätt, som mer legitimt då det riktade sig mot barn i lägre åldrar: de didaktiska kraven var färre, stimulansen viktigare. I de här beskrivna exemplen hade de långa obrutna och okommenterade tagningarna nog mindre att göra med anammandet av någon realistisk skola eller grepp typiska för direct cinema än med en pedagogisk föreställning om vad och hur målgruppen bäst kunde ta till sig. Oavsett pedagogiska motiv kan man konstatera att många program med en yngre målgrupp har en öppnare ton, är mindre bundna till det retoriskt övertalande, kategoriskt uppräknande eller faktaförmedlande.

Den öppna röstens förhållningssätt har uppenbart äktenskapstycke med en associativ struktur.[478] Liksom den kategoriska formen baseras den på en sorts gemensam nämnare, men utan kravet på någon slags klassifikation eller funktion: istället räcker det med något slag av närhet eller likhet sett till stil och/eller tema.[479] I skol-TV dök denna ledigare form upp på allvar under andra halvan av decenniet. ”Tekniken i människans värld” (*Människan i teknikens värld*, 1967) låter ungdomars röster, till ett slags fristående stillbildscollage, ge individuella svar på vissa – av en speaker ställda – frågor, vilka bildar en väv av åsikter och funderingar. ”Mitt ärende är att köpa en kostym” (*Konsumentkunskap*, 1968) bygger på en liknande lös koppling mellan bild och ljud, där olika röster uppenbarligen svarar fritt berättande på – den för publiken ickeformulerade – frågan om hur de konsumerar. I ”Tekniken i människans värld” förekommer visserligen en vuxen manlig speakerröst, vilken har som mesta funktion att slänga in frågor då och då, men annars överlämnas utrymmet helt till ungdomarna. Inte heller ger han de ’rätta’ svaren på frågorna utan det är ett antal ungdomsröster

[478] Plantinga, *Rhetoric*, 120-121.
[479] Plantinga, *Rhetoric*, 121, och Bordwell & Thompson, 129.

som diskuterar. Rösterna ackompanjeras av ett stillbildscollage med ögonblicksbilder av ungdomar i klassrummet, då och då uppblandat med andra till ämnet passande bilder som varuhusens utbud och förorternas miljonprojekt. De givna frågorna är av typen ”vad kommer att hända i en värld med sådan lavinartad teknisk process?” (till krigsbilder), vilken teknisk forskning som är onödig och om det finns forskning vi bör avstå från för U-ländernas skull, liksom vari det största hotet består. Ungdomarnas tankar förefaller ganska orepeterade och ibland mindre genomtänkta, eller mer spontant uppdykande. På frågan om man skulle kunna ta hit en miljon indier för utbildning har någon som invändning att ”ingen kan betala resan”. Som onödig teknik nämns bland annat strykjärn – eftersom man egentligen ändå inte behöver stryka – och rulltrappor och hiss, eftersom det är bättre att gå. Ändå dominerar en viss typ av politisk korrekt inställning ganska klart: kapprustningen mellan USA och Sovjet vidgar klyftor mellan fattig och rik, tekniken kommer så småningom att styra människan och förstöra jorden, liksom att tekniken missbrukas när den används för krig. Istället borde den självklart vändas rätt, som exempelvis för att ”utvinna föda ur havet”. De största hoten gentemot framtiden är miljöförstöring, svält och överbefolkning. Någon mer borgerlig färgad röst förekommer, med åsikten att välfärden är för hög i Sverige: man behöver inte arbeta för att staten ändå går in och betalar. Den står dock ganska ensam. Programmet står också tämligen ensam som företeelse. Här behandlar man komplexa allvarliga sociala frågor på ett i jämförelsevis otraditionellt sätt. Framställningen är självreflexiv med tidstypiska stillbildsgrepp, vilket för tankarna till att man bläddrar i ett fotoalbum. Röst och bild är två lösa trådar som vävs samman, men behåller sin respektive självständighet: rösterna – liksom de många närbilderna – visar på en mångfald av olika individer och tankar kring svåra ämnen, även om en viss politisk korrekthet har fler språkrör.

En tidig variant på ett associativt bildanvändande – som till och med lätt tangerar det abstrakta formen – är en sekvens i *Bakom rubrikerna*:s ”Det gäller oss alla – inför sommarens trafik” (1961).[480] Här fungerar däremot en lekfull medryckande form som en signal för det mindre ordnade och förnuftiga, ett varnande exempel. Man leker med former, föremål och rytmer, i ett collage av trafikskyltar, trafikljus, bilister och fotgängare, tåg och bommar, lekande barn med cyklar och mopeder. Den (alltför?)

[480] Mestadelen är stumt, men jag vågar förutsätta att det funnits en ledsagande röst.

glada bildsekvensen (som har bakgrundsmusik, men saknar speakertexten som förmodligen en gång varit) får ett abrupt slut i samband med en olyckssituation: den i formen skildra(n)de lekfullheten och fantasifullheten visar sig vara granne med oansvarighet, vilket kunde ha fått förödande konsekvenser. Slutet – läkaren meddelar allvarsamt att pojken klarat sig men att fotbollen lär dröja – innebär ett löfte om en villkorad återställan med nya ansvarsfulla lekar, under ordnade former. [481]

Plantinga tar även upp en viss typ av fiktionsfilm som hörande den öppna tonen till, nämligen det han i likhet med David Bordwell kallar europeisk konstfilm – med namn som Truffaut, Fellini, Bergman[482] – som kan sägas höra till en tidigare presenterad episk tradition. Det finns exempel på tydligt episka – eller episkt uppblandade – program inom skol-TV. Ett av de djärvaste och mest originella exemplen är *Ett spel om plugget* (1969, för övrigt i regi av Susanne Osten).[483] Det är en minimalistisk iscensättning, lekfull men nästan aggressiv i sitt synande och ifrågasättande av skolans värld och ett etablerat samhälle. Teaterföreställningen är avskalad med tre aktörer och en oerhört begränsad rekvisita, där man under skämtsamma former – med sång och rim bland annat – mycket kritiskt angriper en socialt och politiskt konserverande skola. Det finns en kontrast i ett tematiskt samhälleligt mycket ilsket budskap och själva stilen, där skådespelarna i stiliserad form imiterar skolgårdens lekar, som i sig signalerar ett slags oskuldsfullhet. *Du och jag en vanlig dag* (1966) är ett annat exempel på nytänkande. Avsnittet ”Någon att bry sig om” låter barnen helt och hållet föra egen talan genom att deras tankar ’hörs’ i iscensatta situationer, ger olika perspektiv på såväl händelser som varandra. Ingen speaker eller vuxen förklarar eller tolkar. Uppföljaren ”Likt och olikt” låter en vuxen med en mycket mild framtoning (Håkan Serner) fungera som en synlig berättare, som befinner sig både på ett berättar- och handlingsplan. Framförallt är han frågeställare kring barnens tankar

[481] Thomas Dahl beskriver för övrigt de många trafikupplysningsinslagen i skolradion som ett svar på allt fler trafikolyckor där barn var involverade. Det ”framhölls både biologiska, psykologiska och sociala förklaringar” och som svar på frågan vad att göra åt saken stod trafikundervisning: ”Som många andra grupper i samhället ansåg också läkarkåren att lösningen låg i att skapa ett beteende som överensstämde med den moderna trafikens krav.” ”Skapandet av en trafikant: Belyst genom skolradions trafikprogram 1934-1959” i *Medier och modernisering*, 245. Trafikupplysning var återkommande även i skol-TV.
[482] Planinga, *Rhetoric*, 139.
[483] *Ett spel om plugget* var efter en pjäs av Sven Wernström, uppförd av Fickteatern. Pjäsen följdes av ett debattprogram där ”representanter för skolmyndigheter, lärare och elever” fick komma till tals. *Röster i radio och Tv*, 1969:48, 65. Den nu saknade *Sams* (av Margareta Ekström och Ingrid Sjöstrand) handlade om ”könsrollsattityder” och verkar ha hört till samma kritiska linje. Ibid.

och uppkomna situationer. Han har en tydlig episk funktion, där rollen som berättare är klargjord. Berättaren är fysiskt närvarande, iakttar, hör tankar och kan i sin tur överföra sina funderingar och tankar till de involverade barnen. I det tredje avsnittet tar man steget fullt ut och låter barnen plötsligt uppmärksamma den fysiske berättaren, drar in honom i handlingsförloppet, vilket av denne sen kommenteras direkt till åskådarna. Serien kan närmast betraktas som en förklarad fiktion, där Serner intar rollen agerande/figur och episk berättare. Han är en observatör och lågmäld förklarare av sakernas tillstånd. Prov på ett blandat berättande, där det episka draget är tydligt, ger även serierna *Vad hände sen?* (1968) och *Vad tycker du?* (1968). Den förra använder sig av heldramatiserade små historier – med en hel del apropåbilder, spontana miljöskildringar, en rörlig kamera, förtydligande av subjektiva upplevelser, där speakern inte alls finns med eller är ersatt av historiens huvudperson som berättar – där man faktiskt slutar mitt i en historia och överlämnar till publiken med frågan ”Vad hände sen?”. *Vad tycker du?* bygger på många liknande grepp och pendlar mellan det öppna, okommenterade och det väldigt uppfordrande.

Tidigare diskuterade jag kring hur användandet av ett formellt förhållningssätt kunde tolkas som en förlängning av mediets auktoritära drag – man kan ta sig till världens alla delar, men det krävs en ciceron som visar hur och vad, lägger till rätta och förklarar –, signalerade en samstämmighet med en traditionell kunskapssyn respektive lärarroll. Mediets tillskrivna ytlighet, lekmarkörerna och släktskapet med fantasin – till och med det alltför fantasifulla och subjektiva – kunde genom en viss formgivning hållas i styr och kompenseras, svara mot skolans krav på att förmedla ’seriös’ och komplex kunskap. Det fantasirika, underhållande och lekfulla var å andra sidan drag som kunde komma väl till pass när en traditionell kunskapssyn började få dela utrymmet med det elevorienterade och förståelseinriktade. Televisionens roll som en pedagog i tiden skapade förutsättningar för nya uttryck, även om det var förhållandevis få program som tog ut svängarna likt *Ett spel om plugget* och ”Tekniken i människans värld”. Det komplexa och svåra kunde skildras lekfullt, som en ingång till problematiken. Öppnare förhållningssätt passade väl i en skola där kunskapsbegreppet hade börjat prövas, nya perspektiv och en bred förståelse av såväl en själv som det samhälle man levde i åberopades. Öppenheten förefaller stämma bättre överens med en förståelse- och verktygskunskap, där eleven skulle komma till insikt om mönster och samband, själv kunna omsätta teori till praktik. Som tidigare

beskrivits fanns det krav på feedback i allt från yttre handling till igångsättande av inre processer. Frågor ställdes, saker diskuterades men man överlämnade åt eleverna att söka svaren. Saker och samband skulle prövas, fler frågor uppdagas i jakten på vad som var användbart och nyttigt att veta och möjliga förhållningssätt. Det finns en yttre samstämmighet mellan en förståelseinriktad kunskapsbetoning och ett öppnare förhållningssätt i viljan att låta saker och ting visa sig, istället för att förevisa: ett större förtroende för målgruppens förmåga att själv dra slutsatser signalerades. Samtidigt kan en förment öppenhet också tolkas som ett alibi för att man ger en nyanserad skildring och överlämnar åt eleverna att dra sina egna slutsatser. Jag vill erinra om att alla former och representationer ändå gör implicita ställningstaganden i det att de formuleras. *Ett spel om plugget* pekar med hela handen, även om föreställningen var tänkt som ett diskussionsincitament. ”Tekniken i människans värld” låter en viss linje av politisk korrekthet dominera, *Du och jag en vanlig dag* och *Vad tycker du?* signalerar förståelse och respekt inför målgruppen, men berättar också om lämpligt beteende och vad som är önskvärt.

VERBAL FÖRANKRING, ”HE WHO KNOWS” OCH DET OFFENTLIGA SPRÅKET

Framförallt den formella icke-fiktionen ger ”He who knows” tolkningsföreträde och användandet av en sådan framställning dominerade stort inledningsvis. Bruket av en förklarande röst, ”He who knows”, var uppenbart i linje med en verbal skolkultur, där TV-mediet fungerade som lärarens förlängda arm och fortsättning. Trots att andra förhållningssätt och framställningsformer ganska snart började synas, behöll – som tidigare understrukits – den dirigerande rösten viktiga och framträdande positioner. Bill Nichols betraktar till och med ”He who knows” (oftast man) som ersättare av spelfilmens huvudperson. Fiktionens mönster av blickar – kameran/protagonisten – som etablerar åskådarens identifikation, ersätts med berättarrösten, det direkta tilltalet. Istället för i första hand identifikation med någon skapad karaktär, ges åskådaren tillfredsställelsen att få del av kunskap, bli delaktig.[484]

[484] Nichols, *Representing Reality*, 28-31. Tendensen är tydligast i den förevisande dokumentären, även om Nichols här talar om den dokumentära domänen i stort. John Grierson, som förgrundsfigur vad gällde den förevisande dokumentären, byggde sina filmer på denna förklarande röst. Det finns självklart många åsikter om röstens olika tillämpningar. I *Medier og kultur* åberopas bland andra Roger Silverstone, som ger speakertexten fyra huvudfunktioner i sina strävanden att klargöra bilden. Den ska för det första skapa en diskret samstämmighet, eller ett sammanhang, som gör såväl text som bild meningsfulla. Vidare har speakertexten som uppgift att lyfta fram vissa saker i bilden som vi ska göras

Återkommande i många källors diskussioner om förhållandet och statusen mellan bild och röst, är hänvisningar till Roland Barthes teori att bildens mångtydighet skapar ett krav på någon form av verbal förankring/komplettering.[485] Tangerande resonemang förs av Bill Nichols och Peter Harms Larsen. Den förre beskriver framförallt den förevisande dokumentären som ett fält där den visuella informationen förväntas relatera till rösten, och om så inte är fallet uppmanas man här förlita sig på ordet. Fiktionens ljud- och visuella bryggor används, men får stå tillbaka för den muntliga logiken i en förklarande framställning: det är speakern/rösten som 'orsakar' eller förklarar bildsekvenser. Dokumentärens domäner är förnuftets, formen vädjar till en förankring i den medvetna upplevelsen, det rationella är ledordet.[486] Peter Harms Larsen menar att dokumentära bilders autenticitet och trovärdighet ofta betraktas som avhängig en förmedlande text. En bild betraktas som sann först när den stämmer överens med den verbala förklaringen. Han hävdar att själva begreppet sanning ytterst är bundet till språkliga formuleringar. Falskt eller sant förutsätter ett särskilt förhållande till verkligheten, som ska vara kontrollerbart, verifierbart på något plan. Vad som är sant definieras alltså ytterst utifrån vidhörande och förklarande språklig information.[487]

Kritik har riktats mot det som anses som en alltför ensidig språklig betoning i teorier som ovan. Carl R. Plantinga poängterar bildens till viss del autonoma status: den kan fungera som ett hävdande av något, i samklang med och/eller oberoende av det

---

uppmärksamma på. Därtill kommer uppgiften att den också kan skapa ny mening (utöver vad bilden visar) och slutligen så ska den sätta rytmen för berättandet – en sävlig berättarröst skapar en bra grund för eftertänksamhet. Det sistnämnda ser författarna som exempel på isomorfi, det vill säga strukturlikhet. *Medier og kultur*, 213.

[485] Roland Barthes, *Image, Music, Text*, i urval (London: Fontana, 1977), 39-40. Schematiskt gör han en åtskillnad mellan två grundläggande (lingvistiska) text- och bild-relationer. "Ancrage" (förankring) innebär att tillkommande text eller bild återetablerar det andra uttryckets innehåll, ingen egentligen ny information tillkommer (exempelvis en rubrik som berättar vad som sker i bilden), mottagaren dirigeras till en viss önskvärd tolkning. Förhållandet dominerar bild-textanvändandet i press och reklam och ges två alternativ: när texten ges utrymme först blir bilden en illustration; tillkommer texten sker en "fixering" av den först visade bilden, som blir en sorts bekräftelse på det sagda. "Relais" (komplettering) syftar på när text och bild kompletterar varandra, där det ena uttrycket vidgar det andra, resulterar i ny information: den verbala informationen pekar på något utöver vad som visas (som exempelvis seriestripen och spelfilmen). Ibid. Se även Fairclough, *Media Discourse*, 7, och Plantinga, *Rhetoric*, 75. Begreppen översätts till icke-fiktionens användande av exempelvis speakerröst och textremsor hos den senare. Ibid.

[486] Nichols, *Representing Reality*, 18-23.

[487] Harms Larsen, *Faktion*, 147-148.

muntliga.[488] I *Medier og kultur* anförs att texten allteftersom kan lyfta fram skiftande saker, sålunda förflytta fokus i bilden. Här föredrar man begreppet deixis som svarande mot den språkliga funktion som används för att peka ut det som ska vara i fokus (”som vi ser nu…”). Bilden kan å sin sida arbeta med belysning, beskärning, fokusering, för att framhäva vissa ingredienser, visa en tolkningsriktning.[489] Jag skulle vilja klargöra bildens förmåga att ’föra sin egen talan’ genom ett avstamp i Kress och van Leuwen analys av olika typer av grafiska bilder. Animationer, kartor och så vidare var en viktig ingrediens i skol-TV-utbudet och genom sin stiliserade, illustrativa karaktär blir resonemanget tydliggjort. Författarna gör en schematisk uppdelning, vilken bland annat innefattar den så kallade agerande gruppen, applicerbar på animerade stillbilder. Denna typ av bild utmärks av en hierarkisk organisering av aktör-målet, med centrering på en rörelse. Det författarna benämner ”vector”, eller bildens kursriktning, klargör vem som är i förgrunden, vem som agerar, hur man är förbundna med varandra och så vidare, vilket inte enbart figurerar i de mer föreställande bilderna. Pilar på kartan är ett tydligt exempel på denna hierarkiska ordning.[490] Insatserna och hjälpen går från väst till öst, till exempel i *Bakom rubrikerna*:s ”Röda korset” (1961). I samma series ”FN och dess organ” (1961) låter man tecknade barn i olika färger vägas på en vågskål med mat som motvikt. Avsnittet är stumt men i katalogtexten står: ”Schematisk framställning vågskål, barn som väger tyngre än mat. Bröd, frukt, grönsaker, fisk mm staplas. Barn-mat-vågen väger jämt.” Oavsett vad speakerrösten en gång än sade, visar animationen att det är tredje världens svältande barn som tynger ner vågskålen, rubbar balansen, när de vägs som en vara som alla andra varor. Mer mat dyker upp i vågskålen från ingenstans och justerar obalansen, återskapar jämvikten. Tredje världens representanter är här själva hjälplöst utlämnade till en osynlig givares hand. I ”Reklam” (*Propaganda*, 1964) låter man en tecknad logga hoppa omkring i olika tids- och rumsmiljöer på ett respektlöst och överraskande sätt, för att åskådliggöra reklamens olika uttryck och betydelser. Trots lekfullheten är det ganska uppenbart att reklamen tycks leva sitt eget liv och oväntat sätta sin prägel på omgivningen och tillvaron, något man bör vara på sin vakt gentemot.

[488] Plantinga, *Rhetoric*, 24.
[489] *Medier og kultur*, 210-211..
[490] Kress & van Leuwen, *Reading Images*, 43-87.

I sammanhanget är det intressanta återigen att spåra de diskurser och ambivalenta attityder kring mediet, som satte riktlinjerna för utformningen: föreställningen om bilders behov av språklig återkoppling och ledning speglades vid utformandet av skol-TV. Utgångspunkten för verksamheten var att en i huvudsak textbaserad kunskap inom ett komplext samhällsorienterat fält också skulle kunna förmedlas (audio)visuellt, i linje med tanken på bildens överensstämmelse med och översättbarhet till det verbala. Under de första åren kan man nästan spåra en ängslighet över att alls låta bilden förbli verbalt okommenterad eller oförklarad. (Jag vill betona att det inte var unikt för skol-TV, utan i mycket kan betraktas som ett arv från tidigare kanaler och formspråk. Leif Furhammar konstaterar att dokumentärfilmens intention att förmedla, undervisa, blottlägga och bilda via en berättande röst, övertogs av TV-dokumentären. Dessutom ärvdes radions röst- och ljudbetoning.)[491] *Bakom rubrikerna*:s ”…3, 2, 1, 0 – ett program om rymdflygning” (1963) är tydligt röstbaserat och ligger nära tanken på att ljudet i övrigt och bildens funktion är att vara bevis på och ett förtydligande av det muntligt anförda. Orden, det verbalt berättade, är orsak till det som visas och det som länkar samman scener och sekvenser. Sålunda förflyttar man sig från experten, professor Lars Rei, i ’föreläsningssalen’/studion och hans muntliga reservationer om att det är många saker som ska fungera för en lyckad raketuppskjutning, till autentiska Houstonbilder där dessa varningar åskådliggörs i misslyckade försök som resulterar i stora eldslågor. I samma sekund som vi ser dessa bilder hörs han fortsätta: ”men det är inte alltid det lyckas… man måste räkna med haverier.” Därpå följer ’verkstads’-bilder där ritbord delar utrymme med raketbyggen och av arbetet upptagna människor: Rei förklarar att ”felen upptäcks” (här sägs för övrigt inte ett ord om att det skulle kunna finnas fel som inte upptäcks) ”och rättas till”, uppenbart enligt någon slags ’trial and error’-metod. En stund senare bryter programledaren in med ett ”här kanske jag får skjuta in en sak”, samtidigt som en animerad bild som illustrerar höjdförhållanden visas, vilket även är ämnet som nu verbalt behandlas. Fler animationer följer, med bland annat en satellituppskjutning: programledaren förklarar i samma sekund ”då ska vi se hur en trestegsraket skjuter upp en satellit.” Man alternerar mellan att rösten föregår bilden med (i regel) någon/några sekund(er), med ett synkront röst/bildbruk eller att man i ett resonemang byter scen eller visuellt perspektiv. När bilden föregår speakern skapas

[491] Furhammar, *Med TV i verkligheten,* 23-27.

ett intresse för vad som skall berättas, dess betydelse klargörs och vidimeras av berättarrösten.

Den förklarande rösten är central, oavsett om man håller sig till begreppen formellt förhållningssätt eller förklarande dokumentär. Det epistemiska hävdar sig vara den egentliga kunskapen, en definitiv och icke-ifrågasättbar vetskap.[492] Det finns andra än speakerrösten att fästa vikt vid: auktoriteter, nyhetsstudions ankare, TV-läraren och – naturligtvis – läraren på plats som ger instruktioner och anvisningar. Dessa kan samtliga betraktas som representanter för det så kallade offentliga språket. Jürgen Habermas betraktar samhällslivet som tudelat, bestående av den privata respektive offentliga sfären, där den senare härbärgerar bland annat undervisande verksamheter.[493] Ulf Teleman utgår från detta kluvna tillstånd, när han utifrån svenska förhållanden analyserar det offentliga språket, med andra ord det talade och skrivna rikskspråket. Det är ett rådande normsystem som bidrar till att konstituera samhället och är den mall som sätter ramarna för riktigt och rätt, framträder som neutralt.[494] För att konkret knyta an till skol-TV-materialet, kan det vanligt förekommande ämnet/begreppet ”främmande länder” generellt sägas konnotera något okänt på flera plan. Det handlar uppenbart om något som går utanför vår vardagserfarenhet. Det signalerar förhållningssätt och livsstilar som skiljer sig från våra egna. ”Modernitet” är ett annat ofta använt begrepp, vilket förknippas med västliga modeller och har en helt positiv innebörd. Det finns anledning att återkomma till såväl användandet av ”modernitet” som de ofta vidhörande termerna ”I- och U-länder”. I ”…3, 2, 1, 0 – ett program om rymdflygning” är det ingen tvekan om att man talar om för eleven vad denne tycker, eller borde tycka, genom val valda formuleringar. Programledaren/ankaret Åke Sparring avslutar med några allvarens ord i studion: ”Jag förmodar att ni, precis som jag, tycker att det här med landstigning på främmande planeter och rymdflygningar är något oerhört spännande, men kanske att ni också, precis som jag, ibland brukar fundera så här: Är det verkligen riktigt att lägga ner så många miljoner på rymdforskning när det finns så många människor på jorden som

[492] Se exempelvis Kjørups definition av den epistemiska kunskapen i *Människovetenskaperna*. Episteme representerar det logiska, ”tillvarons oföränderliga yttersta principer”. Detta kan ställas mot doxa, som är kunskap baserad på erfarenhet, vardaglig praktisk kunskap. Ibid, 31.
[493] Se Jürgen Habermas, *Borgerlig offentlighet* (Lund: Arkiv förlag, 1984). Ulf Teleman refererar till Habermas i *Språkrätt: Om skolans språknormer och samhällets*, 1:2. uppl.(Lund: Liber Förlag, 1984), 31-37. Till den offentliga sfären anförs också kulturella, vetenskapliga, ekonomiska, tekniska och juridiska verksamheter. Ibid, 31.
[494] Teleman, *Språkrätt*, 37-39.

fortfarande svälter? Har vi rätt till det? Eller är det faktiskt så att vi genom de här rymdfärderna och den här forskningen vinner så väldigt mycket ny kunskap att offer kan vara berättigat?" Här avbryts talet – som också vid tillfället är osynkat med bilden – och det kan finnas utrymme för en oväntad slutvändning, även om en sådan inte verkar trolig i sammanhanget. En förtrolig, intim ton slås an av programledaren – "kanske ni, precis som jag" – vilket uppmanar till identifiering och är både ett löfte och en förhoppning om att såväl barn/ungdomar/publik som insatta auktoriteter nog tänker likadant. Barn/ungdom förutsätts ha funderat i dessa etiskt medvetna banor. Formuleringen "är det verkligen riktigt" bekräftar att även den insatte har funderingar, beaktar etiska dilemman – svält mot rymdforskning – och noggrant överväger sina ståndpunkter. I nästa andetag får vi definitivt svaret, även om det är formulerat som en fråga: "Eller är det faktiskt så [...] vinner så mycket kunskap att offer kan vara berättigat?" "Faktiskt" tyder på att man utgår från kalla fakta: ord som "vinna", "kunskap" och "berättigar" är positivt laddade. Till och med "offer" får i sammanhanget något osjälviskt över sig. Talet vittnar om den offentliga sfärens förtur till att formulera och benämna såväl problem som lösningar.

Det offentliga språket präglas av att det personligt erfarna sätts på undantag till förmån för ett distanserat, anonymt betraktande och analyserande av allmänna företeelser, villkor och förhållanden. Det som kan vittna om subjektets inblandning undviks: dialekt, särpräglade, udda eller alltför personliga uttryck och formuleringar, liksom det alltför känslostarka och engagerade. Man talar inte å egna vägar utan är en saklig förmedlare av myndigheters, gruppers eller företags påbud: "Det offentliga språkets resonörer förstår sig själva som språkrör för Förnuftet och Det allmännas bästa."[495] För mediers del gäller också en tillgänglighet och intimitet. Åke Jonsson tar upp det förhållandet att radion, trots kravet på det språkligt korrekta, redan inledningsvis betonade vikten av närhet till lyssnaren, att lyssnaren skulle uppleva talet som vänt direkt mot honom. "Den familjära prägeln är viktig, men utan det privatas alla fel och egenheter: språket bör vara kultiverat, rösten klangfull, och den språkvårdande förmågan självklar."[496] Flera decennier senare kan direktiven kännas i

[495] Teleman, *Språkrätt*, 34-35. Citatet på sidan 34. Kanske "Guds språkrör" är den lämpligaste översättningen av "Voice of God".
[496] Åke Jonsson, "Språkvård i praktiken: Norm och tradition i etermediernas språk" i *Språket i massmedierna*: *En antologi från NORDICOM-Sverige*, NORDICOM nytt Sverige, (red.) Ulla Carlsson (Göteborg: Nordiska dokumentationscentralen för masskommunikationsforskning/NORDICOM,1989), 61-62.

igen i exempelvis Åke Sparrings förtrolighet, medan ett senare mer tonårsinfluerat tilltal visar på en tidsenlig förändring, men ändock med bibehållen korrekthet och förklarande funktion. I det genomgångna skol-TV-materialet låter man, med några undantag, en speakerröst eller förklarande reporter vara ett självklart inslag. Ankaret/navet kan vara en man i studion (i princip alltid man), en osynlig stämma eller en reporter på plats (nästan alltid män). Ett 'mannen på gatan-perspektiv' ges efter hand mer utrymme, liksom en intention att redogöra för komplexiteten i ämnet – det finns många röster, många orsaker, skäl för och emot. Speakern/reportern lämnar dock sällan helt ifrån sig sin kontrollfunktion. Den är med och gör sig påmind, introducerar frågeställningar, kommenterar och/eller knyter samman rösterna. Det tidigare nämnda avsnittet av *Konsumentkunskap*, vilket utmärks av en öppen röst/ton, har exempelvis med en inledande kvinnlig speakerröst som frågar oss om vi konsumenter är "konsumerande robotar eller medvetna konsumenter [...] tanklösa och lättsinniga köpare [...] eller kloka och effektiva inhandlare av nödvändigheter", eller om det är så att båda attityderna finns representerade. Man använder sig av ett i hög grad värdeladdat ordval, som i sig tydligt klargör vad som är önskvärt beteende och inte. Utifrån collaget av 'vanliga' röster som berättar förstår vi ganska snart att äldre människor är de som tänker på kvalitet, hållbarhet och priser medan ungdomar lite lättsinnigt struntar i tvättråd och kvalitet och istället köper efter design och mode.

I de mindre berättarröstfokuserade – i regel till mellanstadiet vända – programmen, är likaledes de verbala uppmaningarna och interaktivitetsförsöken märkbara, genom att speakern då och då slänger in pedagogiska frågor. Speakerrösten behöll en kontrollfunktion, då de korrekta svaren skulle redogöras – på ett eller annat vis – efter eller under programmet. "Vad gör han?" undrar rösten när vi ser närbilden på ett par händer som arbetar med något, ger åskådarna en stunds betänketid, för att en stund senare ge ett både visuellt och verbalt svar – "Han lagar nät" ("På boplatsen vid stranden", *Forntida liv*, 1965).

Berättaren, språkröret, gör anspråk på vår uppmärksamhet på ett ganska krävande vis. Ulf Ottosson nämner det gemensamma etymologiska bandet mellan orden "ljud, lyssna och lyda". Hörselsinnet är inte avstängningsbart på samma vis som seendet, när någon talar kräver den att bli lyssnad till. Själva talakten är i sig något uppfordrande, vilket ställer krav på den som tilltalas. Sambandet mellan ljuda, lyssna och lyda –

vilket förutsätter en auktoritetsidentifikation, någon är värd att lyssna på – blir tydligt.[497] Att rösten både var värd att lyssna på – och definitivt skulle lyssnas på – förblev en premiss.

BILDANVÄNDANDE

Symboliska/metonymiska och individualiserade bilder

Det understryks i flera källor att icke-fiktionens bildanvändande i sig har ett ganska fritt och flexibelt förhållande till rum och tid. Plantinga formulerar det som att icke-fiktionen ”studsar omkring i världen”, har lov att plocka de bilder som behövs för att berätta. Till detta kommer att formellt präglad icke-fiktion understryker sin egen diskurs på olika sätt, exempelvis genom voice over – som håller samman fragmenten – och bruket av kartor, animationer av olika slag.[498] Carl R. Plantinga framhäver att här prioriteras funktionella stilistiska grepp, det vill säga att man använder sig av klipp, kamerarörelser, ljud, belysning och mise-en-scène för att först och främst stödja berättelsen: berättartekniska utsmyckningar eller utsvävningar kommer i andra rummet.[499]

Närliggande det formella förhållningssättets bildanvändande, som i första hand stödjande det berättade, är den typ Bill Nichols benämner den förevisande dokumentärens. Dessa bilder betraktas av Nichols som i första hand illustrativa, här i meningen åskådliggörande och en bekräftelse av det sagda, eller som kontrapunktiska. Med detta åsyftas bilder som via redigeringen ges en ny mening – ironisk, satirisk eller surrealistisk – och därmed skapar oväntade insikter.[500] En tangerande diskussion kring bildanvändningen i icke-fiktionen förs bland annat i *Medier og kultur*. Här beskrivs dokumentära bilder som påståenden om verkligheten, bilden är vad den säger sig vara. Den illustrativa bilden ger inte lika specifika löften utan är mer lojal till själva ämnets karaktär. Med andra ord är det helt i sin ordning med animationer och kartor som dokument av ämnet. Slutligen pratar man här om den kommenterande funktionen, vilket innebär att bilden som utsaga stärks, ofta med en viss udd eller

[497] Ottosson, *Kausalitet och semantik*, 70.
[498] Plantinga, *Rhetoric*, 114.
[499] Plantinga, *Rhetoric*, 147.
[500] Nichols, *Representing Reality*, 34-35.

glimten i ögat,[501] vilket motsvarar en kontrapunktisk funktion. Om man applicerar denna matris på skol-TV är det uppenbart att det är – utifrån begreppsparen i den senare källan – de två förstnämnda grupperna, det vill säga dokumentära respektive illustrativa bilder, man föredrar att röra sig inom. De illustrativa bilderna behöver inte vara realistiska bilder 'från platsen', utan deras funktion är att vara bevisföremål – eller starka indicier – där någons/något trovärdighet ska avgöras.

Relevant i sammanhanget är den schematiska uppdelning – återigen med flytande gränser – Carl R. Plantinga gör mellan de formella och öppna förhållningssättens användande av bilden. Den förra beskrivs av Plantinga som "nominal"[502] vilket åsyftar att det skildrade betecknar en klass eller grupp snarare än något avgränsat och unikt, ges en närmast symbolisk funktion. Ett öppet användande präglas av individualisering: det förevisade representerar i högre utsträckning den enskilde eller avskilda gruppen, även om generella slutsatser givetvis kan dras.[503] De många 'hemma hos'-programmen (såväl i Norden som världen i övrigt) tjänar tillika som gott exempel på ett bildbruk där det enskilda representeras, men också omfattar begreppen 'familj', 'vardagsliv' och 'trygghet'. När medelamerikanens liv ska skildras i "Glen Falls, Hometown USA" (*Nordamerika*, 1969), görs det via en kärnfamilj, bestående av mamma, pappa och tre barn. Skildringar på en individualiserad, fysisk nivå, där man sitter och småpratar vid matbordet, funderar över köpen i affären eller roar sig i nöjesparken fungerar sida vid sida med att individerna och deras livsstil dessutom representerar det 'typiskt' amerikanska: medelklass, kärnfamilj, hemmafru, yrkesarbetande man, välartade barn, skollagets fotbollsmatch, köpcentra, nöjesparker, reklamradio och frukostvanor.

[501] *Medier og kultur*, 212. Många källor försöker definiera den icke-fiktiva bildens karakteristik och användningsområde. Enligt Peter Harms Larsen är den illustrativa tendensen tydlig i en framställning med syfte att informera, liksom det han kallar en illuminativ bildkaraktär. Det är (den muntliga) textens förklaring som väcker frågor om hur det beskrivna ser ut, vilket bilden går in och svarar på. Den illustrativa bilden används för att bekräfta och åskådliggöra det som sägs. Det han kallar illuminativ bild svarar inte mot den verbala informationen på samma tydliga sätt, utan är mest till för att fylla ut, eller svara mot den nyfikenhet som väckts om hur exempelvis den intervjuade personen ser ut. (Detta kallar Harms Larsen för direkt illumination, att jämföra med den indirekta: någon berättar om sitt arbete i labbet och vi får se denne vandra omkring bland flaskor och provrör.) Som jämförelse ställs den kompletterande bilden, vilket beskriver ett beroende mellan bild och text: mening skapas tillsammans (till exempel seriemagasinsformen). Den supleerande formen innebär att rösten inte bara ska återge det synliga, utan kunna bidra med perspektiv och information (till exempel sportevenemang som kommenteras). De båda senare gruppernas bilder har uppenbart en självständigare ställning Harms Larsen, 156-157. Paralleller till Barthes "relais" och "ancrage" finns här.
[502] Begreppet kan närmast svara mot betydelsen nominell, det vill säga "endast till namnet".
[503] Plantinga, *Rhetoric*, 156.

Bill Nichols med flera beskriver det som att dokumentärens bilder gärna låter en sammansatt och komplex verklighet, abstrakta förhållanden, förenklas och företrädas av konkreta representanter, har en metonymisk karaktär, vilket tangerar Plantingas nominella bilder.[504] Norman Fairclough pratar vidare om visuella instruktioner och refererar till just dokumentärens bilder av tredje världen. Mor och barn är symbolen för fattigdom, liksom marscherande soldater innebär död och krig, även om vi inte får ta del av detta.[505] De symboliska/metonymiska bilderna framträder givetvis också i skol-TV: återkommande i de konfliktorienterade programmen är trupper med soldater på väg, flygplan i luften, tanks som rullar fram, explosioner, springande människor och ruiner. Konflikten på Cypern skildras via skottlossning som därefter kontrasteras mot turistbildliknande vyer av hav och kluckande vågor, fårhjordar, oliv- och fruktodlingar med rika skördar. Man går från jublande, firande människor på självständighetsdagen till gatubilder med bråk och hus i lågor; från ärkebiskop Makarios och åldriga kyrkor i andaktsfull stillhet till strama avspärrningar och övergivna, ödelagda byar. Bilderna är pekpinneaktigt tydliga: paradisisk natur med alla förutsättningar för välstånd, en anrik kultur och civilisation, har fått ge vika för strider, kaos och turbulens (”Cypern – en ö i blickpunkten”, 1964, *Bakom rubrikerna*). Raskonflikterna i USA tar form via vita demonstranter med rasistiska plakat, upplopp med hus i brand och demolerade bilar, fredliga civila motstånds-aktioner, inblandade politiker som håller tal, förhandlingar bland annat. En framväxande miljöproblematisering uttrycks i bilder av fabriker och industrier som spyr ut avgaser, förorenade vattendrag – gärna kontrasterat med idylliska naturlyriska bilder av en solbelyst skogsglänta, blänk i sjön och fågelsång i bakgrunden – döende fiskar och bilköer. ”Kemiska bekämpningsmedel – vän och fiende” (1964, *Bakom rubrikerna*) använder bilder som är känslomässigt vädjande, uppfordrande, kompromisslösa och påtagligt kontrasterande. Det är extrema närbilder på feta larver och tuggande insekter, som antar monsterliknande proportioner. Träd som sågas ned (angripna av skadedjur) och kalhyggesliknande platser, alterneras med bilder av besprutning inom såväl som utom landet. Den andra sidan kontrar med bilder av en fasan som vinglar, faller omkull, ligger på marken och rycker. Vidare låter man en glittrande insjö,

[504] Nichols, *Ideology and the Image*, 27. Nichols pratar gärna om denna typ av bilder som indexikaliskt förankrade, medan Plantinga beskriver den formella bilden som symbolisk. Den öppna bilden tillskrivs istället en ikonisk och indexikalisk karaktär. *Rhetoric*, 118.

omgiven av grönskande träd, avslöjas som något helt annat genom att kameran vandrar vidare och därigenom vittnar om en drabbad natur: här härbärgeras stim av död småfisk, fiskar kippande i vattnet. Bilderna låter oss välja mellan Skylla och Charybdis: av skadedjur förödda skogar och jordbruk eller av människan förödd natur; glupska 'jätteinsekter' eller giftdödade fiskar alldeles under en idyllisk yta.

Västvärldens överflöd speglas i välfyllda varuhus, lockande skyltfönster, reklam, flärd och inte minst välmående människors ätande. Användandet av den svenska skolmatsalen – alternativt svenska barns ätande hemma vid köksbordet – som urbilden för överflöd och trygghet är för övrigt återkommande. Det tycks ha varit en konvention som sträckte sig över olika stadier. I lågstadiets "De mänskliga rättigheterna" (*Det vill jag veta*, 1968) återkommer kombinationen 'bamba' och tredje världens barn med svullna magar, liksom i den tidigare nämnda *Föda, kläder och bostäder* (1970) och *Bakom rubrikerna*:s "Blir vi för många?" (1963). Klippningen mellan blonda barn i den välbekanta skolmatsalen och svältande i tredje världen antyder att det är obetänksamma välnärda svenska skolbarn som mer eller mindre tar maten ur munnen på de mindre lyckligt lottade. I *Bakom rubrikerna*:s "FN och dess organ" (1961) ingår en odyssé av välmående västerländska barn som uppfordrande kontrasteras mot svältande och gråtande fattiga barn i tredje världen. Målgruppens – eller snarare i form av dess TV-representanters – välmåga, trygghet i hem och skola, orsakade en brist på samma villkor någon annanstans. Genom att om ha det bra blev de delaktiga till en snedfördelning: man skulle äta och konsumera med ansvar och samvete, vardagslivets rutiner skulle också fungera som samvetets röst. Det handlar i mycket om ett visuellt tydliggörande av en problematik i form av känslomässigt starka bilder, som gärna ställs i kontrast. Denna typ av bildanvändning framträder i retoriska diskurser, där syftet var att påverka, få åskådaren/höraren att ta ställning och fungerar som känslomässiga bevis, manar till ställningstagande och agerande.[506]

---

[505] Fairclough, *Media Discourse*, 124.

[506] Jag udnviker begreppet retoriska bilder, eftersom det är omdiskuterat. Plantinga tar fasta på den klassiska retorikens uppdelning i argument och övertalning. Det förra menar Plantinga är förnuftmässigt baserat, logiskt, medan det senare är mer känslomässigt förankrat: istället för argument är "artistiskt bevis" mer adekvat vad gäller bilder. Bevisen bygger på att vi mer förlitar oss på berättarens trovärdighet, hans förmåga att övertala med diverse medel. Ibid. Detta kan jämföras med exempelvis Jens E. Kjeldsens resonemnag i *Visuel retorik*, diss., IMV-utgivelse nr. 50 (Institutet för medievitenskap, Universitetet i Bergen, 2002) där han hävdar att bilder argumenterar på andra premisser än den skrivna texten (kapitel 9, "Billeder kan argumentere"). Begreppet vidgas här med andra ord. Plantingas val av "artistiskt bevis" kan betraktas som mer etymoligskt korrekt, även om funktionen i mycket överensstämmer med hur Kjeldsen tolkar argument. Nichols anför själva den

Det var emellertid inte bara i problemorienterat material, som ett symboliskt/metonymiskt användande av bilden var tacksamt. ”Frankrike runt” (*I Frankrike*, 1969) är en Frankrike-odyssé på 20 minuter. Paris representeras av impressionistiska bilder av par hand i hand, Eiffeltornet, Triumfbågen och boulevardsystem; Bordeaux är viner och slott och framväxande moderna städer; Nice nämns i samma andetag som boule; Cannes med filmfestival, Chamonix med skidåkning/bergsklättring; Lyon blir dess grottor; Vichy sitt hälsosamma vatten; Verdun är dess slagfält bland annat. Det enda som varslar om ett senare datum är bakgrundsmusiken, som är ’popig’ jämte den tidigare mer ’trallvänliga’ varianten. I *Barn i främmande länder* (1963-67) profileras vad som allmänt betraktas som ’särskilt’ för landet: skyskrapor ur ett fågelperspektiv i USA, marknadsliv i Mexico, kibbutz i Israel och så vidare (”Tom från USA”, 1963; ”Gina från Mexiko”, 1963; ”Deborah från Israel”, 1964). Den amerikanske pojken Tom hjälper till med biltvätt, spelar rugby och lär sig överlevnad på scoutläger. Gina i Mexiko går till mässan med sin mor, besöker lokala marknader med ’exotiska’ indianer och hjälper till med utfordringen av grisar (hon och kusinen Pepe, där Pepe djärvt går på en mur, medan ”Gina håller sig för säkerhets skull på marken”). På samma sätt lyfter man i de Sverige-orienterade programmen fram norrländska landskap med midnattssol, renmärkning, scooteråkning, skogs-, gruv- och fiskerinäringen som en livsstil, Bohussamhällets typiska trähus med mera. Med användandet av lätt igenkännbara attribut och signaler skapas en trygg förutsägbarhet, underlättar identifierandet av något genom sin tydlighet.

Den symboliska/metonymiska representationen innebär att verklighetens många omständigheter, variationer och detaljer med nödvändighet måste skalas bort – det är ett förenklande, en abstraktion av något. Samtidigt, i egenskap av att vara en bild sann mot ämnet, finns giltighetsanspråk på att ’så här är det’. För skol-TV:s vidkommande, där komplexa ämnen och samband var en viktig del av verksamheten, var de redan etablerade och förväntade bilderna tacksamma: förtroendet för bilderna som sanna

dokumentära representationen som ”an argument about the historical world.”*Representing Reality*, 111. Han skriver vidare: ”the argument is what we make of documentary’s representations of the evidence it presents”. Ibid,125.

fanns där, liksom att dessa intertextuellt förutsattes i vissa sammanhang,[507] så att säga redan var avkodade.

Det tycks finnas en skillnad i bildanvändandet sett till kulturgeografiska förhållanden. Bill Nichols diskuterar kring den etnografiska filmens premisser, att det ytterst handlar om att man ska beskriva något främmande för den egna gruppen. Om dokumentärfilmen generellt måste brottas med problemet hur att förhålla sig och använda människor när man till exempel ämnar skildra en social situation, blir dilemmat profilerat i den etnografiska skildringen, som just försöker hitta mönster i den främmande kulturen och samhället. Individen blir representanten för dessa mönster: ”depict individual characters, but they focus their attention upon a level of abstraction beyond the individual”.[508] Individen reduceras till ett exempel. Detta resulterar i att flera ”omotiverade” när- och halvbilder används (inte för att de pratar om eller visar något): en exposé av metonymiska figurer.[509] Individen (barn, kvinnor, åldringar) representerar delar av kulturen och landet, liksom fattigdom, hopplöshet. Skol-TV följer – som exemplen i stycket ovan visade – detta mönster, men det finns belysande undantag: den redan omnämnda *Tanzania – ett U-land i Afrika* är ett sådant. (En övergripande diskussion om skildringar från tredje världen återfinns under ”Världen utanför”.) Serien skildrar en vardagsrytm, låter personer vara mer än representanter för fattigdom och/eller social eftersatthet/underutveckling. I ”Två världar” (1967) börjar man med att visa ett collage av de sedvanliga svält- och fattigdomsbilderna. Speakerrösten konstaterar snart att det är de här bilderna vi är vana vid, men fortsätter med att när ”vi flög hit” (till huvudstaden Dar-el-Salam) var verkligheten en annan, man var ”mer i Afrika än i U-land.” Här ifrågasattes alltså de bilder som man så gärna använde. Man försöker överlag i serien gå bortom schablonerna, eller snarare låta de skildrade vara både individer och representanter.

[507] Nichols, *Representing Reality*, 26- 27. Realismen beskrivs som det starkaste motivet, i relation till åskådaren, för att något representeras, ges utrymme: det som visas, exempelvis en plats, visas som bevis på en historisk händelse som utspelats där. Andra diskursiva motiv är de funktionella och intertextuella. I det första fallet så vittnar till exempel dramatiska krigsbilder om krigets fasa, parallellt med att de säkerställer riktigheten i det som påstås. Det handlar inte på något sätt om vattentäta skott, utan om olika konnotativa aspekter av samma text. Det intertextuella motivet innebär att i en viss typ av text/genre förväntar sig åskådaren en viss typ av konventioner: krigsscener bör finnas med i en krigsdokumentär. Ibid.

[508] Definitionen av etnografisk film diskuteras av Nichols i *Ideology and the Image*, 238. Här åsyftas snarast filmer som ”explain or describe some aspect of another culture to members of the film maker’s own culture within a conext informed to a varying extent by traditional anthropological and ethnographic concerns and concepts”. De ideologiska aspekterna förbises. Ibid.

Som redan nämnts är man i serien generös i användandet av närbilder, där särdrag ges utrymme, liksom spontana gester. Det är bilder där man förtroligt pratar och skrattar med varandra, kvinnor som ömsint kramar om sina barn eller håller dessa tryggt i handen. Samtidigt är det ett mini-Tanzania som ges: medelklassfamiljen i huvudstaden, den fattiga och hårt arbetande familjen på landet som slåss mot torkan, av barnafödande och tungt arbete slitna kvinnor, konservativa byäldste, skolungdom med förhoppningar, arbetssökande i staden bland annat. Serien kan betraktas som en medveten satsning på att gå bakom de gängse bilderna av Afrika, samtidigt som symboliska/metonymiska mönster framträder.

Tanzania står som ett gott exempel på decenniets senare tendenser till en ökad ansträngning att minska klyftorna i skildringarna av vi och dem, när och fjärran. Genom att registrera och förvalta detaljer, det unika och särpräglade, vittnar man om något slags mångfald, nyanser och möjligheter, vilket inte utesluter symboliska/metonymiska anslag och/eller det iscensatta. Som en del av en framställning som undviker tydliggjorda frågor och svar, visar individualiserade bilder på något hellre än förevisar.

KOMILATFILM OCH HETEROGENA DISKURSER

Verksamhet byggde i hög grad på redan producerade och använda inslag, vilket gjorde att man i mycket fick förlita sig på andras skildringar av omvärlden på olika plan. De ansvariga för verksamheten hade att rätta sig efter – förutom givna krav från skolplaner och riktlinjer – de importerade och inhemska inslag som stod till buds. Man var från den nyinrättade skol-TV-verksamhetens sida väl medveten om att pedagogiska och mediala ambitioner skulle stöta på motstånd i en praktisk TV-verksamhet. I det första lärarhäftet klargjorde man att det inledande arbetet skulle komma att begränsas av personella och tekniska resurser, att det handlade om en prövotid där en lämplig pedagogik skulle hitta formen.[510] Detta förhållande var av förklarliga skäl tydligast i verksamhetens inledningsfas, då såväl den egna sektionen som televisionen var ung. De första årens *Bakom rubrikerna* bestod mer eller mindre av återanvänt, för andra sammanhang redan producerat, material. Samtidigt kan man naturligtvis betrakta ett bitvis disparat utbud som uttryck för olika diskurser och

[509] Nichols, *Ideology and the Image,* 237-238.
[510] *Skol-TV: Lärarhäftet*, vt 1961, 5.

ideologiska riktningar inom såväl skol-TV-sektionen/avdelningen som Sveriges Radio i stort.

Det var och är ett vanligt förfarande att mixa olika material och begränsas definitivt inte till någon genre, utan är en självklar del av TV-språket. Patrik Sjöbergs studie av området framhäver att det är billigt, snabbt och effektivt och ibland nödvändigt, till exempel vad gäller historiska filmer.[511] Kompilatanvändandet i sammanhanget var av givna skäl mest frekvent inom det till (främst) högstadiet/gymnasiet vända nyhetsorienterade och samtidshistoriska materialet, där utlandsbevakningen spelade en central roll. En viss intern återanvändning är dessutom märkbar i det kvarvarande materialet. Till och med serier och program kan något omklippta dyka upp i liknande sammanhang.[512] Detta kan knytas an till den tidigare diskuterade metonymiska och symboliska karaktären: viss typ av bilder är gångbar och allmängiltig, tacksam i olika roller. De fungerar snarast enligt en föregiven mall om hur något – exempelvis sociala och politiska konflikter – bör skildras visuellt. Inte minst blir konventionerna påtagliga i de avsnitt där rösten fallit bort, där bilderna och bildernas konnotationer ändå är lätt identifierbara för en sentida betraktare. De tidigare beskrivna *Bakom rubrikerna*:s ”Blir vi för många?” (1963) och ”FN och dess organ” (1961) är sådana exempel.

En intressant parallell var/är användandet av bildmaterial i läroböcker, där man enligt Boel Englund och Ewa Romare ofta använde(r) bilder producerade för andra ändamål än pedagogiska. De diskuterar kring möjliga konsekvenser av ett bruk, där man väljer att bortse från bildens ursprung och koder. Dessa lånade eller återanvända bilder benämns citatbilder, att jämföra med speciellt framtagna bilder som kallas unika

[511] Patrik Sjöberg, *A World in Pieces: A Study of Compilation Film*, diss. (Stockholm: Aura, 2001), 25. Sjöberg tar upp aspekten med att all film- och TV-material i viss mån präglas av samma fragmentariska karaktär som kompilatfilmen, i och med att det bygger på klipp och – i filmens fall – enskilda bilder. Ibid, 33.

[512] Exempelvis så gör *Nubien – landet som försvann* från 1974 tillbakablickar som kan spåras till serien *Nubien – landet som försvinner* från 1967. Inslag i *Vår egen tids historia* dyker upp i *Världskrigens epok*, liksom *Världsreligionerna* låter samma bilder från Birgittaklostret återfinnas i såväl ”Protestantismen” som ”Katolicismen”. ”Hvide Sand” (*Dansk Resa*, 1963) använder bilder av ett förlist fartyg och räddningsarbetet däromkring som återkommer i ”På landsbygden” (*Resa i Danmark*, 1965). I ”Blir vi för många?” och ”Kemiska bekämpningsmedel” (båda i 1963 års *Bakom rubrikerna*) återfinns samma bilder av knaprande skadedjur på skog och grödor.

bilder.[513] 1960-talets skol-TV verkar inte ha censurerat inslag som ursprungligen producerats och visats för en vuxenpublik. Det kvarvarande material som jag syftar på vände sig i regel till högstadiet och gymnasiet. Det var alltså äldre barn/ungdomar som utgjorde publik, men vissa bilder får ändå betraktas som förhållandevis rättframma och skakande. ”Eichmann” (1962, *Bakom rubrikerna*) använde sig av till exempel följande sekvenser (avsnittet saknas, varför jag utgår från katalogtexten): ”Lik, död hänger på taggtråd. Giftgasbehållare ’Zyklon’, skylt ’Bad und Desinfektion’, nakna kvinnor o barn i kö till gaskammaren. Krematorieugnar, benhögar, skelett [...] Massgrav med skelett i rader, jämna rader av kors på kyrkogård.” ”Algeriet” (1962, *Bakom rubrikerna*) använder sig av en dröjande närbild på en död flicka eller kvinna (hon omnämndes som det senare i programkatalogtexten, mer ser mer ut som ett barn), följt av ett begravningståg. I ”FN och världen” (1961, *Bakom rubrikerna*) visas närgångna bilder på ett av hudförändringar deformerat barn, liksom en ung man i feberfrossa. Jag har inte i något av det genomgångna textmaterialet hittat någon diskussion om det eventuellt pedagogiskt lämpliga/olämpliga i att visa bilder som konfronterar eleven med våld och död. Även mellanstadiets elever förevisades då och då mer brutala bilder. I ”Våld” (1967, *Vad tycker du?*) visar man tortyrliknande scener från något afrikanskt land (speakertexten saknas).

Flera av de lånade inslagen i det genomgångna materialet har producerats och/eller lånats ut av part i målet. En genomgång av *Bakom rubrikerna*:s filmmaterial – uppgifter hämtade från Sveriges Radios programkatalogtexter – vittnar om att man knappast fäste något större avseende vid bildernas upphovsmän/källa. Avsnittet ”Röda Korset”(1962) var i mycket baserat på den Röda Kors-producerade filmen *Vi behöver varandra*. FN-producerat material var återkommande, bland annat i ”FN och dess organ” (1961). Den amerikanska ambassaden har bistått med filmmaterial med historisk anknytning till ”Rasproblemet i USA” (1962), liksom USIS (United States Investigation Service)-material delvis användes till ”Apollo II – dags för eftertanke” (1969. Här sattes emellertid heroiska skildringar i ett mer kritiskt perspektiv till ämnet). Å andra sidan har Förbundet Sverige-Sovjetunionen stått för lånet av sekvenser ur den sovjetproducerade *Sovjetvetenskapernas stora seger* till

[513] Boel Englund & Ewa Romare, ”Bilder av stenåldern: Förmedling av fakta och känslor i tre läroböcker” i *Konsten att informera och övertyga*, 112.

”Rymdfärdsproblemet” (1961). Det var inte bara nationer, myndigheter och organisationer av olika slag som fungerade som källor. Så var till exempel det allra första *Bakom Rubrikerna*, ”Hur en tidning kommer till” (1961), till stor del byggt på DN:s film *Tidens spegel*. Pan American Airways *The Wonderful Jet Age* gavs stort utrymme i avsnittet ”Arlanda” (1961). Bofors har lånat ut en film om kruttillverkning för ”Alfred Nobel och Nobelpriset” (1962), Shell var upphovsman till ett inslag om Tsetseflugan (ur *Osynliga fiender*) i ”FN och dess organ” (1961).[514]

Trots ekonomiska och produktionsmässiga ramar kan urvalet av lånat material (ofta producerat för en vuxen nyhetspublik) idag framstå som något slumpmässigt eller godtyckligt, en tendens som var tydligast de första åren. Vissa källor verkar något okonventionella eller uppenbart partiska, som i förteckningen ovan. Det vanligaste förfarandet beträffande *Bakom rubrikerna* var dock att man hämtade inslag från nyhetsprogram som *Aktuellt*, samhällsmagasin som *Panorama* eller annat arkivmaterial. Dessa fick i sin tur fick mycket material från internationella TV-företag.[515] Skol-TV kom att spegla den världsbild som den gängse (nyhets)rapporteringen gav. Sveriges Radio förlitade sig inledningsvis på några stora byråer, men stationerade så småningom ut egna korrespondenter i valda delar av världen. Detta innebar en överrepresentation respektive frånvaro av vissa länder och världsdelar,[516] vilket det finns anledning att återkomma till.

Man kan bredda resonemanget om citerade bilder och prata om citerad text, när det handlar om hela avsnitt eller till och med serier, som mer eller mindre användes rakt av. Serien *I Sovjetunionen* (1968) producerades ursprungligen av det danska filmbolaget Minerva i ett samarbete med den geografiska institutionen vid Köpenhamns Universitet. Här hyllas familj, modernitet och tillväxt: serien framstår idag som närmast beställd av sovjetiska myndigheter. Den svenska speakerrösten

[514] Se programkatalogtext. Företag som Shell (med)producerade ofta filmer i en dokumentär tradition som Eric Barnouw kallar ”promotor”. I utbyte mot att logotypen visades, sponsrade man diverse filmer. Även om innehållet inte formellt styrdes av sponsorn, så prioriterade man gärna filmer som kunde anses ligga nära det egna intressefältet: bilar, flygplan… Den engelske dokumentärfilmaren John Grierson introducerade tillvägagångssättet på 1930-talet. Eric Barnouw, *Documentary: A History of the Non-Fiction Film* (Oxford: Oxford University Press, 1983), 213.
[515] Se Djerf-Pierre & Weibull för uppgiften om internationella TV-företag. *Spegla, granska*, *tolka,* 111, 125. Furhammar beskriver utlandsmagasinet *Panorama* som en mix av egna bilder och inköpta, vilka sen kommenterades i studion. *Med TV i verkligheten*, 30.
[516] Djerf-Pierre & Weibull, *Spegla*, *granska*, *tolka*, 168-169.

berättar om Sovjets kornbod, samtidigt som vi får se tjusiga motsolsbilder där säden verkar obegränsad, vajande i vinden och där moderna maskiner står för arbetet. I skördearbetet deltar alla: man lastar grönsaker via en mänsklig kedja, kamratligt och effektivt. Vi får också reda på att alla får en grundlön som man kommit överens om i ”arbetarnas generalförsamling” – som ledde kollektivet – och att den gemensamma pengapotten går till exempelvis sjukhus, ambulans, gratis läkarvård, daghem och skolor (”På en kolsjos i Uzbekistan”). Man berättar att det var frivilliga ryssar som kom till Sibiriens Bratsk, att det till och med handlade om ett urval av de bäst lämpade som var angelägna om flytten trots ett inledande ”hårt och primitivt liv”. Till ett collage av aktuella bilder av samhället informerar man om att Bratsk var en växande stad där man ständigt byggde ut och om, med ”varuhus med samma utbud som i Moskva” (bilder på till synes välsorterade butiker) och TV-stationer, bibliotek, ett rikt film- och teaterutbud, körsång och folkdans som fritidsaktiviteter. Tillväxten syntes evig, all produktion var på gott (”Bratsk – världens största vattenkraftverk”). Här undviker man såväl en historisk bakgrund, fattigdom, förtryck eller att nämna något om att Sovjet var en enpartistat. Användandet av en närmast propagandalik film i skol-TV kanske bör betraktas som ett uttryck för en ’man tager vad man haver’-princip eller att sakliga geografiska faktauppgifter helt enkelt ansågs vara det väsentliga.

Det heterogena materialet kan betraktas som ett uttryck för ett förtroende för just den dokumentära formen: en dokumentärfilm ljuger inte, även om NASA eller sovjetiska myndigheter bistått. Paradoxalt nog kan det också tolkas som spår av kluvenheten inför mediet. Programmen skulle på ett eller annat sätt behandlas och ingå i ett större undervisningssammanhang, vilket indikerar att man trots ivriga försäkringar om pedagogiskt genomarbetat TV-material ändå betraktade audiovisuella medier som främst en intresseskapande ingång till ett ämne: läraren fick sista ordet, kunde justera det visade. En sådan attityd kastar ljus över den ideologiska diskrepans som ibland framträder mellan de olika programmen, liksom mellan program och existerande skolplan. Med tanke på kristendomskunskapens förändrade status i och med *Lgr 62* framstår sannhetsperspektivet som faktiskt återfinns vid ett par tillfällen som något märkligt, som en undervisning som stod i uppenbar motsats till den i skolplanen

föreskrivna neutraliteten.[517] 1967 sändes exempelvis ”Katolicismen” (*Världsreligionerna*), som ursprungligen producerats utanför skol-TV:s ramar redan 1964,[518] där berättarrösten obekymrat hänvisar till tron som sann. Detta stred mot riktlinjerna i *Lgr 62*. Kyrkan presenteras utifrån dess egna premisser, vilket lätt kan tolkas som att berättarrösten förklarar hur det förhåller sig. Speakern säger exempelvis okommenterat att ”Påven har av Gud fått en fullmakt att göra en ofelbar, alltså helt riktig uttolkning, av vad som är rätt kristen lära”. Man undviker att säga ”enligt katolska kyrkan”, vilket möjligtvis också kan tolkas som en ängslighet för att sådana formuleringar skulle ha ansetts som ett ställningstagande för en protestantisk kyrka. Fler religiöst färgade åsikter presenteras som sanningar: man säger ”Kyrkan är Guds tempel på jorden – där är Kristus särskilt närvarande [...] När klockan ringer är Kristus på ett osynligt sätt närvarande i brödet”, utan rum för modifieringar eller att de tillskrivs ett visst trossystem. Enda gången som en viss reservation uttrycks är när speakern ska förklara skillnaden mellan nya och gamla testamentet – ”Enligt kristen tro [...] pekar GT framåt mot Jesus Kristus” – och då sker det dessutom för att markera skillnaden till andra religioner, för att beskriva en ekumenisk tolkningsfråga, inte för att förtydliga att den kristna tron i sig består av antaganden och tolkningar. När programledaren ska sammanfatta den nu genomgångna problematiken med splittrade kyrkor och olika riktningar ställer han en mycket retorisk fråga: ”Vilka är det då som hör till Kristi församling? Alla kyrkor vet att till sist är det bara Gud som kan svara på det, många av Jesu liknelser lär oss det.” En liknande kristen sannhetsdiskurs finns i *Här berättar bibeln* (del 1, 1968). Den kvinnliga speakern berättar utan att tveka om var lärjungarna och Jesus bodde och var Maria hämtade vatten. Detta kan jämföras med tonläget och perspektiv i ”Katolskt land” (*I Frankrike*, 1969), ett program med intentionen att presentera och förklara det religiösa livet. Här använder man konsekvent formuleringar som ”lär ha” och ”anses av katoliker”. I ”Den judiska påsken” (*Påsk*, 1969) löser man objektivitetsproblemet genom att vid påskfirandet hemma hos en svensk judisk familj, låta storasyster (med klar stockholmsdialekt) svara på lillasysterns frågor om varför man äter vad. Även om det

[517] ”Undervisningen skall vara objektiv i den meningen, att den meddelar sakliga kunskaper om trosåskådningarnas innebörd och innehåll utan att auktorativt söka påverka eleverna att omfatta en viss åskådning.” *Lgr* 62, 217. Detta hindrar inte att kristendomen och innehållet i bibeln nämndes först i beskrivningen av ämnet, liksom ”kristen tro och etik”.
[518] Enligt uppgift på videokassetten från Statens ljud- och bildarkiv.

är inlästa repliker är det en intim miljö, där storasystern i egenskap av sin tro som privatperson kan hävda något som sant och riktigt.

SAMMANFATTNING

Kapitlet ovan knyter an till det tidigare diskuterade ambivalensen gentemot (den rörliga) bilden. Avstampet sker i de gemensamma ytorna för fiktion och icke-fiktion, det delade verktygen och ofrånkomliga referenser. Båda var en del av skol-TV, även om den rena fiktionen och de dramadokumentära inslagen i regel var integrerade delar av ett icke-fiktivt berättande och/eller tryggt förankrade i en socialrealistisk tradition och målgruppens förutsatta vardag. Icke-fiktionen, som i sig utmärks av giltighetsanspråk och löfte om att förevisa sakernas tillstånd, uppvisar vissa mönster och former, vilka uttalat eller antytt vittnar om förhållningssätt, attityder, förslag på positionering och tolkningsinstruktioner.

Övergripande kan man i det aktuella sammanhanget sammanfatta icke-fiktionen som representationer av världen som präglade av ett formellt respektive öppet förhållningssätt. Det poetiska förhållningssättet ansågs förmodligen mindre användbart vad gällde undervisningssyften och förde en undanskymd tillvaro.
Det formella förhållningssättet ställer och svarar på frågor, lovar ett klargörande av sakernas förhållande och låter berättarrösten vara primär: världen var behändigt strukturerad enligt en till synes given modell. Det allmänna, generella sätts i första rummet: personer blir typer, miljöer exempel, fungerar symbolisk med löfte om att det visade representerar något mer och allmängiltigt. Det öppna är mer fokuserat på att via ljud och bild observera världen, istället för att kartlägga och besvara. Det individuella, särskilda och avgränsade ges utrymme, liksom obesvarade frågor eller tvetydiga svar. Öppenheten har sina gränser: även här finns tolkningsanvisningar, men vagare uttalade.

Rösten är något av en huvudperson i utbudet och den förklarande – eller den ledande – rösten, får betraktas som i linje med synen på mediet som lärarens förlängda arm. ”He who knows” eller ”Voice of God” är också det offentliga språkets representanter, med tolkningsföreträde och förtursrätt vad gällde sakernas tillstånd. Rösten tillåts ofta styra bildanvändandet, som präglas av ämneslojalitet med ett informativt och

kunskapsförmedlande syfte, vilket kan betraktas som ett uttryck för en ambivalens gentemot bilden och kravet på verbal förankring. Berättarrösten behåller med några undantag en självklar ställning, oavsett form eller berättelsemönster.

Jag har pekat på att skol-TV var, dess kopplingar till skolvärlden beaktat, även var en del av den allmänna televisionen, dess förutsättningar, form och stilmedel. Stildrag och konventioner var bitar i ett större TV-pussel. Decenniet var en prövotid, vad gällde teknik, estetik och motiv, vilket speglades i utbudet riktat mot skolorna. Det väldigt enkla med strikt informativa syften fick efterhand dela utrymme med det mer lekfulla och innovativa. Ämnesområden breddades, mer kritiska perspektiv gjorde sig gällande, man vågade/kunde ta ut svängarna såväl stilistiskt som tematiskt.
Skol-TV producerade eget material men använde i många fall delar av eller hela program, som ursprungligen hade en annan målgrupp och var producerade av andra avdelningar eller utländska bolag. Så kallad kompilatfilm eller citerade bilder har alltid utmärkt televisionen i stort, liksom mycket av icke-fiktionens filmer.
Världsbilden som gavs i den svenska televisionen gavs också i skol-TV. Noterbart är ändå att man inte tycks ha fäst någon större vikt vid upphovsmän eller ursprungliga syften. Detta måste naturligtvis ses i ljuset av begränsade resurser, men indikerar också en ambivalens mellan å ena sidan en tro på dokumentära former som skildrare av en faktisk verklighet och mediet som ett känslomässigt engagerande redskap, å andra sidan en tveksamhet till bilden som därför situerades som understöllda lärarens åtföljande förklaringar och en övergripande pedagogisk situation.

SKILDRINGAR AV NORDEN

MODERNITET, TILLVÄXT OCH MILJÖ

Skildringar av Norden och framförallt Sverige gavs ett stort utrymme, framförallt i form av de många lands- och ortspresentationerna från främst den första halvan av decenniet. Jag anser därför att det är befogat att ge denna sfär en viss dignitet. Skildringarna är tacksamma ur många perspektiv: de fungerar som speglingar av de föreställningar om det egna samhället som rådde och inte minst är de ett tandempar till skildringar av andra länder, främmande seder och bruk. I skildringarna definieras 'det egna', vilket framträder i relief gentemot det som inte hörde till. Här ämnar jag granska de nordiska bilderna närmare, utifrån perspektiven individ/familj/kollektiv/samhälle, traditioner/modernitet, historia/samtid, natur/kultur. Samtliga program kan placeras inom fältet formellt förhållningssätt.

Det goda samhället: lands- och ortspresentationer

Det finns påfallande många program som med Norden som gemensam nämnare försöker kombinera (kultur)geografi med demografi, näringslivs- och infrastrukturinformation, lokal handel, exportindustri, lika delar historiska och etnologiska tillbakablickar, gärna med exempel på lokalt hantverk och lokala traditioner, liksom något om vardag och fest. Det ömsesidiga beroendet mellan människa, miljö, näringar i ett expanderande samhälle går som en röd tråd, liksom alliansen mellan land och stad, då och nu. Fagersta järnverk, med rötter i medeltida malmbrytning och masugnar, har förvandlats till dagens automatiserade elkraftsberoende järnverk, som mer eller mindre styrs av fotoceller i ett kontrollrum ("Fagersta", *Nordiska miljöer*, 1968). "På bergslagsströmmen genom järnbärarland" (*I Bergslagen*, 1968) börjar sin historiska resa – i det område som beskrivs som en bidragande orsak till Sveriges välfärd – med bilder inifrån ett gammalt varumagasin som nu rivs, eftersom det inte längre behövs. I en lucka syns en liten smidig motorbåt, den båt som ska ta teamet/oss med på en resa i Strömsholms kanal, den kanal som för 100-150 år sedan var väldigt viktig för handeln och en växande svensk rikedom. Rent bokstavligt förenas gammalt och nytt när det så att säga rivs för att ge luft och ljus. Längs vägen presenteras vi för såväl gamla nedlagda bruk och nya moderna storskaliga industrier: man samsas självklart sida vid sida. De senare, "få men effektiva fabriker", är värdiga arvtagare och förnyare av det som varit.

Mekaniska verkstäder, skogsbruk, flottning, sågverk, pappersmasse-, konstgödsel-, cement-, porslins- och sockerbetsfabriker passerar revy, inte sällan med gamla anor och traditioner i grunden. Gruvbolag och järnmalmsbrytning, kraftverk och dammbyggen, skeppsvarv och stora hamnar, järnvägar, utbyggda och underhållna vägar, flyg och liftar alternerar med lantbruk, små- och storskaligt fiske, traditionell ren- eller fårskötsel. På Island har man tagit till vara på gammalt hantverk och låter de många fårens ull bli till fabrikstillverkade islandströjor (”Akureyri”, *Nordiska miljöer*). Land och stad visar sig leva i lycklig symbios, ha största utbyte av varandra: i Nakskov har lantbrukets korn och sockerbetor gett området välstånd; produkter som inte bara tas om hand och bearbetas i staden utan denna står också för ”service, skolor, läkare, sjukhus och specialbutiker”. Det är en i mycket idyllisk landsbygdsbild med en självklar djurhållning som ges. Här visas många glada, bökande grisar, lugnt betande kor och sprätthöns med gott om utrymme, liksom hemtrevliga djurmarknader (”Nakskov”, *Nordiska miljöer*).

Det alltmer mekaniserade jordbruket är heller inget egentligt samhällsproblem i det aktuella programmet, då skeppsvarvet tar hand om friställda lantarbetare. Överlag nämner man visserligen då och då problematiken med en ökande mekanisering inom jord- och skogsbruk, vilket drabbar landsbygden, men det föreligger i regel lösningar som i exemplet ovan. Detta gällde inte bara i denna typ av program. I texten till ”Automation” (1964, *Yrkesorientering*, saknas) konstaterades att programmet ville påvisa hur en alltmer ökad automatisering varit del i skapandet av välfärden och ”nödvändig för att möjliggöra ökad materiell standard”. Man nämnde avigsidan med ökad arbetslöshet, men tillade att det ännu inte var aktuellt för Sveriges del.[519] Som en parallell tar Rikard Eriksson upp maskinfascinationen i de yrkesorienterade programmen: ”De är nästan överlastade med borrar, svarvar, kopiatorer, diktafoner, datorer, skrivmaskiner, motorsågar, bakmaskiner och stansmaskiner. I utsändningarna handlar samtalen kring maskiner i stor utsträckning om tekniska detaljer som varvtal, kapacitet och tyngd. Inte sällan redogörs det för hur dyra maskinerna är.”[520] Han noterar att det fanns en återkommande försäkran om automatiseringens lov, att det

[519] *Skol-TV: Lärarhäftet/högstadiet*, ht 1964:1, 8.
[520] Rikard Eriksson, ”Yrkesvägledning med radio och tv: Att fostra svensk ungdom till rätt arbete och liv” i *Medier och modernisering*, 142.

man förlorade på gungorna vann man tillbaka på karusellen.[521] Teknik, automation och mekanisering fungerar i hög grad som positiva ord. När tekniken ändå skalade bort arbetstillfällen var det inte bara omskolning till annat jobb som var lösningen, utan den kunde också bestå i flytt till områden där arbete fanns. Eventuella psykosociala konsekvenser för individen hamnar utanför programmens ramar. I ”Fagersta” intervjuas en finsk arbetare om varför han – och många med honom – flyttat till Sverige (arbetstillfällen är svaret) och vi får se finska barn lära sig svenska i skolan. Den sammantagna bilden som ges är att flytt, till och med till annat land och nytt språk, är odramatiskt: det är samma liv fast på en annan plats. I ”Myr och skogsland” (*En norrländsk älvdal*, 1964) uttrycks en viss oro över en mekanisering av skogsbruket, men avslutas med att man trots en viss oro ändå trivs bra där. Regionen kunde dessutom visa upp välskötta skogar och en modern skogsbruksskola i Arivsdjaur. Landsbygdsutflyttningen och regionala omstruktureringar blev i verkligheten allt mer märkbara och här gavs en försäkran om att hela landet hade något att erbjuda, stod sig väl i konkurrensen och att – eventuella – förändrade levnadsvillkor mest var på ytan. Det var med andra ord premissen självförverkligande i samhällets tjänst som gällde: det var den faktiska arbetsmarknadens behov som skulle tillgodoses, oavsett om det handlade om flytt eller omskolning.

Miljö/natur/teknik och det moderna livet

Hemma hos oss (1963) hade som syfte ”att eleverna skall upptäcka hur intimt beroende vi är av varandra och av omgivningen, dess natur och de utkomstmöjligheter den ger.”[522] Den senare passagen är talande på många vis: samhörighetstanken innefattade en ganska pragmatisk attityd till natur som en nationell utkomstkälla. Natur och miljö framstod under en period som en outsinlig – eller ersättningsbar – resurs, som var tvungen att tas i anspråk för byggandet av det goda samhället. Lands- och ortspresentationerna låter människor, miljö och industrins krav på förändring fungera väl tillsammans. Naturen finns där som en del av det moderna tekniska samhället och den både bör och måste användas för utvecklingens fromma. Det framställs inte som en exploatering av miljön utan snarare rör det sig om ett slags

[521] Eriksson, ”Yrkesvägledning” i *Medier och modernisering*, 150-151. Han exemplifierar med avsnittet ”Att söka arbete” (1963) där man spelar upp en familjescen vid fikabordet där mannen uttrycker en viss oro över rationaliseringar på arbetsplatsen. Frun kontrar med att man inte bör oroa sig och sedan förenas man i en beundran över det ekonomiska i att ha en bakmaskin. Ibid.
[522] *Skol-TV: Lärarhäftet*, vt 1963, 6.

kulturell beskärning, som gör naturen rik på skördar, vilket svarar mot samhällets rättmätiga och ofrånkomliga behov. I ett lärarhäfte framställdes syftet med serien *En norrländsk älvdal* som att visa hur människan utnyttjar naturens möjligheter,[523] vilket har en helt positiv klang.

”Höga fjäll och djupa dalar” (*Resa i Norge*, 1963) ger en orientering i fjällbygdslandskapet. Det handlar i mycket om hur man med modern teknik och välorganiserade insatser lyckats göra en svårtillgänglig fjällbyggd trygg, säker och attraktiv. Flygplan, som kan landa på vatten i detta vattenrika landskap, står för sjuk- och livsmedelstransporter men skjutsar även ”sportfiskare, jägare och turister”. Här figurerar dessutom andra moderna och effektiva transportmedel som linbanor, tåg och båtar. Vägpatrull och uppsyningsmän ser till att både människor och vägar är säkra. I ”Söder Jylland” bygger man vallar och slussar mot ett hotande hav och i ”Hvide Sand” (båda *Dansk resa*, 1963) övar räddningstjänsten med en ”stabil” räddningsbåt, beredda att utmana havet: ”man vet inte vad fruktan är [...] gillar att rädda människoliv”. I ”Landsbygden” (*Resa i Danmark*, 1965) förklarar man att ”man erövrat marsklandet från havet genom att bygga vallar och slussar och omvandlat den ofruktbara havsbotten till bördig åkerjord”. I en kort passus får vi veta ”allt eftersom områden torrläggs blir dessa trevliga fåglar allt mer sällsynta”, samtidigt som några enstaka storkar syns i bild. Speakerns ordval ”trevliga fåglar” antyder det olyckliga i det hela, men signalerar att de mest bör betraktas som en undgänglig trivselfaktor. Attityden kan jämföras med den i ”Jorden är liten” (*Livsmiljö i fara*, 1969), där de utrotningshotade stormfåglarna istället blir ”en varningssignal för oss människor”.

Vad gäller de nordiska länderna skildras utbyggnaden av älvar och ingrepp i naturen då och då som ett illa måste. Valet ställs mellan en intakt natur och tillgång till ljus, värme och modernt hushåll. Lite beklagande konstaterar speakern att vad vi ser är en uttorkad älvbädd, men förklarar i stunden därefter att ”vi måste välja mellan elektricitet och fors”. Detta följs av illustrativa bilder där man lagar mat på spis, tänder taklampor, talar i telefonen, ser på TV – allt i trivsamma hemmiljöer – och speakern avrundar med att ”vatten måste utnyttjas och därmed bli förstörda”. Å andra sidan bjuds invånare och turister (rekreation och friluftsliv nämns som exempel på

[523] *Skol-TV: Lärarhäftet/mellanstadiet,* ht 1964:1, 16.

fjällvärldens funktion) på ”fallens dag”, när man öppnar dammluckorna och låter Harsprånget vara som det en gång var: med hjälp av modern teknik och kontroll visar det sig alltså att man både kan äta kakan och ha den kvar (”Myr- och skogsland”, *En norrländsk älvdal*). Naturen tecknas av etnologen Jonas Frykman som en tacksam plats för föreställningar och projektioner i skapandet av nationella bilder. Naturen förvandlades till en plats för ”fysiska aktiviteter”, gavs ”mänskliga mått” under 1930- och 40-talet, en attityd som behöll sin aktualitet en lång tid framöver: ”den var modern, hälsosam, vetenskapligt motiverad, inriktad på görande och därför trovärdig.”[524] Friluftslivet, som en del av såväl lokalbefolkningens som turisternas livsstil, har sin givna plats även här och det sker i praktisk symbios med ett alltmer teknologiserat och accelererande användande av naturen och dess resurser i moderniseringens namn.

I ”Många forsar små” (*Resa i Norge*) vandrar man från ett idylliskt jordbrukslandskap, granne med den norska aluminiumtillverkningens högsäte Årstad, där fabrikerna ”spyr ut en tjock vit rök”. Speakern säger att inte ens den starkaste vind kan föra bort all rök och att den innehåller ämnet fluor som kan gå illa åt viss natur. Några kala träd och vissna löv sammanfattar under tystnad det olyckliga i det hela, men efter denna passage för tyst begrundan leds vi oförmedlat vidare in i fabriken. Den skadade miljön nämns inte ytterligare, istället tar man sig nu an att visa och förklara tillverkningsprocesser. Som en replik till presentationen av norska Årsta och dess parantetiska behandling av aluminiumfabrikens miljöförstörande utsläpp, fungerar sex år senare samma industri som avskräckande exempel (”Vägen utan återvändo”, *Livsmiljö i fara*).

Under den första halvan av decenniet var det med en sakligt konstaterande men något beklämd ton man meddelade att visst skadas naturen. Modernitet och välfärd ställdes emellertid mot dessa sorgliga men hanterbara miljömässiga konsekvenser. Industrins energiförbrukning gavs till och med en positiv laddning, som ett tecken på fungerande och expanderande företag. En energikrävande företag var också ett modernt företag och tack vare moderniteten – bland annat högt driven automatisering – var den

[524]Jonas Frykman, ”Nationella ord och handlingar” i *Försvenskningen av Sverige*, (Billy Ehn, medförfattare: Jonas Frykman, Orvar Löfgren), (Stockholm: Natur och kultur, 1993), 186. Se också

internationellt konkurrenskraftig (pappersindustrin i Jakobstad; cementfabriken, konstgödselindustrin och Hydro i Porsgrunn; järnverket i Fagersta med flera).

Registret för det som sorterar under det moderna är brett och omfattande. Det används när man pratar om bättre och funktionella bostäder med elektriska spisar, ljus, kylskåp, likväl som skolgång, service, sjukvård, vidare till städer, lantbruk, fiskebyar och industrier. Det storslagna, myckna och konstruktiva lyfts gärna fram i presentationen av det moderna samhället: ”giganten i stadens näringsliv [...] hamn och industrin sätter sin prägel på staden [...] ska föra stan framåt”. Företaget Hydros ”krav på större hamn och bättre gator” verkar vara rättmätigt med tanke på industrins för samhället så lyckobringande karaktär (”Porsgrunn”, *Nordiska miljöer*). I samma series ”Fagersta” nämner man dock att beroendet mellan ett stort företag/bolag och ett samhälle är på gott och ont, att det gör samhället och dess människor utsatta. Det finns gott om representativa citat, som framhäver det moderna, välorganiserade, stora och expansiva: ”tredje största exporthamn i storlek”, ”viktigaste på nordlandet och också en av Islands största städer”, ”internationellt plan”, ”bland de största i Sverige”, ”stöttepelare”, ”en av de industritätaste städerna”, ”välskötta gallrade skogar”, ”kvalitet”, ”kvalitetsmärkning”, ”god kontroll av tillverkningen”, ”exporteras till hela världen”, ”stor exportindustri”, ”en av Finlands industritätaste städer”… (samtliga ur serien *Nordiska miljöer*). På Island visar och säger man att man åker längs med sterila landområden ”och plötsligt står där en toppmodern industri [...] som tar tillvara på en av Islands få resurser [...] kisel på sjöbotten”. Begränsade naturtillgångar är inget hinder för en industriell utveckling och fungerar väl sida vid sida med mer traditionella näringar. Fisket har sin fortsatta betydelse, trots att sillen flyttat på sig och därmed skapat vissa problem för näringen (”Akureyri”, *Nordiska miljöer*). Naturens opålitlighet bemöts av en väl förberedd verksamhet. En ciceron i Jockmock (”Myr- och skogsland”, *En norrländsk älvdal*) säger lite skämtsamt till sin dotter att det är bäst att visa tittarna hur det här ser ut, för det finns kanske sådana som tror att man bor i kåtor och har isbjörnar vandrandes på gatorna. Lämpliga bilder bekräftar att Jockmock är fullt modernt och ett stadsliknande samhälle och att ”här finns väldigt många fina hus” (stora hyreshus). Här framhävs att även samer fått del av välfärden och anpassat sig till en modern livsstil: de bor också i moderna fina hem med alla

---

Orvar Löfgren & Jonas Frykman, *Den kultiverade människan*, Skrifter utgivna av Etnologiska sällskapet i Lund (Malmö**:** Gleerups, 1979), 52-53.

bekvämligheter. När man tar upp samernas situation – vilket man gör förhållandevis ofta – låter man tradition och etnisk kultur länkas samman med den framspringande moderniteten. Traditioner går hand i hand med en rationell livsföring: samerna bor vintertid i ”moderna hus med alla moderna bekvämligheter”. På sommarhalvåret, då renskötseln kräver sitt, flyttar en del ut i sina kåtor (”trevligt och skönt tycker dom”) medan andra väljer enklare stugor där man ”bytt den öppna elden mot primuskök och jordgolv mot trägolv.” För att förstärka ’vanligheten’ ser vi hur familjen sitter och fikar och lyssnar på radio. Lite skämtsamt medlar speakern mellan samiska traditioner och en nyare livsstil, pekar på vinsterna ’vi andra’ inte tänkt på: ”hur många svenskar förresten är det som har en tvättstuga där det också finns en bastu?” (”Fjällbygd”, *En norrländsk älvdal*). När samerna av praktiska skäl lever i traditionella läger, försäkrar ändå speakern att samebarnen leker precis på samma vis som svenska barn. Den äldre samen Olle Öst, med mandat att jämföra då- och nutid, svarar på frågan hur det är att vara same i dagsläget. Han konstaterar nyktert att ”tiderna förändras, även för oss samer”. Moderniteten kräver sina tribut även vad gäller det samiska livet: kraftverken och dammar som byggs dränker lokal bebyggelse, men å andra sidan ges samerna del av välståndet.

Det moderna livets materiella välfärd, som bland annat innefattade bättre köpkraft, bostäder och utbyggda vägar, var avhängig industrins expansion och internationell konkurrenskraft. Det var tillika av vikt att understryka att hela Sverige och Norden i övrigt deltog i den positiva utvecklingen: en strävan mot det bättre inneslöt alla – vilket var en tanke som tillika kom att omfatta den övriga världen – och kan betraktas som ett uttryck för såväl en demokrati- som standardiseringstanke.

Den trygga familjen i det trygga samhället

Fokus på en (eller flera) jämnårig(a) person(er), dennes/dessas liv, land/hembygd, familj, skola och fritid, skapade förutsättningar till identifikation hos målgruppen. *Hemma hos oss* (1963) ger bilden av det okomplicerade och (näst intill) konfliktfria livet och samhället. I regel inleds programmen, efter en kort yttre orientering och etablering, med ett besök hos den utvalda familjen och dess hem, där det råder en total frånvaro av familjekonflikter och allvarligare problem. En oproblematisk idyll – med undantag från visst hot utifrån, till exempel brist på jobb eller påtvingad flytt – är allestädes närvarande. Barn/ungdom har de centrala rollerna. En återkommande form

är att utifrån det privata som nav leda handlingen (och eleven) vidare till en större social, geografisk, historisk kontext. Den pedagogiska tanken var att visa på sambanden mellan den lilla och den stora världen: familj och samhället, kultur och natur och inte minst individ och arbetsliv.

I ”I skogsbygden” är det inledningsvis (en väldigt vit) jul och ”Tomtarnas vaktparad” ledsagar den julkortsbetonade etableringsbilden: ett fönster, sett utifrån, med rimfrost på rutorna och ett levande ljus på andra sidan. Julklappsceremonin avslutas med inledningens fönsterbild igen, denna gång till tonerna av den betydligt mer till allvar stämda ”Stilla natt”, vilken också bildar bakgrund till ett bildmontage av snöiga landskap och vintersköna vyer. En nästan identisk inledning används i ”I gruvbygden” där etableringen av familj och samhälle sker via en översiktsbild av huset/hemmet. Det är kväll och ljuset inifrån lyser upp, familjen/hemmet står för trevnad och trygghet. Kameran vandrar närmare och siluetten av en flicka som sitter böjd över något vid lampans sken framträder, vilket ytterligare förstärker bilden av lugn, hemtrevnad och – som det kommer att visa sig – flitig förkovran. Speakern tar vid och presenterar plats och familj: ”[...] Poulsa by i Lappland, några mil utanför Kiruna [...] där bor familjen Fjällborg.” Familjemedlemmarna länkas tydligt till varandra via en vandrande kamera som signalerar en osynlig kedja som går genom husets väggar. Könsroller är – föga överraskande – tidstypiskt traditionella. Avsnittet är ett exempel. Redan i inledningen framträder mönstret med utåtriktade män och en familjeorienterad husmor. Fadern och sönerna får en fördjupad presentation som aktiva, kunniga yrkesmän. När det är dags för kvinnan/frun/modern att ges plats, sker det i hemmets vrå, där rollen som väntande och vårdande ”mamma” understryks. Vi ser henne titta ut genom den öppnade ytterdörren, samtidigt som speakern förklarar: ”Hemma i Nedansjö väntar mamma Olsson” (hon får inget förnamn, till skillnad från man och barn). Hon väntar på 16-åriga dottern Birgitta som ”arbetar hemma och hjälper till med hushållsarbetet”. De bestämda rollerna utgör en del av trygghetsmönstret: alla har sin tilldelade plats, vare sig det gäller den offentliga eller intima sfären.

I ”På västkusten I” är bilden av hem och familj desamma: en lugn, trygg, konfliktfri plats, där rollerna är klara och okomplicerade, vilket även speglas i hemorten – bygden, orten är en trygg och lugn plats, till vilken man har en lika okomplicerad

relation. Vinjettbilden visar ett tecknat Bullerbysamhälle, en idyll som sedan bekräftas i inledningsbilderna när några män går av fiskebåten efter avslutad arbetsdag. Speakerrösten försäkrar att båtarna ”ligger förtöjda i hamnbassängens lugn och trygghet”. Besättningsmännen vandrar efter en stunds småprat hem, var och en till sitt och kameran gör några nedslag bland pittoreska hus på väldigt lugna gator, ledsagat av fågelsång, som för att ytterligare påvisa idyllen. Huvudfamiljen presenteras via en interiörbild, i ett kök som kan beskrivas som enkelt men rejält, där en kvinna dukar bordet. Rösten använder huset (själva symbolen för familjen) som länk mellan den just lämnade yttervärlden och kärnfamiljen: ”I en av villorna bor fiskaren Alfons Karlsson med sin familj” (vilket får betraktas som en tidstypisk formulering, men som likväl avslöjar vem som är överhuvud), samtidigt som Alfons och en av de äldre sönerna kommer in och sätter sig till bords. Nu tystnar speakern till förmån för familjelivet och vardagskonversation om dagens arbete och mammans ”Varsågod, pojkar”.

Efter det att programmet avverkat fiskerinäringens olika delar och nivåer, är det dags att visa att det finns ett fritidsliv också, välförtjänt efter veckans slit. Rösten förklarar att ”fritiden har sin tid” samtidigt som vi förflyttats till en fotbollsmatch. Det är ”söndagsmatch på samhällets fina hemmaplan [...] man har gått man ur huse”. Gemenskapen, sammanhållningen, lagarbetet är centralt både inom och utanför arbetslivet, på och utanför planen. Till tonerna av kyrkklockor sker ett scenbyte till en bild av en kyrka, dit byborna är på väg: ”Det är inte bara idrottsplanen som samlar folk [...] kyrkan har betytt mycket för den bohuslänska befolkningen i alla tider”. Som för att understryka vikten av kyrkans centrala roll avslutar man sekvensen med samma perspektiv som man inledde med, med den skillnaden att vägen nu ligger öde och att en nästan andaktsfull tystnad och stillhet råder. Avtoningen för oss tillbaka i hamnen, nu i stillsam gryning, med det monotona dunket från en fiskebåt i bakgrunden, samtidigt som speakern klargör att ”det är en ny morgon, en ny arbetsvecka gryr [...] motorerna dunkar igång med sitt hemtrevliga, trygga ljud”. Båtarna ger sig iväg ut igen, med måsarna skrikande runt omkring, vilket sluter cirkeln till inledningens inkommande båtar. Här finns ett löfte om att allt kommer att upprepas, ingenting förändras. Livet på västkusten visar en lugn och cyklisk rytm, som vittnar om trygghet och harmoni, en i grunden oföränderlighet. Kyrkan och ett traditionellt levnadssätt är

väl integrerade med den moderna konservindustrin, skeppsvarv och uppdaterade marina navigationssystem.

Vad gäller den offentliga sfären är arbetslivet något centralt och återkommande, vilket vävs in i flertalet skildringar av exempelvis länder och orter. Relationen enskild, stat och kapital fungerar friktionsfritt under ungefärligen första halvan av decenniet. I ”I skogsbygden” knackar tonåringen Lars, förvissad om att det är ett framtida jobb i Stockholm som gäller då ett traditionellt skogsbruk håller på att avta, på hos den lokale förvaltaren för det statliga skogsbolaget *Stora.* Pojken förklarar sina flyttplaner, vilket bekymrar förvaltaren. Lars kontrar med att fråga om han kan vara säker på jobb om han stannar. Förvaltaren svarar utan att tveka att ”det kan du räkna med [...] fast anställd [...] sysselsättning året runt [...] så mycket nytt i skogen”. (När förvaltaren nämner att det kommer mycket nytt inom skogsbruket, är det nyckeln till ett parti där man till dennes kunniga röst visar några moderna skogsredskap som gaffellastare och bandtraktor i aktion.) Som ett led i argumenten för att Lars vinner på att stanna, frågar förvaltaren med glimten i ögat ”Hur är det förresten, har inte du en bekant här?”, vilket gör Lars både lätt generad och road. Förvaltaren/myndighetspersonen/arbetsgivaren/auktoriteten/’farbrodern’ är särdeles förstående, hjälpsam och familjärt skämtsam. Han är någon att lita på, en auktoritet som vet hur framtiden för såväl Lars som skogsbruket kommer att te sig. Den modernisering som Lars tolkat som ett hot, brist på jobb eller krav på förflyttning, visar sig mest bygga på en missuppfattning som kan redas ut genom att parterna emellan tar sig tid att lyssna och förklara.

Situationen är snarlik i ”I gruvbygd”. Det statliga gruvbolaget LKAB:s representanter är i grunden väldigt måna om sina anställdas önskemål och väl. En ’reporter’ intervjuar disponent Göransson och frågar om det inte vore bättre om alla gruvarbetare kunde bo i centrum, det vill säga staden Kiruna. Reportern fyller här samma funktion som tidigare Lars: skeptikern som får sina frågetecken utredda av en behjälplig – och faderligt omtänksam – chef. Göransson, i betryggande närbild, svarar att det alls inte är nödvändigt för bolagets del och till fortsatta bilder av vyer från en by, där en tidigare skildrad familj – programmets protagonister – bor och lever, klargör han att ”dom som vill bo kvar där, som vuxit upp där och har förfäder som levt där i generationer [...] så tycker vi att det ska vara så [...] man vill ge

valmöjlighet". Därpå följer bevisen på att så är fallet, att "dom som vill bo kvar där" trivs med naturen och det stilla livet i byn: man fiskar (männen/sönerna), stoppar korv (mamman), stickar för att dryga ut inkomsterna (dottern) och leker (lillebror). Vi förflyttas genom en övertoning från vintern till ljusa sommarnätter i ett montage av lekande barn, midnattssol, fiske på sjön, allt till jazzinfluerad musik. Som en väsentlig del av folkhemstanken innefattades ett pläderande för samförståndet: arbete och kapital skulle bistå varandra, de förra igenom att inte kräva för mycket, de senare genom en insikt i fördelarna med en anständigt behandlad personal.[525] Detta illustreras med all tydlighet här.

Samförstånd och kloka yrkesval

Samförståndslösningar är en del av ortsskildringarna. Även inom det arbetslivsorienterade fältet betonas kompromisser, vikten av att välja klokt och förnuftigt. Rickard Eriksson noterar apropå serien *Människor i arbete* att man överlag främst koncentrerade sig på yrken som hörde till lågstatusområden, där de stora arbetskraftsbehoven fanns och där barn och ungdomar ur socialgrupp tre av tradition rekryterades. Eriksson menar att det var denna grupp man riktade in sig på, det var dessa som ansågs ha störst behov av hjälp och goda råd inför kommande val och arbetsliv. Som en röd tråd går ett löfte om möjligheter till avancemang om man börjar från början, håller sig inom förväntade yrken och lägger ner mycken möda: "genom att arbeta heltid inom industrin på dagarna och studera på kvällarna [...] flit och beslutsamhet och till liten del om begåvning och talang."[526] Det inledande avsnittet av serien *Människor i arbete,* "Pryo" (1963),[527] har en väldigt uppfostrande ton: att välja yrke och komma ut i arbetslivet verkar mest röra sig om artighet och anpassning. I "Pryo" agerar till och med speakern språkrör åt de presenterade eleverna, berättar hur dessa tänker och resonerar. Han ger direkta tips om tilltal och agerande: eleven bör vara påpasslig, intresserad och engagerad, men utan att störa för mycket. När Urban på sågverket står och iakttar tillverkningsprocessen är det via speakern vi får höra

[525] Thurén, *Medier i blåsväder*, 69. 1963 års "På arbetsplatsen" (saknas, *Människor i arbete*) ska enligt textuppgifter ha handlat om arbetsmarknadens "regler och överenskommelser" mellan arbetsmarknadens parter, men tog också upp vilken uppförandekod denna arbetsmarknad förväntade sig i allt från "personlig hygien" till "lydnadsförhållanden". Å andra sidan behandlades "sundhetsförhållanden" för arbetstagaren, rätten till ledighet och en säker arbetsplats. *Skol-TV: Lärarhäftet/högstadiet*, vt 1963:1, 4-6.
[526] Rikard Eriksson, "Yrkesvägledning" i *Medier och modernisering*, 144-145. Citatet på sidan 145.
[527] Så kallad praktisk yrkesorientering var då något nytt. Se till exempel *Skol-TV: Lärarhäftet/högstadiet*, ht 1963:1, 8.

Urbans funderingar: ”Jag undrar om jag kan fråga om det här, tänker Urban [...] ja, det sa ju magistern att man kunde göra [...] antecknar frågan och spar till ett lämpligt tillfälle.” När frågan lägligt kommer upp i en paus, kommenterar inspektorn nöjt att det är bra med visat intresse. Med andra ord blir det rätt när vuxenvärldens röst internaliserats: man tänker rätt och anpassat och får sin belöning av auktoriteten/arbetsgivaren/det etablerade samhället. Pryoeleven Maud, som är på apotek, ledsagas av speakerns röst som insatt berättar om de många olika sysslorna på platsen när hon vandrar genom lokalerna. Flickan byter om till rock och träskor och här tar hon själv till orda, vänder sig direkt till kameran och berättar om den första dagen då hon gjorde misstaget att komma i regnvåta kläder och smutsade ned allt. Den egna obetänksamheten är det som Maud själv tillåts presentera sig med. För säkerhets skull poängterar Maud att hon med den vita rocken och de medhavda tofflorna ”ser ut som de andra.” Hon kammar sig noggrant och hälsar artigt på sina arbetskamrater och sätter igång med sitt arbete, att fylla kräm på burk. När telefonen ringer svarar hon och säger till mannen/chefen: ”Herr Bergendal, telefon”. Speakern bekräftar att Maud denna gång gjort rätt med att ”Maud har givit akt på hur man tilltalar varandra på den här arbetsplatsen – man säger herr Bergendal och fröken Nilsson, inte bara efternamn…” Vaksamhet och anpassning till gällande regler är med andra ord förutsättningar för en lyckosam pryotid/framtida yrkesliv. En viss påbjuden tacksamhet för chansen till deltagande och vuxenvärldens/ledarskapets generositet är också inskrivet. På sågverket visas en uppmärksam och intresserad Urban runt på arbetsplatsen av inspektorn, som pekar och visar. Speakern förklarar att inspektorn tar sig tid ”trots att han är en man vars tid är rätt så dyrbar”. I de följande kvarvarande avsnitten av *Människor i arbete* drar man i olika grad in elever som själva får svara på frågor om varför de valt vissa utbildningar och framtida yrken. I ”Att söka arbete” (1963) har man till och med helt tagit bort speaker och/eller programankare: istället förlitar man sig helt på dramatiserade händelser, där sjok med information, beskrivningar av jobb och arbetslivet ges apropå uppkomna situationer av de inblandade vuxna. Visserligen kommer eleverna själva till tals, men samtliga är uniformt stöpta: de är motiverade, positiva och intresserade. Här existerar ingen som inte har en aning om vad han/hon vill bli, någon som rycker på axlarna med ett ’vet inte’ eller ifrågasätter det vuxenvärlden påbjuder. När den nybakade studenten Kerstin sminkar sig innan hon ska gå på anställningsintervju, åthutas hon av mamman med ett ”ta genast bort det där”. Hon lyder snällt.

Alltför frimodiga yrkesval uppmuntrades inte. ”Något konstnärligt” (med den talande underrubriken ”Om vardagens konstnärsyrken”, 1961) saknas, men i programhäftet tecknades en bild av svårigheter som radade upp sig om man valde ett mer renodlat konstnärsyrke, såsom ”besvärliga arbetsförhållanden [...] råder en stark konkurrens”. Istället vill man ”ge några tips om ’vardagsyrken’ i vilka den konstnärligt intresserade under trygga arbetsförhållanden kunde finna utlopp för konstnärliga intressen av olika slag.”[528] Man kan konstatera att det var ’vanliga’ arbetarklassrelaterade jobb som dominerade även vad gällde orts- och landspresentationerna. Parallellt med att det urvalet visar på en pragmatisk styrning mot vissa yrken och fält, finns det ett mer ideologiskt perspektiv: att välja att skildra ’det vanliga’ var också ett ställningstagande, ett erkännande av dessa vanliga yrkesgruppers betydelse, i linje med televisionens roll som ett allmänhetens medium.

Allt och alla har sin plats – att ta ansvar för det goda samhället

Serien *Mitt-ditt-vårt* (1965, två kvarvarande avsnitt: ”Mitt eget” och ”Att äga och förvalta”) skildrar det trygga, problemfria samhället med familjen som nav, som bygger på att man accepterar sin roll och sina begräsningar. Den framstår i mycket som en lång och tämligen moraliserande föreläsning om vikten av att inte vara avundsjuk, acceptera sin lott i livet och vårda det man har i stort och smått, både för egen del och efterkommande generationers. Det förstnämnda avsnittet har en enkel men rejäl familjs medlemmar som huvudpersoner, inledningsvis på promenad i staden. Deras tankar i olika situationer kommenteras och kompletteras då och då av speakern. När familjen i bilaffärens skyltfönster ser ett pågående köp av ett flott åk är det – naturligtvis… – pappans tankar som vi får ta del av. Han drömmer om att ha en sådan bil, men vet att han inte har råd och konstaterar att vissa människor har lätt för att skaffa sig saker. Orden rik eller bemedlad nämns aldrig i programmet, förutom då speakern kommenterar gemensamma medel och naturen. Vidare på promenaden får pappan syn på en illa klädd karl, och funderar vidare på att somliga å andra sida har svårt att ens skaffa kläder (orden fattig, alkoholist eller utslagen uttalas inte heller). I varuhusets flottare avdelning är det mammans tur att drömma och dela med sig av sina tankar. Hon får syn på en päls som hon bra gärna skulle vilja ha och föreställer sig själv iförd den i olika situationer: på visit, på teatern och i affären. Kvinnan får

[528] *Skol-TV: Elevhäftet*, vt 1961, 20.

uppenbarligen blodad tand, drabbas av något slags habegär och fortsätter att drömma om diverse dyrbara smycken som hon skulle vilja ha. Plötsligt bryts tankarna och miljön: vi återfinner henne på en mer budgetbetonad avdelning där hon avfärdar sina drömmar som luftslott och klargör för sig själv – och oss – att det finns ”många viktigare saker att lägga pengarna på.” Hon lägger också indignerat och småchockat märke till en pojke som snattar, men som kommer på bättre tankar och smyger tillbaka stöldgodset. Hon sammanfattar incidenten för sig själv och oss med att det både är straffbart att stjäla och dessutom ”blir det aldrig någon glädje” med sådana ägodelar.

Sonen i huset, Stefan, står på tur och hans drömmar tar plats i cykelaffären. Drömmarna är här dock välgrundade, inte alls någon dröm som Stefan formulerar det i sina tankar, utan en realitet: han har sparat sin veckopeng under lång tid för att kunna köpa sig en cykel. Flickan slutligen har även hon sparat och planerar att köpa en hund, fastän hon vet att den kräver mycket tid och omsorg. Speakern kommenterar sammanfattande de olika drömmarna och tillvägagångssätten med att konstatera att ”de flesta är kloka nog att spara så att de kan skaffa sig det som de önskar sig.” Inte nog med det, rösten gör oss uppmärksam på hur mycket vi redan äger i form av kollektivtrafik, lekparker och natur. Till bilderna av en familj på idyllisk picknick vid sjön fastslår han att ”egentligen är vi oerhört rika”. En mer upplevelseinriktad rikedom motsäger dock inte en – måttlig – materiell sådan och vikten av att vårda ägodelarna. Pojken börjar slarva med cykeln, som talande nog stjäls. Den gråtande Stefan åtföljs av speakerrösten som uppfordrande säger till åskådarna ”Hur sköter du det som du rår om?”

Nästkommande avsnitt, ”Att äga och förvalta”, är en fristående uppföljare, med två barn – en flicka och pojke – och deras farfar i huvudrollen. Barnen står för frågandet, farfar och speakerrösten står för de flesta svaren. Här är den röda tråden historiens arv till oss och vikten av att dagens generation för sitt bidrag vidare till nästkommande. En stor del utspelar sig i kyrkan, där ett dop är utgångspunkten för tankar om traditioner och länken mellan då och nu. Cirkeln knyts ihop av att farfar berättar att de gamla odlingsområden man just tittar på ska ge plats för höghus, för att avhjälpa bostadsbristen. En mor och son står och tittar på grävmaskinerna som satt igång och rösten förkunnar vad förvalta egentligen innebär: ”Det som vi äger måste vi vårda om

vi ska ha nån nytta och glädje av det [...] som våra efterlevande kan ta över.” Det är en pragmatisk attityd som förmedlas: gammalt är gott nog men får inte står i vägen för nya behov, utan istället fungera som en användbar och uppdaterad resurs.

Sammanfattningsvis blir förhållandet att somliga har ”lätt för att skaffa saker” och att andra ”har svårt att ens skaffa kläder” ett konstaterande av sakernas tillstånd, vilket inte har med sociala strukturer eller fördelningspolitik att göra. Rik och fattig finns inte – och egentligen är ju alla rika genom gemensamt ägande och tillgång till natur – det handlar om grader av förmågan att skaffa saker, vilket man kan om man sparar. Lagom är dessutom bäst – pojkens cykel framstår som en både praktisk och vettig investering, liksom flickans hund som ställer krav på ansvar och skötsel, men som ger trygghet och glädje tillbaka. Traditioner och ägodelar förtjänar respekt och omvårdnad, oavsett om det handlar om en kyrka, cykel eller ett husdjur. Kontentan tycks dock pragmatisk: kulturarv bör brukas med förnuft och med det växande välfärdssamhällets framtid i åtanke – miljonprojekten var en lösning på akuta bostadsproblem – liksom att privata ägodelar bör vara nyttoinriktade på något vis, i en tid när köpkraften ökade och konsumtionsmönster förändrades.

”Du ska göra mot din nästa…”

Tre liknelser i nutid (1965) ges helt i dramatiserad form och handlar om förhållningsregler där det moraliska och etiska perspektivet förankras i några bibliska berättelser. Serien är ett utmärkt exempel hur man betonade religionens roll i det aktuella samhället, viljan att integrera teologiska frågor med dagsaktuell problematik. Delarna kan beskrivas som länkade novellfilmer, där identifiering och inlevelse är centrala. Som titeln signalerar var syftet att visa på bibelns aktualitet, förankringen i nutid, att via iscensättning av en allmängiltig problematik påvisa vardagens etiska och moraliska dilemman. Hela serien spinner kring samma rollkaraktärer i alla avsnitten, vilka utvecklas och/eller sätts i nya situationer – som huvudrollsinnehavare och birollsfigurer – allteftersom. ”Den obarmhärtige medtjänaren”, ”Den rike kornbonden” och ”Den barmhärtiga samariten” återger metaforiskt några av bibelns historier. Den inledande delen illustrerar vikten av att kunna förlåta och behandla alla därefter. Svenne, som hamnat i dåligt sällskap och ägnat sig åt bilstölder, får – trots omgivningens fördomar – en ny chans som scoutledare, klarar det med glans men är ändå lika snar att döma en ung pojke som begår ett misstag. Nästa avsnitt ger sig i

kast med faran i att förblindas av habegär och därmed försumma andra värden. Herr Svensson sätter familjen på undantag för sin bilfirmas skull och mindre framgångsrika kollegor/medmänniskor drabbas av hans expansionsiver. Så småningom drabbar girigheten herr Svensson själv, åskådliggjort via en ambulansutryckning och en antydd hjärtinfarkt. Slutligen visar ”Den barmhärtige samariten” vikten av att finnas där för andra, mindre lyckosamma medmänniskor. De mer eller mindre besuttna ser ingen anledning att hjälpa en enkel familj vars hus brunnit ned. Istället är det signifikant nog ungdomarna på ungdomsgården som gör en insats, rustar upp och en inreder en provisorisk bostad på fritidsgården, efter det att ungdomsgårdsledaren gjort några moraliska tillrättavisningar av ett par tonåringar som ville prioritera pingisbord och replokal för egen del.

Serien uppvisar en försiktig sensmoral, med halvöppna slut, där en efterföljande klassdiskussion var tänkt att ta vid. Det råder dock ingen tvekan om att man tar ställning för den svage, den empatiske som agerar mindre för eget välbefinnande och mer för andra, accentuerar vikten av att vilja bättra sig och förmågan att förlåta. Den politiska agendan sammanfaller med den religiösa: tillvaron handlar om en tro på nästans uppriktigt goda vilja, vilket är en grund för samförstånd och kompromisser. Egenföretagaren Svensson kan läsas som en metafor för en girig storkapitalism, som gräver sin egen grav. Solidaritet med de fattiga och mindre lyckligt lottade är ett anständigt beteende, vilket självklart kan gälla såväl den lilla som stora världen. Den kristna sensmoralen fungerar väl med den ideologiska dagordningen i appellen för ansvar, engagemang och solidaritet. Inte minst är det ofta barn/ungdomar som i serien agerar, visar engagemang och förmåga till förlåtelse och förståelse, medan de vuxna sitter med armarna i kors.

Samhället då och nu – historia med fortsatt aktualitet

Medeltid ger en bild av livet för länge sedan som snarlikt – skildringarna av – det samtida trygga samhället: det var en välorganiserad tillvaro med självklara inslag av mönstergilla hem och rejäla arbeten, religion och moral, ansvarstagande och fördelning. ”I byn” låter exempelvis normen på landsbygden vara en ganska stor gård, där byinvånarna i rättvisans namn ägde hagen och skogen gemensamt. Man delade broderligt på jordens rikedomar och svårigheter: ”fälten är uppdelade som ett

lapptäcke [...] av bördig mylla och stenig sank mark har varje bonde fått sin bit så att det ska bli så rättvist som möjligt.”

Konflikter, bråk, problem, motsättningar, liksom smuts, fattigdom och sjukdomar kan antydas men ges ingen egentlig betydelse, förklaring eller effekt. Vad gäller smuts och bristande hygien är det närmaste man kommer att i ”I byn” säga att det inte fanns särskilda sov- eller underkläder, respektive i ”I staden” omnämna smutsiga gator och bristande renhållning. Samtidigt får vi se en gris som glatt bökar omkring och en till synes proper kvinna som slänger ut vad vi antar ska vara avfallsvatten direkt på gatan. Om tiggarmunkens meningsmotsättning till den etablerade kyrkan, säger man att ”ibland råkar dom till och med i slagsmål med varandra”, fast bilderna visar istället en stilla bedjande präst. Speakern konstaterar att skörden är ett hårt arbete som ger värkande ryggar (vilket nog får betraktas som en ganska lindrig beskrivning) till bilder av en bonde i arbete på åkern, stämningsfullt belyst och med skogen trolskt disig i bakgrunden. Bildvalet utgör en mycket mild illustration till det sagda, och vittnar istället om en ganska hygieniska, fredliga och romantiska omständigheter.

Hemmen, liksom magasin och andra utrymmen, låter saker och ting vara prydligt på sin plats – brödkakorna hänger på rad – och ingenting är synbart smutsigt, även om speakern säger att man har stampat jordgolv. Till och med bordsskicket är belevat: man äter visserligen ur samma skål och sörplar något, men annars äts det lugnt och ordentligt och under total tystnad. Alla är välnärda och välskrubbade med välklippta naglar, iförda hela och till synes rena kläder. Fattigdomen förblir en term, utan synbara eller förklarade skillnader till det ’vanliga’ livet. I ”I byn” deklarerar rösten att ”en fattig gumma bor en bit utanför byn [...] med sin get”. Hon ser lika välklädd ut som byns andra invånare och geten är lika fyllig som de andra getterna. Huset är dock något mindre. Det är en ganska kort passage och vi får inget ytterligare veta om varför hon bor utanför byn eller hur hon klarar sig. Sjuka och fattiga har i övrigt mest statistroller, några som behövs för att munkarna ska kunna lindra nöden och väletablerade medborgare ge slantar till utanför kyrkporten, eller i form av tiggarmunkarnas självvalda fattigdom, som ett sätt att komma nära Gud.

Det medeltida samhället framträder som ett välordnat sådant. Man är bonde, hantverkare eller köpman; är man sjuk/fattig är försörjning och sjukvård ordnad av

munkars hjälpverksamhet. Ett kriminellt beteende blir därmed en utmaning mot det goda samhället. Tjuvar är tjuvar för att de är tjuvaktiga, straffet mer eller mindre följdriktigt. I samband med att speakern säger att ”alla i byn går till kyrkan”, visas bakom förbipasserande ben en kvinna som sitter i stupstocken. Även hon ser ’hel och ren’ ut men tittar skamset i marken. Rösten förklarar att hon har stulit och därför sitter där hon sitter och att vissa till och med spottar på henne (vilket vi inte heller får se, i likhet med ett tidigare beskrivet eufemistiskt bildval). I det aktuella fallet används formuleringar som ”den tjuvaktiga kvinnan” och man exemplifierar ytterligare med att i en humoristisk ton berätta om hur korntjuvar kunde dömas till att bära en svans av hö. Till slapstickliknande bilder av en man som skamset springer omkring med en sådan bland husknutarna, kommenteras det käckt att ”inte undra på att han försöker smita undan” (”I byn”). Någon rimlig ursäkt för stölden tycks inte föreligga och förnedring förvandlas till underhållning, samtidigt som humorn skapar en distans till en i våra ögon märklig bestraffning: det absurda hörde historien till. I avsnittet ”I staden” tar speakern klar ställning för det borgerliga hemmet, som just varit utsatt för ett inbrottsförsök, genom väl valda formuleringar: ”som tur är har tjuven inte fått med sig något [...] försöker smita undan men är snart satt bakom lås och bom”, vilket tillika indikerar ett effektivt, snabbt och säkert rättsväsende. Han fortsätter med att ”manliga tjuvar döms i regel till dråp och död” och till en avståndsbild där en person syns dinglande i fjärran likt en siluett (obehagligt, men knappast skrämmande), fastslås att det är vid galgbacken tjuven hängs ”så alla kan se hur det går för den som begår brott”. Röstens ”alla” omfattar även den aktuella publiken: det finns ingen orsak att bryta ett väl fungerande samhälles regler och gör man det går det en illa.

Livet under såväl forntid som medeltid förefaller ha flutit på ganska smidigt. I *Forntida liv* (1965) är könsrollerna giltiga då som nu. Vi får visserligen inte se några ansikten på ’forntidens’ människor, men det ter sig alla fall uppenbart vem som gör vad. I ”Flytta efter mat” refererar man exempelvis gärna till ”stenåldersmannen” och ställer den retoriska frågan ”Vad gör han?”, när ett par händer täljer en fiskkrok. När skinn bereds och sys med senor, är det ett par finlemmade kvinnohänder (välmanikyrerade dessutom) som sköter den saken, även om det inte uttryckligen sägs. Det verkar ställt bortom allt tvivel att männen fiskade och jagade, kvinnorna beredde skinnet. I ”I byn” (*Medeltid*, 1963) omnämns och visas ’bondmoran’ som självklar när det gäller att göra upp eld, karda, spinna och väva, medan männen plöjer

marken. Sekvenserna är också exempel på att man kontinuerligt försöker knyta an till nutid, peka på likheterna mellan den teknik som föddes då och som – i modifierad form – fortfarande är aktuell: metkroken, fisknätet, skinnberedning med mera.
I fråga om allt från moral till teknik – redskap och verktyg inom jordbruk, fiske och hantverk – kläder och sedvänjor, är den direkta kopplingen och närheten till samtiden tydlig.

Ideologiska mönster

Ett omhändertagande och rättvist folkhem visar sig i de tidigare skildringarna av Norden, vare sig det gäller historia eller samtid, stad eller land, familj eller samhälle, individ eller kollektiv. Alla har här tillgång till ett gott liv, utanförskapet finns i marginalen men är oförklarat (den utslagne mannen i *Mitt-ditt-vårt* som har svårt att skaffa sig något, den fattiga gumman i *Medeltid*) eller framstår till och med som frivilligt (tjuvarna och tiggarna i *Medeltid*). Människor utanför ramarna straffas emellertid om de överträder normer vad gäller ’att göra rätt för sig’, vilket innefattar respekt för samhällsordningen och andras ägande (*Mitt-ditt-vårt*, *Medeltid*) eller uppvisar alltför mycket girighet (*Tre liknelser i nutid*). Stölder förtjänar straff (*Medeltid*), samtidigt som en på olika plan solidarisk syn på egendom – den gemensamma bördiga åkerjorden, natur och kulturskatter respektive ett generöst näringsliv, utbildning, kultur- och fritidsaktiviteter – talar för att ingen behöver verka utanför lagens råmärken (*Medeltid*, *Mitt-ditt-vårt, Hemma hos oss, Nordiska miljöer*). Livet har varit, är och kan förbli gott: pusselbitarna kan variera med motivet är detsamma.

Skildringarna kan ses i ljuset av den socialdemokratiska regeringens satsning på storstädernas miljonprojekt, pådrivandet av frågan kring statens ansvar att driva företag för att stå emot konkurrensen på den internationella marknaden, en expansiv köp- och konsumtionskraft bland medborgarna, liksom målet med social utjämning och rättvisa på flera plan: ekonomiska, geografiska, regionala.[529] Här tecknas en bild där teknisk utveckling, strukturella förändringar och (statliga) företags policy är förenliga med det bekanta och traditioner (*Hemma hos oss*, *Nordiska miljöer*), arbetslivet är okomplicerat och rationellt (*Människor i arbete*), den moderna tekniken

[529] För en översikt av 1960-talets socialdemokratiska politik, se exempelvis Stig Hadenius, *Svensk politik under 1900-talet: Konflikt och samförstånd* 4. uppl. (Stockholm: Tiden Athena, 1996), kapitel 9.

är stabilt och förtroendeingivande förankrad i historien, kulturen och naturen på olika vis och traditionella köns- och familjemönster tidlösa (*Medeltid*, *Forntida liv*, *Nordiska miljöer*, *Hemma hos oss*). Den personliga moralen, önskningar och behov överensstämmer med samhällets dito: avsteg är tillfälliga misstag och går att korrigera, som exempelvis den snattande pojken som ångrar sig eller modern som kommer till sans under luxuösa dagdrömmar (*Mitt-ditt-vårt*). Den senare serien signalerar att visserligen är det bra och vettigt att konsumera, men det bör vara genomtänkt och göras med måtta och förstånd. (Lyx)konsumtion, vilket i sin förlängning är en del av ett – alltför – kapitalistiskt system, som går över lämplighetens gräns leder till sammanbrott (*Tre liknelser i nutid*): alltför mycket ha-begär bör istället hejdas via självrannsakan och kanaliseras till förnuftiga investeringar (*Mitt-ditt-vårt*).

Här skulle jag vilja återknyta till en tidigare genomgång av moderniteten, som intimt sammankopplad med folkhemsprojektet: en professionalisering av samhällets alla verksamheter, utveckling, tillväxt, och en social utjämning. Byggandet av ett nytt och ett förutsatt bättre samhälle innebar att gamla strukturer och traditioner bröts ned. Ferdinand Thönnies begreppspar Gemeinschaft och Gesellschaft åberopas ofta, som en modell för två oförenliga poler vad gäller samhälleliga mönster. Det förra representerar en mer ursprunglig samvaro, baserat på ömsesidighet, förenat av släktskap, bygemenskap och så vidare, medan det senare är instrumentellt och rationellt betingat. Johan Asplund ser själva folkhemsbegreppet som ett uttryck för tanken på ett inlemmande av ett Gemeinschaft inom Gesellschaft. Man stod med ena benet i bygemenskap och traditioner, det andra i utveckling, modernisering och därmed anonymisering.[530] Det finns i utbudet en vilja att förbinda land med stad, man gör gärna en poäng av möjligheten att förena de bästa av världar: man kan bo kvar i den lilla byn – där släkten alltid levat – samtidigt som man kan jobba i den högteknologiska gruvan i Kiruna. Staten/näringslivet har all förståelse och gör sitt för att underlätta en sådan lösning. Likheten i plats från plats garanterar också att om en utflyttning ändå måste ske – urbaniseringen hade tagit fart och utflyttningspolitiken börjat debatteras – är det ändå en smärre förändring, det goda livet kan fortsätta. Man profilerar också banden mellan Sverige och de övriga nordiska länderna i det moderna

[530] Johan Asplund, *Essä om Gemeinschaft och Gesellschaft* (Göteborg: Korpen, 1991), 13.

gemensamma livet (och förvisso världen utanför, vilket behandlas närmare framöver): skildringen av storstadsfamiljens liv i *I storstad* är byggt enligt samma mönster som i den landsbygdsbetonade *Hemma hos oss*, livet på Island är snarlikt livet i Fagersta. Folkhemmet bredde ut sig.

KRITISKA PERSPEKTIV OCH NYA OMRÅDEN

Sent 1950- och tidigt 60-tal dominerades överlag i den svenska televisionen av en 'snällare' tradition, vilket bland annat bottnade i Sveriges Radios stadgar. Jämte kravet på verksamhetens opartiskhet och saklighet gällde att etermedierna "ska hävda den västerländska demokratins grundprinciper". Det var ställningstagande och begrepp som började diskuteras i den offentliga debatten några år in på decenniet.[531] Bland andra Monika Djerf-Pierre och Weibull tar upp det faktum att TV redan mot slutet av 1950-talet hade bjudit på några mer kritiska röster och bilder inom kultur- och samhällssektorn. Det fanns enstaka program som "ifrågasatte myndigheter och politiker och som lyfte fram den enskilda människans villkor."[532] Vid mitten av 1960-talet bjöd den allmänna televisionen på ett allt djärvare ämnesval. Program och serier med teman som svarta bostadsaffärer och narkotika började dyka upp.[533]

Ann-Kristin Wallengren förlägger det egentliga genombrottet för en mer ställningstagande, socialt kritisk skol-TV till det tidiga 1970-talet,[534] men det fanns tendenser och undantag redan under det sena 1960-talet. Jag vill erinra om att från och med mitten av decenniet vågade man sig också på djärvare, lekfullare och självmedvetna former och uttryck – såväl *Lgr 62* med krav på elevdemokrati och samhällsengagemang som (skol)televisionen började bli varma i kläderna. Skol-TV kom att i allt högre utsträckning ta sig an frågor om missbruk/narkotika (*Bakom rubrikerna*:s "Alkoholen – ett samhällsproblem", 1963, "Röka tobak är ett bruk",

[531] Thurén, *Medier i blåsväder*, 112-114. Kraven hade funnits med i stadgarna ända sedan Radiotjänst startades. Ibid.
[532] Djerf-Pierre & Weibull, *Spegla, granska*, *tolka*, 180. 1958 kom exempelvis den omdebatterade *Strövtåg*, som – visserligen diplomatiskt – pekade på välfärdssamhällets baksida. Ibid. Se också Torsten Turén, *Medier i blåsväder*, 124-125. Som jämförelse konstaterar Djerf-Pierre & Weibull att det sena 1950-talets nyhetssändningar fortfarande prioriterade det som beskrivs som det "lättsamma, dramatiska och det sensationella nyhetsstoffet", 131. I radion hade det förekommit mer kritiska program sedan 1930-talet. Det som kom att benämnas skjutjärnsjournalistik hade hörts i radion sedan tidigt 1960-tal. Ibid, 176.
[533] Thurén, *Medier i blåsväder*, 125. Hadenius förlägger det definitiva genombrottet för mediers och myndigheters stora intresse för narkotika till 1968. *Kampen om monopolet*, 237.

1964, ”Samtal om narkotika”, 1968, *Utblick*:s ”Rök som kan släcka liv – om narkotika”, 1969); rasism (”Ras – vad är det?”, 1966, *Bakom rubrikerna*); arbetsmarknads- och fördelningspolitik/sociala villkor (*”*Problem på arbetsmarknaden”, 1967, ”Låglön-likalön-livslön”, 1969, båda i *Bakom rubrikerna*); upprustning (”Månskepp eller traktorer – tänker stormakterna om?”, 1963, *Bakom rubrikerna,* ”Satelliter – angår de oss?”, 1965, *Utblick*); Vietnamkriget (*Utblick*:s ”Vietnam”, 1967, *Bakom rubrikerna*:s ”Maktspelet i Vietnam”, 1965, ”Amerikas dilemma – ett program med Gunnar Myrdal”,”Vietnam i USA”, båda 1967); (elev)demokrati- och medborgarrättsfrågor (*Bakom rubrikerna*:s ”Trivas i skolan – en fråga om demokrati?!”, 1965, ”Hur blir det för oss?”, 1969, ”Aktiv-javisst! Men aktivist?”, 1969, ”Idrott och politik”, 1969, *Utblick*:s ”Hur fungerar en bojkott?”, 1969, och ”Om demokrati och diktatur”, 1968) och näringslivets baksidor (*Sveriges näringsliv*, 1967). Det stora flertalet av de ovan nämnda programmen saknas, vilket gör det svårt att spekulera i valda perspektiv och vinklingar. Vad gäller den sistnämnda gymnasieserien, *Sveriges näringsliv,* framgår det ändå med all tydlighet att det fanns en social skärpa. Redaktionen i *Skolprogramavin* förklarade att det var en serie som fokuserade på de sociala konsekvenser som följde i spåren av nedläggningar och utflyttningar. Tonen i redaktionen verkar onekligen ha varit ganska skarp: ”produktionen och dess rationalisering är det primära och människan reduceras till en produktionsfaktor som det gäller att på ett smidigt sätt foga in i det ekonomiska händelseförloppet.”[535]

Allra vassast – av det bevarade materialet – är den tidigare behandlade pjäsen *Ett spel om plugget* (1969). Det är ett formmässigt lekfullt experiment, där man nästan aggressivt synar och ifrågasätter skolans värld och ett etablerat samhälle. En socialt segregerad skola behandlas (där man valde linje, och i förlängningen yrke, efter sociokulturell bakgrund), liksom bristande elevinflytande, skolans uppdelning av världen där Kuba, Nordkorea och Kina fick representera mindre lyckade samhällssystem, trots – enligt pjäsen – att alla där åt sig mätta och hade rätt till utbildning. Utbildningsväsendets negligerande av, eller mycket bristfälliga, sexualundervisning är ett annat ämne som tas upp, liksom påtvingade

[534] Wallengren, ”Samhällsbyggarna*s* tv-undervisning” i *Om tilltal, bildspråk och samhällssyn i utbildningsprogrammen*, 13.
[535] *Skolprogramavin HG5: 1966-1967*, 39.

morgonsamlingar. Pjäsen följdes av ett debattprogram där ”representanter för skolmyndigheter, lärare och elever” fick komma till tals.[536]

Könsroller var ett annat fält som började uppmärksammas. Kvinnans domäner var fortfarande i mycket hemmen, men arbetslivet började göra sig gällande. Förutom *Socialkunskap*, där exempelvis den ensamstående mammans situation behandlas (”Karlsson, gosse 3490 g”), är det glest i leden med genusproblematiserat material. *Människor i arbete* förhöll sig väldigt traditionell sett till könsroller och arbetsval. Förenklat återfinns kvinnor på kontor och män på byggen. Flickor praktiserar på apotek och kondis, pojkar väljer såg och bageri. I rättvisans namn förekommer det undantag: en kvinnlig ingenjör förklarar en byggnadsritning, en kvinna på ett kontor deklarerar att det alls inte bara är kvinnor som jobbar inom området, en flicka praktiserar som urmakare… Vid mitten av 1960-talet skedde en blygsam förändring i tonen. Delen ”Ha hand om andra” (1963, saknas) presenterades i lärarhäftet med ett ”Många flickor – men även pojkar – [...] gärna vill jobba med människor.”[537] En försiktig tendens kan spåras även i efterföljande års *Välja linje: Studie- och yrkesorientering* (1965), ett program inför 6:ornas val till årskurs 7, där man månar om att behandla alla yrkeskategorier på ett jämställt vis. Man låter Eva vara exempeleleven, som drömmar om och gestaltar olika yrken. Hon täcker ett brett spann och återfinns som bland annat kontorist, bibliotekarie, förskollärare, läkare, sjöbefäl, skådespelare och reservdelsman. Det parantetiska konstaterandet om att oförväntade yrkesval är okej (”Ha hand om andra”), liksom *Välja linje*:s flicka som snarast fungerar som en klippdocka, ivrigt prövande olika yrkeskläder, förvandlas till en uppmaning att våga tänka annorlunda i det något år senare ”Annorlunda yrkesval” (1964). Programmet tar ett jättekliv från okritiska presentationer av arbetsmarknaden och oproblematiska (könsbundna) val till något som liknar en socialpsykologisk studie. Genusmönster och förväntade val sätts under lupp via historiska återblickar och ’mannen på gatan’-åsikter. Avsnittet är faktiskt det program i det genomgångna utbudet överlag som har ett uttalat genusperspektiv. Dessutom tar man upp det faktum att kärnfamiljen inte är det allenarådande, hushåll med ensamstående föräldrar förklaras vanliga. Man använder exempelvis statistik för att visa antalet frånskilda och ensamstående mammor – och pappor! –, vilka måste kunna försörja sig själva, stå på

[536] *Röster i radio och Tv*, 1969:48, 65.
[537] *Skol-TV:Lärarhäftet/högstadiet*, ht 1963:2, 6.

egna ben. Här trycker man på vikten av att kunna ett yrke, vilket enligt speakerrösterna (en manlig och en kvinnlig) leder till såväl ökad självkänsla som möjlighet att själv välja arbete och därmed större kontroll över det egna livet. På sitt vis är programmet lika ledande och retoriskt som de mer traditionella: att frivilligt stå utanför den organiserade arbetsmarkanden är förlegat och nästan ansvarslöst.

Fältet människa-teknik-naturresurser/miljö är ett område som klart speglar en samhällelig och medial attitydförändring. Under första halvan av decenniet i skol-TV:s värld hade människa-teknik-miljö överlag ett okomplext förhållande, vilket redan skildrats i det föregående kapitlet om Norden. Det moderna samhället var på gott: framtidsoptimismen var påtaglig, världen höll på att krympa och enas, problemen var på väg att överbryggas. Tekniska framsteg var sammanflätade med den goda psykosociala miljön. *Kommunikationer* (1963) utmålades i ett lärarhäfte som en serie som handlade om grundläggande mänskliga behov av kontakt och kommunikation och hur tekniken underlättade och överbryggade.[538] Om *Sätt att färdas* (1966) står att läsa att den behandlade farkoster som rymdraketer, svävare och flygplan, som alla bidrog till ”en krympande värld”. I *Jorden och universum* (1966) var temat upptäckten av jordens alla hörn och förändringen av vad vi vet och kan.[539] Överlag är det positiva skildringar av teknik, kunskap, erövringar och framåtskridande, medicinska framsteg och/eller humant engagemang – nationellt och internationellt – som dominerar (”Röda Korset”, ”Arlanda”, ”Hur en tidning kommer till”, ”Alfred Nobel och Nobelpriset”, ”FN och dess organ” och ”Kongo”, samtliga i *Bakom rubrikerna*). ”Arlanda” (1961, *Bakom rubrikerna*) är ett talande exempel: här rör det sig om ny teknik, framtidstro, betoningen av hur världen krymper och hur modern teknik – på enbart gott – så att säga är med och knyter samman människor. De delgivna faktauppgifterna förmedlar kraft, effektivitet och konstruktivitet: såväl funktionen som arkitekturen på Arlandas byggnader (med vidhörande cementåtgång) presenteras, liksom planets kapacitet, bränsleförbrukning, hastighet med mera. Däremellan omnämns rutinerna vid flyget, både vad gäller passagerares incheckning till kontrollen inför avfärd och personalens noggrant reglerade funktion. Det är

[538] Se exempelvis ’programförklaringen’ i *Skol-TV: Lärarhäftet/mellanstadiet*, vt 1965:2, 4.
[539] *Skol-TV: Höstterminen 1966. Åk 4-6* (elevhäfte), 17-31 respektive 32-47. Den senare serien vände sig till mellanstadiet och sorterade in under OÄ-fältet. En viss självdistans gav sig till känna i en skämtteckning, där en indian som ser Columbus skepp, glatt utbrister att nu var det äntligen dags för indianerna att upptäckas.

mycket blinkande kontrollpaneler, spakar som vant hanteras, lugna flygledare, liksom stabila och snabba plan.

Industrins och teknikens roll som svaret på tillväxt och välfärd, modifierades med åren. Man gick från ett redovisande av konkret fakta (förbrukning, kapacitet, omfattning och dylikt) och en uppvisning i att allt fungerade, till försök att reda ut begrepp snarare än termer: man diskuterade vad något kunde innebära ur ett humanistiskt, globalt perspektiv. Titlarna *Människan i teknikens värld* (1967) och *Livsmiljö i fara* (1969) är talande. I den senares ”Vägen utan återvändo” förespråkar man en miljömedvetenhet som visserligen trycker på svenska kommuners och näringslivets ansvar, men med globala utblickar. Vikten av bilfria innerstäder, fullgoda reningsverk och recycling, alternativa bekämpningsmedel, krav på förbud för icke nedbrytningsbara bekämpningsmedel och producenternas ansvar både vad gäller rening och prövning av produkter är några ämnen. En representant för Svensk Cellulosa kommer i programmets avrundning till tals och menar att ensidiga svenska miljökrav kan snedvrida konkurrensen. Detta kommenterar speakern med att säga att i sak stämmer det resonemanget, men understryker i nästa andetag att alla länder och företag måste satsa på rening och återvinning av avfall. Alternativet är en ökande global utsugning: ett miljöansvar handlar i långa loppet om att alla ska få det bättre. Den tidigare vördnaden för industrins tillväxt och därmed en bibehållen och ökande välfärd har vänts till kravet på ansvar, återvinning, ett lokalt men även globalt miljötänkande och förespråkande av alternativa bekämpningsmedel. En lika uttalad intention att omsluta en större värld, integrera ett socialt, humanistiskt och miljömässigt engagemang, uppvisar ”Jorden är liten” (*Livsmiljö i fara*). Sambanden mellan teknik, miljö, I- och U-länder blir tydliggjorda. Kemisk krigsföring i Vietnam tas upp som förödande inte bara för de nu utsatta, utan för naturen och framtidens människor. Speakern förklarar att en utarmning av jorden är ett problem för både I- och U-länder, men medan de senare inte har något egentligt alternativ, förutom svält, producerar och konsumerar väst i överflöd utan att ta tillräckligt ansvar för återvinning och rening. En höjd levnadsstandard i väst får inte ske till priset av svält och nöd i de fattiga länderna och en gigantisk miljöförstöring: ”alltför länge satt vår tro och vårt hopp till tekniken.” En liknande tendens kan ses i ”Kommunikationsexplosionen” (*Människan i teknikens värld*) och ”Konsument år 2000” (*Konsumentkunskap*, 1968). Den senare tar upp avfallsproblemet som ett av de

problem som måste lösas inför framtiden, den förra den ojämna resursfördelningen. Sida vid sida med nya perspektiv återfinns en fortsatt okritisk tillväxtvänlig anda och tekniktilltro. I ”Bratsk” (*I Sovjetunionen*, 1968) framställs staden med samma namn som ett ganska ’mysigt’ ställe. Här byggs och skapas: ”nya kraftledningar kommer upp” och en stor kemifabrik är under uppbyggnad. Sibirien beskrivs som rikt på ”kol, olja och mineraler”, som ett gruvcentrum som fört med sig en växande infrastruktur. Det konstgjorda Bratskhavet, ”världens största konstgjorda sjö”, är ännu ett framsteg, uppenbart utan miljömässiga implikationer.

Stefan Kokalj och Gunilla Öberg granskar hur natur och miljö skildrats inom utbildningsradio- och TV under perioden 1960-1980. Man framhäver 1960-talet som startpunkten för ett miljömedvetande i samhället, som medialt dock får sitt egentliga genombrott på 1970-talet. Man refererar till analyser av TV-nyheter under 1960-talet, som visade på ett svagt intresse för dessa frågor.[540] Kokalj och Öberg tycker sig skönja att man i de internationella miljöutblickarna kan se en viss betoning vid resursfrågorna: det handlar mycket om att återvinna och producera på ett ansvarsfullt vis.[541] Så är fallet även skol-TV: konsumtionen i sig är inte något problem – om man bara återvinner ordentligt kan konsumtion och välstånd komma alla till del. Speakern i ”Jorden är liten” säger: ”Föroreningar är tillgångar som hamnat på fel ställe.” Parantetiskt framställs kärnkraften som framtidens rena och säkra räddare/miljöförbättrare utan komplikationer i både ”Industri” (*I Frankrike,* 1968) och ”Lort på ett ställe” (*Livsmiljö i fara*). ”Kemiska bekämpningsmedel – vän och fiende” från 1964 (*Bakom rubrikerna*) förefaller vara det första programmet inom skol-TV:s ramar[542] som problematiserade temat miljö och användandet av kemiska bekämpningsmedel, nationellt som internationellt. Den då nyutkomna och för miljörörelsen omvälvande boken *Tyst vår* (1963, Rachel Carson) utgjorde ett slags

[540] Stefan Kokalj & Gunilla Öberg, ”Miljö till salu” i *Medier och modernisering*, 284. De gör en åtskillnad mellan begreppen natur och miljö, där det senare är förknippat med ”problem” som orsakats av människans hantering av naturen”. Ibid. Se också Djerf-Pierre & Weibull, 344.
[541] Kokalj & Öberg, ”Miljö till salu” i *Medier och modernisering*, 286-287. Kokalj och Öberg menar att man under perioden gärna anlade ett lokalt perspektiv och höll sig till ganska traditionella utsläppsfrågor. Här garderar de sig med att det naturligtvis kan handla om en definitionsfråga: det vi uppfattar som globala miljöfrågeställningar idag, sorterades då in under teman som exempelvis överbefolkning och resurshantering. Ibid.
[542] Naturligtvis kan dylika frågor ha funnits bakom mer anonyma titlar inom fältet naturkunskap. Björn-Ola Linnér ser vissa tendenser till ett kritiskt perspektiv på relationen människa-natur redan några år in på 1960-talet vad beträffar skolradion. *Att lära för överlevnad: Utbildningsprogrammen och*

diskussionsincitament. Dessvärre saknas det mesta av ljud och speakerröst, vilket gör att några definitiva slutsatser om budskapet inte går att dra. Utifrån bildmaterialet och programkatalogtext står det ganska klart att både för- och nackdelar med kemiska bekämpningsmedel gavs plats**.** (Se också under ”Bildanvändande”.)

SAMMANFATTNING

Skildringarna av Norden från första halvan av decenniet är klart optimistiska: land och stad, tradition och nytänkande, nytt och gammalt, då och nu, natur och kultur/teknik, liksom natur och exploatering integreras. De samtidsorienterade kulturgeografiska skildringarna ger bilden av en trygg, enkel men rejäl familj med givna roller, en lika stabil – eller gärna stabilt expanderande – hemort, en självklar balans mellan jobb och fritid, och ett gott samarbete mellan arbetsgivare och arbetstagare. Vare sig det handlar om historisk tid eller samtid är välanpassade människor i fokus, medan de mindre välanpassade individerna bildar en slags varnande relief: de senare synes frivilligt och omotiverat ställt sig utanför, eller har helt enkelt ”svårt att skaffa sig någonting”. Arbetslivet är självklart, förtroendet för (statliga) arbetsgivare intakt och tillväxt av godo. Modernitet var ett ledord under decenniet och så även i skol-TV. I utbudet återfinns tilltron till en värld i tillväxt, där den ekonomiska, tekniska och materiella välfärden skulle säkerställa rätten till ett värdigt liv och en dräglig tillvaro. Mer kritiska perspektiv och frågeställningar dyker upp vid mitten av decenniet, även om tonen kan vara fortsatt optimistisk: problem är lösbara. Miljöproblematiken, som allteftersom uppdagades som en del av välfärdsprojektet, handlar exempelvis om att organisera, ta ansvar och tänka i nya banor.

---

miljöfrågorna 1962-2002, Skrifter om utbildningsprogrammens historia, nr. 12 (Arkiv förlag & Stiftelsen Etermedierna i Sverige, 2005).

NY ROLLFÖRDELNING OCH IFRÅGASATTA HIERARKIER

DEMOKRATISERING AV UTRYMMET

Barn- och ungdomsavdelningens inriktning förändrades under decenniet, som tidigare nämnts. Nya kontroversiella frågor förenades med nya roller för barn/ungdom, där det samhälleligt engagerade och kritiskt ifrågasättande började komma på agendan. Skol-TV visar på en liknande utveckling. Trots att vuxenvärlden i form av berättarröst och/eller ankare/auktoriteter sällan eller aldrig helt tappar kontrollen, får de allteftersom dela utrymme med en allmänhet och framförallt ungdomar. Man gick från välartad exempelungdom till att bli ifrågasättande och debattglada elever. Kritiska perspektiv blev en del av såväl samhällsdebatten som televisionen, vilket reflekterades i skol-TV. *Lgr 62* gjorde elevperspektivet starkare. Självförverkligande skulle skapa medborgare som också var motiverade och aktiva i större frågor. Elevdemokratifrågor och medbestämmande kom upp på den aktuella agendan och tilltron till barns/ungdoms förmåga till ansvar och insikter – på det privata liksom det offentliga planet – ökade. Nya och kritiska perspektiv, där det omhändertagande och goda samhället hade sina brister, gjorde traditionella hierarkier inaktuella, krävde nya roller och en ny ansvarsfördelning.

Norman Fairclough understryker att alla medietexter byggs av representationer, där man ständigt skapar och omskapar identiteter och relationer. Vilka identiteter ges de medverkande (reporter, publik, tredje man och så vidare) och vilka relationer råder emellan dessa (exempelvis reporter-publik, expert-publik)?[543] Djärvare ämnesval och formspråk och ett mer framträdande kritiskt perspektiv framträdde parallellt med att den hierarkiska ordningen mellan väst-tredje världen, allmänhet-auktoriteter, auktoritet/vuxenvärld-barn/ungdom förändrades. Alla skulle få komma till tals och uttrycka sin åsikt, oavsett generations-, social eller etnisk tillhörighet, handikapp eller missbruk. Det var en del av demokratiseringstanken, samtidigt som det innebar en viss standardisering: det avskiljande skulle vara inom lämplighetens ramar. Lotte Holme ser två lösningar på problematiken kring olikhet: den kan förvisas till en annan plats och tid eller förvandlas till ”positiv olikhet”, det vill säga en olikhet som utgår från en rådande norm med vissa tillåtna och till och med önskvärda variationer.[544]

[543] Fairclough, *Media Discourse*, 5-7.
[544] Lotte Holme, ”En följsam folkbildare: Utbildningsutbudet på handikappområdet under 1960-, 70- och 80-tal” i *Medier och modernisering*, 279.

Hon utgår i sina exempel från hur handikapp av olika slag skildrades i ett antal skolradio- och skol-TV-program under 1950-1980-talet, men ”positiv olikhet” kan fungera som ett ideologiskt raster på mycket annat material. Holme skriver om en i grunden förändrad svensk handikappolitik: ”normalisering var målet som skulle uppnås och integrering medlet härför.”[545] Lotta Holme går vidare: ”Ett annat perspektiv som ingår i diskursen är att diskutera annorlundaskap utifrån att tillmäta alla ett lika värde. Enligt detta synsätt är vi, även om vi är olika, lika mycket värda som människor [...] Det är inte bara tillåtet att vara annorlunda, man skall också uppskattas och respekteras för det. Detta övergår ibland i resonemang om att *alla* människor egentligen är olika, att alla är unika och att olikheten till och med skulle vara det som förenar oss som människor.”[546]

De andra är inte annorlunda, alla är i grunden lika, vare sig det gäller handikapp, etnicitet, kultur, religion, inom som utom landet. Serier som *Socialkunskap* – som då vände sig till gymnasister/vuxenelever – tog upp alkoholism (dessutom med en kvinna i centrum), förståndshandikappades situation, liksom problem som finns för den ensamstående mamman och den före detta internen. *Vad hände sen?, Vad tycker du?* och *Uppträda bland andra* låter många grupper representera utanförskap i olika former. ”De andra” (*Uppträda bland andra*, 1962) belyste hur det kunde vara för invandrare (eller utlänningar som det hette då), handikappade eller äldre.[547] Flera program berörde handikappades situation: ”Annorlunda?” (1966, *Utblick*), ”Blunda ett tag och tänk ”(1966, *Utblick*), ”Tomas, rörelsehindrad pojke i normalklass”, ”En trafikskadad flickas vardag” (*Olika men ändå så lika*, 1966), ”Ett fåtal i ett flertal klasser: Om specialklasser” (1968, *Utblick*) “Ulf – en jämlike” (1970, *Socialkunskap*)… Andra titlar som vittnar om temat på olika nivåer är ”Visst är mycket olikt men det är utanpå!” (1964, *Utblick*), ”De gamla” (1966, *Utblick*), ”Likt och olikt” (1966, *Du och jag en vanlig dag*), *Barn i främmande länder* (1963-67) och ”Människor i minoritet” (1966, *Bakom rubrikerna*). De udda barnen i klassrummet, invandrare, åldringar, barnhemsbarn, sjuka, samer, romer som bemöts av misstänksamma blickar i affären och ’fula gubbar’ är andra grupper som tas upp (liksom svarta i USA och tredje världens svältande, men representationen av den

[545] Holme, ”En följsam folkbildare” i *Medier och modernisering*, 261-262.
[546] Holme, ”En följsam folkbildare” i *Medier och modernisering*, 279.
[547] *Skol-TV: Elevhäfte*, ht 1962, 16.

större omvärlden behandlas under egen rubrik). Exemplet med ’ful gubbe’ återfinns i ”Särling” (1967, *Vad tycker du?*), där en byråkratisk polis kommenterar blottare med att dessa utgör en liten del av brottslingar och att blotta sig är förbjudet i lag. När polisen väl fått vetskap om ett sådant brott, talar man med förövaren ”diskuterar med honom [...] tar reda på varför” och agerandet visar sig ofta handla om kontaktsvårigheter, blyghet gentemot flickor/kvinnor, varför polisen ofta föreslår ett läkarbesök. Efter att ha fått tala ut är det ”många som övervinner sina besvär”. Misstag kan korrigeras, fördomar övervinnas genom kunskap och upplysning. Mellan raderna framgår att om de blivit behandlade på annat sätt från början hade särlingskapet överhuvudtaget inte behövt uppstå. Samma series ”Utan giltigt förfall” består av två dramatiserade parallellhandlingar – om en mans problem på arbetet, respektive en pojkes ovilja gentemot skolan –, där det framgår med all tydlighet att det är en oförstående omgivnings krav och obetänksamma kommentarer som orsakar de bådas vantrivsel och att de drar sig undan. Man har här som appell att grunden till det som betraktas som annorlunda eller särlingskap bottnar i gemene mans oförmåga att möte den som skiljer sig åt och oviljan eller oförmågan att förstå. Både ”Björn och gubben” och ”Jag vill inte gå hem” (*Vad hände sen?*, 1968) tar avstamp i två något udda existenser, där bråk och konflikter hemma försätter pojken Ulf i knipa, medan Björns tafatthet bland kamrater får honom att uppfinna en låtsasvän. (Överhuvudtaget är flickor som typexempel ovanliga i det genomgångna materialet.)

Minoriteter och utlänningar – exotism och tolerans

Invandringen var en växande del av Sverige. Utbud som behandlade invandrarskap och minoriteters situation började synas mot mitten av decenniet och utmärktes av socialpsykologiska krav på förståelse av sin egen och andras situation. Billy Ehn poängterar likaledes att i den sociala utjämningens namn kvarstod det ’egna’ perspektivet: en ökande invandring betraktades exempelvis som något som handlade om rätten till likvärdigt boende, arbete och utbildning och i väldigt liten utsträckning om kulturmöten och nya livsmönster.[548] Ett tolerant, sakligt och förnuftigt förhållningssätt var normerande och önskvärt. Man eftersträvade byggandet av en internationell identitet, men med de lyckade nordiska och svenska exemplen som trygg referens. Ibland återfinns en dold exotism även vad gäller det väldigt

[548] Billy Ehn, ”Nationell inlevelse” i *Försvenskningen av Sverige*, 236-237.

näraliggande: den deklarerade fördomsfriheten visar just på de egna fördomarna och man behöver inte alltid söka sig speciellt långt bort. Ett exempel är *Uppleva-upptäcka*:s ”I Danmark” (1965), där man varnar för schablonföreställningar och bedyrar vikten av att se bortom fördomar och förutfattade meningar. Humoristiska teckningar med öldrickande, cigarrökande och glada danskar alterneras med speakerns/reporterns fråga om det egentligen går att se någon skillnad på danskar och svenskar: collageliknade bilder av danska elever i skolsalen och på skolgården, där lekarna, leenden och småprat liksom eftertänksamma och fundersamma ansikten svarar nej på frågan. Man fortsätter även på det mer skämtsamma spåret och låter en man i närbild inta olika miner – som gemyt, glädje men också ilska och sorg – för att visa på allas våra breda känsloregister, oavsett nationalitet. Rösten uppmanar oss till försiktighet ”när vi beskriver människor från andra länder”, beskrivningar vars vansklighet och felaktighet åskådliggörs av förvrängda spegelbilder i nöjesparkens spegelsal. Förmaningar och upplysningar som dessa hindrar inte att rösten/den osynlige reportern på sin resa längre fram vet att berätta att berg betyder olika saker för svenskar och danskar: för svenskar är det en plats för ensamma vandringar, för danskar ett ställe för samvaro och ”ha det trevligt tillsammans”. Picknickbilder med vuxna och barn i uppsluppet umgänge med prat och skratt, tycks snarast bekräfta den bild av danskt gemyt och nationella särdrag som programmet tidigare ivrigt bekämpat.

Samernas smidiga anpassning till det övriga Sverige var också något av ett huvudnummer, vilket tidigare behandlades i samband med Norden och modernitet. En paradoxal och villkorad likhetstanke kan spåras. Gamla schablonbilder förklaras passé, men utgör ändå en del av skildringarna, avskiljer ’vi’ från ’dom’. I ”Mot sommarlandet” sker inledningsvis ett ställningstagande för minoriteterna med konstaterandet – till landskapsbilder – att samernas förfäder kom till området tidigt och att de så småningom tvångskristnades, ledsagat av gudstjänstbilder (*Samer*, 1967). I samma avsnitt överlämnar den inledande speakerrösten det mesta ordet till pojken Jörgen i samefamiljen Jonsson. Denne får berätta om hur vardagen gestaltar sig före och under sommaren, då man har renarna på bete på sommarlandet. Serien ligger nära andra dramadokumentära former som *Hemma hos oss*: berättelsen liknar en spelfilm och den enda förändringen gentemot liknande serier är att sonen i huset får lov att stå som berättare. Det intressanta här är just hur ’det vanliga’ livet måste understrykas: den tydliggjorda ’vanligheten’ skapar en reliefverkan gentemot det

traditionella.[549] Livet före sommarlandet etablerar en högst ’vanlig’ tillvaro. Familjen pratar svenska, bär ’vanliga’ namn, ’vanliga’ kläder; mamma är hemmafru, bakar, lagar mat och syr; pappa har en viktig post som samernas ombudsman och håller kontakt med myndighetspersoner, har möten (idel män) i ett ’vanligt’ prydligt vardagsrum, i ett helt ’vanligt’ hus i en ’vanlig’ by, där dottern Lisbeth springer ärenden till affären och man beställer material för vistelsen på sommarlandet via postorder. Vistelsen på sommarlandet bjuder uppenbarligen en del skillnader mot en Svensson-tillvaro, men steget är inte alltför stort. Pappan går till jobbet/vaktar renarna, mamman gör i ordning kåtans köksavdelning och bakar, medan Jörgen och hans syskon leker utanför, samtidigt som hans röst berättar om hur bra det är att ha några att busa med här uppe. Familjeliv, barn och ungdomar är sig lika, trots olikheter. I det efterföljande avsnittet, ”Höstslakt”, följer vi livet på nomadskolan/internatet. Eleverna får visserligen läsa – förutom de ämnen övriga skolsverige läser – samiska språket, samisk historia och sameslöjd, men när kameran följer barnen på fritiden visar man ändå pojkar som spelar ishockeyspel och lyssnar till popmusik samt några flickor som fnittrande pyntar sig. Berättelsen följdes upp i ett elevhäfte där det framgår att det fanns både likheter och skillnader mellan samiska barn och övriga. Texten vände sig uppenbart till icke-samer, eftersom samiska barn var ”dom”, medan man var du/ni med målgruppen: ”Kanske tycker dom om att se samma TV-program som du?”.[550] Familjen på fotot ser ut som vilken då samtida svensk familj som helst. Det annorlunda är uppenbart marginellt: ”Familjen Jonsson har tagit tillvara det bästa i sametraditioner men i övrigt anpassat sig till vårt sätt att leva”.[551] Det bästa i sametradition innebär här en festmåltid på renslaktens märgben, vilket verkar närmast pittoreskt och oförargligt annorlunda. Serien är också exempel på en betoning av familjen som gemensam nämnare, en tacksam brygga mellan ’vi’ och ’dem’, vilket också stadfäste kärnfamiljens status. Det var inte bara danskt gemyt

[549] Tidstypiska får man betrakta påståenden som att samer, påverkade av naturen, är ’kortväxta men sega’ (”Fjällbygd”, Norrländsk älvdal, 1964). En intressant historisk passus görs när man slår fast att samernas anfäder, ett jägar- och fiskarfolk, vars samesilver i dag visas på museum, lät beställa dessa hos smeder vid kusten. Speakern frågar sig: ”Tyder detta på att dessa (samerna, min anm.) människor var mer primitiva?” Frågan ges inget svar och kan uppfattas som retorisk, men det designade silvret ska uppenbarligen tala för sig självt, att svaret är nej. I Lärarhäftet framgår att det är så det ska tolkas: ”Samesilvret [...]visar att samerna inte var något primitivt folk”. *Skol-TV: Lärarhäftet/mellanstadiet*, ht 1964:1, 19.
[550] *Skol-TV: Åk 4-6*, vt 1967, 28.
[551] *Skol-TV: Åk 4-6*, vt 1967, 33.

som fungerade som en charmig och fullt acceptabel kulturkrock: även familjen Jonssons försiktigt avvikande livsstil gavs ett exotiskt anslag, som var fullt hanterbart.

”Utlänning” (1968, *Vad tycker du?*) kan tjäna som ytterligare exempel på den villkorade likheten. Avsnittet tar sin egentliga utgångspunkt i den till Sverige invandrade grekiske pojken Georgios i form av en närbild med en tegelvägg i bakgrunden. En stilla flöjt hörs, men det är inte Georgios själv som berättar utan en allvarlig speakerröst, som efter presentationen säger ”Hit till Sverige är människor som har det besvärligt välkomna, eller är dom inte? [...] Utländska pojkar och flickor får gå i våra skolor. Hur har dom det där?” (Här kan man notera att speakern ändå väljer att prata om ”våra skolor” och ”dom”.) En viss dubbelmoral i landet avslöjas: engagemang mot orättvisor på bortaplan är ersatt med likgiltighet eller fördomar på hemmaplan. Rubriker om diskriminering av invandrare mixas med segregerade skolor och rasistdåd i USA. En läkare förklarar att någon rasskillnad inte går att spåra i blodet, utan skillnader ligger i olika språk och livsmiljöer. En präst predikar om att idag görs ingen skillnad på människor och att man bör hjälpa mindre lyckligt lottade. Invandrare tillfrågas om hur de uppfattar Sverige och hur de blivit bemötta här, vilket resulterar i genomgående positiva svar där någon understryker vikten av att bli behandlad som alla andra och slippa falska omsorger. Mannen på gatan tillfrågas om gränserna bör öppnas helt och hållet och både ja, nej och nja representeras. Det vanligaste argumentet mot öppna gränser är att det skulle leda till högre arbetslöshet bland svenskar, någon ja-svarare nämner allas lika värde oavsett ras och ursprung. (Parantetiskt var yngre kvinnor överrepresenterade bland den senare gruppen.) Speakern knyter ihop trådarna genom att återgå till start, bilden på Giorgio, och konstaterar att svenskarna höjer sina röster mot förtryck i världen, följt av den retoriska frågan ”Men hur är det här?” Inledningens närbild har nu ett annat, fullständigare perspektiv: hela bilden visas, hela Giorgios situation ges. Pojken i helbild visar sig vara på skolgården, inledningens tegelvägg avslöjas nu som en skolvägg. Det är rast och skolgården är full av liv och rörelse, men han är uppenbart utanför någon kamratkrets, istället trängd mot en vägg som både är ett hinder och skydd. Ett gäng på avstånd kommenterar Giorgio och ifrågasätter vad han gör här. Speakern säger förmanande: ”Om han får det bättre här och vi kan hjälpa till, ska vi då inte göra det? [...] Ska vi låta bli att hjälpa för att de bor på fel sida gränsen?” Fler exempel på fördomsfulla – eller obetänksamma – barn och ungdomar ges.

Programmet avslutas senare med den med tunga bokstäver skrivna frågan ”Vad tycker du?”

Programmet tar ganska uppenbart ställning för de utsatta, och deklarerar en moralisk plikt att hjälpa de behövande. En scen i programmet, där en representant för polismyndigheten uttalar sig, tydliggör premisserna: generositeten förutsätter en fullständig integrering från de hitkommandes sida. Efter att ha klargjort att brottsligheten inte är större bland invandrare och att de flesta försöker att ”anpassa sig”, ”leva som vi gör”, fortsätter han med att något bekymmersamt säga att problemen dock verkar öka. ”Greker, turkar, bulgarer och jugoslaver” – underförstått i jämförelse med nordiska och nordeuropeiska invandrare – har med sig andra traditioner och har det ”svårare att smälta in och leva som vi gör.” Speakern avrundar med att fråga ”Gör vi svenskar allt för att hjälpa dem, finna sig tillrätta här?” Inhemsk välvilja skulle säkerställa assimileringen. Invandrarskapet representerade en positiv avvikelse, så länge den höll sig inom lämplighetens ramar. Det är få invandrare som får komma till tals – det är infödda svenskar som diskuterar frågan och har auktoritetsrollerna. På agendan fanns även romer, eller zigenare som man refererade till då. Programmet ”Om zigenare” (1968, *Utblick*) saknas men syftet var enligt *Skolprogramavin* att ”göra ett försök att få eleverna i våra skolor att se naturligt på zigenare och att få dem att förstå och acceptera skillnaden mellan människor, för att därigenom underlätta zigenarbarnens anpassning i samhället.”[552]

(Själv)reflekterande och diskuterande barn

Vad tycker du? (1967-68) är en serie som blandar drag från ett öppet och formellt förhållningssätt, låter sekvenser och avsnitt präglas av olika uttryck. Man månar om att integrera skolans och målgruppens värld med frågeställningarna – vilket också titeln anger –, låter barn och ungdom komma till tals i förutsatt välbekanta skol- och fritidsmiljöer. Avsnittet ”Snutjävel” bygger på att många röster kommer till tals, att det är en nyanserad bild som ges och ett öppet slut som är ämnat för fortsatta diskussioner. Ändå är det en påfallande retorisk färgad strategi man använder sig av. ”Snutjävel” belyser polismyndigheten genom att parallellt presentera argument för dess goda syfte och motargumenten, myndighetens baksida: tidningsrubriker om

[552] *Skolprogramavin; april-maj 1968*, 90. Upprinnelsen till avsnittet var för övrigt ett brev från en romsk pojke, som berättade om sina vardagsproblem i skolan. Ibid.

polisiärt övervåld, filmer där demonstranter släpas bort, barn/ungdom som berättar om negativa erfarenheter av polisen (som förefaller vara iscensättningar, där de agerande får återge förmodat vanliga fördomar om poliser som missbrukat sin position på olika vis). Detta alterneras med inslag från polisers vardagsarbete respektive poliser som själva får berätta om sitt arbete. Speakern tar ganska uppenbart parti för polisen och de positiva inslagen dominerar: bortsprungna hundar och stulna cyklar kommer till rätta, en bestulen dam får sin väska tillbaka… Vidare är det en polis som ger första hjälpen vid en cykelolycka, polismän agerar fritidsledare, besöker skolor och berättar roliga historier. Tidningsrubriker om mord och kidnappningar klargör nyttan av polisväsendet. En enskild polisman, talesmannen för gruppen, är den som rakryggat erkänner att fel har begåtts och deklarerar att poliser som inte uppför sig som goda exempel, inte heller är lämpliga inom kåren. Lite uppfordrande förklarar samma polis att lite mer positiv backup från pressen skulle vara på sin plats och ställer frågan till oss/åskådaren varför poliser aldrig får någon hjälp när de är utsatta. Att Vietnamdemonstranterna ganska hårdhänt föses bort – trots att de demonstrerar för fred – har sin förklaring i att polisen måste se till tillstånd, trafiksäkerhet och säkerheten överlag, inte minst för demonstranternas egen räkning. Det hela avslutas med frågan ”Vad tycker du?” till en resumé av stillbilder. Summerat står det tydligt och klart att barn och ungdomar fabulerat eller förvrängt saker och ting. Inte en enda gång får vi se någon av deras negativa historier iscensatta/gestaltade, vilket är fallet med de goda exemplen. I samband med Vietnamdemonstrationen förekommer något som liknar milt våld i bortfösandet av människor, till olycksbådande musik. Detta följer direkt efter polismannens appell för hjälp åt utsatta poliser. Därmed förmedlar bilderna plötsligt demonstranternas bristande säkerhetstänkande, polisens utsatthet och deras befogade våld i kampen för ett – för alla parter – tryggt samhälle. Rollen här (för både barn/ungdomar och en alltför aktiv alternativt passiv vuxen allmänhet) är fortfarande att bli tillrättavisad, fastän av auktoriteter som valt bort strama åthutningar till förmån för en bestämd men ändock vädjan till en förutsatt rättvisekänsla.

Mindre pekpinneaktigt framstår ”Du är ju bara barnet” (1968, *Vad tycker du?*), som behandlar barn/ungdomars situation gentemot vuxna och har klara socialpsykologiska förtecken. Här visas för målgruppen ett antal förutsatt igenkännbara exempelsituationer/företeelser: från att inte få slänga mat i skolmatsalen till krav på

disciplinerade led. Delen återkommer dessutom till hur auktoritära system och mönster fortplantas, hur barn som vuxna mästrat och bestämt över i sin tur kör med småsyskon. Som tidigare tagits upp är det en serie som blandar små iscensatta exempeldramer med diskussioner barn emellan, här om orättvisor i relationen barn-vuxna. Diskussionerna kan i viss mån förefalla styrda eller vuxenkonstruerade i formuleringar som ”för mycket ojämlikheter [...] barnens rättigheter minimerade”, men ändå innehåller samtalen och situationen uppenbart ett visst mått av spontanitet och egna funderingar. Barn sitter uppflugna på bord, faller i varandras prat då och då, gestikulerar och fnittrar till. Som kontrast till ett stycke högläsning ur Strindbergs *Fadren* följer ett samtida – vad som verkar vara – autentiskt samtal mellan far och son, om hur man en morgon varit väldigt sura på varandra och varför det blev så. Dialogen är kamratligt öppen, pappan är mycket förstående: ”Skulle du vilja att jag var mer lekkamrat med dig?” är en rakt ställd fråga. Far och son är på samma våglängd och pappan tar sonens tankar, förklaringar och önskningar på allvar, begrundar, frågar och kommenterar. Samtidigt får vuxenvärlden ett visst utrymme i programmet: man får förklara sig, varför såväl elever som personal behöver lugn och ro i matsalen och varför portionerna ibland blir för stora.

Jag skulle som vilja återknyta till mellanstadieserien *Du och jag en vanlig dag* (1966), som tidigare presenterades under ett öppet förhållningssätt. Om *Vad tycker du?* varvar sakfrågor med fältet socialt samspel, så är *Du och jag en vanlig dag* mer renodlat beteendeorienterad. Det är mycket känslor, funderingar och egna upplevelser som formuleras, behandlas, ges plats och det sker under lekfulla former. Vad gäller den senare har man helt avstått en didaktisk speakerröst till förmån för barnens ’egna’ tankar och en lyssnande, medkännande och funderande vuxen episk berättare, som vidarebefordrar frågeställningar till både de medverkande och publiken. Serien präglas av en episk berättarglädje, där man leker med berättarplan, berättarröst – som då och då är fullt hörbara för de inblandade – och berättartekniska konventioner. Fyra barn fungerar som huvudrollsinnehavare, får sina karaktärer tecknade och nyanserade. I det inledande ”Någon att bry sig om” – där barnen med egna röster förmedlar sina tankar och funderingar – är det ’tuffingen’ Benny som har en central roll. Han uttrycker sitt förakt för Conny, som bryr sig om små kattungar och är enligt egen utsago den självskrivne ledaren. Benny läser bara serier och deckare och är uppenbart mycket influerad av James Bond, poserande med leksakspistol. I hemlighet är han

emellertid förtjust i Lisa och ser en konkurrent i den mer undfallande och mjuke Jocke, en ”vekling”. Gänget misstänker att Benny lagt beslag på en kattunge för att plåga den, men i själva verket visar det sig Benny visst gillar djur – han har tagit sig an katten och kelar med denne när de övriga oväntat dyker upp. Det hela avslutas med att vi får se Jockes, Connys och Lisas förvånade ansikten (den senare med antydan till ett leende) och Connys röst/tankar avslutar med en fråga till åskådarna: ”Vad ska hända nu då?” Vi kan ana att Lisa blivit mer vänligt sinnad gentemot en Benny som kan visa känslor. Tidigare hade hon uttryck åsikten att det inte gick att prata med Benny, som bara läste om James Bond. Nästkommande avsnitt, ”Likt och olikt”, är en fristående uppföljning och handlar om att alla människor är komplexa, alla är lika såtillvida att man är olika vid olika tillfällen. Utifrån scener från föregående del nyanserar berättaren personteckningen ytterligare genom att fråga sig/oss om den tuffe Benny alltid är sådan, för att sen fundera kring om dennes oförmåga att prata med Lisa egentligen är blyghet. Programmets centrala handling är annars hur Conny förnekar sin teddybjörn inför sina kamrater. Berättaren förklarar sen, på sitt lite sävliga och trygga sätt, vikten av att våga vara den man är, stå för vad man vill, tycker och känner. Han exemplifiera med några egna udda favoritplagg, som han skämtsamt modellerar i: ”En del tycker jag ser löjlig ut i de här kläderna [...] bryr jag mig inte om [...] andra vet det här om mig [...] att jag kan vara arg, glad, ledsen [...] olika människor olika gånger”. Individens föränderlighet, men med en fast kärna, illustreras tillika vid olika tillfällen av att personer då och då skildras via en facettlins, ges många gestalter, inom vissa fasta ramar. Det hela slutar återigen öppet: kommer Conny att våga stå för sin nalle? ”Vad tror ni?” undrar berättaren, vilket upprepas i den avslutande delen ”Varför bråkar vi?” där slutklämmen är ”Varsågoda… nu är det er tur att tänka på det här.”

Öppenheten och respekten inför barn/ungdomars upplevelser, känslor, tankar och åsikter har sina gränser även i *Vad tycker du?*: tolerans, hänsyn och förmågan att prata om uppkomna problem var en given plattform. Serierna ovan är exempel på ett ökat förtroende för även de yngre elevernas förmåga att diskutera och ta ställning, förstå sitt eget och andras beteende. Man vill betona vikten av ökad tolerans istället för att förmana. Samtidigt är det diskret antytt vad som är ett önskvärt beteende. Berättaren i *Du och jag en vanlig dag* konstaterar exempelvis att slagsmål aldrig är ett bra sätt att lösa några problem, även om han uttrycker sin förståelse för den förfördelades ilska,

att det kan finnas en anledning till att ett slagsmål sätts igång. Den första delens uppehållande vid populärkulturens våldshjältar indikerar att alltför mycket sådan kost är mindre hälsosam. Bennys ensidighet kontrasteras med Lisas bredare smakpreferenser. Visst läser hon också deckare, ”men inte bara Bond, krig och pistoler och sånt”. Pekpinnar och klara direktiv om hur man bör uppföra sig (gentemot samhället, föräldrar, skolan och varandra)[553] har här bytts mot ett psykologperspektiv där man vill förklara och nyansera, göra bilden av beteenden, attityder och värderingar mer komplex och mångfacetterad. Ann-Lie Lindgren tolkar i sin studie av 1970-talets förskoleprogram, där framlyftandet av barnets känslor och upplevelser var centrala, som ett uttryck för en standardisering av gruppen. Barn skulle ha god självinsikt och vara i kontakt med sina känslor, samtidigt som de lika givet skulle vara en del av och fungera i gruppen.[554] Ett sådant mönster träder fram här. Egna åsikter, personlig smak och individuellt beteende är positivt, men är fortfarande i viss mån villkorat. Att stå upp för den man är och visa integritet är önskvärt, men innerst inne är man en känslig och omtänksam person som ibland vänder ilska, rädsla och frustration fel. Ett våldsamt beteende, fördomar, tvära åsikter om bambapersonal och polis (*Vad tycker du?*) bygger alltsammans på missförstånd, okunskap och/eller brister i kommunikationen. Känslor av alla de slag är OK så länge de bär på fröet till självinsikt och inte tar sig våldsamma uttryck. Kommunikation är A och O och bygger på individens mognad och förståelse av sina egna handlings- och tankemönster såväl som andras. Man visar mer eller mindre diskret upp gränserna för vad som är

[553] Tyvärr saknas många äldre program som berörde fältet hur man borde bete sig mot varandra och barnens/ungdomarnas eget ansvar. Den nu saknade serien *Uppträda bland andra* (1961-62) framstår som ett typexempel på det moraliserande övertalandet. Delen ”Spelets regler” var tänkt att introducera umgängesregler och bland arbetsuppgifterna fanns punkten ”gör en lista över lämpligt uppträdande i olika situationer.” Se *Skol-TV: Elevhäftet*, ht 1962, 11. Den till mellanstadiet riktade *Utblick* sände 1964 de nu försvunna avsnitten ”Är det tillåtet?” och ”Är det sant?” Textmaterialet bjuder på helt retoriskt ställda frågor och serien förfaller ha varit mycket normativt inriktad. I ”Är det sant?” varnade man för skvaller och ryktesspridning och det var uppenbart barnen själva som stod för sådant – *Skol-TV: Lärarhäftet/mellanstadiet*, ht 1964:1, 5-7 – det vill säga inte alltid var så trovärdiga. Tendensen fortsatte året efter med titlar som ”Varför gör de så?” och ”Hur skall jag göra?”, vilka enligt lärarhäftet hade som syfte att få eleven att ”inse hur väsentligt vårt *hänsynstagande* till och *uppskattning* av andra människor är för att skapa trivsel i vår omgivning.” Se *Skol-TV: Lärarhäftet/mellanstadiet*, vt 1965:1, 5. *Att vara tillsammans* (1963, saknas också) verkar ha varit samma andas barn. Man utgick här bland andra från skolans värld och de problem ett välordnat kollektiv antogs innebära för – underförstått – mindre mogna människor. Eleverna ”sätts på svåra prov vad gäller *hänsyn*, *ansvar* och *omdöme*”. Se *Skol-TV: Lärarhäftet/mellanstadiet*, vt 1963:1, 23. Om föräldrarna misslyckats med disciplineringen bistod här skol-TV med avsnittet ”Hemmet” där man bland annat behandlade TV-vanor och fickpengar. Frågorna om hur man borde bete sig hemma besvarades i lärarhäftet med bland andra ”inget stoj och skrik när föräldrar har besök, är sjuka eller trötta”. Ibid.

[554] Anne-Lie Lindgren, ”Att ha fokus på barns aktivitet: Hur förskolebarndomen blev norm i välfärdsstaten” i *Barnets bästa*, 186-190.

acceptabelt och att det handlar om en trubbig yta: egentligen är man en ’reko’ person, med rätt att vara – lämpligt – arg och ledsen.

UNGDOM PÅ SKOLGÅRD

Jag har diskuterat förändrade roller och allas rätt att synliggöras och komma till tals – ett utrymme som också var villkorat, ställde krav på en standardisering. I det här kapitlet ämnar jag fokusera på det faktum – som redan skymtat – att en liten exklusiv skara av experter allteftersom fick dela på utrymmet med ’mannen på gatan’ och – framförallt – ’ungdom på skolgård’. Själva skolgården med dess invånare kom med åren att få något av en huvudroll vad gällde frågor i allt från relationer, beteenden och skoldemokrati till (inter)nationell (stor)politik. Platsen framstår snarast som en symbol för själva demokratiseringstanken, allas rätt och skyldighet till deltagande.

För att ge relief åt förändringen skulle jag vilja återge några tidiga exempel på något som kan beskrivas som en förmyndarattityd gentemot såväl mannen på gatan i allmänhet som ungdom på skolgård i synnerhet. I 1961 års ”Rasproblemet i USA” (*Bakom rubrikerna*) kommenterar man dagsaktuell politik via intervjuer med ’mannen på gatan’, vilka då spelades av TV:s egen personal.[555] Den efterföljande klassrumsdiskussionen är mycket välregisserad med inlästa repliker och en dirigerande magister som självklar ordförande. Att ha med ungdomar var således ett grepp som fanns med från början, ett slags alibi för att det var deras talan som fördes. Deras utrymme var dock mycket begränsat: de hade anpassade biroller gentemot vuxenvärldens huvudroller. Rollerna gick till och med mot något av en polarisering av ungdomar kontra vuxenvärld. I ”Lort på ett ställe” (*Livsmiljö i fara*, 1969) avrundas programmet med att en engagerad tonårspojke vädjar till de jämnåriga åskådarna att försöka påverka vuxengenerationen, eftersom det är de unga som ”får ta konsekvenserna”. I delen dessförinnan, ”Jorden är liten”, sammanfattar och avslutar speakern med att ”vi vuxna frambesvurit den svåra situationen som världen nu rasar in i, av okunnighet och självupptagenhet. Det är ni unga som måste säga nej och med kunskap och samarbetsvilja bygga upp en värld att överleva i.” I ”Kalifornien” (1969, *Nordamerika*) konstaterar speakerrösten apropå etniska och sociokulturella fördomar att det finns ”många olika Amerika i Amerika” och att ungdomarna är dess framtid,

[555] Enligt uppgift i programkatalogtexten.

det vill säga de som ska säkerställa en för alla rättvis värld. Här är amerikanska tonåringar med blandat ursprung också med och resonerar om problemen: en pojke fastslår klarsynt att människor är fördomsfulla och att de ”inte bryr sig om att ta reda på hur det är”, vilket det underförstått kommer att ändras på med nästa generation.

Om narkotika (1969) tar sin början i ett informellt samtal mellan två äldre tonårspojkar (den ene iförd slips och kavaj, den andre polo och kavaj) i ett neutralt rum. Göteborgskan är tydlig och det är i mycket ett slangbetonat språk, med många ”tjack”, ”liksom” och ”va”. Kontentan är att de båda har erfarenheter av vänner – som inledningsvis testat hasch av nyfikenhet – vilka fastnat i tyngre missbruk. Nästa sekvens visar en skolsal, med bänkarna demokratiskt placerade i en fyrkant. Den etablerande översiktsbilden visar hela gruppen, alla ges samma och likvärdigt utrymme. En kvinnas röst, härrörande från gruppen, hörs under tiden: hon pratar – vårdat, men med en vardaglig ton – om droger och missbruk. Eftersom blickarna riktas mot en person som vi ser ryggtavlan på anar vi att det är röstens källa, men det är inte förrän kameran visar en närbild på en kvinna – vilken hålls kvar under en ganska lång stund då kvinnan fortsätter med informationen – som våra antaganden blir bekräftade. Då har kameran redan klargjort något slags kollektiv ordning: eleverna lyssnar men talaren är placerad på samma nivå, i skolbänken, och är tydligt en i gruppen. Nästa inslag visar tre ungdomar som i biblioteket fortsätter diskussionen. Tonårsflickan intar ett slags mellanställning, med både kritik och försvar gentemot det genomgångna. Den ene av tonårspojkarna har uppenbart en liberalare syn på droger i olika former, medan den andre jämställer alkohol med narkotika och pratar om missbruk som ett karaktärsproblem. Flickan medlar genom att säga att man måste fortsätta att prata om det här efter rasten. Informatören ses därefter i närbild och har uppenbart tagit del av flickans uppmaning – vilket ytterligare stärker den demokratiska bilden, det är ungdomarnas frågor som utformar agendan – genom att spinna vidare på det ungdomarna tidigare pratat om. Elever ges gott om utrymme i närbilder där man verkar begrunda vad som sägs: de kommer med egna frågor och funderingar, argumenterar och motiverar sina ståndpunkter. Det är tydligt att rollerna och replikerna till viss del är inlästa, även om man försöker ge intryck av spontant debatterande och argumenterande. Man återkommer gärna till vikten av tolerans och förståelse, att drogmissbruk är ett symptom på någon form av vantrivsel.

I ”Vad är reklam?” (*Konsumentkunskap*, 1968) har man delvis samma upplägg som i *Om narkotika*, även om platsen inte är inom skolans domäner, utan en mer anonym studiomiljö. I en panel samlas ungdomar kring en medelålders man, vilken presenteras som docent och expert på marknadsföring. Även om man sitter på samma nivå, kring samma avlånga bord, sitter han tydligt i mitten. Diskussionen och frågorna som följer verkar styras av ett visst synopsis, vissa saker står på agendan, men samtidigt förefaller spontaniteten större – man faller varandra i orden ibland – jämfört med exempelvis *Om narkotika*. En flicka är påstridig och har reagerat mot ett vespareklamutskick som enbart vände sig till pojkar, liksom reklam där kvinnor är ögonfång. Docenten – som också sköter projektorn, visar filmer och bilder och därmed bestämmer dagordningen – får dock sista ordet, lyckas ge ’nöjaktiga’ och acceptabla svar. (Det senare problemet – kvinnor som blickfång – består snarast i att konsumenten helt kan missa det man gör reklam för.)

Skolgården är utgångspunkten i de två kvarvarande programmen i *Bakom rubrikerna* från 1969, ”Apollo II – dags för eftertanke” och ”Hur blir det för oss?” (och även i det saknade årsbarnet ”Samtal om narkotika” enligt programkatalogtexten). Ungdomars syn på saken är själva språngbrädan för behandling av området: i egenskap av att vara framtiden bör man engagera och yttra sig. ”Apollo II” (1969) inleds med att ungdomar strömmar ut från en skola. En i klungan visar sig vara journalist – Tomas Botwid, inte många år äldre än skolungdomarna – och är på väg ut till skolgården/livet där ute, det vill säga friheten men också ansvaret. Han är löst och ledigt klädd i tröja och jacka och smälter väl in i skolmiljön. Så stannar han plötsligt på trappan, spontant och oväntat, medan springet och larmet runtomkring fortsätter. Botwid tittar in i kameran och frågar oss vad vi kommer ihåg bäst från sommaren. Redan här dras eleven in via direkt tilltal/fråga, förutsätts relatera till egna minnen och erfarenheter. De inledande provsvaren från mannen på gatan och ungdomar på skoltrappan visar att månfärden inte alls var det som allmänt gjort starkast intryck. Mångfalden visar på möjliga perspektiv av vad ”viktigt” innebär för olika människor. Ytterst är den ena händelsen inte viktigare än den andra, helt i linje med en växande pragmatisk omvärldssyn.

Därefter följer dokumentära bilder av rymdfärden, ledsagat av den passande poplåten ”600 lightyears from home”. Sekvensen följs av en intervju med den då

kontroversielle historieprofessorn Sven Ulric Palme,[556] som menar att projektet givits för stora rubriker och förmodligen mest haft betydelse för den amerikanska självhävdelsen. Mannen är uppenbarligen medievan: han ler, gestikulerar, blinkar i samförstånd till journalisten och är mycket avspänd inför kameran. Men även 'mannen på gatan' (medelålders kvinna, äldre man, barn och ungdomar…) ska få komma till tals. I motsats till avsnittet "Rasproblemet i USA" från decenniets början, där TV-personalen som nämnts själva spelade allmänhet, gav man sig här faktiskt ut i verkligheten och svaren framstår som spontana. Speakerrösten/journalisten konstaterar efter detta att "så tyckte några människor på stan [...] vi frågade också professor May, ordförande i Röda Korset, rådgivare under tre vicepresidenter", samtidigt som kameran vandrar från en stadsvy till en terrass där den unge reportern och May sitter och fikar, vilket definitivt skapar en avspänd atmosfär, en visuell försäkran om att den grundligt verbalt presenterade auktoriteten också är en alldeles vanlig människa. Miljö- och stadsljuden finns med, som bekräftelse av 'allmän plats', att professorn deltar i det vanliga livet. Sammanfattningsvis säger May att visserligen handlar det om spännande tekniska och vetenskapliga framsteg, men att det inte innebär att man får glömma problemen på jorden. Slutligen får Palme runda av programmet med att konstatera att "Vad vi säger är särskilt viktigt, beror på vad vi är intresserade av. Historikerna skapar historia", vilket är en kunskapsrelativ aspekt: uttalandet ifrågasätter en traditionell historieskrivning och nyhetsförmedling, där det viktiga och avgörande framstått som av naturen givet. Med andra ord valde man två ganska kritiska röster/auktoriteter som fick uttala sig om rymdfärder. Programmet står i klar kontrast till det sex år tidigare "…3, 2, 1, 0 – ett program om rymdflygning" – med temat rymdfärder – i samma serie, som framstår som en ganska ensidig hyllning till det amerikanska rymdprogrammet.

I "Hur blir det för oss?" presenteras rubriken på skolgårdens asfalt, skrivet med krita (på samma vis avslutas programmet med namnen på de inblandade i kritskrift på asfalt), vilket slår an en ton av jämställdhet och lekfullhet: alla inblandade tas så att säga ut på skolgården och bokstavligen ned på jorden, blir en del av den miljön, samtidigt som man blinkar till själva symbolen för katederundervisning – kritan och svarta tavlan (här representerat i form av asfalt). Direkt efter vinjetten befinner vi oss

[556] Bilden av professor Sven Ulric Palme som kontroversiell och "omstridd herre" gavs i *Röster i radio och Tv*, 1966:40, 3.

på skolgården, bland ungdomar på rast. En tonårspojke vänder sig direkt till kameran/statsministern/oss med frågan vad regeringen tänker göra åt ungdomsarbetslösheten. Här slås an en ton av direkthet, rakhet, öppenhet och dialog, vilket utmärker hela programmet. När reportern, återigen Thomas Botwid (iförd lediga byxor, jacka, tröja och snusnäsduk), först syns sker det via en åkning från kanslihusets fasad till den unge journalisten, som sitter bekvämt uppflugen på en mur med ena benet nonchalant uppslängt, ackompanjerad av stadens ljud. Han tittar på byggnaden (liksom publiken är han inledningsvis en betraktare), vänder sig om och talar till oss, blir länken mellan oss och staten: ”… vi ska ta och gå in till honom (Olof Palme, min anm.) och be honom svara på de här frågorna [...] först titta på hur det egentligen går till när Sverige byter regeringschef… å förresten**,** allra först ska vi titta på en gammal film.” Talet känns förhållandevis spontant och reportern bemödar sig om en vardaglig, informell ton. Som av en tillfällighet kommer han på att vi först ska se en film, som pedagogiskt nog börjar på samma plats där vi nu befinner oss fast 60 år tidigare. Därefter följer i dokumentära journalfilmer den historiska bakgrunden till nutid, vad gäller socialdemokratins politiska framväxt och makt, liksom hur ett regeringsbyte formellt går till. Även här signalerar reportern/speakern verbalt att han är på samma nivå som eleverna, förstår och bekräftar deras – förmodade – förvirring inför alla turer, med ett ”Det kanske kan verka onödigt med alla de här ceremonierna, men det står i grundlagen att så här ska det gå till” (vilket ju i och för sig inte gör ordningen och ceremonierna mer begripliga). Vi förflyttas tillbaka till Botwid som är på väg in i kanslihuset, med den lite slangbetonade repliken ”nu ska vi ta och fyra av några frågor”. Därpå följer en modell som används den återstående tiden. Ungdomar i skolgårdsmiljöer – liksom fångade i flykten, slumpvis utvalda representanter för övriga skolelever, alla med en mer eller mindre genomtänkt och välformulerad fråga till hands – ställer en fråga direkt till kameran/oss/Palme, vilken sen svarar kameran/eleven/oss: han tittar direkt in i kameran, sittande i sitt rum. Olof Palme framstår onekligen som auktoriteten, han som bokstavligen sitter inne med svaren: stationerad i sitt arbetsrum, bakom ett skrivbord – vilket varslar om makt/auktoritet, effektivitet och pondus – samtidigt som han är avspänd och tar elevernas frågor på allvar, bemödar sig om att ge för målgruppen tydliga och konkreta svar. På frågan om sänkta skatter inte skulle leda till ”ökad arbetsglädje”, svarar han att han inte vet det, men att det skulle innebära ”sämre chanser att ge ungdomar utbildning och sjuka vård.” Som åskådare intar vi dubbla positioner, blir någon sorts ordförande eller

medlare i en skolelevshearing av makten. Man kan notera att påfallande många pojkar får utrymme: 11 frågor av 17 ställs av pojkar, till och med den om kvinnans ställning i arbetslivet. Frågor av alla digniteter släpps fram: från dem som idag framstår som då politiskt medvetna och aktuella, som exempelvis hur statsministern tänker handskas med ”smygindoktrinering av klassamhället i skolan”, vapenvägrar- och biståndsfrågor, till mer privat färgade – eller minde samhälleligt tunga – funderingar som vad Palme anser om du-reformen (helt i sin ordning för statsministerns del) och åldersgränsen för mopedkörning. Programmet avslutas med en översiktsbild i fågelperspektiv på en klunga ungdomar som tittar tillbaka – frimodigt och sunt nyfiket – och uppmaningen ”om några år ska ni rösta och får chansen att visa vad ni tycker…”: gruppen, kollektivet förväntas ta ett framtida ansvar, vilket med all tydlighet redan påbörjats.

Man har bemödat sig om att visa att man finner allmänhetens åsikter relevanta och intressanta, att man tar barn och ungdomars röster på allvar, att auktoriteter sin pondus till trots ändå är vanliga människor som både kan fika, vara uppsluppna och ta sig tid till att lyssna och förklara. Ungdomarnas roll svarar mot bilden av den engagerade och i grunden välartade tonåringen, med uppgiften att ställa rätt frågor eller förespråka krav på en rättvisare värld och resursåteranvändning. David Buckingham, med utgångspunkt i samtida nyhetsprogram för barn/ungdom, tar upp den ofrånkomliga problematiken att det är vuxna som skapar materialet och att man på olika vis måste övertyga den tilltänkta målgruppen om lämpligheten i att positionera sig på det vis som man föreslår. Intresseskapande knep är att man försöker gå gruppen till mötes genom att anspela på en ungdomskultur, använda sig av yngre presentatörer och så vidare.[557] Programmens ungdomligt betonade musik, lediga språk, yngre reportrar, en avspänd inställning till auktoriteter och dessas lika självklara ’en av er’-framtoning, liksom ett utpräglat ’vi ungdomar är framtiden’-perspektiv kan ses som en konsekvens av denna strategi. Man låter unga ta större plats, vara kritiska frågeställare och agera som orädda medborgare. Rollen som frimodig tonåring kan onekligen tolkas som vuxeniscensatt, ett sätt att dölja de verkliga upphovsmännen och pådrivarna. Alla perspektiv har motperspektiv: rollen som ifrågasättare kan samtidigt fungera som förebild, visa på barnets rätt och

[557] Buckingham, *The Making of Citizens*, 49-50.

möjlighet att engagera sig. Med andra ord förstärker passivt lärande barn redan existerande mallar, politiskt aktiva barn framstår som iscensatta.[558] Oavsett hur man väljer att betrakta nyhets- och samhällsmagasinens förändrade 'rollkaraktärer', kommer man inte ifrån att dessa i olika former ger det goda exemplet på aktiva och i samhället engagerade ungdomar, vilka verkar inom väldigt bestämda ramar. Auktoriteter skildras som vanliga människor som fikar, skojar, tar barns/ungdomars funderingar och frågor på allvar, men är ändå de som kan ge svaren. Det kan också vara värt att notera att man inte alls använder sig av ett senare populärt drag, att låta barn själva påta sig rollen som granskande reporter.

Trots att utvecklingen gick från välartade exempelungdom i mer eller mindre iscensatta situationer till att vara ifrågasättande och diskuterande röster, är det uppenbart att det gärna skedde under fortsatt ordnade former. Konflikten med vuxenvärlden visade sig ändå vara ganska begränsad. Vuxenvärlden/speakern erkänner visserligen dess begångna misstag, men de bör korrigeras på ett av vuxenvärlden sanktionerat vis. Speciellt tydligt är mönstret när programformen involverar frågor som vänds direkt till auktoriteter av något slag, som exemplen ovan. Ungdomar tillåts ställa en fråga eller två men sen är det nog. Vuxenvärlden besvarar tryggt och genomtänkt dessa. Frågorna förefaller dessutom ofta som anvisade, som passande för eller bevis på ansvarstagande och omvärldsengagerad ungdom. Frågorna framstår stundom som skräddarsydda för lika korrekta svar. Den kvinnliga informatören i *Om narkotika* – inte mycket äldre än eleverna och sittande kring samma bord – är ändå den sakkunniga som reder ut missförstånd och fördomar och uppmuntrar de ungdomar som anammat en mer förståelseinriktad linje. Det finns ett påtagligt formellt förhållningssätt i materialet. Språkrören var nya, formuleringarna andra, men själva förevisandet och ordnandet av världen i mycket detsamma.

Man kan prata om en demokratisering – och metonymisering – av utrymmet där speciellt målgruppens företrädare och välbekanta miljöer blev allt mer märkbara, liksom en informellare språkanvändning och nedtagna auktoriteter. Allmänhetens röster – nationellt som internationellt – började ta plats: man deltar på egna villkor och de frågor man ställer och reflexioner man gör gestaltar att frågor kan betraktas ur

[558] Buckingham, *The Making of Citizens*, 55.

flera olika perspektiv och att svaren är komplexa. Det handlar mycket om att skapa förutsättningar för diskussioner och dialoger, där ett spektrum skapas av de många rösterna. Samtidigt är många av dessa – *Livsmiljö i fara*, *Bakom rubrikerna*:s ”Det handlar om oss”, *Om narkotika* med fler – också formellt präglade: utgångspunkten är någon form av problem som behandlas med vidhörande förslag på lösningar. Påfallande ofta ges bestämda svar och vuxenvärlden är den som får sista ordet.

SAMMANFATTNING

Demokratiseringsstävanden syns i en ny rollfördelning och ett ökat utrymme för grupper i minoritet. Intresset för olikhet tog sig uttryck i många program där etniska minoriteter och invandrare gavs plats, liksom handikappade, missbrukare, mobbade eller på annat vis individer som föll utanför normen för det ’vanliga’. Paradoxalt nog förutsatte upphävandet av det särskiljande och olikheter också att en norm för det ’vanliga’ definierades, liksom uttalade och outtalade krav på individen som tolerant och självreflekterande. En tydlig hierarkisk ordning ersattes med en till det yttre mer jämlik bild, men där ifrågasättandet hade sina gränser. Barn/ungdomar var de som genomgick den största förändringen: från att vara åhörare eller lågmälda statister till subjekt som agerade, tog initiativ och engagerade sig i aktuella frågor som missbruk, fördelningspolitik och demokrati på olika nivåer. Det finns förmenta krav på engagemang, insatthet, aktivitet, ställningstagande och solidaritet hos framtidens vuxna. Skolgården fungerar som platsen som garanterar det autentiska, ’en-av-oss’-perspektivet, allas rätt – och skyldighet – att tycka till, yttra sig och står för sin åsikt. Auktoriteten är på jämställd nivå, skojar, är vardaglig och tar sig tid att kommunicera med barn/ungdomar på ett jordnära sätt. De är till och med fysiskt nära: placerade i samma rum som frågvisa tonåringar eller i vardagsmiljöer som alla känner igen. *Lgr 62* stärkte elevens position. Självförverkligande skulle skapa medborgare som också var motiverade och aktiva i större frågor. Elevdemokratifrågor och medbestämmande kom upp på den aktuella agendan och tilltron till barns/ungdoms förmåga till ansvar och insikter – på det privata liksom det offentliga planet – ökade. Trots detta släpper man inte helt på ordningen: vuxenvärlden får sista ordet, har svar på frågorna, visar på hur man bör och kan agera.

VÄRLDEN UTANFÖR

MOERNISM, KRISTENDOM OCH KÄRNFAMILJ SOM NORM

Varje period definierar ett önskvärt eget gentemot det andra, liksom förespråkar förhållningssätt till 'vi' och 'dem', vilket redan diskuterats. I det följande så skulle jag vilja återkomma till ämnet, men med fokus på skildringar av andra länder. Jag skulle återigen vilja relatera till Anne-Lie Lindgrens studie av 1930-talets skolradio. Hon ser ett mönster där 'det andra' blev ett samlingsbegrepp för det "som uppfattades som irrationellt i den svenska historien och sådant som var obegripligt och främmande i andra kulturer."[559] Lindgren anför att skolradion hjälpte till att lyfta fram ett svenskhetens ideal – som stod för arbete, effektivitet, framsteg, duglighet, tekniska landvinningar och upptäcktsresanden – där den historiska aspekten, det gemensamma förflutna, fungerade som ett sammanlänkande kitt som suddade ut samtida klasskillnader.[560] Jag vill påminna om kravet på att alla skulle få göra sina röster hörda, den positiva olikheten som samtidigt innebar en form av standardisering, ett utslätande av något. Billy Ehn utgår från 1970-talet, som han beskriver som en period då en gemensam nationell kultur och historia inte var på den officiella agendan, utan ersattes med en självrannsakan om hur "den svenska välfärdsstatens utveckling" skulle kunna fortsätta arbetet med att upphäva "ojämlikhet i regionala skillnader", klassgränser och sociala orättvisor överlag.[561] Det är värderingar som i sin linda kan tillskrivas 1960-talet. "Humanism och modernitet", "resonemang och kompromisser" var några ledord, vilka som Ehn understryker ytligt verkar representera motsatsen till nationalism och framhävandet av det egna. I Ehns exempel skolades dagisbarn in i "sådana 'svenska' förhållningssätt som ordningsamhet, förnuftstro, konfliktundvikande och känslomässig återhållsamhet." Det förment fördomsfria och tillåtande var paradoxalt nog ett manifest för en viss typ av i Sverige önskvärt beteende.[562] Det förstående och toleranta ställde ändå ytterst kravet på en i grunden gemensam nämnare, ett 'normalt svenskt förhållningssätt': det till synes förändrade, upplysta och moderna bar i grunden på samma krav på tolkningsföreträde som tidigare. Klas Grinell ser det moderna som norm och månandet om en pågående

[559] Lindgren, *Att ha barn med*, 131.
[560] Lindgren, *Att ha barn med*, 130-137.
[561] Billy Ehn, "Nationell inlevelse" i *Försvenskningen av Sverige*, 236-237.
[562] Ehn, "Nationell inlevelse" i *Försvenskningen av Sverige*, 244-245. Ehn utgår från hur denna humanism, där diskussion och omprövande var givna, verkställdes i dagisarbetet på 1970- och 80-talet. Det var en period då daghem blev något av en självklar och utbyggd institution med blandade nationaliteter. Ibid.

moderniseringsprocess världen över ytterst som ett sätt att få denna övriga värld att likna Sverige och svenskarna.[563]

Grinell gör en utblick i de svenska skolböckernas förändring under perioden, där man gjorde upp med exempelvis tidigare rasistiska värderingar och kristendomen som självklar norm: ”De förklaringar som under åtminstone 150 år berättat varför ’vi’ var bättre än övriga världen förlorade alltså under 1960-talet sin trovärdighet och avlägsnades ur skolböckerna. Men de stereotyper som skapats på basis av de nu förkastade förklaringarna kvarstod som spegel och motvikt till den egna kulturens företräden.”[564] Ett uttalat likaperspektiv utesluter sålunda på intet vis implicita positioneringar av vi och dem, bra och dåligt, önskvärt och icke-önskvärt. Staffan Selander ser med utgångspunkt i aktuella läroböcker ett mönster där exempelvis välfärd återges i bilder av ”ljushylta” medan dess motsats representeras av ”mörkhyade människor”,[565] vilket också är en återkommande bild i de genomgångna programmen. Vidare tar Selander upp att kristendomen, den uttalade objektiviteten till trots, används som en given norm i beskrivningarna och presentationerna av andra religioner.[566] I det genomgångna materialet relaterar man återkommande till likheter mellan kristendomen och andra religioner, för att påvisa att en trygg igenkännbar modell är tillämpbar på ’de andra’ trosuppfattningarna. Här framhävs också att de olika kristna kyrkorna och riktningarna i grunden är samma tro i olika skepnad. Inför den nu saknade serien *Främmande religioner* (1961-1962, då islam, buddism och hinduism stod på agendan) skrev man i elevhäftet apropå seder och tro som uppfattades som märkliga: ”kanske ler vi [...] bör vi inte göra utan försöka förstå”.[567] Eldsländarna ”hade de en högt utvecklad religiös spekulativ moralfilosofi, som kan ha mycket att lära den s k moderna människan”.[568] De vidhörande frågorna och uppmaningarna till serien var färgade av samma tanke: att spåra gemensamma mönster. Man ville exempelvis veta vad eleven kunde ”finna för likheter mellan biblisk och islamistisk sed vid bönen”[569] och anmodade ”Nämn några dygder som

[563] Grinell, *Att sälja världen*, 26-35. Man kan naturligtvis vidga resonemanget och prata om västvärldens vilja att få övriga världen att likna den.
[564] Grinell, *Att sälja världen*, 39.
[565] Selander, *Rasism och främlingsfientlighet*, 6. Se också Grinell, *Att sälja världen*, 40.
[566] Selander, *Rasism och främlingsfientlighet*, 31-35**.** Se också Grinell, *Att sälja världen*, 40.
[567] *Skol-TV: Elevhäftet*, ht 1962, 38.
[568] *Skol-TV: Elevhäftet,* ht 1962, 27.
[569] *Skol-TV: Elevhäftet* ht 1962, 41.

både buddism och kristendom sätter högt."[570] Man intog en ödmjuk attityd i formuleringarna, där kravet på förståelse och tolerans betonades. Perspektivet likhet utifrån den kristna normen är ändå närvarande. Det fanns specifika likheter som skulle redovisas: gemensamma nämnare lyftes fram medan man var mindre intresserad av det unika och därmed (hotfullt) avgränsande. Återigen kan man prata om en standardisering och utjämning. 'De andra' kunde visserligen kunde lära 'oss' något, men det skulle hålla sig inom den kristna värdegrunden.

Här berättar bibeln (1968) kan tolkas som ett uttryck för kravet på integration av religion, historia och traditioner med det aktuella samhället här och nu, vilket knyter an till en tidigare diskussion om viljan att binda samman historia med nutid, traditioner med det moderna. Seriens berättarröst understryker återkommande parallellerna mellan då och nu: de samtida fiskarnas arbete går till ungefär som på Jesu tid, mullbärsträd ser likadana ut nu som när "Sakreus klättrade upp i dem", huvuddukar som användes då används nu och så vidare. Samtidigt är programmet ett exempel på det som beskrivs som ett vanligt förekommande fenomen i senare läroböcker: "Jesus tid illustreras gärna i religionskunskapsböckerna med bilder av dagens Nasaret – i orienten står tiden stilla och dagens verklighet tros kunna representera den för tvåtusen år sedan."[571] Detta kan jämföras med serien *Forntida liv*, där då- och nutidens teknik och redskap binds ihop men är klart åtskilda i rummet: man bemödade sig om att återskapa ett troligt forntida liv, vilket relaterades till ett ändå avskilt pågående nu. I *Här berättar bibeln* talar man också gärna om modern arkitektur, moderna vägar, yrken, arbetsmetoder och liv, som gick sida vid sida med vandrande beduiner, trånga gränder och uråldrigt "fiskafänge". Det moderna vinner dock terräng inom den traditionella livsföringen. Speakern förklarar att "vissa beduiner är så moderna att de både kör jeep och har kylskåp [...] en modernisering av tillvaron". Utan att man någon gång säger 'enligt västerländska kriterier', är det uppenbart en sådan livsföring som är utgångspunkten för vad som hör moderniteten till, eller med andra ord är önskvärt.

Lika tryggt självklar som kristendomens etik och moral som outtalad men given förebild framstår Kärnfamiljen. Familjen som institution hade funktionen att förena

[570] *Skol-TV: Elevhäftet,* ht 1962, 49.
[571] Grinell, *Att sälja världen*, 40. Grinell refererar till en rapport i *Rasism och främlingsfientlighet*.

och precis som i fallet med *Hemma hos oss* finns i serien *Barn i främmande länder* en försäkran om att den lilla institutionen/familjen också speglar ett större omhändertagande och konfliktfritt samhälle. Vinjettens barnkör klargör att det handlar om att alla är vi lika, olikheterna är utanpå. Här finns ett löfte om att den västerländska (ideal)modellen i grunden är global. Det är en påfallande idyllisk medelklasstillvaro som skildras, med en näst intill total frånvaro av konflikter, motsättningar eller sociala system med vinnare och förlorare. (Det var en internationell samproduktion, vilket kan ha resulterat i att vassare kanter putsats bort och användandet av minsta gemensamma acceptabla nämnare för att berörda parter skulle känna sig bekväma med bilden som gavs.) I ”Deborah från Israel” (1964) befinner vi oss i Jerusalem, men inte någonstans nämns något om landets turbulenta historia eller den då pågående konflikten med arabvärlden. Finns det orättvisor är de mest tillfälliga, något som man arbetar på att få bort. Vi får till exempel veta av den kvinnliga speakern i ”Gina i Mexico” (1963) att Gina går i en privatskola och att det är ”en skola där bara föräldrar som har det gott ställt kan låta barnen gå”. Stunden senare fortsätter hon med att ”en stor del av Mexikos barn får inte möjlighet att gå i skola [...] men Mexikos regering arbetar energiskt på en förbättring [...] skolor och löner så det räcker för alla.” ”Shanti från Indien”(1963, programmet saknas) hade en likaledes välartad medelklassfamilj i centrum. Problem fanns även här – ”möter hon barn som är sjuka, hungriga och smutsiga” – men återigen verkar det bara vara en tidsfråga innan de var lösta: ”Landets styrmän arbetar ständigt för att allt fler skall få tillgång till undervisning, skolbespisning och läkarvård.” [572] Vikten av familjesammanhållning och hjälpsamhet betonas och måltiden är uppenbarligen ett forum för att stärka banden: ”precis som i Sverige då små och stora kan hjälpas åt och ta del av varandras planer för dagen” (”Gina från Mexico”). Familjen – mamma-pappa-barn – är navet, hemmet är en trygg plats, människor (speciellt barn) är sig lika världen över och eventuella problem är av lätt och övergående art – i grunden föreföll världen rättvis och solidarisk. Jag skulle här vilja passa på att påminna om de tidigare behandlade serierna *Hemma hos oss* och *I Sovjetunionen*. I den senare framträder livet på kolsjosen som en trivsam storfamilj eller snarare bygemenskap, där traditionella kärnfamiljer ändå lever var för sig. Förmannen (”På en kolsjos i Uzbekistan”) och hans familj får i viss mån representera livet i kollektivet och i den avslutande delen,

[572] *Skol-TV: Elevhäftet/mellanstadiet*, vt 1963:2, 18.

”Bratsk – världens största vattenkraftverk”, är det en liten kärnfamilj om är utgångspunkten. Familjeperspektivet är således markerat även här. Serien var en import men följde mönstret från de ovan genomgångna materialet i skildringen av det konfliktfria och av allas goda vilja präglade samhället. När vi får se förmannen Anwar i en bil vet speakern att berätta att ”det inte är vanligt att arbetarna har bil, även om de tjänar mycket pengar [...] bara de som behöver bilen i sitt arbete, till exempel doktorn har bil”. Orsaken är inte brist på bilar, ekonomiska faktorer – eller miljötänkande för den delen –, utan bottnar i en tanke på att bara den som verkligen behöver bil för användning som kommer samhället till del och bidrar till dess goda också är den som äger fordonet.

Familjen/hemmet är den stereotyp som tydligast behöll sina positioner, i många fall opåverkad av könsrolldebatter och förändrade levnadsmönster. Familjerna och hemmen, oavsett land eller klasstillhörighet, framstår som harmlösa barnboksskildringar. Det är en tacksam spegelbild av ett samhälle där alla tar sitt ansvar, medverkar till sammanhållningen, utför det dagliga livets trygga och nödvändiga rutiner. Samtidigt ger man löften om i grunden gemensamma normer och en rättvis värld utan större motsättningar. En social och kulturell utjämningsprocess var pågående och ett delat modernt västerländskt borgerligt liv skulle säkerställa gemenskapen. Demokratiseringstanken skulle omfatta hela världen: man pekade på likheter och gemensamma referenser, vilka skulle överbrygga olikheterna. Den omhändertagande kärnfamiljen med mamma/pappa/barn var norm, med snarlika roller och livsmönster. Barn går i skolan, har en meningsfull fritid, hjälper till hemma där lugn och ordning råder. Sociala orättvisor jobbar myndigheterna för att få bort. ”Humanism och modernitet” var förutsättningar för ett nationellt såväl som internationellt utjämningsprojektet, som samtidigt krävde att alla skrev under på definitionen av dessa. Härvidlag ingick både kristen etik och moral, kärnfamiljen och västerländska levnadsmönster.

SPEGLINGAR AV SVERIGES RADIOS UTLANDSBEVAKNING

Ett pågående kallt krig, en omvärld i förvandling och aktuella internationella händelser, dess bakgrund och historik var en given del av skol-TV, ett utbud som framförallt gällde de något äldre eleverna (från årskurs 6 och uppåt). Ganska självklart kom skol-TV att i mycket spegla den allmänna televisionens

utrikesbevakning. Förutom specialproducerade serier, ibland i form av internationella samprojekt, fick man återanvända Sveriges Radios befintliga material och det var i USA och Västeuropa som televisionens reportrar var stationerade. Djerf-Pierre & Weibull konstaterar att många av de nyhetsfilmer som sändes i Sverige in på 1960-talet hade levererats av utländska nyhetsbyråer, vilka Sveriges Radio hade kontrakt med. Dejrf-Pierre beskriver kortfattat radions/televisionens världsbild som under 1950-talet fortsatt dominerad av Västeuropa – med rötter i efterkrigstidens skildringar av återuppbyggandet av kontinenten – men också av USA. 1960-talets början hade fortsatt fokus på dessa områden, men nu började man upptäcka Östeuropa och övriga världen, till exempel Asien. Som nämnts kom en mer kritisk och ifrågasättande attityd att göra sig gällande i skildringarna av det nationella och internationella. Man skriver: ”Mitten av 1960-talet var en tid då etablerade uppfattningar om ont och gott, hjältar i väst och skurkar i öst, i världspolitiken började ställas på ända.”[573] Etermedierna var ålagda att ”hävda den västerländska demokratins grundprinciper”. Det var ställningstagande och begrepp som började diskuteras i den offentliga debatten några år in på decenniet.[574] Det är måhända symptomatiskt att skol-TV:s *Att värdera nyheter* (fragmentariska bitar återstår) dyker upp 1967, där en viss självreflexivitet kan anas. Den hade som uttalat syfte att lära eleverna att ”**kunna sovra** i det nyhetsstoff som de bombarderas med i TV, i tidningar, i radio”. Genom att utgå från hur en given nyhet skildrades i radio och TV – först via skol-TV, vilket följdes upp av skolradion – ville man uppmärksamma medvetna såväl som omedvetna förvanskningar av faktiska situationer och händelser.[575] Man gick från den medvetna manipulation som reklam och politisk propaganda stod för, till den dagsaktuella nyhetsförmedling man själv varit en del av och vidarebefordrat.

Mellan åren 1958-1965 gavs USA (som kom att vinna alltmer terräng från Västeuropa) och Västeuropa över 50 % av utrikesnyheternas utrymme i den allmänna televisionen. Latinamerika lyste med sin frånvaro och frånsett Kongo och Algeriet syntes inte heller mycket av Afrika.[576] Bilden stämmer väl även med skol-TV:s

[573] Djerf-Pierre & Weibull, *Spegla, granska*, *tolka*, 168-169. Citatet på sidan 169. Sedan slutet av 1950-talet hade det också funnits ett speciellt nordiskt samarbete vad gällde nyhetsfilm. Ibid.
[574] Thurén, *Medier i blåsväder*, 112-114. Kraven hade funnits med i stadgarna ända sedan Radiotjänst startades. Ibid.
[575] *Skolprogramavin; HG6, läsåret 1966-1967*, 36.
[576] Djerf-Pierre & Weibull, *Spegla, granska*, *tolka*, 168.

nyhetsprogram, *Bakom Rubrikerna* och *NU*.[577] Den förras ”Berlin – stad i brännpunkt” (1963) fungerar som en sammanfattning av öst/väst-konflikten, där man tar förhållandevis tydlig ställning, samtidigt som man bemödar sig om allsidighet. Reportern Lars Orup ser nogsamt till att efter presentationen av det samtida Västberlin ge Östberlin sin beskärda del, anstränger sig för att hitta det fungerande trots olikheter: ”kanske mindre trafik, färre reklamer, färre människor på gatan [...] men här finns också moderna hus [...] byggda i modern rysk arkitekturstil [...] finns också ruiner och gamla hus med slitna väggar”, allt åtföljt av lämpliga bilder. När denna grundläggande samtida presentation är gjord kan man konstatera att västdelen är ’vinnaren’, den del som ges mest utrymme. Här omnämns/visas bilder från såväl gatu- som nöjesliv och större industrier, vilket – kanske av naturliga skäl – inte var fallet med Östberlin. En ösittysk flykting berättar om hård polisbevakning och en tvingande politisering av samhällets och livets olika områden, även om speakern ser till att förklara att propaganda är något som förekommer både på öst- och västsidan. Programmet avslutas med att Willy Brandt, Berlins dåvarande borgmästare, talar om enhet och samförstånd Öst- och Västberlin emellan, samtidigt som bilder på igenmurade fönster och minnesmonument klipps in. Slutsatsen bjuder på en förhoppning om en lösning – vilja till förhandling finns, samtidigt som vittnesbörden om svårigheterna i projektet tydliggörs.

Sovjet har inga egna nyhetsrubriker, men är med i form av omdiskuterade fält som upprustning, rymdfärder (som också USA var en del av) respektive historiska skildringar. Skildringar av Sovjetunionen verkar ha gått på sparlåga. I det ovan genomgångna avsnittet, ”Berlin – stad i brännpunkt”, framstår den östtyska regimen som en intern och autonom angelägenhet. Ett något mer tydliggjort samband mellan Sovjet och övriga östblocket fanns förmodat i *Bakom rubrikerna*:s nu försvunna ”Tjeckoslovakien – 1918-1938-1948-1968” (1968). Vad gällde *Bakom rubrikerna* kan man nog utgå från att Sovjet behandlades i ”Provstoppsavtalet – ett steg mot världsfred?” (1963) och samma års ”Månskepp eller traktorer – tänker stormakterna om?”. I ”Revolution och en ny värld” (*Världskrigens epok*, 1968) tecknas en

[577] Den förra serien visar att Sverige inte oväntat var i topp, med diverse områden som behandlades. USA kom som god tvåa med nio program där landet hade någon slags central roll. Kongo var det afrikanska land som gavs ett par egna program. Cypernkonflikten representerades av två program (1964-66), Frankrike gavs ett avsnitt med tema de Gaulle (1965) och indirekt fanns landet med via de

bakgrund till den dåvarande stormakten Sovjet: ”Den ryska revolutionen började som en kamp mot ett grymt krig och ett föråldrat maktfullkomligt kejsardöme [...] slutade med en fullkomlig förvandling av det ryska samhället [...] politik, ekonomi och sociala förhållanden.” En sympatisk äldre kvinna får återge sina minnen från tiden före revolutionen och hennes kamp för förändring på den kommunistiska sidan. Man gör å andra sidan vissa jämförelser mellan 1930-talets tyska respektive italienska diktaturer och Josef Stalins regim, och klargör att Stalin både deporterade och förföljde oliktänkande – däremot sägs inget om massavrättningar. Programmet bemödar sig om att inte ta ställning, förhålla sig neutral och ge en historisk förklaring, samtidigt som man pekar på att styret långt ifrån varit smärtfritt. Det utger sig inte för att behandla dagens Sovjet, varför frånvaron av dagsaktuell problematik kan förklaras. En tidstypisk försiktig diplomati kan spåras i det fåtaliga bevarade materialet, bortsett från den uppenbart partiska serien *I Sovjetunionen*, som tidigare redovisats.

Israel gavs utrymme i *Bakom rubrikerna*:s ”Mellanöstern – konfliktcentrum” (1969, avsnittet saknas), vilket synes vara det första program som egentligen berörde problemen i Mellanöstern. Statslösa palestinier och konflikter med grannländer gavs tidigare inget utrymme alls (utifrån hela det befintliga materialet, inte bara i *Bakom Rubrikerna*). Situationen betraktades i dåtidens medier inte som något problem och var föga uppmärksammat. Inte ens under 1967 års sexdagarskrig återfanns någon rubrik eller programpunkt som berörde frågan. Utanför nyhetsfältet fanns Japan representerat i serien *Japan idag* (1963) liksom i *Barn i främmande länder*. Urvalet av länder speglade inte enbart en befintlig TV-bevakning. Klas Grinell påpekar att fram till 1950-talet återkom i anvisningar till skolböcker uttrycket ”’viktiga kulturländer’”, vilka ”preciserades [...] som Storbritannien, Frankrike, Tyskland, USA och Japan, med respektive tillhörande kolonier.”[578] Även skolan och skol-TV hade sin agenda över hur världen såg ut, vilken var en del av en allmän kanon. Då USA hade så pass framträdande positioner kommer dessa bilder av nationen att granskas närmare här. De många U-lands-inslagen – ofta sorterade under problemklingande titlar som ”Blir vi för många?” – utgör också en tillräckligt bred bas för att rimliga slutsatser kan dras.

---

två programmen om kolonin Algeriet (1961-1962). Indien, Kina, Östasien och Tjeckoslovakien skymtar förbi i tablåerna, liksom Öst/Västtyskland (två program, 1961-1963).

[578] Grinell, *Att sälja världen*, 39.

USA

USA gavs således förhållandevis stort utrymme i skol-TV. Två skönjbara bilder framträder: dels den problematiska som inledningsvis rörde raskonflikter och under andra halvan av decenniet Vietnamfrågan, dels den där USA lyftes fram som en betydelsefull nation på olika plan: politiskt, vetenskapligt/tekniskt, idrottsligt, kulturellt. Politiskt i form av enskilda ledare (John Kennedy, Martin Luther King, Woodrow Wilson), demokratiska traditioner, landets betydelse för utgången av världskriget, uppbyggandet av Västtyskland efteråt och dess roll som vaktpost mot öst. I ”En man – ett ämbete: Ett program med anledning av John F Kennedys död” (1963, *Bakom rubrikerna*) – ett minnesprogram ihopklippt av främst journalfilm, men även med material från den amerikanska ambassaden (tyvärr helt utan speakerröst och i övrigt mestadels stumt) – ges det goda exemplet på en stor statsman. Vi får en resumé av Kennedys presidentskap: från valkampanjen, vinsten och det dagliga arbetet; kontakten med allmänheten; paret Kennedy på statsbesök eller som värdpar; Kennedy i egenskap av medlare, hjälpare och fredsivrare, nationellt som internationellt rörande de stora frågorna – raskonflikter, kalla kriget och byggandet av muren, Kuba-krisen med mera. De sista bilderna av presidenten visar just undertecknandet av provstoppsavtalet tillsammans med Chrustjov. Vetenskap och teknik figurerar när man behandlar flyg och rymdteknik (”Arlanda”, 1961, som innehåller en ganska lång amerikansk sekvens om flygandets ABC..; ”…3, 2, 1, 0 – ett program om rymdflygning”, 1963; ”Apollo II”, 1969; ”Månskepp eller traktorer?”, 1963), liksom den industriella utvecklingen (*Vår egen tids historia*, 1963). Man kan notera en svängning från teknikbeundran till en mer ifrågasättande attityd gentemot spektakulära satsningar på rymdfärder: den redan behandlade ”Apollo II” uppvisar en kritisk inställning, vilket kan jämföras med ”…3, 2, 1, 0”. Här ges ett närmast idolliknande porträtt av John Glenn med ’häftiga’ rymdfärder och tuffa träningsprogram, pressens och politikers stora engagemang visas upp. De kvarvarande programmen som berörde rasoroligheter centrerar på de goda exemplen, krafterna som jobbade för en förändring: integrerade bostadsområden, civilt motstånd och ett politiskt arbete, framgångsrika svarta idrottsmän bland annat.

Den redan bekanta serien *Nordamerika* (1969) är en kulturgeografisk skildring av några av USA:s olika delar. Här låter man en bestämd men försiktig kritik smyga sig in då och då, även om man låter hoppet, de goda krafterna, möjligheten till förändring

och ett för alla rättvisare samhälle vara en given del här också. I ”Möt en kontinent” ger speakern dröjande en sammanfattning av kluvenheten: ”… världens effektivaste industri… världens mest svårbemästrade miljöförstöring… kanske världens rikaste kontinent… kanske den fattigaste”, till bilder av tät trafik och bakgrundsljud av reklamjinglar.

I ”Greenville, Mississippi” utgår man från det goda exemplet, viljan till förändring och en modernisering inom alla områden. Plantageägaren Bill Percy är en nytänkare, som glatt och kamratligt samtalar med sina anställda (samtliga svarta) och, enligt speakerrösten, ser till att erbjuda bra arbetsvillkor och bostäder. Vi får veta, men inte se, att detta väcker ont blod hos många betydligt mer konservativa kollegor som ser fallfärdiga kåkbostäder till flerbarnsfamiljer som nog. Delen handlar i mycket om vikten av att skapa nya näringar i takt med jordbrukets ökande mekanisering. ”Greenville vill utveckling och tillväxt … gammalmodiga åsikter kan fördröja hela traktens utveckling till ett modernt samhälle i dagens och morgondagens USA.” Staden Greenville och dess representant Percy står på det godas och framförhållningens sida, enskilda konservativa motståndare står i vägen. ”Kalifornien” ger såväl bilden av ett avancerat jordbruk, som beskrivs som ”effektivare här än någon annanstans i världen” med framgångar på exportmarknaden, som Mexikoamerikanernas mycket hårda arbets- och livsvillkor som säsongarbetare på fruktodlingarna. Deras försök att gå samman i en fackförening motarbetas av storodlarna som fruktar högre löner och kostnader. De sociala orättvisorna uppmärksammas, även om det verkar vara enskilda representanter – konservativa plantage- och jordägare – som motsätter sig någon förändring. Appellen mot det segregerade samhället blir en övergripande kritik mot sociala orättvisor och missförhållanden, vilket tillika är fallet i ”Chicago, Illinois” där svarta fattiga ghetton står mot rika vita förorter. Mexikoamerikaners och svartas situation som socialt missgynnade tas upp. En annan minoritet, indianerna, lyfts upp på agendan, både i form av en brutal historia och i en samtida utsatthet (”Glen Falls, Hometown USA”, ”Möte en kontinent”). Man undviker inte mindre smickrande fakta och statistik som talar mot nationen: ”20 miljoner lider av undernäring i USA, världens rikaste land” är bara ett av många exempel (”Greenville, Missisippi”). Ett kritiskt miljöperspektiv kan spåras*:* vissa industrier tar inte sitt ansvar utan ”spyr ut föroreningar” och använder obekymrat vattendrag som avloppsdike (citatet ur ”Glen Falls”, men ämnet

återkommer i ”Chicago”). Konsumtionsmönstret får sig en försiktig känga: utbudet i snabbköpet beskrivs – och visas – som enormt och speakern förklarar – med adress till ett tidigare inslag om en privatägd och reklamfinansierad radiostation – att här ”är det tänkt att det ska bli resultat av den reklam som ständigt bearbetar människor i USA” (”Glen Falls”). Sammanfattningsvis är det ett högindustriellt rikt land som skildras, där samhället i sig tycks vilja väl, även om konservativa bromsklossar och hänsynslösa näringsidkare – som exploaterar miljön och utnyttjar människor – finns.

Vietnamkriget

Från mitten av decenniet var Vietnamfrågan väldigt laddad och omdiskuterad i den allmänna svenska TV-bevakningen.[579] Ett allmänt ökande intresse för Vietnam kom att ses i skol-TV-tablåerna, med titlar som ”Vietnam” (1967, *Utblick*) och ”Befrielserörelser i världen” (1968, *Bakom rubrikerna*). I stort saknas det faktiska programmaterialet som berör området, varför det är svårt att se hur vinklingen gjordes. Dit hörde exempelvis *Bakom rubrikerna*:s ”Maktspelet i Vietnam” (1965), *”Amerikas* dilemma: Ett program med Gunnar Myrdal” (1967) och ”Vietnam i USA” från samma år. Vad gällde det förra torde den kände socialdemokraten Gunnar Myrdal åtminstone ha borgat för en insatt skildring. Av det senare programmet återstår en kortfattad beskrivning i programkatalogtexten, som inte avslöjar några ställningstaganden, även om infallsvinkeln är hur kriget sätter sina spår i USA: ”Vinjett. Krigsbilder, Vietnam ur ’Panorama’ [...] Jan Bonnevier (i bild) i USA talar om amerikaners reaktion inför Vietnamkriget. Han intervjuar amerikanska soldater som varit med i Vietnamkriget, personer med anhöriga i V.kriget. Dessutom intervjuas professor Harvey Cox om betygsättningen som är avgörande för intagning till militärtjänst, Archir Eps, rektor för college, om krigets betydelse för färgade utan utbildning. Flicka läser brev fr sin bror i Vietnam. Frihetsgudinnan.” Det sena 1960-talet bjöd på en diskussion – intern och extern – där Sveriges Television både anklagades för att vara pro- och antiamerikansk i bland annat skildringen av Vietnamkriget.[580] Formuleringar som ”krigets betydelse för färgade utan utbildning”, liksom passagen med ett betryggande samband mellan betyg/militärtjänst indikerar en pro-amerikansk, positiv ton. (Dessvärre finns inga uppgifter i programkatalogen om varifrån materialet är hämtat, men det låter onekligen som USA-producerat.) En

[579] Djerf-Pierre & Weibull, *Spegla, granska*, *tolka*, 169.
[580] Hadenius, *Kampen om monopolet,* 220-221 och 246-247.

insändare i *Röster i radio och Tv* indikerar – liksom programmets titel – att man i ”Befrielserörelser i världen” (*Bakom rubrikerna*, 1968) klart tog ställning mot kriget och USA.[581] I *Skolprogramavin* påtalade man att ”Vietnam” (1967, *Utblick*) var det första program i serien där man tangerade det utrikespolitiska fältet och ”behandlar ett land som många av barnen inte läst om i skolan”.[582] Skol-TV-redaktionen synes ha anammat en ganska försiktig linje, eller snarare låtit båda sidor kommit till tals. Sammantaget verkar bilden av amerikansk framgång på många områden, en vilja och förmåga att ta tag i problem, med tiden blandats med åtminstone vissa ifrågasättanden. Jag skulle vilja påminna om en tidigare diskussion om kompilatfilm som en bakgrund till USA-presentationerna.

TREDJE VÄRLDEN

Det som kallades U-länder hade en given plats på skol-TV-agendan. Ofta sorterades de under titlar som ”Röda korset”, ”FN och dess organ” och ”Blir vi för många”, utgjorde en del av en väv där väst bistod tredje världen. Området innefattade svåra problem med svält, fattigdom, sjukdomar, naturkatastrofer, men också en möjlig ljusning och goda exempel – ofta med benäget bistånd från väst, FN/hjälporganisationer i form av utbildning, räddningsinsatser, bidrag och ’know how’ och – senare – krav på rättvisare fördelning. Vid några tillfällen lät man inhemska motståndsrörelser stå för en möjlig framtid. Det kvarvarande materialet är bristfälligt och härrör sig mestadels från åren 1961-1965. Det har i regel ursprungligen producerats som nyhetsinslag eller ”dokumentärer” för en vuxen publik: konceptet följde en etablerad omvärldsbeskrivning. Undantagen är *Tanzania* (1967-68), som var en större tematisk satsning och *Barn i främmande länder* (1963-67), där även tredje världens länder var representerade.

Eurocentrism

Det fanns, som tidigare påpekats, i den allmänna svenska televisionen en för det sena 1950- och tidiga 60-talet typiska så kallade etnografiska skildringar av en annan kultur, sedvänjor och miljö. Dessa skildringar tangerade ofta eller övergick i den exotiska, där man intog en klart dömande och värderande attityd. I det genomgångna

[581] *Röster i radio och Tv*, 1968:19, 7. Det var en upprörd insändare som menade att programmet klart tagit ställning för FNL och Nordvietnam.

skol-TV-materialet återfinns – inte oväntat – några tidiga exempel på den typen av citerat material: den ’lycklige vilden’ med märkliga och ibland smått lustiga sedvänjor, en utbredd vidskepelse och primitiva redskap, men där man ändå börjat inse civilisationens fördelar och bygga upp en västerländsk civilisation, inte minst via exportindustrin (”Kongo”, 1961, *Bakom rubrikerna*. Inslagen kom, enligt katalogtexten, mestadels från *Afrika i blickpunkten*).

Det rikliga användandet av citerat material, etablerade mediers version av något, gör det nästan omöjligt att i sammanhanget inte knyta an till den diskurs som går under benämningen eurocentrism. Ella Shohat och Robert Stam menar att denna bland annat kännetecknas av synen på historien som en västerländsk angelägenhet, där en rak linje går från det antika Grekland och Rom till dagens västerländska metropoler. Här ses väst – Europa och dess utvandrare – som navet och framstår som synonymt med demokratiska traditioner. Övertramp handlar snarast om olyckliga tillfälligheter. Den västerländska historien står för vetenskap, framsteg och humanism. Det andra blir kontrasten, motpolen. Man sätter gärna likhetstecken mellan tekniska/vetenskapliga framsteg och en allmän positiv utveckling, det moderna är en vattendelare.[583] Vad gäller de två stora samtidshistoriska satsningarna, *Vår egen tids historia* (1963) och *Världskrigens epok* (1968), är västvärlden i klart fokus. I båda serierna garderar man sig med att nämna att det hänt viktiga saker på andra håll i världen. I *Vår egen tids historia* motiverar man urvalet med att ”de flesta impulserna” utgick ifrån USA/Europa. I *Världskrigens epok* behandlas visserligen Kina, Japan och Indien, men får jämförelsevis begränsat med utrymme.

Shohat/Stam understryker att kulturgeografin utformas utifrån politiska förhållanden.[584] Själva benämningen tredje världen är ett ställningstagande, som bygger på att man redan placerat väst som första och det kommunistiska blocket som andra. Indelningen bygger inte på faktorer som faktiska naturtillgångar eller utbyggd

---

[582] *Skolprogramavin M5, läsåret 1966-1967*, 19. Man uppmanade till respons på avsnittet hos lärarkåren, med tanke på ämnets pionjära karaktär. Ibid.
[583] Ella Shohat & Robert Stam, *Unthinking Eurocentrism*: *Multiculturalism and the Media* (London: Routledge, 1994), 2-3. Eurocentrismen har många namn och ges något varierande förklaringar och definitioner. Grinell förespråkar en mer nyanserad läsning av den västerländska historien och betonar svårigheten i att definiera vad som egentligen utgör Europa, att det finns motsättningar mellan nord och syd, öst och väst. *Att sälja världen*, 90-91.
[584] Stam & Shohat, *Unthinking Eurocentrism*, 13.

industri, utan handlar snarare om områdets status, dess självständighet.[585] Termen U-land, ofta använt här, en benämning som först stod för underutvecklade länder och sedan utvecklingsländer, ställdes mot ett lika obesvärat bruk av I-land (industriland). De senare hade redan erövrat ett avundsvärt tillstånd. De 'U-märkta' kännetecknades av vara eftersatta, men något höll på att hända. Man var på väg att gå från jordbrukssamhälle till industrisamhälle, en utveckling efter västligt industrialiserat mönster.[586] Ett liknande resonemang kring uppdelningen av världen förs av Norman Fairclough, som gör skillnad på framställningsformerna "action"/agerande och "event"/tilldragelse. I det förra fallet klargörs att någon står bakom, att det finns en orsak-verkan i processen, i det senare tycks något bara ske, utan ansvariga eller yttre orsak. Vidare menar Fairclough att de fattiga i högre utsträckning är med just som passiva mottagare/patienter än initiativtagande aktanter. I dokumentären benämner man gärna tredje världens befolkning som "fattiga, bönder, folket", hellre än att prata om dem i termer som "de förtryckta". Tilldragelser/förhållande blir ett sätt att osynliggöra eller negligera bakomliggande strukturer och relationer. Som exempel tas skildringen av just tredje världen, där fattigdom och missförhållanden verkar vara av naturen givet, där de berörda ställs utanför process, påverkan och förändringar. De står inte i relation till dem som har/tar, utan förpassas till att utgöra ett tillstånd. Norman Fairclough menar att tredje världens folk – utifrån amerikanska exempel – ofta ges två politiska alternativ i dagsläget: som en passiv grupp eller som opåkallat upproriska. I det senare fallet ges ingen egentlig förklaring till exempelvis upplopp: det ställs utanför sociala strukturer och politiska system, blir omotiverade missnöjesyttringar.[587] I 1960-talets skol-TV återfinns skildringar av passiva grupper i tredje världen, men här dominerar ändå alternativet 'grupp med öppenhet inför nya metoder vad gäller jordbruk, industri, utbildning liksom politiska styrelsesätt och fredligt reformarbete'. Sensmoralen är att någon form av förändring till det bättre är möjlig om man vidtar vissa – anvisade – jordbruksåtgärder. Steget förefaller stort till 1970 års *Föda, kläder och bostäder*, där man klart deklarerar att världens orättvisor långt ifrån handlar om spannmålsförvaring och ojämlika priser på världsmarknaden, utan i hög grad bygger på att fattiga inte har jord att odla på. Ibland gavs till och med vissa gruppers fysiska revolt legitimitet, till vilket jag återkommer.

[585] Stam & Shohat, *Unthinking Eurocentrism*, 25.
[586] Se exempelvis Grinell som tolkar begreppen I- och U-land som typiska och ganska sentida uttryck för framstegstanken. *Att sälja världen*, 39.

Avsnittet ”U-länderna” (i den nu saknade 1967 års *Vår egen tids historia*) beskrevs i det aktuella lärarhäftet som att det handlade om hur länder i Asien och Afrika gått från kolonier till självständiga stater. Indien stod som det goda fredliga exemplet, en stat med ”högt utvecklad kultur”. Denna bild styrks av de visserligen ofullständiga skildringarna i ”Indien” (1962, *Bakom rubrikerna*) som ett samhälle på väg mot omvälvande förändringar via reformarbete, ett demokratiskt och politiskt engagemang. Här följs valkampanjer och vallokalsarbete med röstande på kö; tal av Nehru; Nehru vid Ghandis grav; inklipp med tal av Ghandi och Krishna Menon, Nehrus förtrogne och landets FN-ambassadör, vilken talar i FN. Förutom de ’obligatoriska’ landskaps-, gatu- och jordbruksbilderna och religiösa processioner, bygger man på med inslag om kanalbyggen, vuxenundervisning och textil- och metallindustri. Tekniska landvinningar, vetenskap och en framväxande industri och utbildningssektor garanterade att landet – trots problem – var på rätt köl. (Delar är den Indiska ambassadens eget material, enligt programkatalogtexten.) I *Skol-TV* representerade Ghana övergången från koloni till enpartistat, medan Indonesiens frihetskamp präglades av ”lokala frihetsrörelser”. Kongo tycks ha fungerat som det dåliga exemplet: ”visar konsekvenserna av en plötslig frigörelse av en koloni utan nödvändiga resurser och egna statliga organ.”[588] Utan att ta ställning till dessa länders då faktiska problem, så är det ändå tydligt att frigörelsens framgång mättes med västerländska mått.

I *Bakom rubrikerna* framstår västvärlden – ofta med stor andel citerat material – under några år som räddaren i nöden i form av någon västerländsk person eller institution: biståndsarbetare, Röda Korset-representanter, sjukvårdare/läkare och läkemedelsindustrins forskare eller FN (som onekligen har sitt huvudsäte i västvärlden, även om det är en internationell organisation). I ett program om Röda Korset (”Röda Korset”, 1961, mestadels Röda Korsets eget material) besöker man ett jordbävningsdrabbat Iran, där ett sjukhus med många skadade får ett till synes uppskattat besök av den till synes lika engagerade shahen. Bland ruiner och skadade dyker en Röda Kors-representant upp – vit västerlänning – och delar ut förnödenheter. En äldre inhemsk man ler, gestikulerar och är uppenbarligen både glad och tacksam. Sekvensen är bitvis skildrad ur hjälparbetarens point of view-perspektiv, vilket

[587] Fairclough, *Media Discourse*, 109-112.
[588] *Skolprogramavin HG6, 1966-1967,* 40-41.

förstärker åskådarens identifikation med denne. Det är en förhållandevis lång sekvens där samspelet (ge och ta/få) är det centrala. I ”Blir vi för många?” (*Bakom rubrikerna*, 1963) används de klassiska bilderna av uppgivna och passiva människor. Orsaken till fattigdom/svält/nöd (enligt bilderna) förefaller vara bristande jordbrukskunskaper liksom en lika bristande kontroll över naturen. Till en stilla gitarr följer bilder av en ’motsträvig’ natur – karga, steniga, förtorkade landskap blandas med översvämmade risfält, miljöer som befolkas av sjuka och skadade barn, vuxna som sliter på fält, trötta och uppgivna människor (bilderna visar afrikanska, asiatiska och sydamerikanska människor och miljöer). Nästa sekvens – från Afrika – får visa på hopp, framtidstro och en möjlig förändring. Den melankoliska gitarren är utbytt mot vilda, fartfyllda trummor, som ges en källa redan i etableringsbilden: en grupp män spelar medan en annan grupp tröskar i takt genom att slå käppar mot marken. Kvinnor går barbröstade (i parantes sagt blottas inga västerländska kvinnobröst i något sammanhang) med kärl på huvudet och tömmer säden i ett stort uppsamlingskärl. Till och med ett barn hjälper till att stötta något i en stor mortel. Träd fälls vidare med moderna maskiner. Lantbruket börjat ta form, kollektivet deltar solidariskt i uppbyggandet och alla drar sitt strå till stacken. Naturen bjuder dock på fortsatt motstånd. Poetiska närbilder på blad, stilla vajande i vinden – med lugn flöjtmusik i bakgrunden – bryts av extrema närbilder på mumsande gräshoppor och insekter, monstruösa djur som tycks gnaga av träden alla dess blad och länsa landskapet. Människor gör dock något åt saken, handlar rationellt och konstruktivt genom att den inhemska befolkningen slår med kvastar (traditionell metod), kastar ut ’bekämpningsmedel’ från ett bilflak, (något mer modernt) och undersöker varje planta för sig (traditionellt och tidsödande). Insatserna bär uppenbarligen inte frukt, då de följs av ännu fler extrema närbilder på frenetiskt tuggande gräshoppor, liksom svärmar som fyller landskapet. Då traditionell respektive mildare modern behandling inte tycks fungera, verkar lösningen vara kraftig besprutning: vi ser ett plan, bland annat utifrån pilotens point of view-perspektiv, vilket underlättar åskådarens identifiering. Gräshoppssvärmarna klipps in växelvis, uppenbart behövs hårda tag. Nästa sekvens, klart iscensatt, uppfattar vi idag som anmärkningsvärt fördomsfull och mästrande. Sekvensen börjar med att en svart man står och argumenterar för något. En annan svart man, iförd hatt, säger emot. Sedan följer en shot-reverse-shot-sekvens av närbilder, där person ett är den som givits företräde, positionerats som protagonist i etableringen. När bilden blir till helbild ser vi att det bakom protagonisten sitter en vit man iförd tropikhjälm. Den

svarte mannen, hjälten hitintills, slår uppgivet med armarna och den nyss introducerade vite mannen reser sig hastigt, gör sin entré i gruppen och gestikulerar även han, till synes trött på diskussionen och motståndet. Han tar saken i egna händer, agerar, och börjar kasta iväg stora stenar från marken och får snart hjälp av den första mannen (hans adept och lärjunge). Byborna reagerar med skratt och hån. Plötsligt hamnar en yngre man i fokus, vilken fundersamt tittar på stenröjandet och sen beslutar sig för att hjälpa till. Den vite mannen, i ädel profilbild, börjar se nöjd ut och ytterligare en yngre, allvarlig man ansluter sig till gruppen, följd av flera andra. En översikts/helbild visar hur kollektivet jobbar tillsammans och stenar som far som flygplan i luften. Sensmoralen att de riktiga krafttagen i kampen mot naturen bäst sköts av västvärldens representanter – vita män – och att svarta (män) bör se och lära ligger nära till hands. Kvinnorna lyser helt med sin frånvaro.

Förändrade representationer

Tanzania (1967-68) speglar en samhällelig förändrad syn. Serien, som jag tidigare delvis behandlat, har ett inifrånperspektiv: invånarna löser själva sina problem här, utan västerländsk hjälp. Fortfarande utpekas dock en eftersatt (västerländsk) modernisering och långsam teknisk utveckling som det stora hindret. Traditionella metoder har gått i stå, förbättrade jordbruksmetoder och utbildning i form av moderna skolor och nytänkande hos lantsortsbefolkningen – eller snarare de byäldste, vilka skildras som dem som är rädda om sin makt och sina privilegier – krävs. Samtidigt erkänner man – utan spår av exotism – fördelarna i traditionella levnadssätt. Framtidsförhoppningarna hos en förhållandevis välutbildad kvinna i byn Mashese, förmedlade via en hela tiden osynlig speaker, är att kunna kombinera det moderna livets fördelar med den starka bygemenskapen. Serien intar dessutom ett slags genusperspektiv: kvinnans utsatta och fortsatt underordnade roll uppmärksammas. Speakern konstaterar att i byrådet får inte kvinnor uttala sig, så vad de tyckte om ett av männen nedröstat moderniseringsförlag fick teamet inte veta. Detta sker till bilder av kvinnor i olika åldrar, som tyst och allvarsamt bevittnat byrådet. Signifikant nog är sekvensens slutbild på en liten flicka som håller sin mamma i handen. Barnet är tyst och lite blygt, men hennes närvaro ger löfte om framtida förändringar (”Två världar”). Flera kvinnor får här stå för insikter, ambitioner och kunskaper: några unga studentskor berättar exempelvis om sina yrkesmässiga framtidsplaner. Det är en ’föråldrad’ kultur – i form av familjer som inte vill satsa på sina döttrar – och

ineffektiva samhälleliga strukturer som tar sig uttryck i ett bristfälligt skolsystem och hög arbetslöshet, som kan tvinga dessa att istället välja mellan att bli bortgifta eller att prostituera sig (”Hamisi, 16 år”).

I serien återfinns ett likaperspektiv, poängterandet av att – framförallt ungdomars – önskningar och drömmar är sig lika världen över, ett tema som kommer att omsluta de flesta fält och områden. Två av avsnitten har ungdomar i huvudrollen: ”Hamisi, 16 år” och ”Att komma till stan”. Den senare är snarast uppbyggd som ett slags dokudrama. Huvudpersonen, tonårspojken Onai dras till den (västerländskt) moderna storstadens utbud av bio, dans och caféer, men känner samtidigt ansvar och förpliktelser gentemot uppbyggandet av landet. Konflikten land-stad är central i serien och trots att man förstår den yngre generationens längtan efter något annat, manar man – via väl valda paroller av president Nyerere – till ansvar för landets utveckling.

Tendensen att låta tredje världens representanter själva få föra sin talan återkommer även i andra sammanhang. I *Föda, kläder och bostäder* (1970) är det inte bara en speakerröst som klargör en snedvriden resursfördelning, utan en vältalig politiker/representant för tredje världen betonar vikten av rättvis handel. I ”Tekniken i människans värld” (*Människan i teknikens värld*, 1967) tillfrågas en etiopisk flicka i en fattig by om vad hon upplever som det största hotet mot framtiden. I samma series ”Kommunikationsexplosionen” fungerar en i Sverige boende etiopisk ung kvinna som ciceron. På bruten men klanderfri svenska förklarar hon problemet med att den samlade tekniken för information – skriftliga källor, radio och TV – är begränsad till dem som har en viss materiell standard och uppmanar till en jämnare fördelning av resurser.

SANKTIONERAT VÅLD, DÖDENS OCH UTSATTHETENS BILDER

Rättfärdigat våld och annat

Man lyfte inte enbart fram en stilla demokratisk utveckling. På agendan fanns befrielserörelser och till och med våld i fjärrområdet, även om den typen av skildringar verkar ha varit ganska begränsad. Hit kan räknas *Bakom rubrikerna*:s ”Algeriet” (1962), liksom ”Befrielserörelser i världen” (1968). Själva ordvalet, ”befrielserörelser”, ger onekligen en viss positiv laddning. Passiv förtvivlan eller ett

demokratiskt reformarbete är (delvis) utbytt mot ett aktivt, ibland våldsamt, motstånd, som så att säga legitimeras.

Pierre-Djerf och Weibull beskriver det tidiga 1960-talets uppdelning av världen inom radio och TV som tämligen svart och vit, där vissa ställningstaganden ansågs okontroversiella. Detta gällde bland annat i fråga om det som benämns öst-västperspektivet men också i skildringar av dåtidens stora oroshärdar, Kongo och Algeriet.[589] Det enda kvarvarande programmet inom denna sfär är reportern Gerd Almgrens ”Algeriet” (1962, *Bakom rubrikerna*), som mestadels är stumt. Speakertexten kan naturligtvis modifiera det visade, men utifrån bilderna och katalogtexterna anser jag det ändå möjligt att dra vissa rimliga slutsatser. I *Spegla, granska, tolka* tecknar man bilden av Gerd Almgren, som arbetade som frilansreporter med ett antal reportage från just Algeriet för *Aktuellts* räkning, som öppet engagerad i frågan.[590] Det hela inleds med att något som ser ut som ett äldre bokomslag med den handskriva texten ”Algeriet -1800-talet” visas, någon bläddrar och fram träder en äldre stillbild på ett kargt ökenlandskap. Med ett grepp som för tankarna till sagans och fiktionens ”det var en gång…” – vilket skapar en distans, en prägel av en spännande roman om ett exotiskt land – fortsätter man med en historisk, samhällelig och geografisk bakgrund. De metonymiska bilderna lyfts fram i ”Algeriet”: fattig nomadflicka, kamelkaravan, får och tält… Bilder som indikerar en nationalistiskt framväxande medvetenhet visas: flaggan, symbolen för nationell självkänsla, tar form rent bokstavligen då någon sitter och syr på en sådan, men den återkommer även i andra sammanhang. Moderna och självmedvetna algerier deltar i såväl politiska möten som militanta motståndsgrupper. Gerd Almgren är med, följer en motståndsgrupp, besöker små byar som varit utsatta för fransk krigsföring och rapporterar om detta. Gerillabilderna har ett pojkboksaktigt skimmer av mod och kamratskap över sig: kvällar vid lägereld och lojala bybor; hårda träningsläger och strapatser; sabotage och unga bestämda gerillakrigare som spejar ut över landskapet, väl gömda men hemtama i oländiga, kärva landskap. Fransmän är närvarande i form av milis och aggressiva demonstranter i algeriska kvarter, tydligt präglade av fransk

[589] Djerf-Pierre & Weibull, *Spegla, granska*, *tolka*, 169. Kongo och Algeriet var de ickevästliga länder som i början på 1960-talet gavs det största utrymmet i den svenska nyhetsrapporteringen. Ibid.
[590] Djerf-Pierre & Weibull, *Spegla, granska*, *tolka*, 164. Ett första maj-tal där Almgren stod bakom ett upprop för Algeriet ansågs strida mot Sveriges Radios krav på opartiskhet, varför hon så småningom slutade. Ibid.

påverkan (gatunamn och dylikt). Gerd Almgren besöker små byar som varit utsatta för fransk krigsföring, blir offrens språkrör och garanten för att omvärlden bryr sig och agerar. Personer som intervjuas, eller berättar om situationen, hörs men syns inte. Istället är det allmänna bilder, vid lägerelden eller där gruppen är på väg någonstans, som visas: man tycks prata för gruppen och landets arabiska befolkning i stort.

Intressant i sammanhanget är Mai Palmbergs diskussion om nationalism utifrån dagsaktuella svenska skolböcker. Palmberg menar att en viss form av nationalism anses godtagbar eller till och med önskvärd, vilket hon kallar befrielsenationalism. Hon definierar nationalism som ”att de med nationen förknippade värdena och intressena är viktigare än andra kollektiva värden och intressen.”[591] I Palmbergs fall handlar det om det från apartheid befriade Sydafrika, men situationen är överförbar på dåtidens Algeriet: ibland är det så att säga befogat med en nationell revolt, där man gör sig av med inkräktare, ockupanter och orättvisa system. Här är våldet både sanktionerat – det är legitimt att föra ett gerillakrig mot ett etniskt, kulturellt och religiöst förtryck – och visuellt heroiserat. Som en parhäst till det våldsamma motståndet finns folkliga möten och organiserade val: demokratiska former enligt västerländskt mönster var en del av befrielsen.

Jag vill anknyta till den nämnda uppdelningen av världen i svart och vitt, där vissa länders eller gruppers våld i nationens eller till och med världens intresse är sanktionerat, rättfärdigt och vars offer därför inte ges utrymme. *Vår egen tids historia* (”Andra världskriget”, 1963) väljer att i samband med atombombsfällningen över Japan helt avstå från skakande bilder och bombens konsekvenser. (Här vill jag kasta in en brasklapp gällande det nu försvunna 1967 års *Vår egen tids historia*. I informationen i ett studiehäfte framgår det att överlevande japaner där kom till tals och gav sin version, men också att det amerikanska krigsministeriet fick replikera med att berätta om nödvändigheten i att få slut på kriget.)[592] I det aktuella programmet är det enda som visas några ruiner med ett fåtal till synes välbehållna människor i bakgrunden. Inga siffror på antalet döda nämns, inte heller något om dess allvarliga följder. Sekvensen om atombomben och Hiroshima börjar med att vi är med i ett

[591] Mai Palmberg, ”Afrika och skolböckernas kultursyn” i *I andra länder: Historiska perspektiv på svensk förmedling av det främmande*, Skrifter från föreningen Istapp, (red.) Magnus Berg &Veronica Trépagny (Lund: Historiska media, 1999), 178.

eskorterande plan när bomben fälls: det berömda molnet ser vi alltså från piloternas/segrarmakternas perspektiv. Vi är åskådare på behagligt avstånd, det handlar om ett distanserat betraktande av en explosion som ser tämligen liten och begränsad ut. De efterföljande bilderna klargör att effekten också tycks ha varit att vissa hus förstörts, medan däremot ingen person verkar ha drabbats. Den här sekvensen skiljer sig från de flesta andra inslagen genom att man väljer att inget säga under en förhållandevis lång tid – man låter till och med inslaget visas helt utan kommentarer. Det är först när man redan inlett ett nytt tema – om Warszawabornas lidande under kriget, vilket både förmedlas verbalt och visuellt – som man i förbigående nämner att det var atombombsfällningen över Hiroshima som vi tidigare åsåg. Hiroshima behandlas i något som liknar en sidoreplik (Nagasaki nämns inte alls). Samma taktik, om än betydligt explicitare i den muntliga informationen, använder ”Jorden är liten” (*Livsmiljö i fara*, 1969). Inledningsbilderna visar det kända svampmolnet på tryggt avstånd. Antal döda och skadade räknas upp, liksom de långsiktiga skadeverkningarna, men däremot ges inga motsvarande omskakande bilder till den muntliga informationen.

Vad gäller rasoroligheterna och medborgarrättskampen i USA är den återkommande bilden att det är fredlig kamp och reformer som är det legitima sättet att förändra missförhållanden i ett i grunden demokratiskt samhälle. En våldsam svart motståndsrörelse var uppenbarligen inte befogad då man verkade inom ett demokratiskt system. Med reservation för att speakertexten, som i flera delar saknas, kan ha modifierat de bilder som visas, förefaller det sammantaget som att vissa inskränkta grupper och enskilda individer var problemet – exempelvis vita aggressiva demonstranter, konservativa plantageägare i Nordamerika – inte systemet. Det icke sanktionerade våldet – fysiskt och psykiskt – framträder i form av det vita orättfärdiga samhället: Ku Klux Klan, utbrända bilar och demonstrationer som urartar. Aggressiva vita demonstranter, rasistiska kommentarer och svarta som inte fick tillång till det serviceutbud som stod vita amerikaner till buds, gråtande svarta människor, segregerade bostadsområden och skolor, tecknar en bild av djupa sociala och etniska orättvisor som skulle bekämpas med civil olydnad, fredliga protester och lagändringar. Bortsett från något lättare handgemäng syns inget mot människor riktat

[592] *Vår egen tids historia/Studiehäfte: åk 8-9*, 1967, 14.

fysiskt brutalare våld. Martin Luther King (”Martin Luther King – mannen bakom de färgades fredliga kamp för lika villkor”, 1968; ”Rasproblemet i USA”, 1962; ”Ras– vad är det..?”, 1966, samtliga i *Bakom rubrikerna*) åberopas gärna, till skillnad mot Malcolm X. I till exempel ”Martin Luther King”, som sändes med anledning av mordet på denne, visas visserligen ett tämligen långt inslag med medborgarrättsledaren och Black Power-anhängaren Stokely Carmichael. Denne talar bland annat om hur svarta amerikaner offrats i krig men inte fått någonting tillbaka. Tyvärr saknas speakerrösten i det här programmet, men det är Martin Luther King – som har en betydligt mer lågmäld framtoning jämfört med Carmichale – som får sista ordet i en intervju där han förklarar varför han inte kan stödja Black Power och varför deras metoder och krav inte är acceptabla. Reformer, civil olydnad och demonstrationer var med andra ord den enda vägen.

Frågan togs också upp i den mot mellanstadiet riktade ”Visst är mycket olikt, men det är utanpå!” (1964, *Utblick*) där man driver medborgarrättsfrågan via fredliga demonstrationer och gospelsång. Som åskådare får vi följa en svart pojkes återberättande av – parallellt med att händelserna visas upp – en resa han gjort med sin pappa till en fredsdemonstration i Washington. I bussen färdas såväl vita och svarta, man sjunger och spelar. Pojkens berättelse återges av en jämnårig svensk pojkröst, vilket torde underlätta en identifiering hos målgruppen. Pojkrösten förklarar att man demonstrerar för svartas ”rätt till arbete, utbildning, bostäder”. De goda, lyckade och enande exemplen lyfts fram. Gemenskap, manifestationer, sång och musik är sociala och etniska orättvisors motmedel. Här – såväl som i ”Rasproblemet i USA” (1962, *Bakom rubrikerna*) – låter man positiva förebilder passera revy, de som lyckats bryta barriärer på olika plan – afroamerikanska militärpoliser, idrottsstjärnor som Wilma Rudolph och Cassius Clay, artister som Lois Armstrong med flera.

Det orättfärdiga våldets offer kan – till skillnad mot det rättfärdiga – visas upp som ett varnande exempel, ett tydliggörande av förbrytelsen. Kriterierna är att våldets offer hör till förr, fjärran och/eller ett icke-demokratiskt system. De senare kategorierna är i överensstämmelse med den eurocentrism som låter västerländska misstag var undantag, medan tredje världens är regel. I kapitlet ”Bildanvändande” diskuterades en skillnad i användandet av bilder: autonoma skildringar – där individen profilerades – kontrasterades med ett bruk där bilden i första hand representerade något större,

komplexa mönster och förhållanden. Resonemanget relaterades till Nichols diskussion om att etnografiska skildringar ofrånkomligen innebär en större distans och generalisering, där något främmande ska förklaras för den egna gruppen. Detta kan också bidra som förklaring till skillnaden i toleransen för vad man kan visa och hur människor används, vilken tycks öka i och med avstånd, både geografiskt och historiskt och därmed också ofta kulturellt. Det icke sanktionerade, orättfärdiga våldet omfattar inte bara fysisk åsamkan orsakade av människor, eller utpekade system och ideologier. I en bredare betydelse kan svält, fattigdom, sjukdom också utgöra en form av våld eller kränkning av de mänskliga rättigheterna. Debatten huruvida man gör åtskillnad i skildringen och förevisandet av sjukdom, lidande och död äger för övrigt en fortsatt aktualitet: man visar skakande bilder av döda och lemlästade från fjärran länder, men sällan eller aldrig motsvarande bilder från närvärlden.

Man kan invända att dramatiska händelser varit större inom vissa länder och historiska epoker. Syftet med bilderna kan tolkas som ett försök att visa på brutalitet och förbrytelser i olika former. Man kan betrakta dessa bilder av död och fattigdom som tänkta att ärligt visa och skildra en för många okänd (eller bortträngd) nöd, som en verklighet som krävde och hade rätt till uppmärksamhet. Oavsett vilket blev människor främst symboler för lidande, snarare än individer. Relevansen och nödvändigheten i att visa upp det svåra motsäger inte det faktum att man valt bort direkta skildringar av misär, död och våldsverkningar från det alltför närliggande i tid och rum. Döden fick lov att vara brutal på andra platser – ju längre bort desto bättre – eller tillhöra det förgångna. Döden i den samtida västvärlden lyste med sin frånvaro. I ”Cypern” ses inga drabbade av våldet, i ”Berlin” representeras murens dödsoffer av en minnessten, i USA handlar det mest om en och annan utbränd bil, vita motdemonstrationer och verbala aggressioner. Offren för ett rättfärdigt våld – i atombombens Hiroshima och i Algeriets kamp för självständighet – var också exkluderade.

NÄRVÅLD OCH UTSATTHET – EN JÄMFÖRELSE

Det närmaste döden man kom i Sverige/Norden verkar ha varit i serien *Uppträda bland andra* (1962, saknas) och då särskilt avsnittet ”De svåra situationerna”. Där tog man upp det känsliga ämnet hur man förhöll sig till omgivningen vid sjukdom och

dödsfall och så vidare.[593] Döden har här snarast förvandlats till en fråga om god etikett och uppförande. Död, fysiskt våld och brutalitet var i det närmaste bortrationaliserat i närsamhället. Det hörde till det som definierade vad det egna samhället och kulturen inte var.[594] ”Våld” (*Vad tycker du?*, 1967), som till stor del saknar en förmodad speakertext, visar upp ett flertal fysiska våldssituationer: alltifrån skolgårdsslagsmål, regelbrytande fighter i ishockeyrinken och regelföljande knockouter i boxningsringen – i samtliga fall åtföljda av bilder på en ’blodtörstig’ jublande publik – till tortyrliknande misshandelsscener utförda av polis/militär i något afrikanskt land. Man klämmer också in en hel del våldsamma filmsekvenser ur företrädesvis amerikansk film, liksom den typen av filmaffischer och serietidningsvåld. Bakgrundsmusiken består till stor del av en djärvare atonal typ, vilket förstärker ett kaotiskt och våldsamt intryck. Kontentan är ganska uppenbart att steget inte är långt mellan obetänksamma pojkar på en svensk skolgård, idrottsligt våld inom och utom ramarna för det tillåtna, fiktionens onda bråda död och samtida våldsregimer. Den hejande massan blir en del av en våldsstruktur, där ett passivt stöd och uppmuntrande tillrop också tillåter övergrepp på de mänskliga rättigheterna. Våld i nödvärn tas upp i en sekvens, där en kvinna antastas av en påträngande och förmodat berusad man, varvid en annan man ingriper och knockar förövaren. Därpå följer en rättegångsscen, där det framgår att trots att syftet var vällovligt har mer våld än nödvändigt brukats varför fängelsestraff utdöms. (Det är för övrigt det inslag där en kvinna är direkt involverad i en situation.) Det kan med andra ord finnas giltiga skäl att bruka våld i nödvärn, men aldrig att låta våldsamma känslor och aggressivitet få för mycket utrymme.

Våld inom hem och familj förekommer ytterst sparsmakat och är snarast antytt. Den enda egentliga fysiska misshandeln inom hemmets väggar sker i ”Jag vill inte gå hem” (*Vad hände sen?*, 1968), där all brutalitet – bland annat en kommande örfil, utdelad av fadern, som ses subjektivt av pojken/oss – skildras i stillbilder. Greppet

[593] *Skol-TV*: *Elevhäftet*, ht 1962, 14.
[594] Det är belysande att Lubbe Nordströms radioserie om ”Lort-Sverige” (1939) där sanitära och hygieniska missförhållanden i det samtida Sverige uppdagades, väckte väldiga reaktioner. Serien gav upphov till många protester, där man bland andra anförde att ”Radiotjänst lade sig i människors privata angelägenheter och att Nordström ägnade sig åt rent kränkande behandling.”. Som Ingegerd Rydin skriver kan man anta att reportageserien upplevdes som alltför nära inpå. *Barnens röster*, 142. En liknande reaktion väckte radioserien *Ålderdomssverige* (1949) av Wilhelm Moberg, där former av övergrepp – bland annat tvångsförflyttning – på gamla skildrades. Se exempelvis Thurén, *Medier i blåsväder*, 86-98.

med stillbilder – en tidsenlig filmkonvention – skapar möjligtvis en något större distans än en direkt spelfilmsskildring i det att illusionen bryts: det skapade, fiktiva draget klargörs. Fysiskt och psykiskt våld mot barn i Sverige står främst andra barn för i form av mobbning och oförstånd. Även vuxna kan agera okänsligt och kränkande gentemot både barn och andra vuxna, mer baserat på obetänksamhet än något annat (*Tre liknelser i nutid*, 1965). Dessa ämnen behandlas nästan uteslutande i en iscensatt, dramatiserad form. Autentiska scener från en på något vis brutal verklighet är sällsynta och när de förkommer är de ändå återhållsamma. I ”Vera – ett alkoholfall” (1969, *Socialkunskap*), som i mycket kan uppfattas som en ärlig och rättfram skildring av livet som utslagen, förekommer inte något fysiskt våld. Det närmaste man kommer en ’situation’ är en högljudd fest där gräl och gester är det mest hotfulla. Inte heller nämner Vera något om just kvinnliga alkoholisters utsatthet. Det finns en scen där Vera avspisar en utslagen man, en incident som antyder ett ovälkommet förslag, men det är också det närmaste man kommer sexuella trakasserier. Prostitution behandlas inte här. (Knappt någon annanstans heller, bör tilläggas. Det är ett ämne man pratar tyst om. Det är egentligen bara i *Tanzania* man nämner att flickors enda val kan vara att gifta eller prostituera sig.)

Avslutningsvis vad gäller ämnet våld inom närområdet kan man nämna att trots många inslag om jordbruk och djurhållning, är man väldigt försiktig att visa upp alltför åskådliga bilder. Slakt skildras via den oblodiga styckningen av hängande kroppar – som mer ser ut som fällar än djur – på ett kliniskt och modernt slakteri, eller omnämns bara till bilder av typen glatt bökande grisar eller betande får (”På landsbygden”, *Resa i Danmark*, 1965; ”Nakskov” och ”Akureyri”, *Nordiska miljöer*, 1968). Död och blod är icke-önskvärda inslag här. Ett undantag förekommer: ”Höstslakt” (*Samer*, 1967) visar faktiskt hur en ren avlivas med en bultpistol, till en försäkran om att det är helt smärtfritt och går snabbt. Man kan möjligtvis notera att det handlar om samer, vilket ändå gör – det modernt anpassade, kliniska och oblodiga – våldet, mindre laddat, mer hörande till de ’andra’.

SAMMANFATTNING

Skol-TV speglade den omvärldsbevakning som var den allmänna svenska televisionens och därmed i mycket de internationella bolagens. Utlandsbevakningen lät beroendeförhållandet skol-TV/Sveriges Radio framträda i relief. När den algeriska

frihetskampen var oproblematisk i den vanliga televisionen var fallet detsamma i skol-TV. När USA-bilden förändrades i och med Vietnamkriget, reflekterades skildringen i utbudet till skolorna. När tredje världens krav började ta plats i debatten och mediernas skildringar, gavs den och dess företrädare en förändrad roll i skol-TV. Det eurocentriska perspektivet med väst som räddaren i nöden nyanserades med krav på en i grunden förändrad fördelningspolitik och rättvisa strukturer.

Varje ideologi, varje diskurs bär på normer och värderingar där något definieras som önskvärt och eftersträvansvärt: i den aktuella perioden och det genomgångna materialet dominerade det moderna, förmågan och tron på tillväxt och det bättre. Som kontrast och relief visas det som faller utanför ramarna, det som det egna inte var, det oönskade och oacceptabla: offerrollen, det fysiska våldet, död, fattigdom, sjukdom, svält, misär, bångstyrig natur, djupaste sociala orättvisor. Avståndet kan vara i både rum och tid, men hörde gärna till den tredje världen. Inställningen till det fysiska våldet framstår idag som skiktad: det var den stora vattendelaren mellan vi/dem, här/där, nu/då. Det som visades var det icke-sanktionerade – orsakat av illegitima regimer och styren eller en skoningslös natur – otillåtna våldet som gav förödande konsekvenser. Det sanktionerade eller rättfärdiga våldet hade inga synliga offer.

AVSLUTNING

Syftet med den här avhandlingen var att studera skärningspunkten mellan etablerat undervisningsfält, en samhällelig kontext och utformningen av (skol)televisionen. Min förhoppning är att arbetet har visat på hur förutsättningar i form av skolplaner, (didaktiska) traditioner och ett slags officiell hållning gentemot massmedier i allmänhet och televisionen i synnerhet, alla var en del i processen, initierandet och utformningen av skol-TV. Den sociala praktikens diskurs, eller den sociala kontexten, har varit central för det här arbetet. 1960-talet var det decennium som både var något av en höjdpunkt för ett pågående svenskt folkhems- och moderniseringsprojekt, men även tiden för allt mer kritiska ifrågasättanden av samhället och kulturen. Här återfanns tron på det moderna: en bättre framtid, en självklar materiell tillväxt och en tilltro till att det var möjligt att organisera allt: vetenskapen gjorde framsteg, frågor hade svar, problem bar på förnuftiga och smidiga lösningar, bildning och demokrati skulle säkerställa engagerade och solidariska medborgare. Det moderna – och det svenska samhället som dess representant – framstod som det ideala och eftersträvansvärda. Samtidigt uppdagades medaljens baksida: skyddsnätet räckte inte för alla, sociala problem fanns, stabila normer och värderingar var inte längre givna, omvärlden gick från oförargligt exotisk till att kräva en rättvisare fördelning, miljöförstöringen hamnade på dagordningen etcetera. Den nationella självtillräckligheten konfronterades allteftersom med det ditintills fördolda. Behovet av en samhällelig gemensam plattform, en förståelsegrund där de gemensamma referensramarna skulle säkerställa en önskvärd socialisering av medborgare återspeglades i såväl den svenska televisionen som skolväsendet, två viktiga verksamheter inom den institutionella sfären.

Tvetydigheten som omgärdade mediet, liksom att det handlade om en ideologisk erövringsprocess på flera plan, har varit något av en röd tråd för min undersökning. Den svenska televisionen kom att skapas ur konflikten mellan kommersiella viljor och tanken på att mediet skulle användas i allmänhetens och bildningens tjänst. Det var den senare linjen som kom att sätta agendan. Mediet svarade mot demokratiseringstanken och kravet på ökad tillgång till information. Det var ett förhållandevis lättillängligt och billigt massmedium, vardagligt men ändå med en air av gränslöshet, obundenhet vid tid och rum. Detta hade å andra sidan en skuggsida:

det var egenskaper som skolan inte hade. Televisionen svingade sig lätt mellan stort och smått, var presentatören av tidigare okända fält och domäner och underminerade därmed andra auktoriteter: den var således en konkurrent till skolans kunskapsmonopol. Skol-TV kan betraktas som ett av många nationella manifest för det tämligen nyetablerade mediet som ett ansat och samhällsnyttigt bildningsverktyg, en del av ett ideologiskt erövringsarbete. Motsvarande processer, med andra premisser och villkor, men ändå med syftet att göra anspråk på ett medium, hade varit fallet med såväl skolfilm som skolradion. Skol-TV var inte bara en länk i kedjan i en övergripande ideologisk nationell erövringsstrategi, utan deltog också i vuxenvärldens och framförallt den institutionella utbildningsvärldens försök till detronisering av ett medium och erövrande av en domän som tilltalade just barn och ungdomar.

Arbetet har betonat hur introduktionen av det nya mediet sammanföll med att skolan å sin sida sökte nya elevorienterade och effektiva metoder för lärandet, vilket också var en del av 1960-talets allt starkare krav på utbyggd och effektiv utbildning. Genomförandet av en för alla gemensam grundskola var central. Alla skulle få samma chans till utbildning, oavsett förutsättningar: resurs- eller resurssvaga skolor, tätort eller glesbygd, studiesvag eller studievan. Den sociala utjämningen var viktig. Skolan influerades av ett pedagogiskt nytänkande i Deweysk anda, sida vid sida med beprövad katederundervisning. Nya samtidsorienterade och ifrågasättande kunskapsideal samsades med en traditionell syn på kunskap som svarande mot fakta. Elevorienterade idéer och tankar på eleven som aktivt kunskapssökande började göra sig gällande, men fortfarande betraktades eleverna som en tämligen homogen grupp som skulle kunna tillägna sig kunskap på ungefär samma vis, om bara den rätta Metoden hittades. Sökandet efter nya pedagogiska metoder inför en växande utbildningssituation och ett samhälle i förändring hade också präglat 1920-30 talet, där skolfilm respektive skolradio introducerats. Skol-TV blev under 1960-talet en del av en didaktisk nysatsning, där demokratiserings-, effektiviserings- och rationaliseringstanken var stark. Den lättillgänglighet som i den brittiska forskningen kopplade audiovisuella medier till de mindre begåvade, förvandlades i den svenska debatten istället till ett undervisningsteknologiskt redskap, i linje med den tidsanda där alla problem på samhällets olika nivåer kunde lösas med hjälp av rätt metod och framsynthet.

Skol-TV var en del av en skolkultur, en institution som tillika var en odiskutabel omvärldsauktoritet. Televisionen bär på paradoxala drag, vilket som nämnts har varit en utgångspunkt för det här arbetet. Televisionen var och är visserligen en konkurrent till skolan, men uppvisar paralleller i vad man erbjuder och kräver tillbaka. Televisionen ställer liksom skolan auktoritära anspråk, kräver tilltro och respekt, lovar kunskap, inblickar och förklaringar till den som följer anvisningarna och tar del av dess budskap. Mediet svarar mot föreställningen om den transparenta bilden, som visar det faktiskt föreliggande utan något raster emellan. Denna attityd har jag velat länka till den så kallade avslöjande blicken i en vetenskaplig anda: att upptäcka och låta det upptäckta vara språkligt översättbart, är att erövra och kontrollera. Samtidigt finns i mediet en lekfullhet, som står för något bortom här och nu, lierat med fiktion och nöje och därmed farligt nära voyeurens lätt förbjudna blick, fantasins gråzoner och ett ’lättsinnigt’ användande av bilden. Detta rimmade illa med den seriöst syftande, verbalt baserade och sammansatta kunskap som skolan sade sig representera.

Den framväxande skol-TV-verksamheten stod inför ett – outtalat – dilemma: bilden och berättandet som man i utbildningen och bildningens tjänst försökte avskilja från fiktionens lättsamma underhållning delade många förutsättningar med denna. Tekniken bakom är onekligen densamma: användandet av kameran och dess vinklar och perspektiv, ljus och ljud, övergångar och klipp, dramaturgi och berättelsemönster. Avhandlingen baseras på en diskursbaserad teori, där texten betonas som ofrånkomligen skapad och därmed försedd med önskvärda läsinstruktioner, anvisningar om hur den bör avkodas. Utbudet använde sig i väldigt hög grad av diskurser som gav löfte om autenticitet och sannhet gentemot det skildrade. Verksamheten skulle vara i linje med och säkerställa den språkligt baserade skolkunskapen, samtidigt som TV-verktyget uppvisade en användbar talang för känslomässig inlevelse, förmåga att skapa ett intresse för det föregivna. Mycket av berättandet i det kvarvarande materialet präglas av ett formellt förhållningssätt, där dramaturgin i olika grad följer ett klassiskt mönster med presentation, rubbning av läget, arbetet för att återskapa balans och någon form av avtoning. De ställda frågorna ska få svar, ett utkast till problemets lösning ska ges, orsakerna och mekanismerna bakom blottläggas och förklaras. Världen blev därmed praktiskt strukturerad, vilket i mycket var kongenialt med synen i dåtidens skola, med anspråk på att veta hur den

föreliggande världen bäst organiserades och presenterades och vad kunskap var. Det formella förhållningssättet organiserar materialet från a till o, förlitar sig på en förnuftsprincip som förelägger vad som bör vara med och i vilken ordning, vad som är representativt, viktigt och centralt, låter ett på förhand ritat mönster framträda. Bilderna är oftare metonymiskt förenklade, eller symboliskt berättande, vilket gör omvärlden praktiskt hanterbar, samtidigt som bilderna är ’dokumenterat sanna’. ”He who knows”, lärarens förlängda arm, är central. Denna kunskapens röst görs till något av huvudperson, som tittaren/åhöraren lämpligen ska identifiera sig med. Den verbala logiken och ämnets uppbyggnad ges framträdande positioner. Rösten ställer auktoritetsanspråk, kräver att bli lyssnad till, och återger det som är nyttigt/värt-att-veta. Formerna stämmer till synes väl överens med mediets tillskrivna auktoritära sidor. Det flitiga användandet av denna typ av framställning har här tolkats som speglingar av attityder där en sådan tolkningsbar närhet betraktades som betryggande. Jag har velat undvika värderande analyser och istället lagt tonvikten vid då rådande diskurser och försökt visa på rimliga tolkningar av formspråk utifrån dessa.

Ett öppet förhållningssätt, som blir mer framträdande efterhand, har å sin sida paralleller till bland annat traditioner som direct cinema, karakteriserad av en observerande stil, och ett episk berättande med flera sidolinjer, flera röster och obestämda frågor med antydda komplexa svar, där individen och det särpräglade ges en spelplan: man påvisar en vilja att ge en mångfacetterad framställning av världen, en av många historier. Förändrade framställningsformer kan härledas både till Sveriges Radios utveckling – och en allmän dito inom film och television – och en process där sökandet efter lagbundna mönster till elevers lärande och vidhörande lämpliga metoder blandades med aktuella demokratitankar, som betonade såväl motiverade, kunskapssökande elever som prövandet av nya undervisningsverktyg. En viss förskjutning mot elevernas förutsatta förmåga och intressen, till deltagande, inbjudande och inspirerande undervisningsformer, är spårbar i användandet av ett mer öppet förhållningssätt. Jag underströk att ett urval skett även här, en strukturering av materialet gjorts, en övergripande attityd förmedlats. Påfallande ofta kvarstår en speakerröst som knyter ihop saker och ting eller ger ledtrådar om vad som är riktiga och rätta förhållningssätt. Program som är präglade av ett poetiskt förhållningssätt inom den samhällsorienterade sfären är fåtaliga, liksom ett utbud byggt helt och hållet på dramatiseringar. Integrerade inslag av rena dramatiseringar, liksom

dramadokumentära sådana är rikligare, men i båda fallen stod en socialrealistisk skola som förebild, med krav på vardag, närhet, igenkänning. Det finns en försiktighet gentemot det alltför fantasirika, okonventionella och spektakulära, vilket här tolkats som att det föreföll vara en motsättning mellan det pedagogiska förmedlandet av viktig information och den typen av berättande.

Det fanns en klar tendens – speciellt tydlig under en inledande period, liksom i bevakningen av fjärrvärlden – till att inte ta hänsyn till bilders upphov, ursprungliga målgrupp eller till och med hela importerade programs politiska och ideologiska hemvist och syften. Detta bidrog givetvis till ett många gånger heterogent utbud, som inte bara stod i opposition sinsemellan utan också till skolplanen. Mediets förutsatta förmåga till engagemang och inlevelse var en dörröppnare till vidare fördjupning inom ämnet, vilket kan förklara material som idag framstår som mindre pedagogiskt genomtänkt. Någon explicit diskussion om eventuella konsekvenser för överförandet av det för en vuxen nyhetspublik producerat material till målgruppen barn och ungdom fanns inte. Oavsett fullgoda praktiska förklaringar menar jag att förfarandet tillika reflekterade ett paradoxalt förtroende för just den dokumentära sfären. Bilder som betraktades som sanningsvittnen, legitimerade användandet, samtidigt som audiovisuella medier i huvudsak var en ingång till ämnet, en del av ett större undervisningssammanhang där läraren hade sista ordet. Målgruppen skulle se samma saker som den vuxna Aktuellt-publiken, som ett led i medvetandegörandet av framtidens vuxna. Motsvarande användning av fiktionsvåld förekommer inte annat än som upplysande/varnande exempel för masskulturen.

Skol-TV uppvisade, liksom den svenska televisionen överlag, en förändrad inställning till Sverige och Norden. Oförargliga skildringar av ett väl fungerande samhälle nyanserades så småningom med ämnen som narkotika, bidragsfördelning, skolsituationen, ungdomars möjlighet att själva påverka och i viss mån miljöhot. Vad gällde fältet arbets- och näringsliv gick man från instruktiva skildringar av hur man valde jobb som klanderfritt och nöjsamt sköttes, till försök att problematisera och ifrågasätta traditionella könsroller på arbetsmarknaden, företagens arbetsmarknadspolicy och miljöhanteringen. Under första halvan av decenniet fanns en tilltro till det moderna livet och en försäkran om att en ökad mekanisering och rationalisering var väl förenliga med ett traditionellt liv, att stat och arbetsliv tog

ansvar för det goda samhället, ett förenande av Gemeinschaft och Gesellschaft. Likhetstanken och det goda samhället sträckte sig över tid och rum, eller var uppnåeligt. Ordet ”modern” torde vara ett av det genomgångna TV-materialets mest brukade och det är inte heller någon tvekan om att det representerar den enskildes, näringslivets och samhällets välmåga. Bilden som framträder visar att det inte föreligger någon motsättning mellan land och stad, traditioner och modernitet, då och nu, smått och stort, den lilla världen och expansion: ingredienserna är desamma.

De mer kritiska och ifrågasättande perspektiven kan ses mot en tendens där uppbrytande av hierarkier och en demokratisering av ämnen och utrymmet ökade. Minoriteter, handikappade, missbrukare hade samma rätt till att synas som myndighetspersoner och auktoriteter. En viktig poäng var här att behandlandet av dessa grupper parallellt klargjorde en norm som dessa definierades emot. Att ungdomars egna röster gavs större utrymme bekräftade att målgruppen var med och formade verksamheten, skolan, världen. Reklam, narkotika, mopedkörning och mobbing gavs ungefär samma utrymme och förpackades i samma former som svält, krig och internationella konflikter: samhällets alla aspekter hörde samman med en i grunden förändrad syn på sig själv och andra i stort och smått. Det öppet uppfostrande och förmaningar gav vika för en tro på barns/ungdomars självinsikt, självreflexivitet och empatiska mognad – en tilltro som föreskrev att målgruppen faktiskt uppförde sig, tänkte och handlade som förväntat. Barn och ungdomar representerade allteftersom – med en allt större skärpa – hopp, framtid, förändring, möjlighet, tolerans och gemenskap. Gruppen ålades rollen som engagerade världsförbättrare och gick från att vara passiv publik och ’elev’ till frågeställare, deltagare, aktiv och ’jämlike’. Ett moget, ansvarsfullt beteende och insiktsfulla iakttagelser hos barn/ungdomar – både vad gällde hemmaplan och den stora världen – skulle ge förutsättningarna för en god framtid, även om svåröverstigliga hinder återstod i form av miljöförstöring, orättvis resursfördelning, fattigdom, sjukdom, social snedfördelning, missbruk och utanförskap. Dessa förklarades ofta vara orsakade av vuxenväldens intolerans, rädslor och oförståelse, vilket det nu var dags att åtgärda. Samtidigt var det den förnuftiga vuxenvärlden via exempelvis ”Voice of God” eller någon initierad auktoritet, som satte agendan för hur det skulle göras och på vilka villkor. Materialet var ofrånkomligen vuxenproducerat, i mycket iscensatt: man valde de rätta deltagarna, ämnena, frågorna och – uttalade eller antydda – svaren.

Målgruppen gavs mer ansvar/utrymme, men blev också allt tydligare medskyldig: ’vi tror på dig’ men om du inte följer våra förmaningar och fingervisningar går det illa. Rollen som världsförbättrare, vare sig det gällde miljön, en orättvis fördelningspolitik eller ens beteende i det närliggande sociala livet där det stora speglas i det lilla, kostade på: att läsa våldsamma serier tedde sig stundom lika ansvarslöst som tortyr i tredje världen. Förmånen att exempelvis få äta i trygghet/ta del av välfärden skulle betalas tillbaka med såväl implicit tacksamhet som engagemang för de mindre lyckligt lottade.

Världen utanför Norden följde ett allmänt mönster i den svenska televisionen: vissa länder, med bland annat USA i en framskjutande position, gavs det stora utrymmet. Någon konsekvent linje i skildringarna går inte att spåra: det USA-kritiska gick sida vid sida med det USA-vänliga, vilket inte minst tydliggjordes i Vietnamfrågan. Ett eurocentriskt perspektiv har betonats, där väst är norm och ’det andra’ avvikande. Den stora vattendelaren var mellan I- och U-länder, där det icke sanktionerade våldet hade sin spelplan i de senare. Fysiskt våld och död hörde – med något marginellt och mildare undantag – konsekvent till avlägsna länder eller det förflutna, liksom naturkatastrofer, sjukdomar, fattigdom, svält. Det ’goda’ våldet hörde demokratiska skick till eller användes för ett gott (nationellt) syfte. Den stora världen kom närmare och färgades även den av ett slags Gemeinshaft: tanken på den lilla, nära och välbekanta världens lyckosamma integrering med moderna, övergripande och centrala strukturer. Det jämlika, rättvisa samhället skulle gälla på alla nivåer, lokalt som globalt. På ett globalt plan lyftes det snarlika fram inom familjeliv, religion, livsmönster, etiska förhållningssätt, attityder och värderingar. Man återgav de goda exemplens historia, där fred, rättvisa och de goda krafterna vunnit eller var på frammarsch. Den dominerande diskursen vittnade om det i grunden goda samhället där ondska och orättvisor mest berodde på fördomar, okunskap, en odisciplinerad natur och/eller feldisponerade resurser. Våld, sjukdomar och fattigdom var övergående tillstånd. Människor oavsett land, klass och ursprung (förutom tredje världens absoluta fattiga och krigets offer som mer fungerade som symboler än individer att identifiera sig med) tecknades som moderna personer med välordnade familjer, där arbetsmoral, familj och skötsamhet var givna ingredienser. Världen präglades av samförstånd och en strävan efter utveckling, demokratisering och modernisering. Detta innebar ett fungerande utbildningssystem, effektivt jordbruk och

användande av naturresurser, konkurrenskraftig industri – så småningom ersatt av insikten i återvinningens ABC och en rättvis resursfördelning – och en fungerande demokratisk statsapparat. Anammandet av det moderna förenade människor: från de svenska samerna och landsortens befolkning, till Israels beduiner och Sovjetunionens kolsjosinvånare. Moderniteten var en grund och ett villkor för förverkligandet av det ideala samhället här som där, vilket här har betraktats som ett uttryck för en önskan att ’de’ skulle likna ’oss’.

SUMMARY

School Television – Ambitions, Visions and Forms: A Study of School Television during the 1960's.

This work examines the cross line between the established educational system, a social context – bearing a sort of official attitude towards media in general and television in particular – and the shaping of school television and the forms and expressions of its programmes. More specific it investigates and analyzes programmes concerning social, historical and religious issues, directed to children aged 9-19. A central part is how the Swedish society was pictured, as well as the western society in general versus the third world. There is also a discussion about how the role of youths in the programmes changed, as well as the forms of the programmes.

The 1960's was a peak and turning point in the Swedish welfare society. The trust in modern, technical, economical and social achievements started to crumble, side by side with steadily increasing social welfare, the possibility of social mobility and the demands of every individual's right to education. The educational system was partly changing, influenced by ideas of the American progressive pedagogue John Dewey. There was an increasing respect towards the pupils as individuals, their capacity and deposition to take on responsibility, do the "right" thing. At the same time, the pupil was above all "pupil": self-realization had to be for the best of society. School television was introduced in 1961, when the Swedish television was still very young. The purposes and forms of TV were the result of ideological disagreements between commercial interests and the idea of television as a medium for public service, information and education. The latter came to win and educational television must be seen as part of this public service concept. It was much about integrating a new medium, creating and establishing official attitudes in line with ideologies of the official authorities and other institutions.

The educational system was needed as an allied for this purpose. In its turn it was seeking for new pedagogical tools and forms. School TV seemed to be congruent with

new guiding principles. School television is interpreted as a part of the ideological disagreement about television and the study points out connections between this strategy of conquering a medium and the earlier (school) film and (school) radio. There were for example many doubts about television, much the same as earlier about film. Even more, television offered alternative worlds, easy to grasp, and information about the world that was not institutionally sanctioned. Play, fiction, entertainment and seductive mass-produced images were part of its domains, in opposition to the established society's ideas of quality and knowledge.

Pictures and images have a double connection: both as the transparent proof of the actual world, with a scientific correctness, and as close to the fictional picture, dreams, fantasies and the uncontrolled. At the same time, television can be seen as an authority not to be questioned, with expository pictures and verbal, initiated guidance. Television is both serious information and authority combined with a playful zone, free form responsibilities and duties. One thesis is that school television has to be seen in the light of an ongoing process of democracy and modernism with its demands of rational efficiency as well as an appropriate modern pedagogy, combined with more conservative educational traditions and mistrust towards media. School television should secure traditional, verbally based knowledge and at the same time work as a tool for emotional engagement. The positivistic belief in learning was still strong; you had to seek for patterns for learning, shared by everyone. At the same time you should believe and trust the children's and youth's capability to engage and be motivated.

School TV was part of an educational culture; an institution which was an unquestionable authority of the world. The forms and modes of the programmes are discussed. One can find a wide spectrum, from some few pure dramatized and fictive stories to more common docudramas and nonfiction forms. When a matter of pure dramatic or fictive narration, the stories were placed in familiar environments, seeming more appropriate for the purposes. The concepts of open and formal voice are used concerning nonfiction forms: the former seeming congenial with the school version of the world: expository things, explaining and in high degree telling people what conclusions to make, reminding of a classical narrative with an opening with questions which by the end should be answered; problems and the disturbances of

equilibrium are solved or could be solved, following the right directions. There was a logic, relations were clear and given. The images were used very much as proofs or illustrations of what was said. During the mid-60's, school TV – like Swedish television in general – introduced new forms and themes. The open voice is characterized by its more observational attitude and style, not always posing questions or giving clear answers. Here we can find similarities with an epic or an art film tradition and the documentary style of direct cinema. A point is made about films of an open voice still showing directions about how to be interpreted, making assertions about the world and very seldom totally cutting out the speaker or some kind of authority. The programmes use discourses that promise validity and reality.

There was a clear tendency – especially initially – where one obviously did not consider who produced the material, possible purposes or ideological implications or consequences. Of course there were practical and economical reasons for that, but it exposed the ambivalence towards the image as well: the documentary image was seen as true. On the other hand it also indicated a neglection of the image, being used foremost as a way of creating interest: what was said in the program or afterwards by the teacher was what really matters.

Modernity is an important part in many programmes, meaning the idea of the society improving, following a line of development, even if gradually smothered. School TV showed initially, like the Swedish television in general, the image of Sweden as an ever good nation with no or few problems. Some years later it introduced items as drugs, problems in school and the pupil's chances to influence, and environmental threats. Feelings, the ability to discuss and understand and the importance of being in contact with yourself and other people also became more and more emphasized. At the same time the roles for children and youths in programmes turned from being objects for upbringing to acting subjects, taking care of major and minor issues. The group came to representing hope, future, possibilities and tolerance. Minority groups as immigrants, disabled and drug abusers were on the agenda. At the same time, it was much about assimilation and adjusting to some kind of norms. There could be positive otherness but it was still defined by what was really normal. Assuring the likeness was more confirming "they" basically striving for being like "us", thereby guaranteeing a safe world.

Besides analyzing the images of the Scandinavian society, the roles of US – which was the nation outside Scandinavia given most time – and third world countries are studied. If the former give an image of both devoted admiration and criticism of the Vietnam War and iniquitous racial laws, there was still a rather sober image shown. One of the main points is that the great gap between 'us' and 'them', the western world versus the third world was the Eurocentric view, where the third world came to stand for the less successful, mistakes, helplessness etc. The images were gradually changing with a tendency towards more equal depicting, avoiding the usual images of poverty and disillusion. Still, conditions like war, poverty, social destitution, epidemic sickness, and nature catastrophes belonged here, and so did physical violence in different forms and death. Those were things which did not belong to "us" and were put either far away geographically or historically. The Eurocentric view could also be tracked in the depicting of family and religion and in the endeavour to let modernity cover the whole world, assuring that "they" should and could be more like "us".

KÄLLFÖRTECKNING

LITTERATUR

Allen, Robert C., ”More talk about TV” i *Channels of Discourse, Reassembled*.

Alvarado, Manuel, ”Class, Culture and the Education System” i *The Screen Education Reader: Cinema, Television, Culture*.

–, ”Television Studies and Pedagogy” i *The Screen Education Reader*.

Alvarado, Manuel, Gutch, Robin & Wollen, Tana, *Learning the Media: An Introduction to Media Teaching* (Basingstoke: Macmillan, 1988).

Analyser af tv & tv-kultur, (red.) Jens F. Jensen (Køpenhamn: Medusa, 1993).

Andersson, Benedict, *Den föreställda gemenskapen: Reflexioner kring nationalismens ursprung och spridning* (Göteborg: Daidalos, 1993).

Andrew, J. Dudley, *The MajorFilm Theories*: *An Introduction* (New York: Oxford U.P., 1976).

Areschoug, Judith, ”Den som icke kan tillgodogöra sig folkskolans undervisning” i *Problembarnets århundrade: Normalitet, expertis och visionen om framsteg*.

Arfwedson, Gerd & Gerhard, ”Traditionernas framväxt” i *Boken om pedagogerna*.

Asplund, Johan, *Essä om Gemeinschaft och Gesellschaft* (Göteborg: Korpen, 1991).

Barnets bästa: En antologi om barndomens innebörder och välfärdens organisering, (red.) Bengt Sandin & Gunilla Halldén (Eslöv: B Östlings bokförlag; Symposion, 2003).

Barnouw, Eric, *Documentary*: *A History of the Non-Fiction Film* (Oxford: Oxford University Press, 1983).

Barsam, Richard M., *Nonfiction Film: A Critical History*, A Midland Book (Bloomington; Indianapolis: Indiana Univ. Press, cop., 1992).

Barthes, Roland*, Image, music, text*, i urval (London: Fontana, 1977).

Bazalgette, Cary, ”The Myth of Transparency in Film Study: An Analysis of the ways Film has been Incorporated into CSE Examination in English” i *Media Education: An Introduction.*

Berg, Gustaf, *Bild och bildning: Föredrag om ”filmen i undervisningens tjänst” vid Visby stifts 17.e skolmöte i Visby den 29 juli 1924* (Stockholm: Zetterlund & Thelander, 1924).

–, *Filmen och folkundervisningen: En blick på skolfilmens läge i Sverige sommaren 1922* (Stockholm: Zetterlund & Thelander, 1922).

Bergström, Göran & Boréus, Kristina, *Textens makt och mening: Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys* (Lund: Studentlitteratur, 2000).

Bernstein, Basil & Lundgren, Ulf P., *Makt, kontroll och pedagogik: Studier av den kulturella reproduktionen* (Stockholm: Liber Förlag, 1983).

Bethell, Andrew, ”Classroom Practice: Observations and Proposals” i *Screen Education*, no. 15/75.

Boken om pedagogerna, (red.) Svedberg och Zaar, 4. uppl. (Stockholm: Liber, 1998).

Bordwell, David & Thompson, Kristin, *Film Art*: *An Introduction*, 5. uppl. (New York: McGraw-Hill, 1997).
Bondebjerg, Ib, "'Virkelighedens' fortaellinger: Visuel dokumentarisme i pragmatisk og kognitivt perspektiv" i *Nordicom-Information*, 1994:3, 7, 3-16.
Bordwell, David, *Narration in the Fiction Film* (London: Methuen, 1985).
Branigan, Edward, *Narrative Comprehension and Film.* (London; New York: Routledge, 1992).
Buckingham, David, *The making of Citizens: Young People, Television News and the Limits of Politics*, (London: UCL Press, 1999).
Buscombe, Edward, "Television Studies in Schools and Colleges" i *Media Education*.
Carlgren, Ingrid & Marton, Ference, *Lärare av i morgon*, Pedagogiska magasinets skriftserie, nr. 1 (Stockholm: Lärarförbundets förlag, 2000).
Channels of Discourse, Reassembled: Television and Contemporary Criticism, (red.) Robert C. Allen, 2. uppl. (London: Routledge, 1992).
Cook, Jim & Hillier, Jill, "The Institutialisation of Film and Television Study" i *Media Education*.
Curran, James, Gurevitch, Michale & Woollacott, Janet, "The Study of the Media: Theoretical Approaches" i *Media, Knowledge and Power*.
Dahl, Thomas, "Skapandet av en trafikant: Belyst genom skolradions trafikprogram 1934-1959" i *Medier och modernisering: En antologi om utbildningsprogram och samhällsförändring*.
Dahlgren, Peter, "Berättande och betydelser i TV-nyheter" i *Forskning om journalistik*.
–, "Tv och våra kulturella referensramar" i *Medier och kulturer*.
Dewey, John, *Individ, skola och samhälle*: *Pedagogiska texter*, urval och kommentarer av Sven G. Hartman & Ulf P. Lundgren (Stockholm: Natur och kultur, 1980.)
Diesen, Jan Anders, *Eit hugtakande laeremiddel?: Undervisningsfilmen i norsk skole*, diss. (Institutt for drama, film og teater, Universitetet i Trondheim, 1995).
Djerf-Pierre, Monica & Weibull, Lennart, *Spegla, granska, tolka: Aktualitetsjournalistik i svensk radio och TV under 1900-talet* (Stockholm: Prisma, 2001).
Drotner, Kirsten, Bruhn Jensen, Klaus, Poulsen, Ib & Schröder, Kim, *Medier og kultur: En grundbog i medieanalyse og medieteori* 5. uppl. (København: Borgens Forlag, 2000).
Eco, Umberto, "Can Television Teach?" i *The Screen Education Reader.*
Effects of Television, The, (red.) James D. Halloran (London: Panther Books, 1970).
Ehn, Billy, Frykman, Jonas & Löfgren, Orvar, *Försvenskningen av Sverige* (Stockholm: Natur och kultur, 1993).
Ehn, Billy, "Nationell inlevelse" i *Försvenskningen av Sverige*.
Ekström, Mats & Eriksson, Göran, *Det iscensatta talet på TV*: *Aktualitetsprogram i det svenska TV-mediet*, Skriftserie 60, Studier i kommunikation och medier (Örebro: Högskolan i Örebro, 1996).
Engblom, Lars-Åke, "Magistrar eller murvlar?: Rekrytering av producenter till utbildningsprogrammen under 1960-talet" i *Medier och modernisering*.

Englund, Boel & Romare, Ewa, ”Bilder av stenåldern: Förmedling av fakta och känslor i tre läroböcker” i *Konsten att informera och övertyga*: *En antologi om pedagogik, text och retorik*.
Englund, Tomas, ” Från gemensamt intresse till egennytta – ett utbildningspolitiskt systemskifte?” i *Boken om pedagogerna*.
–, *Medborgerlig läroplanskod*: *För folkskola, fortsättningsskola och grundskola 1918/19-?*, Rapport - Projektet 2165 - "läroplansteori" (Stockholm: Inst. för pedagogik, Högsk. för lärarutbildning, 1980).
Eriksson, Rikard, ”Yrkesvägledning med radio och tv: Att fostra svensk ungdom till rätt arbete och liv” i *Medier och modernisering*.
Exploration in Film Theory, (red.) Ron Burnett (Bloomington: Indiana University Press, 1991).
Fairclough, Norman, *Media Discourse* (London: Edward Arnold, 1995).
Findahl, Olle, *Televisionens möjligheter och begränsningar som informations- och kunskapsförmedlare* (Stockholm: Sveriges Radio, 1988).
Fiske, John, *Television Culture*, 3. uppl. (London: Routledge, 1991).
Fleshpot: Cinema’s sexual Myth Makers & Taboo Breakers, (red.) Jack Stevenson (Manchester: Critical Vision, 2000).
Folkskolans årsbok, (Stockholm: Sveriges folkskollärarförbund, 1922).
Forskning om journalistik, NORDICOM nytt Sverige (red.) Ulla Carlsson & Anders Lindblad (Göteborg: NORDICOM, Göteborgs Universitet, 1987).
Forsslund, Titti, ”Flickor och pojkar i 50-talets skolradio” i *Medier och modernisering*.
Foucault, Michel, *The Birth of the Clinic: An Archaeology of Medical Perception* (New York: Vintage Books; Random House, 1994).
–, *The Order of Things: An Archaeology of the Human Sciences,* World of Man (London; New York: Routledge, 1994).
Frykman, Jonas, *Ljusnande framtid: Skola, social mobilitet och kulturell identitet* (Lund: Historiska media, 1998).
–, *Modärna tider: Vision och vardag i folkhemmet*, Skrifter utgivna av Etnologiska sällskapet i Lund (Malmö: Liber förlag, 1985).
–, ”Nationella ord och handlingar” i *Försvenskningen av Sverige*.
Frykman, Jonas & Löfgren, Orvar, *Den kultiverade människan*, Skrifter utgivna av Etnologiska sällskapet i Lund (Malmö**:** Gleerups, 1979).
Frängsmyr, Tore, *Svensk idéhistoria: Bildning och vetenskap under tusen år,* 2 volymer (Stockholm: Natur och Kultur, 2000), volym 2, *1809-2000*.
Furhammar, Leif, *Filmen i Sverige: En historia i tio kapitel* (Höganäs: Wiken i samarbete med Svenska filminstitutet, 1991).
–, *Med TV i verkligheten*, Skrifter utgivna av Stiftelsen Etermedierna i Sverige, nr. 1 (Stockholm: Stiftelsen Etermedierna i Sverige, 1995).
–, *Rutmönster: Om TV* (Stockholm: Norstedts Förlag AB, 1992).

Grierson on Documentary, (red.) Forsyth Hardy (London: Faber and Faber, 1966).
Grinell, Klas, *Att sälja världen: Omvärldsbilder i svensk utlandsturism,* diss., Gothenburg Studies in the History of Science and Ideas; Acta Universitatis Gothoburgensis, (Göteborg, 2004).
Gripsrud, Joestein, *Mediekultur, mediesamhälle* (Göteborg: Daidalos, 2000).
Habermas, Jürgen, *Borgerlig offentlighet* (Lund: Arkiv förlag, 1984).
Hadenius, Stig, *Kampen om monopolet: Sveriges radio och Tv under 1900-talet* (Stockholm: Prisma, 1998).
–, *Svensk politik under 1900-talet: Konflikt och samförstånd*, 4. uppl. (Stockholm: Tiden, Athena, 1996).
Hadenius, Stig & Weibull, Lennart, *Massmedier: En bok om press, radio och TV*, 6. uppl. (Stockholm: Bonnier Alba, 1997).
Hall, Stuart & Whannel, Paddy, ”The Media and Society” i *Media Education*,
–, *The Popular Arts* (London: Hutchinson, 1964)
Halloran, James D. & Jones, Marsha, ”The Inoculation Approach” i *Media Education*.
Hannerz, Ulf, ”Genomsyrade av medier: Kulturer, samhällen och medvetanden av idag” i *Medier och kulturer*.
Harms Larsen, Peter, *Faktion: Som udtryksmiddel*, 3. uppl. **(**København: Amanda, 1990).
Hartley, John, *Understanding News*, Studies in Communication (London & New York: Methuen & Co. Ltd, 1982).
Himmelweit, Hilde T., *Television and the Child: An Empirical Study of the Effect of Television on the Young* (London: Oxford U.P. for the Nuffield Foundation, 1958).
Hjälpmedel i skolarbetet (Stockholm: Sveriges radio, 1962).
Holmberg, Claes-Göran, ”De sagolika nyheterna” i *Medietexter och medietolkningar*.
Holme, Lotte, ”En följsam folkbildare – utbildningsutbudet på handikappområdet under 1960-, 70- och 80-tal” i *Medier och modernisering*.
I andra länder: Historiska perspektiv på svensk förmedling av det främmande, Skrifter från föreningen Istapp, (red.) Magnus Berg & Veronika Trépagny (Lund: Historiska media, 1999).
Jensen, Jens F., ”Science som fiction & fiction som science: Et dobbeltessay om teknologin i tv” i *Analyser af tv & tv-kultur*.
Jonsson, Åke, ”Språkvård i praktiken: Norm och tradition i etermediernas språk” i *Språket i massmedierna: En antologi från NORDICOM-Sverige*.
Kjeldsen, Jens E., *Visuel retorik*, diss., IMV-utgivelser nr. 50 (Institutt for medievitenskap, Universitetet i Bergen, 2002.)
Kjørup, Søren ”Faktion: En farlig blandning!” i *Mediekultur*, 1992:19, 65-66.
–, *Människovetenskaperna: Problem och traditioner i humanioras vetenskapsteori* (Lund: Studentlitteratur, 1999).

Kleberg, Madeleine, ”The History of Swedish Television: Three Stages” i *Nordic Television: History, Politics and Aesthetics*.
Kokalj, Stefan & Öberg, Gunilla, ”Miljö till salu” i *Medier och modernisering*.
Konsten att informera och övertyga: *En antologi om pedagogik, text och retorik,* (red.) Staffan Selander & Boel Englund (Stockholm: HLS/Högskolan för lärarutbildning, 1994).
Kozloff, Sarah Ruth, ”Narrative Theory and Television” i *Channels of Discourse*.
Kracauer, Sigfried, *Theory of Film: The Redemption of Physical Reality* (New York: Oxford University Press, 1960).
Kress, Gunther & van Leeuwen, Theo, *Reading images: The Grammar of Visual Design* (London, New York: Routledge, 1996).
Kunskap och begrepp: Centrala motiv i våra läroplaner, Vad säger forskningen?, (red.) Jon Naeslund (Stockholm: Liber förlag, 1986).
Liedman, Sven-Eric, ”Kunskaper och kontroverser” i *Kunskap och begrepp*.
Limberg, Louise *Att söka information för att lära: En studie av samspel mellan informationssökning och lärande*, diss. Skrifter från Valfrid, nr. 16 (Borås: Publiceringsföreningen Valfrid, 1998).
Lindberg, Boel, *Våra glada visor klinga*: *Skolradions sångstunder 1934-1969*, Skrifter om utbildningsprogrammens historia, nr. 6 (Lund; Stockholm: Arkiv; Stiftelsen Etermedierna i Sverige, 2000),
Lindell, Ingrid, ”Det politiska spelet kring övergången från Skolradio till Utbildningsradion” i *Medier och modernisering*.
Lindgren, Anne-Lie, diss., ”*Att ha barn med är en god sak”: Barn, medier och medborgarskap under 1930-talet*, Linköping Studies in Arts and Science, Skrifter om utbildningsprogrammens historia, nr. 2 (Linköping: Tema, Universitetet; Stiftelsen Etermedierna i Sverige, 1999).
–, ”Att ha fokus på barns aktivitet: Hur förskolebarndomen blev norm i välfärdsstaten” i *Barnets bästa*.
Linnér Björn-Ola, *Att lära för överlevnad: Utbildningsprogrammen och miljöfrågorna 1962-2002*, Skrifter om utbildningsprogrammens historia, nr. 12 (Arkiv förlag & Stiftelsen Etermedierna i Sverige, 2005).
Livingstone, Sonia, ”Mediated Knowledge: Recognition of the Familiar, Discovery of the New” i *Media and Knowledge: The Role of Television*.
Livingstone, Sonia & Lunt, Peter, *Talk on Television: Audience Participation and Public Debate*, Communication and Society (London: Routledge, 1994).
Lundgren, Ulf P., ”Om centrala begrepp i läroplaner” i *Kunskap och begrepp*.
Löfgren, Orvar, ”Medierna i nationsbygget: Hur press, radio och TV gjorde Sverige svenskt” i *Medier och kulturer*.
Lønning Strømnes, Åsmund, *Kunskapssyn och pedagogik*: *En historisk analys och jämförelse* (Stockholm: Liber utbildning, 1995).

Marklund, Sixten, ”Blockämnen och blockämnesundervisning på grundskolans högstadium” i *Kunskap och begrepp.*
–, *Skolsverige 1950-1975*, Skolsverige 1950-1975, 6 volymer (Stockholm: Liber/Utbildningsförlaget, 1980-1990), volym 5, *Läroplaner* (1987).
Masterman, Len, *Teaching about Television* (London: Macmillan, 1980). McLuhan, Marshall, *The Gutenberg Galaxy* (Toronto: University of Toronto Press, 1962).
–, *Understanding media* (New York: McGraw-Hill, 1964).
McQuail, Denis, ”Processes of Media Effects” i *Media, Knowledge and Power*
–, ”Television and Education” i *The Effects of Television.*
Media and Knowledge: The Role of Television, Working papers/Rhetoric, Knowledge, Mediation ; 1996:2, (red.) Jostein Gripsrud (Bergen: University of Bergen, Department of Media Studies, 1996).
Media Education: An Introduction, (red.) Manuel Alvarado & Oliver Boyd-Barrett (London: BFI Publishing; The Open University, 1992).
Media, Knowledge and Power, (red.) Oliver Boyd Barret & Peter Braham (London; Sydney: Croom Helm in association with the Open University, 1987).
Medier och kulturer, (red.) Ulf Hannerz (Stockholm: Carlsson, 1990).
Medier och modernisering: En antologi om utbildningsprogram och samhällsförändring, Skrifter om ubildningsprogrammens historia, nr. 1, (red.) Bengt Sandin (Stockholm: Stiftelsen Etermedierna i Sverige, 1999).
Medietexter och medietolkningar: Läsningar av massmediala texter – en antologi, (red.) Claes-Göran Holmberg & Jan Svensson (Nora: Nya Doxa, 1995).
Metz, Christian ”*The Imaginary Signifier: Psychoanalysis and the Cinema* (Bloomington: Indiana University Press, 1982**)**
Molander, Bengt, ”Kunskapens frågor: Kunskapsteori och kunskapsanvändning” i *Konsten att informera och övertyga*.
Movies and Methods: An antologhy, 2 volymer, (red.) Bill Nichols (Berkeley: The University of California Press, 1976-1985), volym 2 (1985).
Nerman, Bengt, *Demokratins kultursyn* (Stockholm: Bonnier, 1962).
Nichols, Bill, *Ideology and the Image: Social Representation in the Cinema and other Media*, A Midland Book, (Bloomington: Indiana U.P., cop., 1981).
–, *Representing Reality: Issues and Concepts in Documentary* (Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press, 1991).
–, ”The Voice of Documentary” i *Movies and Methods II*.
Nordic Television: History, Politics and Aesthetics, (red.) Ib Bondebjerg och Francesco Bono (Roma: Festival Nordico - PrixItalia, RAI; København: Dept. of Film & Media Studies, Univ. of Copenhagen, 1994).

Ohrlander, Kajsa, *I barnens och nationens intresse: Socialliberal reformpolitik 1903-1930*, diss., (Stockholm: Almqvist & Wiksell International, 1992).
Olsson, Jan, ”Svart på vitt: Film, makt och censur” i *Aura*, 1995:1.
Om tilltal, bildspråk och samhällssyn i utbildningsprogrammen, Skrifter om utbildningsprogrammens historia, nr.4 (red.) Bengt Sandin (Stockholm: Stiftelsen Etermedierna i Sverige, 2001).
Ottosson, Ulf, *Kausalitet och semantik: Ett bidrag till belysningen av förhållandet mellan lingvistik, språkteori och hermeneutisk fenomenologi*, diss., Nordistica Gothoburgensia; Acta Universitatis Gothoburgensis (Göteborg, 1996).
Palmberg, Mai, ”Afrika och skolböckernas kultursyn” i *I andra länder*.
Persson, Ulla-Britt, *Ut ur glömskan: En beskrivning av arkiverat material från Statens försöksskola i Linköping*, rapport/Universitetet i Linköping, Institutionen för pedagogik och psykologi (Linköping: Linköpings Universitet, 1988).
Plantinga, Carl R., *Rhetoric and Representation in Nonfiction Film*, Cambridge Studies in Film (Cambridge: Cambridge University Press, 1997).
Politik, påverkan, vägledning: Om barn, jämställdhet, mat och olycksfall i utbildningsprogrammen, Skrifter om utbildningsprogrammens historia, nr. 7, (red.) Bengt Sandin (Stockholm: Stiftelsen etermedierna i Sverige, 2003).
Problembarnets århundrade: Normalitet, expertis och visionen om framsteg, Handikapp och samhälle, (red.) Mats Börjesson och Eva Palmblad (Lund: Studentlitteratur, 2003).
Programpraktikan: Radio och tv i skolan (Stockholm: Sveriges Radio, 1969),
Radio och TV möter skolan (Stockholm: Sveriges Radio, Utbildningsprogram, 1973).
Rydin, Ingegerd, *Barnens röster: Program för barn i Sveriges radio och television 1925-1999*, Skrifter utgivna av Stiftelsen Etermedierna i Sverige, nr. 15 (Stockholm: Stiftelsen Etermedierna i Sverige; Prisma, 2000).
Rönnberg, Margareta, Vad *ÄR mediepedagogik*? (Uppsala: Filmförlaget; Piteå: Medieavdelningen, Musikhögskolan, 2000).
Sandin, Bengt, inledningen, *Medier och modernisering*.
Sandin, Bengt, inledningen, *Om tilltal, bildspråk och samhällssyn i utbildningsprogrammen*.
Scanell, Paddy, ”Kommunikativ intentio
nalitet i radio og fjernsyn” i *Mediekultur*, 1994:22, 30-39.
Screen Education Reader, The: Cinema, Television, Culture, (red.) Manuel Alvarado, Edward Buscombe & Richard Collins (New York: Columbia University Press, 1993).
Selander, Staffan, ”Pedagogiska texter och retorik” i *Konsten att informera och övertyga.*
Selander, Staffan, Romare, Ewa, Trotzig, Ewa & Ullman, Annika, *Rasism och främlingsfientlighet i svenska läroböcker?* SPOV: Studier av den pedagogiska väven (Härnösand: Institutet för pedagogisk textforskning, Högskolan i Sundsvall/Härnösand, 1990).

Shohat, Ella & Stam, Robert, *Unthinking Eurocentrism: Multiculturalism and the Media* (London: Routledge,1994).
Silverstone, Roger, *The Message of Television: Myth and Narrative in Contemporary Culture* (London: Heinemann Educational Books, 1981).
–,"Narrative Strategies in Television Science: A Case Study" i *Media, Culture and Society*, 1984:6, 387-390.
–, "Rhetoric, Play, Performance: Revisiting a Study of the Making of a BBC documentary" i *Media and Knowledge*.
Sjöberg, Mats, "Att fostra ett skolbarn: Den nya skolan och barndomens förändring 1950-1970" i *Barnets bästa.*
Sjöberg, Patrik, *A World in Pieces: A Study of Compilation Film*, diss. (Stockholm: Aura, 2001).
Sjögren, Olle, *Den goda underhållningen: Nöjesgenrer och artister i Sveriges radio och TV 1945-1995,* Skrifter utgivna av Stiftelsen Etermedierna i Sverige, nr. 4 (Stockholm: Norstedt; Stift. Etermedierna i Sverige, 1997).
Skovdahl, Bernt, Symposion bibliotek, *Framstegstankens förfall?: En forskningsöversikt över 1900-talets framstegstanke* (Eslöv: Brutus Östlings bokförlag. Symposion/SALFO, 1996).
Smith, Ken, *Mental Hygiene: Classroom Films 1945-1970* (New York: Blast Books, 1999).
Snickars, Pelle, *Svensk film och visuell masskultur1900*, diss. (Stockholm: Aura; Norstedt, 2001).
Språket i massmedierna: En antologi från NORDICOM-Sverige, NORDICOM nytt Sverige, (red.) Ulla Carlsson (Göteborg: Nordiska dokumentationscentralen för masskommunikationsforskning/NORDICOM, 1989).
Stevenson, Jack, "When the Lights goes down (in the Classroom): A Look at Sex-education Cinema and the (related) moralist Melodrama" i *Fleshpot*.
Sundgren, Gunnar, "Skolan för alla: En medborgarskola?" i *Boken om pedagogerna*.
Sundkvist, Maria, "Oansvarig och okunnig – hjälpsam och kompetent: Bilder av ungdomen i utbildningsprogrammen" i *Medier och modernisering.*
Tala till och med: Perspektiv på den svenska radion och televisionen, (red.) Jörgen Cederberg & Göran Elgemyr (Stockholm: Legenda, 1984).
Teleman, Ulf, *Språkrätt: Om skolans språknormer och samhällets*, uppl. 1:2 (Lund: Liber Förlag, 1984).
Therborn, Göran, *European Modernity and Beyond: The Trajectory of European Societies 1945-2000* (London: Sage, 1995).
Thurén, Torsten, *Medier i blåsväder: Den svenska radion och televisionen som samhällsbevarare och samhällskritiker*, Skrifter utgivna av Stiftelsen Etermedierna i Sverige, nr. 5 (Stockholm: Norstedt; Stiftelsen Etermedierna i Sverige, 1997).
Todorov, Tsvetan, *The Poetics of Prose* (Oxford: Blackwell, 1977).
Tulloch, John, "Gradgrind's Heirs – the Quis and the Presentation of 'Knowledge' by British Television" i *The Screen Education Reader*,

Unsgaard, Håkan, ”Sveriges Radio och statsmakterna” i *Tala till och med*.
Vestergaard**,** Ebbe (medf. Jan-Ingvar Löfstedt & Per-Johan Ödman), *Perspektiv på pedagogiken: Introduktion i pedagogisk filosofi från Platon till Habermas* (Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1976).
Vitone, Phil, ”Notes on Communication and Representation in the Development of Educational Television” i *Explorations in Film Theory*.
Wallengren, Ann-Kristin, ”Samhällsbyggarnas tv-undervisning: Estetik och ideologi i utbildningsprogram för televisionen” i *Om tilltal, bildspråk och samhällssyn i utbildningsprogrammen*.
–, *UR-bilder: Utbildningsprogram som tv-genre*, Skrifter om utbildningsprogrammens historia, nr. 11 (Arkiv förlag; Stiftelsen Etermedierna i Sverige, 2005).
Watson, Robert, *Film & Television in Education: An Aesthetic Approach to the Moving Image* (London: Falmer, 1990).
Williams, Raymond, *Culture and Society*, *1780-1950* (Harmondsworth: Penguin Books, 1979)**.**
–, *Marxism and Literature* (London: Oxford University Press, 1977).
–, *TV: Teknik och kulturell form* (Lund: Arkiv, 2001).
Williamson, Judith, ”How does Girl Number Twenty Understand Ideology?” i *Media Education*.
Wirén, Karl-Hugo *Kampen om TV: Svensk TV-politik 1946-66* (Stockholm: Gidlunds, 1986).
Ödman, Per, ”Hermeneutik, kritisk filosofi och pedagogik” i *Perspektiv på pedagogiken*.

LÄROPLANER

Läroplan för grundskolan 1962/Lgr 62, Skolöverstyrelsens skriftserie; 60 (Stockholm, 1962)
Läroplan för grundskolan 1969/Lgr 69, Skolöverstyrelsen (Stockholm : Utbildningsförl., 1969).
Läroplan för grundskolan 1980/Lgr 80. Skolöverstyrelsen (Stockholm: Liber läromedel/Utbildningsförlaget, 1980-86).

UTREDNINGAR OCH BETÄNKANDEN

1940 års skolutredning: VII Radio och film i skolundervisningen, SOU 1946:72 (Stockholm**,** 1946).
1951 års televisionsutredning, SOU 1954: 32.
1957 års lärarutredning/Stöd åt undervisningsfilm(Stockholm: Ecklesiastikdep., 1957).
Film- och Tv-kunskap: *Förslag till studieplan utarbetat av en arbetsgrupp inom skolöverstyrelsen*, Skolöverstyrelsens skriftserie 86 (Stockholm: SÖ-förlaget, 1966).
Radions och televisionens framtid i Sverige I: Bakgrund och förutsättningar, Programfrågor, Organisations- och finansieringsfrågor/1960 års Radioutredning, SOU 1965: 20.
Radions och televisionens framtid i Sverige II: Bildnings och undervisningsverksamhet, forskningsfrågor/1960 års Radioutredning, SOU 1965: 21.

Skolradio och skol-TV fram till 1970: betänkande av 1960 års radioutrednings skoldelegation/RUSKO (Stockholm, 1963).
Televisionen i Sverige: Televisionsutredningens betänkande, SOU 1954:32.
Televisionen i undervisningens tjänst: Utredning av sakkunniga tillkallade av Sveriges Radio (Stockholm: Sveriges radio, 1959).
TRU:s försöksverksamhet, SOU 1973: 19 (Stockholm, 1973).

TIDSKRIFTER

Lärartidningen/LT, 1959:6.
Lärartidningen/LT, 1959:35.
Röster i radio och TV, 1961:6, 10-13, 45.
Röster i radio och TV, 1963:5, 18-19, 54-55.
Röster i radio och TV, 1963:9, 38–39.
Röster i radio och TV, 1963:36, 22.
Röster i radio och TV, 1964:10, 15.
Röster i radio och TV, 1964:35, 19.
Röster i radio och TV, 1966:40, 3.
Röster i radio och TV, 1967:38, 21.
Röster i radio och TV, 1968:19, 7.
Röster i radio och TV, 1969:12, 49.
Röster i radio och TV, 1969:48, 65.
Skolprogramavin; april-maj 1968, 90.
Skolprogramavin HG: 1966-1967, V-VII.
Skolprogramavin HG3:1966-1967, 36-37.
Skolprogramavin HG4: 1965-1966, 53.
Skolprogramavin HG5: 1965-1966, 1.
Skolprogramavin HG5: 1966-1967, 39.
Skolprogramavin HG6: 1966-1967, V-VII, 36, 40-41.
Skolprogramavin HG6-6B; november-december 1968, 133.
Skolprogramavin HG8: oktober 1967, 42-43.
Skolprogramavin LMHG10, specialnummer 1967, 7.
Skolprogramavin M5, läsåret 1966-1967, 19, 39.
Skolprogramavin M6, 1969, 192.
Skol-TV: Elevhäftet, ht 1962, 11, 12, 14, 16, 27, 38, 41, 49.
Skol-TV: Elevhäftet, vt 1961, 20.
Skol-TV: Elevhäftet, vt 1962, 9-11, 16.
Skol-TV: Elevhäftet/mellanstadiet, vt 1963:2, 18.
Skol-TV: Höstterminen 1966. Åk 4-6, 17-31, 32-47.

Skol-TV: Lärarhäftet, ht 1961, 3.
Skol-TV: Lärarhäftet, ht 1962, 7.
Skol-TV: Lärarhäftet, vt 1961, 4, 5, 7, 9.
Skol-TV: Lärarhäftet, vt 1962, 5, 7
Skol-TV: Lärarhäftet/högstadiet, ht 1963:1, 8.
Skol-TV: Lärarhäftet/högstadiet, ht 1963:2, 6.
Skol-TV: Lärarhäftet/högstadiet, ht 1964:1, 8
Skol-TV: Lärarhäftet/högstadiet, vt 1963:1, 4-6.
Skol-TV: Lärarhäftet/högstadiet, vt 1963:2, 6.
Skol-TV: Lärarhäftet/mellanstadiet ht 1963:1, 4.
Skol-TV: Lärarhäftet/mellanstadiet, ht 1963:2, 4, 20.
Skol-TV: Lärarhäftet/mellanstadiet, ht 1964:1, 5-7, 16, 19.
Skol-TV: Lärarhäftet/mellanstadiet, vt 1963:1, 6, 23.
Skol-TV: Lärarhäftet/mellanstadiet, vt 1965:1, 5.
Skol-TV: Lärarhäftet/mellanstadiet, vt 1965:2, 4.
Skol-TV: Åk 4-6, vt 1967, 28, 33.
Vår egen tids historia/*Studiehäfte: åk 8-9*, 1967, 14.

PROGRAMKATALOGTEXTER

Bakom rubrikerna: ”Alfred Nobel och Nobelpriset” (1962); ”Algeriet” (1962); ”Apollo II – dags för eftertanke” (1969); ”Arlanda” (1961); ”Eichmann” (1962); ”FN och dess organ”(1961); ”Hur en tidning kommer till” (1961); ”Indien” (1962); ”Kemiska bekämpningsmedel – vän och fiende” från 1964; ”Kongo” (1961); ”Rasproblemet i USA”; ”Rymdfärdsproblemet” (1961); ”Röda korset” (1962); ”Samtal om narkotika” (1969), ”Vietnam i USA” (1967); ”Tjeckoslovakien – 1918-1938-1948-1968” (1968).

WEBBEN

Bang, Jørgen & Fibiger, Bo, ”The Television Screen as Medium for Education”: http://www.imv.au.dk/medarbjedere/bfib/publ/37.pdf
Nationalencyklopedin: http://ne.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=321064&i_sect_id=32106400&i_word=&i_history=2
Utbildningsradion: www.ur.se/ur/start.php?s1=omur&s2=historik

TV-PROGRAM

”1920-talet” (1963, *Vår egen tids historia*).
”1930-talet” (1963, *Vår egen tids historia*).
”…3, 2, 1, 0 – ett program om rymdflygning” (1963, *Bakom rubrikerna*).
”Akureyri” (1968, *Nordiska miljöer*).

”Alfred Nobel och Nobelpriset” (1962, *Bakom rubrikerna*).

”Algeriet” (1962, *Bakom rubrikerna*).

”Amerikas dilemma: ett program med Gunnar Myrdal” (1967, *Bakom rubrikerna*).

”Andra världskriget” (1963, *Vår tids historia*)

”Annorlunda?” (1966, *Utblick*).

”Annorlunda yrkesval” (1964, *Människor i arbete*).

”Apollo II – dags för eftertanke” (1969, *Bakom rubrikerna*).

”Arlanda” (1961, *Bakom rubrikerna*).

”Att komma till staden” (1968, *Tanzania – ett U-land i Afrika*).

”Att söka arbete” (1963, *Människor i arbete*).

Att vara tillsammans (1963) ”Hemmet”.

Att värdera nyheter, 1967: ”Intermezzot i Tonkinbukten”, ”Nyhetens väg”.

”Att äga och förvalta” (1965, *Mitt – ditt – vårt*).

”Bad- och båtvett” (1964, *NU*).

Bakom rubrikerna, 1961-1969: ”…3, 2, 1, 0 – ett program om rymdflygning”, ”Alfred Nobel och Nobelpriset”,”Algeriet” (1961), ”Algeriet” (1962), ”Amerikas dilemma: ett program med Gunnar Myrdal”, ”Apollo II – dags för eftertanke”, ”Arlanda”, ”Berlin – stad i brännpunkt”, ”Blir vi för många?”, ”Cypern – en ö i blickpunkten”,”Eichmann”, ”En man – ett ämbete: Ett program med anledning av president John F Kennedys död”, ”FN och dess organ (FAO, UNESCO och WHO), ”Hur blir det för oss?”, ”Hur en tidning kommer till”, ”Idrott och politik”, ”Indien”, ”Kemiska bekämpningsmedel – vän och fiende”, ”Kongo”, ”Krisen i Mellanöstern”, ”Maktspelet i Vietnam”, ”Martin Luther King – mannen bakom de färgades fredliga kamp för lika villkor”, ”Månskepp eller traktorer – tänker stormakterna om?”, ”Människor i minoritet”, ”Problem på arbetsmarknaden”, ”Rasproblemet i USA”, ”Rymdfärdsproblemet”, ”Röda Korset”, ”Röka tobak är ett bruk”, ”Samtal om narkotika”, ”Tjeckoslovakien – 1918-1938-1948-1968”, ”Tyskland – Berlin”, ”Världens befrielserörelser”, ”Ö med många problem”.

Barn i främmande länder: ”Deborah från Israel”, ”Gina från Mexico”, ”Shanti från Indien”, ”Tom från USA” (1963-67).

Barn i Norden, 1966-1967.

”Berlin – stad i brännpunkt”, (1963, *Bakom rubrikerna*).

”Björn och gubben” (1968, *Vad hände sen?*).

”Blir vi för många?” (1963, *Bakom rubrikerna*).

”Bratsk – världens största vattenkraftverk” (1968, *I Sovjetunionen*).

”Brevet och resan” (1966, *Till vår hjälp – till vår tjänst*).

”Chigaco, Illinois” (1969, *Nordamerika*).

”Cypern – en ö i blickpunkten” (1964, *Bakom rubrikerna*).

”De andra” (1962, *Uppträda bland andra*)

”De gamla” (1966, *Utblick*).

”De mänskliga rättigheterna” (1968, *Det vill jag veta*).

”De stora avståndens land” (1968, *I Sovjetunionen*).

”De svåra situationerna” (1962, *Uppträda bland andra*).

”Deborah från Israel” (1964, *Barn i främmande länder*).

”Den barmhärtiga samariten” (1965, *Tre liknelser i nutid*).

”Den judiska påsken” (1969, *Påsk*).

”Den kristna påsken” (1969, *Påsk*).

”Den obarmhärtige medtjänaren” (1965, *Tre liknelser i nutid*).

”Den rike kornbonden” (1965, *Tre liknelser i nutid*).

”Den rörliga bilden” (1962, *Film, television och vi*).

”Det brinner” (1966, *Till vår hjälp – till vår tjänst*).

Det vill jag veta, 1968: ”De mänskliga rättigheterna”.

”Du och jag” (1962, *Uppträda bland andra*).

Du och jag en vanlig dag, 1966: ”Någon att bry sig om” ”Likt och olikt” ”Varför bråkar vi så?”.

”Du är ju bara barnet” (1968, *Vad tycker du?*).

”Efterkrigstiden” (1963, *Vår tids historia*).

”Eichmann” (1961, *Bakom rubrikerna*).

”En man – ett ämbete: Ett program med anledning av president John F Kennedys död” (1963, *Bakom rubrikerna*).

En norrländsk älvdal, 1964: ”Fjällbygd” ”Kustbygd” ”Myr- och skogsland”.

”En trafikskadad flickas vardag” (1966, *Olika, men ändå så lika*).

”Ett fåtal i ett flertal klasser: Om specialklasser” (1968, *Utblick*).

Ett spel om plugget, 1969.

”Ett storkrig bryter ut” (1968, *Världskrigens epok*).

”Fagersta” (1968, *Nordiska miljöer*).

”Film och verklighet” (1968, *Filmkunskap*).

Film, television och vi, 1962: ”Den rörliga bilden”.

Filmkunskap, 1968: ”Film och verklighet”.

”Fjällbygd” (1964, *En norrländsk älvdal*).

”FN och dess organ (FAO, UNESCO och WHO) (1961, *Bakom rubrikerna*).

”Former och målsättning” (1965, *Propaganda*).

Forntida liv, 1965: ”Flytta efter mat” ”På boplatsen vid stranden”.

”Flytta efter mat” (1965, *Forntida liv*).

”Frankrike runt” (1969, *I Frankrike*).

Fynd och forskare berättar, 1966.

Fysiken i vårt dagliga liv (1961).

”Fånge eller fri?” (1968, *Socialkunskap*).

Föda, kläder och bostäder. 1970: ”Klädmod och motmod” ”Mat – tack vare?”.

”Gina från Mexico” (1963, *Barn i främmande länder*).

”Glen Falls” (1969, *Nordamerika*).

”Greenville, Mississippi” (1969, *Nordamerika*).

”Hamisi 16 år” (1967, *Tanzania – ett U-land i Afrika*).

Hemma hos oss, 1963: ”I gruvbygd”, ”I skogsbygd”, ”På västkusten I”.

”Hur blir det för oss?” (1969, *Bakom rubrikerna*).

”Hur en tidning kommer till” (1961, *Bakom rubrikerna*).

”Hur malmklump blev cykelklump” (1968, *I Bergslagen*).

”Hur skall jag göra?” (1965, *Utblick*).

”Hvide Sand” (1963, *Dansk resa*).

Här berättar bibeln, 1968: ”Här berättar bibeln 1”.

”Här berättar bibeln 1” (1968, *Här berättar bibeln*).

”Höga fjäll och djupa dalar” (1963, *Resa i Norge*)

”Höstslakt” (1967, *Samer*).

I Bergslagen, 1968**:** ”Hur malmklump blev cykelklump”, ”På bergslagsströmmen genom järnbärarland”.

”I byn” (1963, *Medeltid*)

”I Danmark” (1965, *Upptäcka – uppleva*).

I Frankrike, 1969: ”Frankrike runt” ”Industri” ”Katolskt land”.

”I gruvbygd” (1963, *Hemma hos oss*).

”I klostret” (1963, *Medeltid*).

”I riddarborgen” (1963, *Medeltid*).

”I Sahara” (1965, *Upptäcka – uppleva*).

”I skogsbygd” (1963, *Hemma hos oss*).

I Sovjetunionen, 1968: ”Bratsk – världens största vattenkraftverk”, ”De stora avståndens land”, ”På en kolsjos i Uzbekistan”.

”I staden” (1963, *Medeltid*).

I storstaden, 1963: ”Storstaden i rörelse”.

”Idrott och politik” (1969, *Bakom rubrikerna*)

”Indien” (1962, *Bakom rubrikerna*).

”Industri” (1969, *I Frankrike*).

”Inför rätta” (1962, *Möten med samhället*).

”Jag vill inte gå hem” (1968, *Vad hände sen?*).

”Jakobstad” (1968, *Nordiska miljöer*).

”Jorden är liten” (1969, *Livsmiljö i fara*).

”Karlsson, gosse 3490 g” (1969, *Socialkunskap*)

”Katolicismen” (1967, *Världsreligionerna*)

”Katolskt land” (1969, *I Frankrike*)

”Kemiska bekämpningsmedel – vän och fiende” (1964, *Bakom rubrikerna*)

”Klädmod och motmod” (1970, *Föda, kläder och bostäder*).

Kommunikationer, 1965: ”Mannen på ön”, ”Ord och bild”, ”Transporter”

”Kommunikationsexplosionen” (1967, *Människan i teknikens värld*)

”Kongo” (1961, *Bakom rubrikerna*)

”Konsument år 2000” (1968, *Konsumentkunskap*)

Konsumentkunskap, 1968:”Konsument år 2000”, ”Mitt ärende är att köpa en kostym”, ”Vad är reklam”.

”Kris och ny politik” (1968, *Världskrigens epok*)

”Krisen i Mellanöstern” (1969)

”Kustbygd” (1964, *En norrländsk älvdal*)

”Likt och olikt” (1966, *Du och jag en vanlig dag*)

Livsmiljö i fara, 1969: ”Jorden är liten”, ”Lort på ett ställe”, ”Vägen utan återvändo”

”Ljudblandaren” (1967, *Människan i teknikens värld*)

”Lort på ett ställe” (1969, *Livsmiljö i fara*)

”Masheshe – en by i Tanzania” (1967, *Tanzania – ett U-land i Afrika*).

”Maktspelet i Vietnam” (1965)

”Mannen på ön” (1965, *Kommunikationer*).

”Martin Luther King – mannen bakom de färgades fredliga kamp för lika villkor” (1968, *Bakom rubrikerna*).

”Mat – tack vare?” (1970, *Föda, kläder och bostäder*).

”Med allt högre fart” (1966, *Sätt att färdas*).

Medeltid, 1963: ”I byn”, ”I klostret”, ”I riddarborgen”, ”I staden”.

Mitt – ditt – vårt, 1965: ”Att äga och förvalta”, ”Mitt eget”.

”Mitt eget” (1965, *Mitt – ditt – vårt*).

”Mitt ärende är att köpa en kostym” (1968, *Konsumentkunskap*).

”Mot sommarlandet” (1967, *Samer*).

Multi -69, 1969: ”Skogen, vinden och havet”.

”Myr- och skogsland” (1964, *En norrländsk älvdal*).

”Många forsar små” (1963, *Resa i Norge*).

”Månskepp eller traktorer – tänker stormakterna om?” (1963, *Bakom rubrikerna*).

Människan i teknikens värld, 1967: ”Ljudblandaren”, ”Kommunikationsexplosionen”, ”Tekniken i människans värld”.

Människor i arbete, 1961- 1964: ”Annorlunda yrkesval”, ”Att söka arbete”, ”Pryo”, ”På däck”, ”På kontor”.

”Människor i minoritet” (1966, *Bakom rubrikerna*).

”Möt en kontinent” (1969, *Nordamerika*).

Möten med samhället, 1962-64: ”Inför rätta”, ”Vad händer sen?”.

”Nakskov” (1968, *Nordiska miljöer*).

Nordamerika, 1969: ”Chigaco, Illinois”, ”Glen Falls”, ”Greenville, Mississippi”, ”Möt en kontinent”.

Nordiska miljöer, 1968: ”Akureyri”, ”Fagersta”, ”Jakobstad”, ”Nakskov”, ”Porsgrunn”.

NU, 1964: ”Bad- och båtvett”,”Visst är mycket olikt men det är utanpå”.

Nubien – landet som försvann (1974).

Nubien – landet som försvinner (1967).

”Någon att bry sig om” (1966, *Du och jag en vanlig dag*).

”Ockupation och neutralitet” (1968, *Världskrigens epok*).

Olika men ändå så lika, 1966: ”Tomas, rörelsehindrad pojke i normalklass”, ”En trafikskadad flickas vardag”.

Om narkotika, 1969.

”Om zigenare” (1968, *Utblick*).

”Ord och bild” (1965, *Kommunikationer*).

”Porsgrunn” (1968, *Nordiska miljöer*).

*”*Problem på arbetsmarknaden”, (1967, *Bakom rubrikerna*).

”Röda Korset” (1962, *Bakom rubrikerna*).

”Röka tobak är ett bruk” (1964, *Bakom rubrikerna*).

Samer, 1967: ”Höstslakt”, ”Mot sommarlandet”.

”Samtal om narkotika” (1969).

Sexualkunskap (1966).

”Shanti från Indien” (1963, *Barn i främmande länder*).

”Skogen, vinden och havet” (1969, *Multi -69*).

”Snutjävel” (1967, *Vad tycker du?*).

Socialkunskap, 1968-1970: ”Fånge eller fri?”, ”Karlsson, gosse 3490 g”, ”Ulf – en jämlike”, ”Vera – ett alkoholfall”.

”Spelets regler” (1962, *Uppträda bland andra*).

Storstad, 1961.

”Storstaden i rörelse” (1963, *I storstaden*).

”Särling” (1967, *Vad tycker du?*).

Sätt att färdas, 1966: ”Med allt högre fart”.

”Söder Jylland” (1963, *Dansk resa*).

Tanzania – ett U-land i Afrika, 1967–1968: ”Att komma till staden”, ”Hamisi 16 år”, ”Masheshe – en by i Tanzania”, ”Två världar”.

”Tekniken i människans värld” (1967, *Människan i teknikens värld*).

Till vår hjälp – till vår tjänst, 1966: ”Brevet och resan” ”Det brinner” ”Rent och snyggt”.

”Tjeckoslovakien – 1918-1938-1948-1968” (1968, *Bakom rubrikerna*).

”Tom från USA” (1963, *Barn i främmande länder*).

”Tomas, rörelsehindrad pojke i normalklass” (1966, *Olika men ändå så lika*).
”Transporter” (1965, *Kommunikationer*).
Tre liknelser i nutid, 1965: ”Den barmhärtiga samariten” ”Den obarmhärtige medtjänaren” ”Den rike kornbonden”.
”Två världar” (1967, *Tanzania – ett U-land i Afrika*).
”Tyskland – Berlin” (1961, *Bakom rubrikerna*).
”Ulf – en jämlike”(1970, *Socialkunskap*).
”Utan giltigt förfall” (1968, *Vad tycker du?*).
Utblick, 1964-1969: ”Annorlunda?”, ”De gamla”, ”Ett fåtal i ett flertal klasser: Om specialklasser”, ”Hur skall jag göra?”, ”Om zigenare”, ”Varför gör de så?”, ”Vietnam”,”Visst är mycket olikt, men det är utanpå!”, ”Är det sant?”, ”Är det tillåtet?”.
”Utlänning” (1968, *Vad tycker du?*).
Uppträda bland andra (1961-1962): ”De andra”, ”De svåra situationerna”, ”Du och jag”, ”Spelets regler”.
Upptäcka – uppleva, 1965: ”I Danmark” ”I Sahara”.
Vad hände sen?, 1968: ”Björn och gubben” ”Jag vill inte gå hem”.
”Vad händer sen?” (1962, *Möten med samhället*).
Vad tycker du? 1967-1968: ”Du är ju bara barnet”, ”Snutjävel”, ”Särling”, ”Utan giltigt förfall”, ”Utlänning”, ”Våld”.
”Vad är reklam” (1968, *Konsumentkunskap*).
”Varför bråkar vi så?” (1966, *Du och jag en vanlig dag*).
”Varför gör de så? (1965, *Utblick*).
”Vera – ett alkoholfall”(1969, *Socialkunskap*).
”Vietnam” (1967, *Utblick*).
”Visst är mycket olikt men det är utanpå” (1964, *NU*).
”Våld”(1967, *Vad tycker du?*).
Vår egen tids historia, 1963: ”1920-talet” ”1930-talet”, ”Andra världskriget”, ”Efterkrigstiden”.
Vår egen tids historia, 1967: ”Vår föränderliga värld”, ”Mellankrigstiden”, ”Efterkrigstiden”, ”U-länderna”, ”Folkhemmet”.
”Vägen utan återvändo” (1969, *Livsmiljö i fara*).
”Världens befrielserörelser” (1968, *Bakom rubrikerna*).
Världskrigens epok, 1968: ”Ett storkrig bryter ut” ”Kris och ny politik” ”Ockupation och neutralitet” ”Revolution och en ny värld”.
Världsreligionerna, 1967: ”Katolicismen” ”Protestantismen”.
”Är det sant?” (1964, *Utblick*).
”Är det tillåtet?” (1964, *Utblick*).
”Ö med många problem” (1966, *Bakom rubrikerna*).