Utmaningarna mot demokratins skola
Den svenska lärarkåren, nazismen och sovjetkommunismen 1933-1945
Höjeberg, Per

2016

Citation for published version (APA):
Utmaningarna mot demokratins skola

Den svenska lärarkåren,
nazismen och sovjetkommunismen 1933–1945

Per Höjeberg

DOCTORAL DISSERTATION
by due permission of the Faculty of Humanities and Theology,
Lund University, Sweden.
To be defended at Lux C121. Date: 4/4 2016, time: 10.15

Faculty opponent
Pär Frohnert
The Swedish teaching profession, Nazism and Soviet Communism from 1933 to 1945

The “Democratic School” was a concept that Swedish teachers used regularly to describe the school that they had participated in building up. In the interwar period, the Democratic School was confronted with two major challenges, i.e. German Nazism and Soviet Communism. This thesis has, in a comparative form, investigated how the Swedish teaching profession dealt with these challenges, the argumentation strategies they used and how these challenges affected the collective identity and ideals of the teaching profession.

Nazism was rejected on the basis that it conflicted with Swedish teachers’ own ideals and identity. It was not a question of whether a repudiation should be made but rather how it should be presented to its members and Swedish society, without deviating from the political neutrality that the teacher profession was fostering.

In the Soviet case, this thesis uncovered more of a passivity and silence. When the Communist ideology was compared with the Nazi ideology on a more fundamental level, they were both rejected as a threat to the democratic school. However, the rapid modernization of Soviet society was met with respect as a utopian challenge to imitate. Teachers in Sweden recognized themselves in and picked out those aspects of developments in Soviet Society that they regarded as positive and accepted those which fitted with their own ideals.

Nazism and Soviet Communism were used to strengthen the teacher profession’s own identity, but in a completely different way. Admiration for sections of the Soviet Communism experiment strengthened the belief of Swedish teachers in utopian educational reform, where schools would be able to change society. The definite rejection of the Nazi dystopia was utilized as a frightening measure to strengthen the teacher professions’ own democratic identity.

Key words
Nazism, Soviet Communism, teaching profession, history of education, totalitarianism, progressive education

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

Signature: Per Höjeberg Date: 22nd of February 2016
Utmaningarna mot demokratins skola

Den svenska lärarkåren, nazismen och sovjetkommunismen 1933–1945

Per Höjeberg
Copyright Per Höjeberg

Studia Historica Lundensia, volym 22
Historiska institutionen, Lunds universitet

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


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

Tryck: Media-Tryck, Lunds universitet, Lund 2016
## Innehållsförteckning

<table>
<thead>
<tr>
<th>Kapitel 1. Inledning</th>
<th>9</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Frågeställningar och definitioner</td>
<td>12</td>
</tr>
<tr>
<td>Disposition</td>
<td>17</td>
</tr>
<tr>
<td>Källmaterial, urval och klassificering</td>
<td>18</td>
</tr>
<tr>
<td>Kapitel 2. Teoretiska utgångspunkter, analysmodeller och forskningsbakgrund</td>
<td>23</td>
</tr>
<tr>
<td>Analysmodell och analysbegrepp</td>
<td>26</td>
</tr>
<tr>
<td>Stephen Toulmins argumentationsmodell</td>
<td>26</td>
</tr>
<tr>
<td>Ord- och begreppsförskjutningar</td>
<td>29</td>
</tr>
<tr>
<td>Kollektiva föreställningar kring Tyskland och Ryssland/Sovjetunionen</td>
<td>30</td>
</tr>
<tr>
<td>Beundran och fruktan. Kollektiva föreställningar om Tyskland</td>
<td>31</td>
</tr>
<tr>
<td>Hot eller löfte. Kollektiva föreställningar om Sovjetunionen.</td>
<td>39</td>
</tr>
<tr>
<td>Kapitel 3. Den svenska lärarkårens professionella identitet</td>
<td>45</td>
</tr>
<tr>
<td>Folkskollärarkårens professionella identitet</td>
<td>47</td>
</tr>
<tr>
<td>Forskningen kring folkskollärarkåren</td>
<td>51</td>
</tr>
<tr>
<td>Läroverkslärarkårens professionella identitet</td>
<td>54</td>
</tr>
<tr>
<td>Läraridentitetens förändring efter första världskriget</td>
<td>55</td>
</tr>
<tr>
<td>Bildningsideal: nyhumanism eller medborgarfostran</td>
<td>56</td>
</tr>
<tr>
<td>Lärarkåren och reformpedagogiken</td>
<td>58</td>
</tr>
<tr>
<td>Lärarkåren och fredsfrågan</td>
<td>62</td>
</tr>
<tr>
<td>Lärarkåren och moderniteten</td>
<td>65</td>
</tr>
<tr>
<td>Sammanfattning av lärarkårens identitet och ideal</td>
<td>68</td>
</tr>
<tr>
<td>Kapitel 4. Lärarkårens möte med nazismen</td>
<td>71</td>
</tr>
<tr>
<td>Utvecklingen under 1933</td>
<td>71</td>
</tr>
<tr>
<td>Folkskollärarpressens bevakning våren 1933</td>
<td>73</td>
</tr>
<tr>
<td>Bevakningen från LR och TjSL 1933</td>
<td>78</td>
</tr>
<tr>
<td>Utvecklingen under 1936</td>
<td>79</td>
</tr>
<tr>
<td>Rapporteringen i SL 1936</td>
<td>80</td>
</tr>
<tr>
<td>Rapporteringen i LF och FT 1936</td>
<td>85</td>
</tr>
<tr>
<td>Rapporteringen i TjSL 1936</td>
<td>87</td>
</tr>
<tr>
<td>Sammanfattning av argumentationen 1936</td>
<td>90</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Utvecklingen under 1938 91
   Fredssaken och nazismen 1938 94
   Reaktionerna på den fortsatta nazistiska likriktningen av skolan 95
   Sammanfattning av argumentationen 1938 96

Krigsutbrottet 1939 97
   Tj/SL och krigsutbrottet 97
   Folkskollärarpressen och krigsutbrottet 99
   Fredsfostran och luftskyddsövningar 101
   Sammanfattning av argumentationen 1939 102

Fjärde krigsåret 1942 104
   Rapporteringen i LF 1942 109
   Rapporteringen i FT 1942 111
   Sammanfattning av folkskollärarförbundens argument 1942 115
   Argumenteringen i LR 1942 115
   Sammanfattning av argumentationen 1942 117

Fredsåret 1945 118
   Pedagogiskt perspektiv på nazismen och krigets orsak 119
   Fredsartiklar skrivna 1945 121
   Sammanfattning av argumentationen 1945 123

Den pronazistiska minoriteten inom lärarkåren 124
   De pronazistiska läroverkslärarna 127
   Sammanfattande analys av lärarkårens möte med nazismen 131

Kapitel 5. Utmaningen från Sovjetunionen och sovjetkommunismen 133
   Den sovjetiska mottagningsapparaten för utländska besökare 134

Lärarpressens rapportering om Sovjetunionen 137
   Lärarresan till Sovjetunionen under julferierna 1933/34 141
   Reaktionerna på lärarresan 1933/34 149
   SL:s fortsatta rapportering efter 1934 152
   LF:s syn på Sovjetunionen 153
   FT och Sovjetunionen efter 1934 158

Lärarorganisationernas syn på kommunister i de egna leden 162
   Sammanfattning av argumentationen kring Sovjetunionen 166

Kapitel 6. Komparation 169
   Komparationens upplägg och syfte 169
   Den pedagogiska utvecklingen i Tyskland och Sovjetunionen 172
   De politiska ungdomsorganisationernas roll i skolan 179
   Reaktionerna på barn och lärare som lider 181
   Reaktionerna på tysk och sovjetisk ockupation 184
Kapitel 1. Inledning

Gentemot denna de totalitära staternas pockande och påträngande skola med sitt tvång, sin likriktning och sin massuggestion står demokratins skola med sina gamla men dock alltid nya ideal om frihet och individuell personlighetsutveckling. Här möter oss de absolut oförenliga motsatserna. Och man kan därför i nuvarande världsläge svårligen undgå att fråga sig: Kan demokratins skola i längden stå till svars med att endast intaga en neutral hållning i denna motsatta ideologiernas jättekamp? Bör inte i en sådan brytningstid även demokratins skola medvetet söka påverka de unga och hos dem inpränta sina idéer och ideal? I en vrång värld måste det framstå som särskilt angeläget för demokratins skola att i tid sörja för sitt hus.\footnote{SL 1942:2, s. 31-32, organ för Sveriges allmänna folkskollärarförening (SAF).}

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


Syftet med avhandlingen är att ringa in och analysera utmaningarnas karakter och ursprung och de argumentationsstrategier de svenska lärarorganisationerna använde sig av för att bemöta dem, vare sig det uppfattades som en positiv utmaning eller...
enbart som ett avskräckande exempel. Genom detta vill jag komma åt hur lärarkårens ideal och identitet utvecklades och förändrades.


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

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

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

---

2 SL 1942:27, s. 834-836.
3 DN den 1 juli 1942, citerat i SL 1942:27, s. 833.
4 Per Höjeberg 2011.
identiteten hos lärarkåren och professionell identifikation när det gäller att hantera förändringen av denna identitet och för att analysera hur identitetsresonemang användes i ett kommunikativt syfte, för att mobilisera lärarkåren och skapa enighet och för att bemöta utmaningar. I det andra fallet kommer jag att använda begreppet kollektiva föreställningar när det gäller de grundläggande nedärvda föreställningarna om Tyskland och Ryssland och kulturell identifikation när det gäller att beskriva förändringar av dessa och hur de användes för att bemöta utmaningar. Identifikation reserveras därmed för kommunikativa processer i lärarkåren och i det svenska samhället i stort, föreställningar som medvetet eller omedvetet byggdes upp genom gruppens aktiva eller omedvetna val och som påverkade tänkandet och argumenterandet i den egna gruppen.5

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

5 Henrik Rosengren 2007, s. 44-45.
7 Ingmar Bergman 1987, s. 135.
8 Hets spelades in på Södra Latin och Tranströmer var med som statist, Tomas Tranströmer 1993, s. 44.
9 Kjell-Olof Feldt 2002, s. 168.
10 Ulf Linde 2009, s. 23.
11 Per Wästberg 2006, s. 123-125.

Frågeställningar och definitioner


13 Johan Stenfeldt 2013.
14 Nobelpriスタガーベン.Sinclair Lewis och hans amerikakritiska bok Babbitt betydde en del för spridandet av denna kritik av den amerikanska livsstilen i nyhumanistiska kretsar under mellankrigstiden, Jonas Hansson 1999, s. 201.
15 Många exempel på detta finns i den nationalistiska pressen: ”Amerikanisering, den största faran för vår kultur”, skriven av Gustaf Jacobsson, N7 1941:21, Gustaf Jacobson gör upp med amerikainspirerad reformpedagogik och individualiserad uppfostran och pjoskpedagogik, Dagsposten den 17 mars 1942, s. 3, Dagsposten 20 maj 1942, s. 3.
16 LF 1938:33, s. 6, LF 1940:31, s. 1.
17 Stenfeldt undersöker visserligen efterkrigstiden, men hans angreppssätt är ändå användbart för mig, Johan Stenfeldt 2013, s. 28.
Det forskningsfält min avhandling kommer att röra sig i är till största delen utbildningshistoriskt. Tillvägagångssättet blir att först identifiera de relevanta aktörerna och ringa in kärnan i deras argumentation. Det blir i första hand de stora lärarorganisationerna och deras styrelser som kommer att analyseras. En grundläggande fråga är hur dessa reagerade på de utmaningar de ställdes inför, hur de utnyttjade det handlingsutrymmet som förelåg, och hur utmaningarna påverkade den kollektiva identifikationen. En identitet skapas och förändras ofta i möten med det annorlunda, när de invanda tankarna ifrågasätts. ”Genom att relatera sig själv till den ’Andre’ väcker man också frågan om vem man själv är”, påpekar Martin Alm i sin avhandling om den svenska inställningen till det amerikanska samhället och dess ideal.18 Det är något jag kommer att ta fasta på i avhandlingen. Det är kommentarerna om det främmande och annorlunda som avslöjar något om den egna identiteten.


Tabell 1 Ingående och utgående värden för avhandlingen

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

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

---

18 Martin Alm 2002, s. 15.
19 Albert O Hirschman 2008, s. 29-31, 133, Henrik Rosengren 2013, s. 15-17.
Ur detta processuella tänkande utkristalliseras ett antal huvudfrågeställningar:

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

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


---

20 Heinz-Gerhard Haupt 2007, s. 700.
21 Jürgen Kocka 2003, s. 40-41.
23 Jürgen Kocka 2003, s. 40.
Kocka laborerar även med begreppen paradigmatic och analytisk komparation. Den paradigmatica komparationen hjälper till att distansera forskaren från det fall han känner till bäst, i mitt fall den nazistiska utmaningen. Här kan en jämförelse med det sovjetiska fallet ge en sådan Verfremdungs-effekt, det vill säga en möjlighet att se den nazistiska utmaningen med viss distans. Den analytiska komparationen passar inte mitt syfte lika bra, då den handlar om att finna kausala samband för stora historiska processer på en global nivå.

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


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

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

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

24 Jürgen Kocka 2003, s. 40.
25 Martin Wiklund 2006, s. 17, 109-161.
26 Yvonne Hirdman 2010.
27 Detta var vanligt inte minst i den socialdemokratiska modernitetsberättelsen, Martin Wiklund 2006, s. 18-19, 123-133.
28 Ulf Zander 2002, s. 33-37.
frågeställningarna. Därför vill jag redan här introducera dessa begrepp och markera deras betydelse för analysen.


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

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


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


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

I kapitel 6 gör jag en komparation mellan reaktionerna på nazism och sovjetkommunism. Denna komparation kommer inte att bli symmetrisk. Min analys av lärarkårens inställning till nazismen får ett betydligt större utrymme än inställningen till sovjetkommunismen. Det beror dels på källäget. Det finns ett betydligt större empiriskt material kring den nazistiska utmaningen, och i detta fall är lärarkårens reaktioner mer entydiga. Dels beror asymmetrin på det faktum att jag redan har författat en licentiatuppsats kring lärarkårens förhållande till nazismen.33

Resultatet i denna är entydigt: lärarkåren avvisade nazismen. Detta måste bli en utgångspunkt i komparationen. Mot slutet av komparationen undersöker jag hur lärarpress och lärarorganisationer hanterade frågan om de totalitära staternas

31 Dagens Nyheter den 1 juli 1942.
32 Esbjörn Larsson & Johan Prytz 2015, s. 132-134.
33 Per Höjeberg 2011.
ideologier på en mer principiell nivå, som en utmaning och motpol till den demokratiska svenska skolan.

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


Källmaterial, urval och klassificering

Käll materialet utgörs framförallt av ett omfattande arkiv- och pressmaterial från de fyra stora lärarorganisationerna: Sveriges allmänna folkskollärarförening (SAF) med kårorganet Svensk lärartidning (SL), Sveriges Folkskollärarinneförbund med kårorganet Lärarinneförbundet (LF), som 1945 bytte namn till Folkskollärarinnornas tidning, Sveriges Folkskollärarförbund med kårorganet Folkskollärarnas tidning (FT), samt Läroverkslärarnas riksförbund (LR) med kårorganet Tidning för Sveriges Läroverk (TfSL). Småskollärarinnorna hade ett eget förbund men gav inte ut någon egen tidning under den undersökta perioden, varför jag inte tar med detta förbund i undersökningen.34


34 Det fanns även andra skolformer och lärarkollektiv, flickskolor, folkhögskolor med mera. Dessa skolformers lärarkollektiv berör jag i den mån de påverkade utvecklingen i de två stora lärarkollektiven, folkskollärare och läroverkslärare.
för förbunden var beroende av medlemmarnas stöd men drev även en egen linje, som direkt påverkade läraridentifikationen och argumentationen.

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


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

36 Sofia Persson 2008, s. 89.
37 Sofia Persson 2008, s. 205.
38 Olav Hoprekstad 1946.
I min analys gäller det att slå fast hur auktoritativ en viss artikel är och vad redaktionen ville säga med denna publicering och därmed hur mycket den avslöjar om lärarorganisationens åsikt i frågan. Ett vanligt knep var att låta utomstående författa artiklar. Tidningens redaktion behövde då inte fullt ut stå för artiklarnas innehåll, samtidigt som ett politiskt innehåll kunde presenteras. Den ansvarige utgivaren var förstås alltid ansvarig för publiceringen och denne var alltid en styrelseledamot eller ordföranden för förbundet.59

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


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

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

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

39 Göran Sparrlöf 2007, s. 29.
40 SL hade en ledarsida längre in i tidningen, oftast på s. 3.
ställningstaganden. På det sättet kunde en djupare politisk kritik framföras, även om det ytligt sett enbart var de pedagogiska utvecklingen som kommenterades.
Kapitel 2. Teoretiska utgångspunkter, analysmodeller och forskningsbakgrund


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

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

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

\[^{41}\] Eva Österberg 1996, s. 322-323.
att använda mig av begreppet *kulturell identifikation*. Det rör sig dels om aktivt konstruerade föreställningar, dels om nedärvda föreställningar. Dessa föreställningar kunde antingen bejakas eller negligeras. Även här förelåg således en valsituation.


---

42 Henrik Rosengren 2007, s. 44-45.  
43 Ralf Rönnquist 1990, s. 19-20.  
44 Johanna Ringarp 2011, s. 28-29.  


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

---

47 Klas-Göran Karlsson 1998, s. 11-12.
Analysmodell och analysbegrepp


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

**Stephen Toulmins argumentationsmodell**

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

\(^{48}\) Herbert Tingsten 2009, s. 151-153.
\(^{49}\) Göran Bergström & Kristina Boréus 2009, s. 89-90, 130-131, 140-141, Kurt Johannesson 2008, s. 18-19, 21.
\(^{50}\) Kurt Johannesson 2008, s. 52-58.
\(^{51}\) Kurt Johannesson 2008, s. 26, 40.


Figur 1 Toulmins argumentationsmodell

53 Anders Sigrell 1999, s. 236.
55 Peter Ström-Søeberg 2001, s. 20-22.
Hur denna modell kan tillämpas i denna avhandling åskådliggörs av figur 2. Det är en sammanfattning av grundstrukturen i den argumentation som uppstod i lärarpressen efter mötet med nazismen. Vid en analys av sovjetkommunismen blir både faktatillstånd, slutsatser och stödargument annorlunda. Denna skillnad kommer jag att utnyttja i min jämförelse. En sammanfattning av argumentationen vid mötet med den sovjetkommunistiska utmaningen görs på sidorna 150-152 och 166-168.

Figur 2 Toulmins argumentationsmodell tillämpad på denna avhandling

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

56 Göran & Boréus Kristina 2009, s. 109.
Toulmin sätter in texten i ett sammanhang och analyserar vad den verkligen vill säga, inte enbart i en logisk, utan även i en förnuftsmässig mening. Han påpekar vidare att en argumentation alltid är situationsberoende. Han kallar detta för en etisk argumentationskritik.\textsuperscript{57} I stället för att uppehålla sig vid giltiga (valid) och ogiltiga argument laborerar han med begreppen goda (sound) och pålitliga (trustworthy) argument. För detta krävs inte bara en matematisk logisk analysformåga, utan mer förmågor som insikt och omdöme.\textsuperscript{58} Denna distinktion mellan förnuft, omdöme, logik och etik är av stor betydelse för mig då jag skall bena ut lärarorganisationernas argumentationsstrategier. Det som intresserar mig är inte i första hand logiken i argumentationen, utan de omdömen och förutsättningar som ligger bakom dem.

**Ord- och begreppsförskjutningar**

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


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

\textsuperscript{57} Toulmin 2008, s. 166-167.
\textsuperscript{58} Toulmin 2008, s. 173-174.
\textsuperscript{59} SL 1945:20, s. 574, 576.
\textsuperscript{60} Charlotta Brylla 2005, s. 115, Almgren och Brylla kallar detta för ”diskursiva ordförskjutningar”, då de använder sig av en kritisk diskursanalys. Metoden passar dock även in i min mer hermeneutiska analys.
\textsuperscript{61} Birgitta Almgren 2005a, Birgitta Almgren 2005b.
foreträdet för värdefulla politiska begrepp: ”den som har makten att fylla språket med en innebörd har också stor makt över opinionsbildningen”.62

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

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

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

Kollektiva föreställningar kring Tyskland och Ryssland/Sovjetunionen


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

62 Martin Estvall 2009, s. 31.
63 Birgitta Almgren 2005a, s. 32, Birgitta Almgren 2005b, s. 108.
64 TfSL 1939:18, s. 345.
65 Bent Jensen 2005, s. 75-77, 83, 172.
påverkat argumentationsstrukturerna och vår förståelse av dem. Ett annat sätt att uttrycka det är i termen av förförståelse som hjälper till att bygga upp förväntningar, vilka till viss del styr individens och gruppens val och handlande. Det uppstår ett spänningsfält mellan aktörernas val och argumenterande och den nationella kultur som var rådande när valen gjordes.


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

Beundran och fruktan. Kollektiva föreställningar om Tyskland

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

66 Stephen Toulmin 2008, s. 167.  
67 Leon Festinger 1957, s. 24.  
Det fanns praktiska förutsättningar att själv bilda sig en uppfattning om de tyska förhållandena och översättningsproblematiken var minimal. Utbildade svenskar kunde obehindrat läsa tyska tidningar och tolkning var inte nödvändig vid besök i Tyskland. Allt detta är så självklart och av alla accepterat, att det knappast föreligger någon nämnvärd forskning på området. Det är mer ett konstaterande än ett diskussionsområde. Sverige var under tyskt inflytande och bilden av det tyska var med några få undantag ensidigt positiv. Ur ett lärarperspektiv var Tyskland dessutom reformpedagogikens förlovade land, vilket ytterligare förstärkte lärarkårens positiva förväntningar.


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

---


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

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

73 Gunnar Richardsson 1995.
pock. Även denna titel skvallrar om den kluvna svenska inställningen till den tyska kulturen och nazismen, något tyskarna kunde spela på enligt Thulstrup.74


En av orsakerna till att aktörs perspektivet har blivit mer dominerande, är att de moraliska implikationerna i denna forskning numera får en mer framträdande plats. Åmark uttrycker det som att det är en fördel om historikernas framställningar kan ”tjäna som underlag för en bredare samhällsdebatt”.78 Johan Östling beskriver det som att Sverige lämnade ”den småstatsrealistiska berättelsen”, en deterministisk berättelse i vilken det lilla Sverige inte hade något annat val än att samarbeta och ge efter. Debatten på senare år har öppnat för en rad ”motberättelser” som ger en annan och mer involverande bild av det svenska agerandet.79 Åmark påpekar visserligen att ett moraliskt perspektiv på historien lätt blir anakronistiskt. Vi kan inte bedöma dätidens måttstock, värderingar och kunskap. Det vi dock kan och bör göra är att ringa in det handlingsutrymme aktörerna hade och ställa frågor kring deras val. Åmark ställer själv frågan varför en så stor del av det officiella svenska samhället på ett tidigt stadium valde återhållsamheten och förhandlingsvägen visavi Nazityskland och inte i stället försökte mobilisera ett ideologiskt motstånd.80 Denna frågeställning finns i högsta grad med i min undersökning; vilket handlingsutrymme förelåg för lärarna efter 1933, då det blev omöjligt att upprätthålla ett samarbete med Tyskland med andra än nazister? Vilka slutsatser drog det civila svenska samhället i allmänhet och lärarkåren i synnerhet av detta faktum, och hur fastlåsta var de i de kollektiva

74 Åke Thulstrup 1962.
77 Klas Åmark 2011.
78 Klas Åmark 2011, s. 33.
80 Klas Åmark 2011, s. 32-33, 115.
föreställningarna kring Tyskland? Åmarks slutsats är, att den mycket snabba våldseskaleringen i Tyskland både skrämde och påverkade den svenska opinionen i antinazistisk riktning.


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

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

---

81 Klas Åmark 2011, s. 274, 643, 646.
82 Klas-Göran Karlsson 2003, s. 10.
Enligt Kvist Geverts fanns det i de kollektiva föreställningarna under mellankrigstiden ett ”antisemitiskt bakgrundssbrus”84. Vilken betydelse detta ”brus” fick för lärarkårens inställning till nazismen kommer jag att undersöka.

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


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

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

---

84 Karin Kvist Geverts 2008.
86 Henrik Bachner 2009.
87 Sverker Oredsson 1996.
89 Andreas Åkerlund 2010, s. 23.
Redan under kriget skrevs debattböcker av mer journalistisk karaktär av bland annat Holger Carlsson. I hans kartläggning från 1942 går det att urskilja enstaka lärare bland de aktiva nazister han vill varna för. Han har dock inte gjort något försök att kartlägga olika yrkesgrupper. Han skriver dock att läroverksungdomen var starkt påverkad av högerextremistiska rörelser.90

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

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

90 Holger Carlsson 1942.
92 Klas Åmark 2011, s. 291.
94 Andreas Åkerlund 2009, s. 66-71.
läkande kraft.\textsuperscript{95} Från frikyrkligt håll var kritiken av nazismen mer direkt. Missionsförbundets ledare benämnde nazismen ”den nya hedendomen” och den nazistiska judepolitiken som en ”skamfläck”.\textsuperscript{96}

Officerarna upprätthöll kontakter med Nazityskland ända fram till 1942.\textsuperscript{97} Både ärkebiskop och överbefälhavare avlade artighetsvisiter i Tyskland långt efter det nazistiska maktövertagandet. Även kulturarbetarna valde att upprätthålla ett organiserat samarbete med det nazistiska Tyskland.\textsuperscript{98}


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


\textsuperscript{96} Pär Frohnert 2008, s. 228.

\textsuperscript{97} Gunnar Richardson 1996, s. 17-89, Klas Åmark 2011, s. 297-302.

\textsuperscript{98} Greger Andersson & Ursula Geisler 2006.

\textsuperscript{99} Heléne Lööw 1990, s. 259-314.

\textsuperscript{100} Heléne Lööw 1990, s. 305.

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

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

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

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

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

102 Michael H Kater 1983, s. 91-92.
103 Jan Berggren 2005, s. 41-42.
104 Tre fackorgan är undersökta: Lanternan, Tullmannen och Notiser från Tullverket, Jan Berggren 2005, s. 59.
105 Beslut vid Tulltjänstemännens kongresser 1940 och 1942, Jan Berggren 2005, s. 53.
106 Martin Estvall 2009, s. 242-244.
107 Mats Wingborg 2000, s. 38.
Översiktligheten i undersökningen har lett till vissa felaktiga slutsatser på en rad punkter vad gäller SAF. Martin Estvall drar med denna rapport som grund slutsatsen att ”det i alla fall [står] klart att det inte är i tjänstemannapressen som antinazistisk propaganda står att finna.”. En olycklig, för att inte säga felaktig slutsats. Denna avhandling visar med all tydlighet att tjänstemannapressen visst framförde en ”antinazistisk propaganda”.108


**Hot eller löfte. Kollektiva föreställningar om Sovjetunionen.**


---

108 Martin Estvall 2009, s. 243-244.
110 Charlotte Tornbjer 2008, s. 66.

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


111 Peter Westerlund 2001, s. 22-23.
112 Göran Leth 2005, s. 94-124.
113 Tom Olsson och Patrik Åker 2001, s. 10-11, Larry Wolff 1994.
114 Till exempel Martin Alm 2008, s. 143.
116 Håkan Blomqvist 2002, s. 6-14, Martin Alm 2008, s. 125-127, 131, 145, Lars Gogman 2002, s. 7.
resonemang och avfärdade det bolsjevikiska styret i Ryssland som ett ”fundamentalt omarxistiskt experiment”.117

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


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

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

117 Social Demokraten 28/7 1921, se även 23/1 120, Peter Westerlund, 2001, s. 34.
118 Social-Demokraten 13/2 1927, Håkan Blomqvist 2001, s. 51-52, Håkan Blomqvist 2002, s. 6.
119 Se s. 53-54, 69.
120 Kristian Gerner 1996, s. 308-314.
121 Paul Hollander 1981, s. 28
122 Paul Hollander 1981, s. 4, 29-34, 108-109, se även Maria Nyman resonemang kring Rysslandsresenärernas berättelser, Maria Nyman 2013.
123 Paul Hollander 1981, s. 102-103.
andligt land än det genommaterialiserade väst. Det faktum att den materiella stan-
darden var högre i väst vändes snarare till en förebråelse, enligt Hollander.124

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

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

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

124 Paul Hollander 1981, s. 117-125.
125 John Dewey 1964, s. 105.
126 Anna Louise Strong 1924, s. 158, William W. Brickman 1964, s. 19.
127 Paul Hollander 1981, s. 109, 115.
128 John Dewey 1964, s. 45, Paul Hollander 1981, s. 128.
130 David Caute 1988, s. 3-4, 132-33, 264-265.
besökarna. De lät sig hänföras av de fina mönsterskolor de såg, hur analfabetismen ”likviderades” och en rationell, framåtblickande kultur spirade.\textsuperscript{131} I min analys kommer jag därför att undersöka om inte de svenska lärarna i viss utsträckning var just fellow travellers.

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


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

\textsuperscript{132} Sylvia Margulies 1968, s. 186-187.
Kapitel 3. Den svenska lärarkårens professionella identitet


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


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

133 Relevant litteratur av dessa författare finns upptagna i litteraturförteckningen.
134 Jörn Rüsen 2001, s. 254-257.

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

Uppbyggandet av en läraridentitet gjordes för att stärka den egna kåren professionellt. Det främsta mediet för detta var den lärarpres Swedish text continues. 

---

135 Catherine Cohler Riessman 1993, s. 19-20.
136 Sofia Persson 2008, s. 205.
Folkskollärarkårens professionella identitet

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

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


---

137 Göran Sparrlöf 2007, s. 17.
139 Göran Sparrlöf 2007, s. 16-18.
Detta jättelika verk är deskriptivt skrivet, det återger på ett detaljerat sätt hur folkskolan blev till och utvecklades. Det har inte ett exklusivt lärarperspektiv, även om folkskollärarkåren på ett markant sätt står i centrum för framställningen. Från början målas bilden upp av en folkskollärarkå som litar sig med de framstegsvänliga krafterna i samhället och folkskollärarkåren sätts in i ett moderniseringsprojekt. Folkskollärarna var med om att grunda det moderna samhället och var en drivande kraft i dess utveckling. 1830-talet ses som startskottet för denna moderniseringssträvan. De liberala krafterna hade fått ett övertag i hela Europa, och folkbildningen sågs som det främsta medlet att förändra samhället. 1830-talet framställdes som upplysningens årtionde:

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


---

142 *Svenska folkskolans historia*, band II, s. 199.
143 *Svenska folkskolans historia*, band II, s. 478.
144 SL 1938:30, s. 838-839.
De idékretsar, som var förhärskande på den tiden, påminner i mångt och mycket om våra. Den franska revolutionens frihetsidéer om allas lika människovärde, om allas lika rätt till medborgerligt bestämmande hade slagit rot och börjat spira också i vårt land. [...] Vi känner till Geijers liberala avfall, vilket ju var just en bekännelse till allas lika medborgerska berättigande. Vi känner till Torsten Rudenschölds och hans gelikarnas upphörliga planer och tankar angående ståndscirkulationen: varje person på den plats för vilken han har anlag, beroende av stånd. [...] Hur skulle människovärdet höjas och bevaras hos de samhällsklasser, som hittills inte erkännts som berättigade medborgare i samhället? De skulle insättas i sina samhälleliga rättigheter och ta sin del av ansvaret för dess styrelse. Men hur skulle de kunna bli skickade härtill, försjunkna som de var i okunnighet och dryckenskap och annat sedligt förfall. [...] Men hur skulle de lyckas i sin gigantiska uppgift att lyfta och befria vårt folk från förnedrande band och skapa ett demokratiskt fritt och lyckligt samhälle, hänvisade som de var till ett mycket ofullkomligt redskap, den svenska folkskolan. Denna var ännu ett samhällets styvbarn, en omgångsskola, vanligen flyttande från gård till gård, ofta inhyst inte bara bland husets folk, utan även bland gårdens husdjur. [...] Vi arbetar under ofantligt mera gynnsamma yttre förhållanden, men det är därför ej sagt, att vår gärning blivit lättare eller mindre maktpåliggande och ansvarsfull. Vi liksom våra föregångare lever i skuggan av ett världskrig. Man dekreterar nu för Europas folk liksom under den heliga alliansens tid, att folken är skyldiga att ha samma livsåskådning som sina diktatorer. Ungdomen påtrugas en idé idag, en i morgon, och står ofta tvekande i valet. 145


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

145 SL 1938:29, s. 829-830.

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


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

146 *Svenska folkskolans historia*, band II, s. 349-388, Rudenschöld beskrevs på många ställen som folkskollärare, bland annat på s. 353-54.
147 *Svenska folkskolans historia*, band II, s. 22, 26-28.
148 *Svenska folkskolans historia*, band III, s. 1-4.
149 *Svenska folkskolans historia*, band III, s. 306.
Det demokratiska genombrottet fick avgörande betydelse för folkskolundervisningen. Demokratiens vilje, att de förmåner, samhället har att erbjuda, skola i görligaste mån komma alla dess medlemmar till godo, och till dess kännetecken måste därför höra att kraftigt arbeta för en god folkbildning och då ej minst för en god folkskola såsom dess grundval. Och en allmän och god folkbildning är en av de främsta förutsättningarna för att det allmänna inflytandet på samhällets angelägenheter, som tillhör demokratiers begrepp, skall utövas med insikt och ansvar. Man måste därför se ett bestämt samband mellan demokratiens genombrott i vårt land och de reformer på folkskolans och i allmänhet på folkbildningens område, som tillkommo efter 1911.150

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


Forskningen kring folksskollärrarkåren


---

150 Svenska folkskolans historia, band IV, s. 34.
152 Johanna Ringarp 2011, s. 28-29.
Det är både genom en inre och yttre professionaliseringsträvan som en kollektiv identitet byggs upp.


\textit{FT} 1921:47, s. 666, vid andrakammarvalet 1936 valdes åtta folksskollärare in i riksdagen, alla män. \textit{FT} 1936:40, s. 2.
först och tydligast bland folkskolans lärare. Florin menar att ambitionerna från de makthavande i samhället var att använda folkskollärarkåren som ett instrument för att styra befolkningen, men att detta misslyckades, då folkskollärarna tidigt började leva sitt eget liv, oberoende av de styrande. Richardson förhåller sig kritisk till denna maktpolitiska förklaring. Han ser mer folkskolan som framväxt ur det tidiga 1800-talets behov av en allt mer utbildad befolkning och de liberala krafternas krav på demokratisering och ståndsnivellering, en ståndpunkt som till stora delar sammanfaller med Svenska folkskolans historia. Ett samhälle statt i snabb förändring krävde en allt mer utbildad befolkning. Han lyfter särskilt fram de allt mer tilltagande kraven på större medborgarligt inflytande och en demokratisk utveckling som orsakerna till folkskolans framväxt. Florin målar upp en bild av en viljestark lärarkår, med en vilja att förändra skolan och förbättra den i demokratisk riktning. Likt Isling och Richardson betonar hon att denna demokratiska linje tog sig uttryck i en strävan att forma en gemensam medborgarförbund för alla medborgare. De nationalistiska inslagen gjorde den inte uteslutande demokratisk, men ganska snart lierade sig folkskollärarkåren med vänstern i svensk politik, med liberaler och socialdemokrater. Florin uttrycker det som att det uppstod en ”personalunion” mellan Sveriges allmänna folkskollärarelägare (SAF) och den liberala och den socialdemokratiska rörelsen, då de ledande skolpolitikerna inom vänstern även var förgrundsgestalter i folkskollärarrörelsen. SAF kom därmed att betraktas som en samhällsomstörande rörelse i de konservativas ögon. Deras program var även socialt radikalt med bland annat krav på ett förbud mot barnarbete. Politiseringen blev särskilt markant under Fridtjuv Bergs tid som ecklesiastikminister 1905-06. Han satt samtidigt kvar i SAF:s styrelse och fick stöd från denna organisation. Den politiska kopplingen fanns inte bara i riksdag och regering, utan även på kommunalplanet där folkskollärarna ”hade en viktig roll i en bygds politiska och andliga liv.”

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

---

158 Christina Florin 1987, s. 15-28.
159 Christina Florin 1987, s. 76.
160 Gunnar Richardson 1988, s. 20.
161 Gustaf Berg 1977, s. 42, Gunnar Richardson 2004, s. 58.
162 Christina Florin 1987, s. 91, Kerstin Skog-Östlin uttrycker det som att folkskollärarna drevs av en vilja att ta kontrollen över förändringsprocessen inom skolan, att ”äga reformarbetet”, Kerstin Skog-Östlin 2005, s. 8.
163 Christina Florin 1987, s. 90-91.
164 Christina Florin 1987, s. 94.
165 Christina Florin 1987, s. 90.
liberala radikalismens genombrottsdecennium. Denna radicalism satte stor tilltro till möjligheterna att förädla och höja människan moraliskt genom utbildning. Folkbildningen blev viktig och därigenom blev folkskollärarkåren en viktig målgrupp för den liberala politiken. Även Richardson menar att det förelåg en stark koppling mellan den liberala/socialdemokratiska rörelsen och folkskollärarrörelsen. De liberala kraven på en allmän medborgerlig bottenskola var kanske inte helt förankrade i kåren, men kom utan tvekan att utgöra en stomme i läraridentiteten från detta decennium.  

Läroverkslärarkårens professionella identitet


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

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

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

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

169 Christina Florin & Ulla Johansson 1993, s. 144-175.
Kerstin Skog-Östlin går i sin forskning mot tendensen att se lärarkårerna som enade. Hon pekar snarast på stora spänningar, mellan könen, stad och land och sociala grupperingar.\(^{170}\) Det hindrar dock inte Skog-Östlin från att se en gemensam läraridentitet i det pressmaterial hon undersökt.\(^{171}\) Hon påpekar dock att det är en socialt konstruerad identitet.\(^{172}\) Både folkskolans och läroverkens lärare såg sig som del av ett större socialt sammanhang och agerade inom en samhällsram där de kom att spela en viss politisk roll. Skog-Östlin betonar mer än övriga forskare strävan efter integritet och oberoende, både i lärarrollen och i den människosynen de vävde in i sin identitet. De betraktade sig själva som allvetande och strävade efter ett oberoende.\(^{173}\) För läroverksläraridentiteten spelade traditionen en större roll än för folkskollärarkåren. Läroverksläraren såg sig i första hand som kulturförmedlare till kommande generationer, inte i första hand som medborgarfostrare. Det var med andra ord mer av en nyhumanistisk bildningstradition läroverkslärarna förfäktade än den medborgarfostran som var dominerande bland folkskollärarna. I motsats till folkskolan förändrades inte läroverksläraridentiteten mycket från 1800-talets mitt fram till mellankrigstiden. Möjligen minskade det fostrande inslaget något när folkskolan tog över mer av de lägre åldersgruppernas undervisning. Likt Florin menar Skog-Östlin att det till att börja med var ämnes- och universitetsutbildningen som var identitetsgrundande.\(^{174}\)

### Läraridentitetens förändring efter första världskriget


\(^{170}\) Kerstin Skog-Östlin 1999a, s. 41-46, Kerstin Skog-Östlin 1999c, s. 71-72, Kerstin Skog-Östlin 2005, s. 2-4.
\(^{171}\) SL och TFSL.
\(^{172}\) Kerstin Skog-Östlin 1999c, s. 2-3.
\(^{173}\) Kerstin Skog-Östlin 2005, s. 5.
\(^{174}\) Kerstin Skog-Östlin 1999c, s. 67-70, Kerstin Skog-Östlin 2005, s. 10.
arbetade även fortfarande i ett underläge. De hade lägre lön och auktoritet än sina manliga kolleger och det politiska etablissemanget visade de manliga folkskollärarna ett betydligt större intresse. Även om de politiska rättigheterna formellt blev likställda 1921, såg sig folkskollärarinnorna kallade att arbeta för fortsatt jämställdhet. Detta engagemang ledde till en större frihet och ett större svängrum för politiska utspel. Lärarinneidentifikationen var alltså mer politiserad och i den ingick att uttala sig politiskt.


---

175 Kerstin Skog-Östlin 2005, s. 8.
176 Svenska folkskolans historia, band IV, s. 440, 445, *Undervisningsplan för rikets folkskolor* 1919, s. 2662-2668.
177 *Svenska folkskolans historia*, band IV, s. 445.
betonade en mer praktiskt inriktad utbildning kring hur samhället fungerade, samhällslära, rättslära och ekonomi.179


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


_____

180 Gunnar Richardson 2004, s. 64, nyhumanismen uppstod i Tyskland åren efter napolonkrisen och kom att dominera den tyska skolan under hela 1800-talet, Denise Philips 2010, s. 17-20.
181 Lars H Niléhn 1975, s. 2-8, 195.
182 Gunnar Richardson 1988, s. 10.
183 Gunnar Richardson 1988, s. 10-12.
årtionde då kravet på demokratisering och en medborgarfostrande bottenskola gemensam för alla medborgare på allvar lanserades av bland annat folkskollärarkåren. Även vid folkskolans uppbyggnad stod det en strid mellan dessa båda ideal och lärarkåren var följaktligen tvungen att ta ställning.


Lärarkåren och reformpedagogikken

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

---

184 Agneta Bronäs 2003, s. 189-190, Bengt Sandin 2003, s. 60.
185 Lars H Niléhn 1975, s. 3, 92.
186 Jonas Hansson 1999, s. 159-161.
187 Martin Alm 2002, s. 220-225.
188 Jonas Hansson 1999, s. 182-186.
189 Lars H Niléhn 1975, s. 3, 42.


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

---

190 Särskilt den tyska reformpedagogiken såg med misstänksamhet på det tyska nyhumanistiskt inriktade gymnasiet, Gerd B Arfwedson 2000, s. 34.
192 Gunnar Richardsson 2004, s. 84-86, Agardh utarbetade ett skolprogram där självverksamhet stod i centrum, Elsa Köhler 1936, s. 19.
194 Gunnar Richardsson 2004, s. 105-109.
195 Pedagogiska skrifter utgivna av SAF:s Litteratursällskap, Litteratursällskapet var en fristående förening men leddes av samma personer som styrde SAF.
lärarkåren. Även om begreppet aktivitetspedagogik inte på allvar kom att användas i Sverige förrän på 1930-talet, var det dock detta allt handlade om en aktivitet förenande. En pedagogik som aktiverade eleverna till att bli engagerade samhällsmedborgare i en inkluderande och demokratisk stat. Den gamla skolan föstrade till undersätar, den nya till fria medborgare, vilket ytterligare betonar moderniteten som en drivkraft för lärarkåren.\footnote{Gerd B Arfwedson 2000, s. 32.}


Reformpedagogiken var starkt präglad av utvecklingspsykologi och sociologi. Barnets plats var i centrum och dess psykologiska utveckling och ett studium av den sociala omgivningen spelade en stor roll för resonemangen.

Det var två länder som trädde fram som centrala för den reformpedagogiska rörelsen: USA och Tyskland. Den påverkansström som var starkast mellan dessa två länder före 1914 gick något oväntat från Tyskland till USA. Efter 1918 övertog det kommunistiska Sovjetunionen till stor del Tysklands roll som inspiratör i den amerikanska reformpedagogiken. De sociala experimenten i Sovjetunionen ansågs långt mer intressanta än de som genomfördes i Weimarrepubliken.\footnote{Gerd B Arfwedson 2000, s. 180, John Dewey 2003, s. 16, det fanns även ett stort sovjetiskt intresse för den amerikanska reformpedagogiken. De sovjetiska pedagoger som var mest bekanta med Dewey var Sjantskij, Pavel Blondskij, Lenins änka Krupskaja, Anatoli Lunatjarskij och rektorn vid Moskvas andra statsuniversitet Albert Pinkevitj, Anna Louise Strong 1924, s. 158, John Dewey 1964, s. 19.}


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

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

201 Elsa Köhler 1936, s. 25, Lars Karlsson 1998, s. 137.
202 Folke Leander 2000, s. 91-92, 104-109.
203 Gerd Arfwidson 2000, s. 109.
204 Gerd Arfwidson 2000, s. 128-130.
205 John Dewey 2003, s. 18.
206 Den utkom regelbundet några gånger om året, SAF:s Litteratursällskaps skriftserie.
att reformpedagogiskt tänkande hade blivit till en integrerad och bärande del av lärarkårens professionella identifikation.

Lärarkåren och fredsfrågan

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


---

207 Inga-Britta Melin 1999, s. 82-83, 90-91.
208 Inga-Britta Melin 1999, s. 54.
209 Inga-Britta Melin 1999, s. 63.
211 Inger Ekbom 1991, s. 179.


212 Kallades även för "Kvinnornas resning mot kriget" och mynnade ut i "Kvinnornas representantmöte 'Ned med vapen i alla länder'". Det organiserades av Tidevarv och Fogelstagruppen, Tidevarv 1935:20, s. 1, 4, Tidevarv 1935:31, s.1, 2.
213 SL 1938:49, s.1344, SL 1939:10, s. 299, SAF:s arkiv VU 16 mars 1938 §12, VU den 28 april 38, VU den 8 mars 39, TAM arkiv.
215 Svenska folkskolans historia, band V, s. 391, Irene Andersson 2001 s. 316, s. 219.
216 Svenska folkskolans historia, band V, s. 375, Irene Andersson 2001, s. 316.
skriverier i Folkskollärarinneförbundets tidningar bidrog till att göra fredsfrågan till en aktiv del i detta förbunds ideal och identitet.217

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

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

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

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

218 Kjell Östberg, 1991, s. 34-41, Irene Andersson 2001, s. 23, 44.
219 Klas Åmark 2011, s. 75.
220 Undervisningsplan för rikets folkskolor 1919, s. 2581-2591, 2668, Svenska folkskolans historia, band IV, s. 440-445, Den svenska folkskolan 100 år, s. 51.
221 VU 17 november 1936, §6, centralstyrelseprotokoll den 3-7 jan 1938, §79, VU 16 mars 1938, §12, VU den 28 april 38 §10, centralstyrelseprotokoll 3-7/1 1941, §101, SAF:s arkiv, TAM arkiv.
222 Centralstyrelseprotokoll 3-7/1 1941, §102, SAF:s arkiv, TAM arkiv.

Lärarkåren och moderniteten


223 Detta finns belagt i kårorganen t.ex. LF 1935:19, s. 1, 1937:1, s. 2. Även i Svenska skolornas fredsförenings årliga häften, t.ex. 1933 och 1934.
224 Dessa satt tillsammans med Frida Härner som SAF:s representerade i styrelsen för den svenska sektionen av Världssamling för fred, VU 17 november 1936, VU 16 mars 1938, VU den 28 april 38, VU den 8 mars 39, SAF:s arkiv, TAM arkiv.
226 FT 1933:45, s. 1050, FT 1934:19, s. 4, FT 1934:45, s. 32, FT 1935:20, s. 12, FT 1935:45, s. 14, FT 1936:20, s. 9.
227 Martin Wiklund 2006, s. 75, 89.
228 Samstämmigheten är något mindre markant när det gäller läroverkslärarkåren, även om den fanns där.
medicinen och biologins landvinningar. Ett aktivt levnadssätt och sunda levnadsvanor och ständiga medicinska kontroller, väganden, mätningar, vaccinationer, skolbad och aktivt friluftsliv skulle skapa den moderna människan och det var skolans uppgift att genomföra detta.

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


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

229 Elsy Wennström 1986, s. 159.
230 Svenska folkskolans historia, band II, s. 199, band II och III utkom båda 1942.
231 Skrivet av Emil Eljas, SL 1938:29, s. 829-830.
232 Svenska folkskolans historia, band II, s. 21-22.
233 Svenska folkskolans historia, band II, s. 35.
234 Svenska folkskolans historia, band IV s. 526-547.
235 Svenska folkskolans historia, band V, s. 471-483.
236 Svenska folkskolans historia, band V, s. 496.
Idéhistorikern Karin Johannisson påpekar att frågan om socialhygien under mellankrigstiden var en av de viktigaste beståndsdelarna i ”utopin om det fulländande samhället befriat från allt som var ont, sjukt och förskämt.” Folkhälsa och kollektiv hygien hade i den svenska debatten blivit till en ”vision med drag av besatthet” och det var skolan som skulle förverkliga denna vision. Hon uttrycker det som att ”barnet hade stigit fram som objektet för den hygieniska blicken”.

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

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


237 Karin Johannisson 1991, s. 154.
238 Karin Johannisson 1991, s. 144-145.
239 Karin Johannisson 1991, s. 162.
240 Roger Qvarsell 1986, s. 17-18.
241 Martin Wiklund 2006, s. 83.
242 Zygmunt Bauman 1995, s. 106.
243 Martin Wiklund 2006, s. 17, 109-161.
Sammanfattning av lärarkårens identitet och ideal


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

244 Denna avsaknad av antireligiös attityd framgår generellt av lärarpessens och lärarorganisationernas sätt att behandla religion och kyrka.
245 Kerstin Skog-Östlin 1999b, s. 10-11, Kerstin Skog-Östlin 2005, s. 7.
avdogmatiserades och objektifierades. Neutraliteten var sammankopplad med en sekularism och pluralism och var förrankrad i modernitetstänkande.\textsuperscript{246} Det moderna samhället var pluralistiskt och individualistiskt och krävde därmed från samhällets sida en neutralitet i tankesättet. Neutraliteten skulle inte bara prägla undervisningen utan även lärarkårens kollektiva agerande, vilket omöjliggjorde direkta politiska ställningstaganden, såvida inte dessa berörde den skolpolitiska utvecklingen och därmed professionaliseringen. I dessa fall vägde professionalismen tyngre än neutraliteten. Lärarkåren ställdes ofta inför denna typ av avvägningsresonomang, där neutraliteten låg i ena vågskälen och de övriga idealen i den andra. Inte sällan fick neutraliteten då ge vika för de högre prioriterade målen, vilka var relaterade till den nyhumanistiska människosynen eller ett medborgarfostransideal. Detta kommer att visa sig i de kommande kapitlens analys.

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

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

\textsuperscript{246} Detta skedde successivt, men för folkskolans del främst med Undervisningsplan för rikets folkskolor 1919, s. 2581-2591, Svenska folkskolans historia, band IV, s. 440, 445, Den svenska folkskolan 100 år, s. 51, Björn Skogar 1999, s. 305-307, Erik Brandt 1939a, Erik Brandt 1939b.
\textsuperscript{247} Christina Florin 1987, s. 90.
\textsuperscript{249} Svenska folkskolans historia, band V.
\textsuperscript{250} Svenska folkskolans historia, band V.
FER. SAF:s styrelse markerade därmed att det inte var möjligt att vara förtroendevald i SAF och samtidigt aktiv i en naziststämplad organisation.251

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

Figur 3 Sammanfattning av lärarkårens identitet och bildningsideal

<table>
<thead>
<tr>
<th>Övergripande ideal och identitetsskapande begrepp</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>- Professionalism</td>
</tr>
<tr>
<td>- Sekularism</td>
</tr>
<tr>
<td>- Autonomi</td>
</tr>
<tr>
<td>- Modernism</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Ur dessa övergripande ideal framträder ett antal bildningsideal:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Nyhumanism</th>
<th>Medborgar-fostran</th>
<th>Fredsfosstran</th>
<th>Neutralitet</th>
<th>Reformpedagogik</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Individualism</td>
<td>Demokrati</td>
<td>International solidaritet</td>
<td>Objektivitet</td>
<td>Aktivt medborgar-</td>
</tr>
<tr>
<td>Kulturavv</td>
<td>Mänskliga rättigheter</td>
<td>Fördragshet</td>
<td>Saklighet</td>
<td>skap</td>
</tr>
<tr>
<td>Humanitet</td>
<td>Rättstänkande</td>
<td>Uppnås genom:</td>
<td>Pluralism</td>
<td>Uppnås genom:</td>
</tr>
<tr>
<td>Uppnås genom:</td>
<td>Samhällsanda</td>
<td>Gemensam bottenskola</td>
<td>Sekularism</td>
<td>Aktivitets-</td>
</tr>
<tr>
<td>Personlighets-</td>
<td></td>
<td>Folkbildning</td>
<td></td>
<td>pedagogik</td>
</tr>
<tr>
<td>däning</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Andlig utveckling</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Klassisk bildning</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

251 TAM arkivet. SAF VU prot. den 29 april 1942. Griph var aktiv inom SNF i sin hemort Linghem och skrev regelbundet i Nationell tidning (NT) under 1940-41, t.ex. NT 1940:15, NT 1940:42, NT 1940: 44, NT 1940:47, NT 1940:49
Kapitel 4. Lärarkårens möte med nazismen

Utvecklingen under 1933


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

252 Åmark menar vidare att det redan från början var en noninterventionslinje som valdes som huvudlinje i det svenska samhället i stort såväl som av den socialdemokratiska regeringen, Klas Åmark 2011, s. 643.
253 SL 1933:23, s. 543.


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

254 ”Man inser avsikten”, SL 1933:26, s. 601–602.
255 SL 1933:11, s. 248, Gunnar Richardson 2003, s. 73.
256 Centralstyrelsens protokoll 3-6 januari 1933, § 91, A2a, vol.16, SAF:s arkiv, TAM arkiv.
257 SL 1933:34, s. 737-739.
impulserna från detta land, hundratals år av kulturell påverkan till trots. SAF utnyttjade alltså tidigt sin valmöjlighet och sade nej till ett tyskt Samarbete i ett läge där det endast var nazistiska organisationer det gick att samarbeta med.

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

Folkskollärarpresens bevakning våren 1933


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

258 Redan den 19 april framförde Wahlman i SL sina farhågor för Georg Wolff. Uteslutningen kommenterades även mer formellt i SL, 30 augusti 1933, s. 772. Wahlmans beslut godkändes således indirekt av SAF.
259 TjSL 1933:7, s. 125.
260 FT den 26 april, 2 maj, 16 maj, 24 maj, 2 augusti 1933.
261 Folkskollärarnas organisationer intog alltså tidigt en positiv syn på flyktingmottagande, en tendens som de behöll under hela den undersöka perioden, FT 1933:26, s. 616.
262 FT 1933:12, s. 273.
systematiskt göra jämförelser med de egna idealen, kommenterades inte bara utvecklingen i Tyskland, utan Folkskollärarförbundet positionerade sig själv som den tyska utvecklingens motsats. I Tyskland rådde en ny ordning, vi står för en annan ordning:

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

Ledaren avslutas med de något sorgsna orden:


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

263 FT 1933:25, s. 589.
Tabell 2 Argumenten i FT den 21 juni 1933

<table>
<thead>
<tr>
<th>Den svenska läraridentiteten</th>
<th>Den tyska nyordningen</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1. objektivitet</td>
<td>(nazistisk) tyskhet</td>
</tr>
<tr>
<td>2. uppfotran till olika tänkande</td>
<td>hat mot allt otyskt (rasism)</td>
</tr>
<tr>
<td>3. få bort chauvinism och folkhat</td>
<td>förakt mot judar</td>
</tr>
<tr>
<td>4. styrkan i individuell fostran</td>
<td>farligt med individualister</td>
</tr>
<tr>
<td>5. självståndiga personligheter</td>
<td>den politiska (nat.soc.) människan</td>
</tr>
<tr>
<td>6. pröva fritt och välj</td>
<td>blind efterföljd (lydnad)</td>
</tr>
<tr>
<td>7. demokratiskt styrelsesklick</td>
<td>diktatur</td>
</tr>
</tbody>
</table>


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

Tabell 3 Argumenten i FT 21 juni 1933. Uppdelade begreppsvis

<table>
<thead>
<tr>
<th>Nyhumanism</th>
<th>Medborgarfostran</th>
<th>Fredsfostran</th>
<th>Neutralitet</th>
<th>Reformpedagogik</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>individuell fostran</td>
<td>ej lyda blint</td>
<td>ej folkhat</td>
<td>objektivitet</td>
<td>individuell fostran</td>
</tr>
<tr>
<td>självståndiga</td>
<td>demokratiskt</td>
<td>fördragsamhet</td>
<td>självståndiga</td>
<td>personligheter</td>
</tr>
<tr>
<td>personligheter</td>
<td>styrelsesklick</td>
<td>mot andra</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>fria ramar</td>
<td>olikhet i tänkande</td>
<td>ej chauvinism</td>
<td></td>
<td>fria ramar</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>för att prova fritt och välja</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Denna ledares argumentation byggde i hög grad på dessa fem begrepp. Dessa argument är alla stödargument och bakom dessa stödargument ligger det outtalade argumentet att den svenska lärarkåren måste ta avstånd från nazismen och i förlängningen, efter ytterligare argumenterande, att nazismen utgör något negativt. Faktatillstånd och slutsats är mer neutralt formulerade, den tyska skolan förändras, vilket leder till att vi måste ta avstånd från denna utveckling.
Figur 4 Argumenten i *FT* den 21 juni 1933

Den tyska skolan förändras vi måste ta avstånd från den tyska utvecklingen

Den svenska skolan står för nyhumanism, medborgar- och fredsfostran och neutralitet…

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


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

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

---

264 *FT* 1933:29, s. 665.
Vi har nyligen i detta syfte något behandlat förhållandena i Tyskland från pedagogisk o. kårorganisatorisk synvinkel o. vi har därvid uttalat betänkligheter inför åtskilligt i den nya regimens skolprogram. […] Vi kan emellertid inte ställa oss likgiltiga inför en omgestaltning av den tyska lärarkåren och o. den tyska undervisningen av ett sådant slag att, därest samma omgestaltning skulle äga rum i Sverige, den nuvarande skolorganisationen, de nuvarande pedagogiska riktlinjerna, de nuvarande lärarorganisationerna – däribland Sveriges Folkskollärarförbund – våldsamt skulle omstörtas.265

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


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

265 FT 1933:29, s. 665.
266 SL 1933:24, s. 555.
Detta vädjande och känsomässiga språkbruk återkom i lärarpressen längre fram under min undersökningsperiod. Genom att beskriva barns lidande på ett verklighetsförankrat och konkret sätt försökte folkskollärarpressen effektivt skapa opinion mot totalitära rörelser, något jag i det teoretiska kapitel beskrev som ett gammalt knep inom retorik och logik. Det pathos artikeln skapade hos läsaren gav ett tillräckligt starkt stödargument, så att det verkliga argumentet, att nazismen är förkastlig, inte behövde uttalande.

**Bevakningen från LR och *TjSL 1933***

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

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

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

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

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

\(^{267}\) *SL* 1933:4, s. 83.  
\(^{268}\) *TjSL* 1933:11, s. 189.  
\(^{269}\) *TjSL* 1933:24, s.281.  
\(^{270}\) *TjSL* 1933:23, s. 269, Belfrage var litteraturprofessor i Lund, en konservativ och delvis en kristen opinionsbildare. Hans bok var inte enbart avvisande mot nazismen, Henrik Bachner 2009, s. 59.
genom att beskriva hur grupper eller individer kom i kläm genom den nazistiska politiken. Det kan bero på att redaktionen för TJSL var mer påpassad. Detta antydde i alla fall de två redaktörerna i sista numret av tidningen 1933, då de skrev att det framförts kritik för att de skulle driva en allt för klar politisk linje:

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

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

Utvecklingen under 1936


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

271 TJSL 1933:28.
272 Klas Åmark 2011, s. 77, 275.
273 Gunnar Richardson 2003, s. 74-80.
274 Den 27 november 1936, Göran Sparrlöf 2007, s. 97-98.

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


**Rapporteringen i SL 1936**

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

275 *FT* 1936:48b, s. 1-3, *FT* 1936:51, s. 1.
276 Kerstin Skog-Östlin 2005, s. 8.
277 Per Höjeberg 2002, s. 38-39, Göran Sparrlöf 2007, s. 96-106.
278 Det enda spår av kritik som syns i *FT* är i recensionsform och en kort artikel om yrkesrådgivningen i Tyskland, *FT* 1936:26, s. 7, *FT* 1936:47, s. 15-16.
281 Min tolkning är att detta fokus på fysisk fostran i kontrast till den intellektuella är ett resultat av den annalkande olympiaden i Berlin.

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

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

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

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

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

---

282 SL 1936:1, s. 3-4.
283 SL 1936:2, s. 35. [kursiveringarna i texten är artikelförfattarens]
Kant – personlighetsfilosofiens fader – som ansåg att lag och etik har sitt djupaste ursprung i det inre personlighetslivet och icke anlägges utifrån som en efter en gång för alla bestämda mått tillskuren vapenrock.  

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

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

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

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

---

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

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

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

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

---

287 Jonas Hansson 1999, s. 13-16, 159, 189.
kommunismen, vars kollektiva och nivellerade människosyn sågs som ett stort hot mot de humanistiska kulturvärdena.289


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

den tyska skolan har
förändrats i militaristisk
och kollektivistisk riktning

utvecklingen i den tyska
skolan är oacceptabel
ur svensk synvinkel

den svenska skolan och lärarkåren
står förankrad i ideal som strider
mot utvecklingen i den tyska skolan

den svenska skolan står för
nyhumanistiska ideal

de nyhumanistiska idealen står i stark
kontrast mot de nazistiska idealen

nazismen strider mot den svenska
lärarkårens grundläggande ideal

vi tar avstånd från nazismen

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

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

Rapporteringen i LF och FT 1936


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

290 Det var dock ingen ledarartikel, då dessa publicerades längre in i SL.
292 Under rubriken Aktuellt publicerades kortare citat i aktuella frågor, med eller utan kommentarer från redaktionen, LF 1936:10, s. 3, ”All tysk ungdom uppföstras i den nationalsocialistiska statstanken”, LF 1936:40, s. 3, ”I åtta år skall den unge tysken tränas till soldat”, LF 1936:43, s. 3, ”Uppfostran till politiska ledare”.
293 LF 1936:19, s. 2.
294 Fredskonferensen ”Uppfostran och ett fritt samhälle” i Oxford rapporterades i LF 1936:25, s. 4, folkhögskolekursen ”Uppfostrans inriktning på en sannare fredsmoralitett” rapporterades i LF 1936:35, s. 6-7, konferens anordnad av ”Internationella kvinnoförbundet för fred och frihet”, rapporterades i LF 1936:36, s. 7, om en internationell fredskonferens i Bryssel rapporterades det i LF 1936:38, s. 4.
juli-5 augusti, då Berlinolympiaden var i full gång, ställdes nazismens och de totalitära uppostringsidealens mot de svenska idealen:

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

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

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

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

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

Artikelförfattaren konstaterade vidare att läroverken,

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

---

295 LF 1936:31-32, s. 1.
296 LF 1936:43, s. 1.
297 LF 1936:41, s. 1.
Det är med andra ord en demokratisk fostran denna ledare efterlyser. Dessa tre ledare, och särskilt den sista, markerar Folkskollärarinneförbundets linje, att inte vara naiva i sitt försvar av demokrati, fredsföstran och individualism trots en officiell politisk neutralitet. Det gäller att aktivt verka för demokratins försvar.

Lärarinnorna var väl medvetna om de kraftar de hade emot sig i den nazistiska utmaningen.

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


Rapporteringen i TfSL 1936

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

---


299 FT 1936:20, s. 9.

300 FT 1936:42, s. 45.

301 FT 1936:37, s. 12.
spela på lärarnas bekostnad. LR:s kritik sammanföll alltså till stora delar med SAF:s och Folkskollärarinneförbundets kritik. Det nyhumanistiska bildningsidealet, som var starkt förankrat bland läroverkslärarna, utmanades nu kraftigt av de nazistiska uppfostringsidealen.\textsuperscript{302} Detta år tog \textit{TfSL} ställning direkt mot nazismen, om dock på ett mycket inlindat sätt. I fyra artiklar under detta år redogjordes för det tyska undervisningsväsendets förändring. Var och en för sig går artiklarna att förklara som enbart en del i en allmänt negativ inställning till fysisk fostran på bekostnad av en intellektuell, men tillsammans bildar de ett mönster.\textsuperscript{303}


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

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

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

\textsuperscript{302} Lars H Niléhn 1975.
\textsuperscript{303} \textit{TfSL} 1936:6, s. 90-91, \textit{TfSL} 1936:17, s. 1, \textit{TfSL} 1936:21, s. 312, 313.
\textsuperscript{304} \textit{TfSL} 1936:17, s. 1.
Detta är ytterligare ett tecken på hur den nyhumanistiska renässansen fått ett fotfäste i lärarkåren detta år.

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

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

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


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

Sammanfattning av argumentationen 1936


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

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

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


310 Klas Åmark 2011, s. 646.
311 TfSL 1938:2, s. 36-37, TfSL 1938:4, s. 4, TfSL 1938:18, s.18, TfSL 1938:22, s. 373.

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


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


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

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

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

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

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


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

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

\textsuperscript{320} Upprop till insamling för landsflyktiga tjeckoslovakiska lärare i SL 1938:46, s. 1251, se även ”Lämna hjälp till landsflyktiga kamrater”, en uppmanning till ekonomisk hjälp för landsflyktiga lärare, SL 1938:43, s. 1163.
införlivande med Tyskland nödgats fly från sin hembygd”. SAF:s styrelse ansåg denna insamling vara ”synnerligen behjärtansvärd” och sände ut uppmanningar om att deltaga i insamlingen till samtliga kretsar i förbundet.321 SAF:s ordförande tog även kontakt med den exilorganisation som tyska landsflyktiga lärare hade upprättat i Paris, ”Verband Deutscher Lehreremigranten”, som i Sverige hade en avdelning på 18 medlemmar. Dess ordförande uppvaktades och fick hjälp av ordföranden för SAF Emil Eljas.322

Fredssaken och nazismen 1938

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

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

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

321 VU den 2 november 1938 § 3, SAF:s arkiv, A2b vol. 58, TAM arkiv. Uppmaning att stödja insamlingen var införd i SL 1938:46, s. 1251.
322 VU den 12 december 1938, § 9, SAF:s arkiv, A2b vol. 58, TAM arkiv. Upprop ”lämna hjälp till våra landsflyktiga kamrater” publicerades i SL 1938:43, s. 1163, SL 1938:52, s.1460.
323 LF 1938:20, s. 1.
324 På fredstema talade t.ex. Frida Härner vid ett möte med Svenska skolernasfredsförening den 1 mars 1938, LF 1938:12, s. 2.
Europa. Mot denna krigsfostran ställdes den svenska undervisningsplanen och dess fredliga och demokratiska uppostringsideal. Artikelutkastaren konstaterade att ungdomsorganisationerna på kontinenten blivit allt mer militariserade, något som kontrasterades mot de nordiska föreningarna för fysisk fostran, vilka inte användes i militariserande syfte.


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

Reaktionerna på den fortsatta nazistiska likriktningen av skolan

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

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

325 SL 1938:49, s. 1341-1343.
326 SL 1938:49, s. 1341-1343.
327 SL 1938:6, s. 151, se även SL 1938:1, s. 6, SL 1938:20, s. 582, SL 1938:21, s. 615, SL 1938:27, s. 795, se även FT 1938:8, s. 13, FT 1938:42, s. 6-7.
328 SL 1938:20, s. 582, SL 1938:37, s. 957.
betraktas som en i grunden kritisk framställning, om än inte ett entydigt avståndstagande till denna nazifieringspolitik.329

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

Sammanfattning av argumentationen 1938


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

329 FT 1938:8, s. 13.
330 Sverige-Tyskland var organ för RST, där Jacobson var aktiv skribent.
331 TfSL 1938:16, s. 267.
minoriteten snarare stärktes än försvagades detta år. Att den före detta vice ordföranden för LR, Gustaf Jacobson, lyckades driva igenom sin vilja och avsätta hela redaktionen för TjSL, och att han dessutom i praktiken fick en artikel om de nya tyska undervisningsplanerna införd i tidningen, tyder på detta.

Krigsutbrottet 1939


TjSL och krigsutbrottet

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

332 SL 1939:36, den 9 september, s. 1027.
Skulle det till slut öppna sig en väg ut ur natt och dimma måste man vaka över att de unga inte förlorar tron på de mänskliga idealen och falla på knä inför de altaren, vid vilka hatets och våldets gudar bli föremål för dyrkan. […] Forntidsdyrkan blir endast råhet, om den inte förbinds med den humanitet, som är den västerländska kulturens dyrbaraste arvsmycke, och som till varje pris skall värnas och vårdas hos vår uppväxande ungdom. […] en ungdom, som växer upp i tvivel om livets ideella värden och deras segerkraft, förlorar sig snart in på vägar, som leda bort mot brädjupet. […] På så sätt kan skolan hjälpa till med att skapa ett folk, som förstärker bruka sina frihet och rätt och vet att skatta den högt. […] Det är kärleken till dessa mänskliga rättigheter såsom livsnödvändiga, förmågan att bruka dem och viljan att hävda dem mot vem det vara månde, det är det, som skolan skall ge som det högsta ideella arvet från fäderna till barnen. Det är en sida av skolans andliga beredskapsområde, som aldrig kan eller får försummas, och som kanske måste särskilt uppmärksammas i dessa tider, då humanitet, solidaritet och frihet att ha ett livsrum, som hotar att bli trängre än någonsin.333


333 TjSL 1939:18, den 9 september 1939, s. 345.
Metaforer ”natt och dimma” är intressanta. Det kan röra sig om en hänvisning till det inofficiella nazistiska rättsbegreppet ”Nacht und Nebel”: principen att tillåta en våldsanvändning mot icke önskvärda personer och låta dessa försvinna i nattens dimma, utan att några rättsliga efterspår drabbade de myndighetspersoner som tillgrep denna oreglerade våldsanvändning. Förhoppningen i ledaren var att det skall öppna sig ”en väg ut ur natt och dimma”, vilket i sammanhanget fick en betydelse av en väg bort från den nazistiska våldsideologin. Genom att hänvisa till dessa av nazismen laddade begrepp markerades det att udden var riktad mot de nazistiska uppostringsidealen, som det i neutralitetens namn gäller att skydda de svenska eleverna emot.

Folkskollärarpressen och krigsutbrottet

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

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

334 LF 1939:35 den 30 augusti, s. 1.
helas väl motarbetas. I tider då dessa tendenser vill bli allt mer härskande, är det av synnerlig vikt, att skolan i de länder, där frihet ännu råder, behjärtat problemet i högre grad än eljest [...] individens självständighet och sociala ansvar borde bli motto för vårt eget kårarbete. Organisationen kräver inte likriktning utan personligt präglade insatser, men det duger inte heller med isolering.335

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

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

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

335 LF 1939:14-15 den 5-12 april, s. 1.
336 SL 1939:36 den 9 september, s. 1027 under rubriken ”Världskatastrofen och skolan”.
337 FT 1939:36, den 9 september, s.1-2.
Kopplingarna till läraridentiteten och dess neutralitetsbegrepp var inte lika stark som i övriga tidningars ledarartiklar. Inte heller uttalades det lika klart att det var den nazistiska våldsideologin som bar ansvaret för krigsutbrottet. Det var här i första hand en medborgarfostrande argumentation, med hänvisningar till plikten att ”fostran till goda medborgare och samhällsbyggare i en värld som nu präglas av hatets, våldets och kulturförintelsens lidelser.” Att medborgaridealet inte riktigt gick ihop med det nazistiska tankesättet av hat, våld och kulturförintelse måste dock ha stått klart för läsarna.

Fredsfostran och luftskyddsövningar

I folkskollärarnas identitet och ideal var fredstemat starkt. Detta utmanades vid krigsutbrottet av de krav staten ställde på folkskolans medverkan i civilförsvaret. På våren 1939 utfärdade regeringen en kungörelse om att luftskyddsundervisning skulle göras obligatorisk i folkskolans sista obligatoriska årskurs. Detta påbud hanterades helt olika av de tre stora folkskollärarförbunden, vilket visar på skilda förhållningssätt inför det annalkande kriget. LR och T/SL berörde inte frågan, då den enbart angick folkskolan. SAF och SL publicerade endast den kungliga kungörelsen och konstaterade pliktskyldigast att detta nu gällde för folkskolan.

Som jag tidigare konstaterat hade Folkskollärarinnneförbundet under en längre tid vägrat att befatta sig med dylik undervisning, med motiveringen att lärare inte skulle förbereda barnen för krig, utan för fred. När nu en kunglig kungörelse kom, förordade förbundet inte civil olydnad mot denna, men reserverade sig och angav en del praktiska knep för att lindra den skada de ansåg att dylik undervisning hade på barnens fredssinne. Folkskollärarförbundet gick i motsatt riktning. De lät en chefsinstruktör för Ångermanlands luftskyddsförbund, folkskolläraren Åke Hellenius, på åtta sidor i två nummer av tidningen ge en lång instruktion om hur denna luftskyddsundervisning skulle gå till och markerade därmed inte bara en acceptans av denna typ av utbildning, utan att den var ytterst viktig.

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

338 SL 1939:40, den 7 oktober, s. 1133, med rubriken ”Luftskyddsundervisning i skolorna”.
339 I en ledare i LF förespråkas ett upplägg så att den blir till en ”appell för fred, icke en träning för krig.” LF 1939:19, s.1.
340 FT 1939:40, den 7 oktober, s. 8-11, FT 1939:41, den 21 oktober, s. 14-17.
Sammanfattning av argumentationen 1939


En ingrediens som var bärande i lärarnas argumentationsstrategier kring neutraliteten är den ”nordism” som bland annat Sturfelt talar om; neutralitet och nordisk samhörighet och enighet är vägen bort från det europeiska kaoset.\footnote{Lina Sturfelt 2008, s. 204.}

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

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

Figur 6  Jämförelse av argumentationen mellan de tre lärarförbunden 1939

krig och krigspropaganda
förhärdar och har en dålig
inverkan på människan,
särskilt ungdomen

vi måste stå utanför kriget
och värna neutraliteten

skolan skall värna om
humanitet och andlig
utveckling, nyhumanism
fredsföstran och medborgarföstran

den nazistiska ideologin
hotar dessa värden


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

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

Fjärde krigsåret 1942


345 LF 1939:35, den 30 augusti, s. 1.
346 TfSL 1939:18, den 9 september, s. 345.
347 TfSL 1939:18, den 9 september, FT 1939:36, s. 1-2.
348 Lov om Norskt Lærersamband, Hans Fredrik Dahl 1993, s. 282, Olav Hoprekstad 1946, s. 16-29.
6 000 - 7 000 sådana utträdesansökningar registrerats av rikskommissariatet i Oslo. Totalt fanns det 12 000 lärare i Norge. Som en motreaktion mot dessa utträden inleddes den 20 mars en massarrestering av över 1 000 lärare. 499 av dem sändes i april med ångaren Skjerstad från Trondheim till Kirkenes i Nordnorge, där ett koncentrationsläger upprättades. Denna regelrätta deportation och förhållandena på s/s Skjerstad ledde till kraftiga svenska opinionsyttringar. I den svenska pressen kom båten att benämnas "slavskeppet".

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

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


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

---

350 SL 1942:29, s. 895.
351 FT 1942:18, s. 4.
352 Ledare i SL 1942: 2, 10, 13, 16, 18, 19, 29, och 46.
användning i det nyordnade samhället. [...] Gentemot denna de totalitära staternas pockande och påträngande skola med sitt tvång, sin likriktning och sin massuggestion står demokratins skola med sina gamla men dock alltid nya ideall om frihet och individuell personlighets utveckling. Här möter oss de absolut oförenliga motsatserna. Och man kan därför i nuvarande världsläge svårliigen undgå att fråga sig: Kan demokratins skola i längden stå till svars med att endast intaga en neutral hållning i denna de motsatta ideologiernas jättekamp? Bör inte i en sådan brytningstid även demokratins skola medvetet söka påverka de unga och hos dem inpränta sina idéer och ideal? I en vrång värld måste det framstå som särskilt angeläget för demokratins skola att i tid sörja för sitt hus.353


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


353 SL 1942:2, s. 31-32.
354 Johan Östling 2008, s. 22.
begreppsförskjutningar lade lärarna beslag på begrepp som tidigare varit förbehållna extremnationalister och tog udden av deras retorik.\textsuperscript{356}

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

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


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

\textsuperscript{356} I den extremnationalistiska argumentationen sattes begrepp som ”nordisk folkfrihet” och ”folkliga självstyret” i motsatsförhållande till den parlamentariska demokratin som ledda till ”klassdiktatur”, Rolf Torstendahl 1969, s. 97.

\textsuperscript{357} SL 1942:10, s. 275-276.
norska folket, och då det fruktbärande samarbetet mellan Nordens lärare kan återupptagas och utbyggas. 358

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


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

358 Centralstyrelseprotokoll 22/3-24/3 1942, SAF:s arkiv A2a vol.19 §5, TAM arkiv.
359 SL 1942:13, s. 287.
360 SL 1942:16, s. 448, Torstendahl 1969, s. 97.
361 Dessa lärare kom senare att betraktas som krigsfångar och alll kontakt med dem blev straffbar, SL 1942:29, s. 895.
362 SL 1942:18, s. 537.
363 SL 1942:19, s. 563, FT 1942:19, s. 1.
som gjordes att kuva lärarna. I en ledare den 14 november ställdes änvo den svenska läraridentiteten mot hatets och våldets ideologi:

Det är därför undgängligen nödvändigt, om inte ont skall bli än värre, att ungdomens ledare samlar sig omkring en radikal uppsøstringsideal, men ska vi i framtiden få leva ett verkligt mänskligt liv med bibehållande av våra kulturella värden, då måste vi resa en bestämd front mot alla försök att militarisera ungdomen i våra skolor. Folkfredens fana måste i stället bli samlingstecken, om inte mänskligheten ska tvingas se fram mot ännu ett nytt krig.”

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

**Rapporteringen i LF 1942**

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

---

364 *SL* 1942:46, s. 1335-1336.
365 *LF* 1942:1, s. 2, *SL* 1942:1, s. 16.
Både Frida Härner och Hildur Nygren framträdde på ett mer personligt sätt i LF:s spalter 1942. Frida Härner gjorde det i ett öppet brev ”Till våra norska kolleger” den 18 mars, då hon framförde en personlig hyllning till de norska lärarna och den kamp hon menade att även de svenska lärarna stod för. Härner menade att de norska lärarna redan före kriget setts som föregångare och förebilder för den svenska lärarkåren i sitt arbete att skapa en modern demokratisk pedagogik, vilket förklarade att de inte gav upp så lätt inför ”en rörelse som ville likrikta skolan och hämma den fria demokratiska fostrargärningen”. De norska lärarinnorna fick stå som frontfigurer i en kamp som även inkluderade de demokratiska svenska läraridealen. Även den sittande ordföranden Nygren uttryckte sig personligt i en ledare i samband med folkskolans 100-årsjubileum i juni 1942. ”De underrättelser, som under våren nätt oss från Norge, ställer vår egen privilegierade ställning i bjärtaste belysning” Till denna kulturbetraktelse länkade hon synen på demokrati och solidaritet:

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

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

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

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

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

366 LF 1942:23-24, s. 1.
367 LF 1942:18, s. 1.
för demokrati och de uppfostringsideal folkskolläraridentiteten stod för. I en artikel den 6 maj riktades en uppmaning till ett aktivt motstånd mot totalitära tendenser:

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

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

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

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

**Rapporteringen i FT 1942**

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

---

368 *LF* 1942:18, s. 5.
369 *LF* 1942:41, s. 6-8.
valde en annan öppning. Den 14 mars, över två månader efter den första artikeln i \textit{SL}, avgavs på ledarplats i \textit{FL} en avsiktsdeklaration, som gick i en helt annan riktning:

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

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

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

\textsuperscript{370} \textit{FT} 1942:12, s. 2.

\textsuperscript{371} Det uttalande som gjordes innehöll vissa modifieringar av neutralitetslinjen. En solidaritet visades de norska lärarna, men ingen antydan till protest mot behandlingen av dessa lärare, \textit{FT} 1942:13, s. 3, förfarandet vid antagandet av detta uttalande behandlas i AU, protokoll från den 7-8 april 1942 §40, Folksskollärarförbundets arkiv, A2, vol.8, TAM arkiv.
Styrelsen för Sydskånes västra krets av Folkskollärarförbundet har vid sitt sammanträde den 4/4 1942 konstaterat Folkskollärarförbundets tidnings brist på ställningstagande till de norska lärarnas hjältemodiga kamp för sin nationella och personliga frihet. Det kan icke, enligt kretsstyrelsens mening, vara förenligt med Förbundets ställning som de manliga lärarnas kamporganisation att tiga i denna sak, när SAF:s centralstyrelse kan våga göra protestuttalanden mot behandlingen av våra norska kolleger och Svensk Lärartidning i nummer efter nummer kan hålla sina läsare underkunniga om läget i Norge. Någon särskild hänsyn till regeringens omtvistade tryckfrihetsprincip behöver tydligen ej tagas. Vi uppmanar redaktionen och Arbetsutskottet att betänka sitt stora ansvar, när det gäller att bereda våra svenska lärare att eventuellt göra samma hjältemodiga motstånd, om Sverige skulle komma i samma situation som Norge.372

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

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

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

372 Styrelseprotokoll 7-8 april 1942, Folkskollärarförbundets arkiv A5 vol. 29, TAM arkiv.
svenska försvarsviljan” och ”nyttigt för landet och den moraliska upprustningen.374 Folkskollärarförbundets neutrala argumentationsstrategi utsattes även för ett yttre tryck. Tidningen Östgöten anklagade förbundet för att genom sitt tigande gå nazisternas ärende, likaså tidningen Nordens Frihet.375

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


---

376 Årsmötesprot. § 15 och § 39, Folkskollärarförbundets arkiv A2 vol. 8, TAM arkiv.
378 Bilaga till AU protokoll den 28-30 juni 1942, bilaga 411, Folkskollärarförbundets arkiv A5 vol. 30, s. 4, TAM arkiv.
Sammanfattning av folkskollärarförbundens argument 1942

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

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

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

Argumenteringen i LR 1942

Den 5 maj avsände lokalavdelningen i Umeå ett brev med krav på ett ställningstagande för de norska lärarna. Även lokalavdelningen i Höganäs krävde detta på ett möte den 19 maj. Det starkaste uttalandet mot förbundsledningen kom från lokalavdelningen i Lidköping, som dömde ut det uttalande LR gjorde i TjSL samma dag som ”pekoral” och ”en skymf”. Ordföranden förutspådde, att i hans lokalavdelning ”komme samtliga att lämna förbundet och skänka årsavgiften till Norge.”


---

379 Det kan ha varit ännu fler protester, men att dessa skrivelser harrensats ut ur arkivet. Inget tyder dock på detta.
380 Bilaga till VU protokoll 11 maj 1942, LR:s arkiv, TAM arkiv.
381 Bilaga till VU protokoll 26 maj 1942, LR:s arkiv, TAM arkiv.
382 Brevet daterat den 16 maj, bilaga till VU protokoll 26 maj 1942, LR:s arkiv, TAM arkiv.
383 Bilaga till VU protokoll 22 december 1942, LR:s arkiv, TAM arkiv.
384 Bilaga till VU protokoll 19 januari 1943, LR:s arkiv, TAM arkiv.
385 VU protokoll 4 och 7 maj 1942, LR:s arkiv, TAM arkiv.
386 Dagsposten 12 maj 1942, tidningen var organ för det naziststämplade SNF.
387 TjSL 1942:10, s. 151.
388 VU protokoll 26 maj 1942, LR:s arkiv TAM arkiv.

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


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

---

389 Kongresshandlingar, 2-4 juli 1942, Folksamllärarförbundets arkiv, A2 vol. 8, TAM arkiv.
390 Rolf Torstendahl 1969, s. 97-99.
Folkskollärarargumentationen, som redan tidigare var uppdelad i en försiktig manlig del, företrädde av Folkskollärarförbundet, och en mer aktivistisk del upprätthållen av SAF och Folkskollärarinneförbundet, blev ännu mer splittrad detta år. Även läroverkslärarnas argumentation kom att särskilja sig.

Fredsåret 1945


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

Läroverkslärarkåren kom även efter 1945 att vara accepterande gentemot nazistiska lärare, även om den entydigt avvisade nazismen som ideologi och samhällssystem. Ett klart tecken på detta var valet av Elmo Lindholm som deputerade till LR:s högsta beslutande organ i januari 1945, trots att han hade en klar naziststämpel på sig i den allmänna opinionen. Till detta återkommer jag senare i detta kapitel.  

Symptomatiskt nog tar Johan Östling inte heller upp någon lärare till behandling, när han redogör för de personer som blev utrymna på grund av sina kontakter med Nazityskland. Han konstaterar enbart att ”ledande politiker diskuterade lämpligheten i att allmänt kända nazistsympatisörer fungerade som lärare och censorer i det svenska skolväsendet, men i allt väsentligt uteblev åtgärder.”

### Pedagogiskt perspektiv på nazismen och krigets orsak


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

---

396 Initiativet till bildandet av SDU togs av Stiftelsen fredshögskolan i samverkan med den svenska sektionen av Världssamling för fred. Världssamling för fred representerades vid bildandet av Frida Härner och lektor Oscar Olsson. Efter stöd från Kooperativa Förbundet och LO konstituerades organisationen vid årsskiftet 1943-44, Fredshögskolans verksamhetsberättelse för år 1943, RA.
demokratisk utveckling. Insikten 1945 var, att arbetet för att säkerställa demokratins fortbestånd var lika viktig som att införa den, och receptet var detsamma; en god demokratifosstran. Som tidigare hämtades fostransidealen från både nyhumanism och medborgarfostran. En uppgörelse ägde rum med den inställning som tidigare var förhärskande i ideal och läraridentiteten, att moderniteten, tekniska framsteg och ökade materiella resurser automatiskt skulle skapa ett demokratiskt samhälle.

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


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


399 Folkskollärarinneförbundets tidning 1945:17 den 25 april, s. 7.
folkskollärarinternational som fanns redan före kriget och som nu enligt folkskollärarna borde aktiveras för freden och demokratin.400

**Fredsartiklar skrivna 1945**

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

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

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

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

---

400 FT 1945:20, den 19 maj, s. 2, ledare med rubriken: ”Samarbete över gränserna”.
401 Folkskollärarinnornas tidning 1945:19, den 9 maj, s. 1.
402 SL, 1945:20, den 19 maj, s. 576.
Likenade tongångar hördes i en ledata från *FT*:

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

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

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


---

403 *FT*, 1945:20, den 19 maj, s. 2.
404 *TfSL* 1945:10, s. 161.
405 *TfSL* 1945:10, s. 161.
Sammanfattning av argumentationen 1945


---

406 Johan Östling 2008, s. 71-79.
Den pronazistiska minoriteten inom lärarkåren

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

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

Tabell 5 Medlemsstatistik från nazistiska och pronazistiska organisationer

<table>
<thead>
<tr>
<th>Organisation</th>
<th>Undersökt händelse</th>
<th>Datum</th>
<th>Totalt antal</th>
<th>Alla lärare antal, %</th>
<th>Folksskolan antal, %</th>
<th>Läroverken antal, %</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Samfundet Manhem *</td>
<td>Grundarna</td>
<td>17.9.34</td>
<td>183</td>
<td>28 (15%)</td>
<td>9 (5%)</td>
<td>15 (9%)</td>
</tr>
<tr>
<td>Riksföreningen Sverige Tyskland. RST**</td>
<td>Grundarna</td>
<td>14.12.37</td>
<td>415</td>
<td>38 (9,2%)</td>
<td>8 (1,7%)</td>
<td>30 (7,2%)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Medlemsregister</td>
<td>1940</td>
<td>52</td>
<td>4 (7,7%)</td>
<td>0</td>
<td>4 (7,7%)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Medlemsregister</td>
<td>1941</td>
<td>679</td>
<td>26 (3,8%)</td>
<td>26 (3,8%)</td>
<td>17 (2,5%)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Medlemsregister</td>
<td>1942</td>
<td>4 294</td>
<td>167 (3,9%)</td>
<td>50 (1,2%)</td>
<td>150 (2,7%)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Medlemsregister</td>
<td>1943</td>
<td>3 742</td>
<td>149 (4,0%)</td>
<td>51 (1,4%)</td>
<td>97 (2,6%)</td>
</tr>
<tr>
<td>Sveriges Nationella Förbund. SNF***</td>
<td>Andrakammarval</td>
<td>1936</td>
<td>186</td>
<td>14 (7,5%)</td>
<td>11 (5,9%)</td>
<td>3 (1,6%)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Kommunalval</td>
<td>1938</td>
<td>158</td>
<td>11 (7,0%)</td>
<td>5 (3,2%)</td>
<td>7 (4,4%)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Aktieinnehav i Dagsposten AB</td>
<td>1941</td>
<td>843</td>
<td>26 (3,1%)</td>
<td>6 (1,0%)</td>
<td>20 (2,4%)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Medlemsregister</td>
<td>1940</td>
<td>67</td>
<td>4 (5,9%)</td>
<td>4 (5,9%)</td>
<td>11 (16,4%)</td>
</tr>
<tr>
<td>Svensk Opposition. SO****</td>
<td>Prenumeration Vägen framåt</td>
<td>1941</td>
<td>8 632</td>
<td>132 (1,5%)</td>
<td>78 (0,9%)</td>
<td>45 (0,6%)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Odaterat</td>
<td>1941</td>
<td>1 162</td>
<td>42 (3,6%)</td>
<td>20 (1,7%)</td>
<td>21 (1,8%)</td>
</tr>
<tr>
<td>Svenska Nationalsocialistiska partiet. SNSP*****</td>
<td>Kamp AB</td>
<td>1931</td>
<td>278</td>
<td>3 (1,1%)</td>
<td>3 (1,1%)</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Medlemsregister</td>
<td>1934</td>
<td>1 802</td>
<td>2 (0,1%)</td>
<td>1 (0,06%)</td>
<td>1 (0,06%)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Medlemsregister</td>
<td>1936</td>
<td>4 012</td>
<td>34 (0,9%)</td>
<td>25 (0,6%)</td>
<td>7 (0,2%)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Medlemsregister</td>
<td>Odaterat</td>
<td>216</td>
<td>3 (1,3%)</td>
<td>1 (0,5%)</td>
<td>2 (0,9%)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Andrakammarval</td>
<td>1932</td>
<td>76</td>
<td>2 (2,6%)</td>
<td>2 (2,6%)</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Kommunalval</td>
<td>1934</td>
<td>316</td>
<td>5 (1,6%)</td>
<td>4 (1,3%)</td>
<td>1 (0,3%)</td>
</tr>
<tr>
<td>Nationalsocialistiska arbetarepartiet NSAP/SSS******</td>
<td>Medlemsregister</td>
<td>14.2.35</td>
<td>606</td>
<td>4 (0,7%)</td>
<td>2 (0,3%)</td>
<td>2 (0,3%)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Kommunalval</td>
<td>1933-35</td>
<td>239</td>
<td>4 (1,7%)</td>
<td>3 (1,3%)</td>
<td>1 (0,4%)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Andrakammarval</td>
<td>1936</td>
<td>181</td>
<td>7 (3,9%)</td>
<td>5 (2,8%)</td>
<td>2 (1,3%)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Kommunalval</td>
<td>1938</td>
<td>511</td>
<td>14 (2,8%)</td>
<td>11 (2,2%)</td>
<td>3 (0,6%)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Andrakammarval</td>
<td>1944</td>
<td>77</td>
<td>3 (3,9%)</td>
<td>0</td>
<td>3 (3,9%)</td>
</tr>
</tbody>
</table>


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


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

---

411 Lena Berggren 1999.
412 Framkom vid VU:s sammanträde den 26 mars 1933, Eric Wärenstam 1965, s. 162-163.
tidpunkt, om så anses önskligt, ett enhetsparti kan bildas."\textsuperscript{413} Det betyder att SNF och Manhem hade en till nazismen positiv hållning förutom att de i allmänhetens ögon var stämplat som nazistiska organisationer.\textsuperscript{414}

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

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

De pronazistiska läroverkslärarna

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

\begin{footnotes}
\footnote{I kommittén ingick SNF, Socialistiska Partiet, Svensksocialistisk Samling, Manhem, Svensk Opposition, Svenska Aktiva Studentförbundet, Engelbrektsförbundet, Nysvenska rörelsens arkiv, vol. 61, RA.}
\footnote{Holger Carlsson 1942, s. 121-138, \textit{Trots Allt!} 1941:7, s. 1, tidningen benämner SNF som ”de mer akademiska nazisternas organisation, \textit{Trots Allt!} 1940:40, s. 2, tidningen publicerar aktieägarna till AB, \textit{Dagsposten}, 1944:2, 3, 5, 6.}
\footnote{Detta i samband med en riksdagsdebatt om undervisning i ärftlighetslära på våren 1936, \textit{LF} 1936:12, s. 10.}
\footnote{VU protokoll, 29 april 1942 §6, SAF:s arkiv, TAM arkiv, se vidare s. 71.}
\footnote{Tidskriften Sverige-Tyskland.}
\footnote{Säkerhetspolisen arkiv, handlingar rörande RST, RA.}
\footnote{Holger Carlsson 1942, s. 106-111.}
\footnote{Gunnar Richardson 2003, s. 169.}
\footnote{Rektorers och folkskolinspektörers rapportering finns i kommitéhandlingarna för Kommittén för utredande av statsfientlig verksamhet, SOU 1935:8, utredningsmaterialet finns på RA, YK 676 volym 7, att lägga märke till är att åtskilliga rektorer räknade aktivitet i SNF som en nazistisk aktivitet.}
\footnote{Boris Beltzikoff 1994, s. 46.}
\end{footnotes}
att den av Samfundet Manhem utgivna tidningen *Gymn* skulle ha spelat en stor roll för "läroverksungdomens nazifiering".\textsuperscript{423} Den nazistiska ideologin var alltså inte något främmande för läroverksmiljön under 1930-talet. Frågan är var dessa elever fick sina idéer ifrån och vad det var som skapade denna miljö. Rektorn bedyrade att det inte kom inifrån skolorna utan genom yttre påverkan. Folkskoleinspektörerna rapporterade inte någon liknande nazistisk aktivitet i folkskolorna.\textsuperscript{424}

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

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

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

\textsuperscript{423} Holger Carlsson 1942, s. 112.
\textsuperscript{424} SOU 1935:8.
\textsuperscript{425} LR:s arkiv, A1 vol. 3, TAM arkiv.
\textsuperscript{426} Han var en aktiv Göteborgsliberal, representerade folkpartiet i bl.a. stadsfullmäktige, domkapitel och riksdag. Han tog vid flera tillfällen ställning för en demokratisk samhällssyn och drog sig inte för att kritisera nazismen. Artikel i *Svenska män och kvinnor*. 
Det var i denna idémässiga atmosfär de blivande läroverkslärarna utbildade sig. Detta är troligen en av anledningarna till att så många läroverkslärare återfanns bland de extremnationalistiska och tyskvänliga grupperna. Folkskollärarnas utbildningssystem var totalt skilt från universiteten. På folkskollärarseminarierna rådde det en radikalt annan stämning. Det var också i stor utsträckning ur universitetsmiljöernas nationalistiska och odemokratiska grupperingar medlemmarna rekryterades till det som efter 1934 kom att benämnas SNF.

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

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

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

---


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


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


433 I vissa kommuner dominerade lärarna helt t.ex. Vänersborgs stadsfullmäktige, där en tredjedel av de nio kandidaterna lärare, *NT* 1938:23 s. 5.
här det mest markanta och det mest exponerande sättet att visa sina sympatier. Inte i något val återfinns någon kvinnlig lärare på dessa listor. Detta hör säkert samman med det jag redogjort för i tidigare kapitel, de kvinnliga folkskollärarnas aktiva ställningstagande för demokrati och en liberal människosyn.


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

Sammanfattande analys av lärarkårens möte med nazismen


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

Kapitel 5. Utmaningen från Sovjetunionen och sovjetkommunismen

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

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


---


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


**Den sovjetiska mottagningsapparaten för utländska besökare**


Det fanns ett antal företeelser i det sovjetiska mottagandet som direkt kom att påverka de svenska lärarnas bild av Sovjetunionen. Den första rör det jag redan uppehållit mig vid, förförståelsens och förväntningarnas styrande effekt på kunskapsprocessen.

Det fanns ett antal företeelser i det sovjetiska mottagandet som direkt kom att påverka de svenska lärarnas bild av Sovjetunionen. Den första rör det jag redan uppehållit mig vid, förförståelsens och förväntningarnas styrande effekt på kunskapsprocessen.


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

---

445 Paul Hollander 1981, s. 102-125.
446 Sylvia Margulies 1968, s. 16.
447 Sylvia Margulies 1968, s. 118-119.
448 Sylvia Margulies 1968, s. 16, 81.
mottagandet av utlänningar lämnades åt slumpen. Detta gällde inte bara informationsspridningen till utländska besökare, utan även i hög grad informationsflödet till de egna medborgarna. Enligt de leninistiska principerna kunde inte en så viktig fråga som informationsspridning och kunskapsinlämtning lämnas över till den enskilde att själv styra över. Landet skulle genomsyras av ett antal frontorganisationer, kontrollerade av partiet, med syfte att styra massorna i rätt riktning. På denna punkt skiljde sig Sovjetunionen inte nämnvärt från Nazitysklands propagandafilosofi, men ändå var detta inget som de besökande lärarna i någon större utsträckning slogs av vid besök i Sovjetunionen, i motsats till den mer brutala propagandan från Goebbels propagandamaskineri.

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

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

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

---

449 Sylvia Margulies 1968, s. 32.
450 Sylvia Margulies 1968, s. 6.
452 Likvidera är ett begrepp ur den sovjetiska terminologin, Sylvia Margulies 1968, s. 145.
strategisk information. Siffror kunde även friseras för att bättre passa den officiella partilinjen.453

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

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


453 Sylvia Margulies 1968, s. 142-144, Charlotte Tornbjer 2008, s. 74.
454 Sylvia Margulies 1968, s. 145-151.
455 John Dewey 1964, s. 25-26, Sylvia Margulies 1968, s. 187.
456 Ett exempel på detta är Ture Ericsson: ”jag skulle vilja se den stad i Sverige, som sänder en besökande skolman från ett annat land till de sämsta och mest omolderna skolorna”, SL 1939:35, s. 1022.
Tabell 6 Dynamiken under en lärarresa till Sovjetunionen

<table>
<thead>
<tr>
<th>Före resan</th>
<th>Dynamiken under resan</th>
<th>Efter resan</th>
</tr>
</thead>
</table>
| Förförståelse. Förväntningar.  
  1. Förankringen i den egna läraridentiteten.  
  2. Påverkan av nedärvda kulturella föreställningar om Ryssland.  
  1. Diskussioner inom den besökande gruppen.  
  2. Påverkan från värda. Vad fick de se och inte se, alternativt avstod de från att se?  
  1. Vad styrde formuleringar i skriverier.  
  2. Vilka blev reaktionerna på skriverier och hur bemöttes dessa?  

Lärarpressens rapportering om Sovjetunionen

Tabell 7 Statistik över artiklar i SL 1933-1945

<table>
<thead>
<tr>
<th>År</th>
<th>Artiklar och notiser under rubriken ”Utlandet”, ”Utlandets skolväsende” eller ”Skolvärlden runt”</th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Samtliga artiklar</td>
<td>Artiklar om Tyskland</td>
</tr>
<tr>
<td>1933</td>
<td>70</td>
<td>28 (36%)</td>
</tr>
<tr>
<td>1934</td>
<td>108</td>
<td>14 (13%)</td>
</tr>
<tr>
<td>1935</td>
<td>89</td>
<td>22 (25%)</td>
</tr>
<tr>
<td>1936</td>
<td>81</td>
<td>18 (22%)</td>
</tr>
<tr>
<td>1937</td>
<td>83</td>
<td>23 (28%)</td>
</tr>
<tr>
<td>1938</td>
<td>111</td>
<td>31 (28%)</td>
</tr>
<tr>
<td>1939</td>
<td>97</td>
<td>23 (24%)</td>
</tr>
<tr>
<td>1940</td>
<td>173</td>
<td>20 (12%)</td>
</tr>
<tr>
<td>1941</td>
<td>227</td>
<td>95 (42%)</td>
</tr>
<tr>
<td>1942</td>
<td>287</td>
<td>170 (59%)</td>
</tr>
<tr>
<td>1943</td>
<td>194</td>
<td>97 (50%)</td>
</tr>
<tr>
<td>1944</td>
<td>101</td>
<td>22 (5%)</td>
</tr>
<tr>
<td>1945</td>
<td>94</td>
<td>17 (18%)</td>
</tr>
<tr>
<td>Totalt</td>
<td>1715</td>
<td>580 (34%)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

457 Till exempel: ”undervisnings- och uppföstringsfrågor”, ”ledande artikel”, ”fritt forum”, ”pedagogiska frågor”
458 Under rubriken ”Fritt Forum”.
459 49 artiklar berörde den tyska ockupationen av Norge, två dito av Danmark.
460 147 artiklar berörde den tyska ockupationen av Norge, fyra dito av Danmark.
461 56 artiklar berörde den tyska ockupationen av Norge, åtta dito av Danmark.
462 14 artiklar berörde den tyska ockupationen av Norge, tre dito av Danmark.
463 Sex artiklar berörde den tyska ockupationen av Norge, två dito av Danmark.

138
Tabell 8 Statistik över artiklar i *LF* 1933-1945 464

<table>
<thead>
<tr>
<th>År</th>
<th>Artiklar och notiser under rubriken ”Utifrån”</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Samtliga artiklar</td>
</tr>
<tr>
<td>1933</td>
<td>37</td>
</tr>
<tr>
<td>1934</td>
<td>55</td>
</tr>
<tr>
<td>1935</td>
<td>59</td>
</tr>
<tr>
<td>1936</td>
<td>80</td>
</tr>
<tr>
<td>1937</td>
<td>67</td>
</tr>
<tr>
<td>1938</td>
<td>94</td>
</tr>
<tr>
<td>1939</td>
<td>67</td>
</tr>
<tr>
<td>1940</td>
<td>28</td>
</tr>
<tr>
<td>1941</td>
<td>22</td>
</tr>
<tr>
<td>1942</td>
<td>12</td>
</tr>
<tr>
<td>1943</td>
<td>19</td>
</tr>
<tr>
<td>1944</td>
<td>13</td>
</tr>
<tr>
<td>1945</td>
<td>28</td>
</tr>
<tr>
<td>Totalt</td>
<td>581</td>
</tr>
</tbody>
</table>

---

464 1945 ändrade tidningen namn till *Folkskollärrarinorras tidning*
465 Två artiklar är införda om Tyskland under annan rubrik
466 Under rubriken ”Kultur- och utbildningsfrågor” E G C Brandt ”Bildningsarbetet i Sovjet” *LF* 1934:21-22.
467 Under rubriken ”Aktuellt”
468 Under rubriken ”Aktuellt”
469 Samtliga artiklarna berörde den tyska ockupationen av Norge
470 Två av artiklarna berörde den tyska ockupationen av Norge
471 Sex av artiklarna berör den tyska ockupationen av Danmark och Norge.
472 Två av artiklarna berörde den tyska ockupationen av Norge
473 Tre av artiklarna berör den tyska ockupationen av Danmark och Norge
Tabell 9 Statistik över artiklar i *FT* 1933-1945

<table>
<thead>
<tr>
<th>År</th>
<th>Artiklar och notiser under rubriken ”Utifrån”</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Samtliga artiklar</td>
</tr>
<tr>
<td>1933</td>
<td>53</td>
</tr>
<tr>
<td>1934</td>
<td>25</td>
</tr>
<tr>
<td>1935</td>
<td>20</td>
</tr>
<tr>
<td>1936</td>
<td>18</td>
</tr>
<tr>
<td>1937</td>
<td>19</td>
</tr>
<tr>
<td>1938</td>
<td>34</td>
</tr>
<tr>
<td>1939</td>
<td>12</td>
</tr>
<tr>
<td>1940</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>1941</td>
<td>11</td>
</tr>
<tr>
<td>1942</td>
<td>29</td>
</tr>
<tr>
<td>1943</td>
<td>43</td>
</tr>
<tr>
<td>1944</td>
<td>39</td>
</tr>
<tr>
<td>1945</td>
<td>41</td>
</tr>
<tr>
<td>Totalt</td>
<td>345</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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

\(^{474}\) Två av dessa artiklar handlade om det ockuperade Norge och därmed indirekt om Tyskland.

\(^{475}\) Alla artiklar utom fyra berörde den tyska ockupationen av Norge och därmed indirekt Tyskland. Ingen artikel berörde dock direkt Tyskland.

\(^{476}\) Samtliga dessa 24 artiklar berörde det ockuperade Norge.

\(^{477}\) Fyra artiklar behandlar skolväsendet i Tyskland, ytterligare sex artiklar den tyska ockupationen av Norge.

\(^{478}\) Sex artiklar direkt om Tyskland, sju om tysk ockupation av Norge, Danmark och Nederländerna.

\(^{479}\) *TfSL* 1935:25, s. 359.

\(^{480}\) *TfSL* 1945:17, s. 290, *TfSL* 1945:20, s. 340.


Lärarresan till Sovjetunionen under julferierna 1933/34


481 ”Sjutton man, varav två kvinnor”, Erik Brandt 1934, s. 2.
482 Axel Hagnell i SL 1934:3, s. 52.
483 SL 1934:3, s. 52-53, SL1934:4, s. 76-77.
484 FT 1934:3, s. 3-4, FT 1934:4, s. 4-5, FT 1934:5, s. 5-6, Lövgren fick även an rad andra artiklar publicerade i FT, till exempel 1930:36, s. 36, ”från pedagogiska utställningen i Leningrad”, FT 1938:49, s. 11-12, ”Uppfostran i Sovjetunionen, hemmet och familjens ställning”, Lövgren skrev även på våren 1944 en artikel om ”Religion i Sovjetunionen”.
485 FT 1944:4, s. 20.
486 Kongressprotokoll 1938, Folkskollärarförbundets arkiv, TAM arkiv.
betraktar honom som väl förankrad i SL och SAF. Brandt slog tidigt i sin skrift fast att det inte var några ”potemkinkulisser” de fått se:

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

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

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

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

---

487 Kommunal skoltidning 1934:4, s. 99-103, Erik Brandt 1934, LF 1934:21, s. 4-5, LF 1934:22, s. 1-2, FT 1934:48, s. 18-19, Brandt skrev även i SL 1936:25, s. 774-775, ”Gigantiskt arbete i ryska skolor” och SL 1942:1, s. 10-11, på hösten 1934 gör han reklam för en ny Sovjetresa i FT 1934:48.
488 Erik Brandt 1934, s. 3, LF 1934:21, s. 4. Kommunal skoltidning 1934:4, s. 99, [kursiveringen i texten är författarens].
489 Kristian Gerner 1996, s. 308.
490 SL 1934:3, s. 52.
491 LF 1934:21, s. 4.
492 Erik Brandt 1934, s. 2.
Det var en blandning av beundran av det nya och ett poängterande av det tunga arvet av efterblivenhet och vidskepelse. Den kognitiva dissonans som uppstod vid mötet avleddes med hjälp av en blandning av de två kollektiva föreställningarna jag redogjort för. Det totalitåra dragen i sovjetstaten förhandlades bort med hjälp av denna dubbelhet, den nedärvda efterblivenheten och de rationella framsteg som gjorts på så kort tid.

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


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

493 Erik Brandt 1934, s. 7.
495 Erik Brandt 1934, s. 13, LF 1934:21, s. 4.
Den sovjetiska skolan fick stå för den västerländska kantianska nyhumanismen de själva kände sig befryndade med, inte det barbariska annorlunda. Det är till och med så att Brandt här vände på de traditionella föreställningarna och påpekade att Nazityskland nu hade tagit över ”den gamla ryska rollen” som den barbariske andre och motpolen till den svenska demokratin. Det finns även andra exempel på denna typ av omvända resonemang, när Brandt exempelvis jämförde kvinnans ställning i Nazityskland och Sovjetunionen.

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

Brandt sammanfattade sin tysk-sovjetiska jämförelse med att ”Sovjet ’vrider klockan framåt’ samtidigt som Tyskland ’vrider klockan tillbaka’”.497 Sovjetunionen blev i hans ögon en utopisk förebild, Tyskland en bakåtsträvande dystopi. Trots att Brandt reagerade på den politiska och ateistiska indoktrineringen i den sovjetiska skolan kunde han påstå: ”Det är demokratins anda, icke diktaturens, som härskar i skolorna.”498 Det han särskilt refererade till var ett system av ”eleven kommitéer” och ”lärjungeråd”. Källan till dessa iakttagelser var en intervju med en av de biträdande folkkommissarierna för folkundervisning.499 Här går det att ana den förförande tendens med religiösa undertoner Gerner hänvisar till och det missnöje som Hollander, Caute, Margulies och Jensen beskriver i sin forskning. Brandt och hans följe såg i den sovjetiska skolan något de själva ville se förverkligat i den svenska skolan, något som sammanföll med de egna idealen och den egna identiteten. Brandt skrev också: ”Ty det är alls ingenting som hindrar de svenska lärarna att efter ryskt och anglosachsiskt mönster praktisera lärjungarnas självstyre och införa lärjungeråd!” Han skrev här in de upplevelser han hade av amerikansk och brittisk reformpedagogik i den ryska kontexten, detta utan att kontrollera att de ryska lärjungeråden verkliga motsvarar det han tidigare läst om och sett i USA och Storbritannien.500 Brandt hänvisade direkt till den så kallade Daltonplanen, ett i svensk lärarpress mycket omskrivet amerikanskt reformpedagogiskt experiment, som mycket byggde på ”eleven självstyre” och en elevkontrollerad inlärningsprocess.501 Planen kallades i Sverige även för Daltons laboratieplan, ”skolan som ett sociologiskt laboratorium, där lärjungarna själva öro de experimenterande och

496 Erik Brandt 1934, s. 5.
497 Kommunal skoltidning 1934:4, s. 99.
498 Erik Brandt 1934, s. 13, LF 1934:21, s. 4.
499 Erik Brandt 1934, s. 13.
500 Erik Brandt 1934, s. 14.
501 Erik Brandt 1934, s. 10.
icke offer för ett järnhårt, minutiöst system, i vars utveckling de saknade varje del”, som det står i en skrift utgiven av SAF 1925.  

Precis som Brandt blev Lövgren mycket intresserad av dessa teorier, som han benämnde ”barnens självstyrelse”, vilket avslöjar att även han tänkte på den amerikanska reformpedagogiken. Lövgren hänvisade här inte bara till intervjun med folkkommissarien, utan även till ”reglementet för Sovjetunionens skolor” där det fastslogs att elevens självstyre var obligatoriskt i alla sovjetiska skolor. Han gav noggranna referenser till reglementet, men likt Brandt får läsaren ingen information om hur detta såg ut i praktiken på en skola. Vidare frågor kring vad dessa råd användes till ställdes aldrig. Hade de samma goda syften som de svenska besökarna själv önskade sig eller hade de en annan, mindre smickrande uppgift, att fungera som statens och partiets övervakare, angivare och kontrollanter? Klart är att Daltonplanen och andra amerikanska reformpedagogiska tankar hade slagit rot i Sovjetunionen, men var det så att de användes med de ursprungliga intentionerna? Lövgren påpekar även i en artikel i FT i oktober 1934, att de organisationer som byggde upp ”elevens självstyre” var de kommunistiska oktober- pionjär- och komsomolorganisationerna, alltså inte några valda demokratiska elevorganisationer av svenskt snitt.  

Sovjetforskningen ger vid handen att det fanns ett utbyggt angiverisystem i det sovjetiska samhället. Detta angiverisystem upprätthölls till stor del av de kommunistiska ungdomorganisationerna och skapade en stor oro bland ungdomar som slets mellan hemmets ideal och skolans. Detta skapade enligt Orlando Figes ”en viskandets och tystnadens kultur”. Vad gäller de politiska ungdomorganisationernas plats i skolan reagerade de svenska lärarna helt olika i det sovjetiska och tyska fallet, något jag analyserar vidare i komparationskapitlet. Dessa lärare


503 Lövgren konstaterar att elevkommitéer skall hålla social ordning på eleverna och ”vänja eleven vid deltagande i det sociala livet”, FT 1934:3, s. 3-4, enligt Brandt skall lärjungaräden ”befria läraren från disciplinära omsorger”, LF 1934:21, s. 4.

504 FT 1934:42, s. 8-9.

förvandlades till det Paul Hollander kallar ”politiska pilgrimer”, gripna av ett syndrom som gjorde dem oförmöga att se de repressiva dragen i sovjetstaten.  

Det David Caute benämner ”fellow travellers”.  

Klas-Göran Karlsson benämner denna typ av elevstyrda ”daltonskolor” som ”den enhetliga arbetsskolans”. Planerna för denna typ av skolor drogs upp redan 1917 av den förste folkkommissarien för utbildningsfrågor Anatolij Lunatjarskij. Dessa skolor skulle vara grundade i marxistisk fostransteori, men låt sig även inspireras av västliga progressiva pedagogiska tankar.  

Den sovjetiska utbildningsstädgan av 1923 slog fast att dessa skolor skulle styras av en aktivistinriktad undervisning och en fixering vid elevernas arbetsprocess. Frågan är bara om dessa idéer fortfarande praktiserades 1933/34. Det pågick en kamp i det sovjetiska utbildningsställsemanget om det berättigade i denna typ av fri undervisning. Lunatjarskij och hans nära medarbetare Bogdanov argumenterade för dessa pedagogiska ideal som grundade sig på en social aktivitet och en dialog, tankar som i mycket liknade tankegångarna hos John Dewey, Helen Parkhurst och andra amerikanska reformpedagoger. 

John Dewey gjorde även ett besök i Sovjetunionen på sommaren 1928 och imponerades av det stora mått av elevaktiv undervisning han fick se. Han kände igen mycket av sina egna tankar om en kunskap som uppstod i ett socialt samspel och kommunikation, genom en dynamik i undervisningen, som låter kunskapsprocessen växa fram inifrån eleven. Dessa pedagogiska tankat utvecklades i Sovjetunionen av pedagoger som Lev Vygotskij. 

Frågan är dock om dessa idéer förverkligades på bred front eller om de bara existerade i politiska dokument och på uppväxtingsskolor avsedda för besökande västerlänningar. Vygotskijs teorier blev med tiden till stor del förbjudna i Sovjetunionen. De ansågs strida mot mer renläriga marxistiska tankar kring ett utbildningsväsende som direkt leddes av partiet, med syfte att omskapa ”det mänskliga materialet” och därigenom skapa den ”sovjetiska människan”. Denna linje drevs av Lenin och en stor del av partibyråkratin. I slutändan var det denna linje som segrade i början 1930-talet och var genomdriven vid de svenska lärarnas besök julen 1933. Ett avgörande steg togs när Lunatjarskij tvingades i exil 1929. Han dog bara en kort tid innan detta lärarbesök ägde rum. 

Kommunal skoltidning skrev en positiv hållen dödsruta bara tre nummer före 

---

507 David Caute 1988, s. 4.  
509 Klas-Göran Karlsson 1987, s. 105.  
510 Både Lövgren och Brandt påpekar att stora förändringar genomförts efter 1931, även på självstyrets område. De skriver dock som om dessa förändringar inte påverkat den sovjetiska skolan, Erik Brandt 1934, s. 10.  
511 John Dewey 1964, s. 45-46, Sylvia Margulies, s.187, Paul Hollander 1981, s. 128.  

Under intervjun med den biträdande folkkommissarien gjordes några försök att ställa kritiska frågor och få igång en dialog. Allt skedde visserligen i föräckta ordalag, men allvaret i de kritiska frågorna tyder på en vilja att gå till botten med de missförhållanden de svenska lärarna trots allt såg. Någon möjlighet att genom denna intervju komma till större klarhet gavs dock inte. Lövgren antydde att intervjun var mer av ett ”anförande” från folkkommissariens sida än ett samtal, något Lövgren inte vidare kommenterade, men som säger en del om svårigheterna att få igång en dialog. Brandt konstaterade att det på de sovjetiska lärarna ställdes ”krav på den strängaste observans i politiska och religiösa hänseenden.”\footnote{Erik Brandt 1934, s. 3.} Här ville de besökande lärarna uppenbarligen föra en dialog med folkkommissarien om innebörden av detta, om en lärare hade något tolkningsutrymme kring de marxistiska teorierna, när de i praktiken skulle tillämpas i undervisningen. En av lärarna ställde en fråga i form av ett trevande påstående: ”det finns så många läsarter i dogmhistorien”. Folkkommissarien förstod antagligen inte riktigt detta, eller ville inte förstå det och svaret blev därefter, lika kategoriskt som vid tidigare frågor: ”äkta marxism är endast Marx lära sådan den är tolkad av Lenin, och skolläraren måste svärja [sic] på mästarens ord”. Det var med andra ord svårt att få någon dialog kring tillämpningsproblematiken och detta nöjde sig Brandt, Hagnell och Lövgren med. Låt vara att det bakom uttrycket ”svärja på mästarens ord” låg en föräckt kritik av ett allt för auktoritärt skolsystem, som inte gav den enskilde läraren det svängrum som var önskvärt.\footnote{Erik Brandt 1934, s. 3.}

Inte heller när forskningens frihet kom på tal fick de besökande lärarna igång någon dialog. Brandt karakteriseras först folkkomissariens svar som ”galghumoristiskt”, när han medgav att studenter visst får befatta sig med ”kätterska meningar”, det vill säga icke marxistiska teorier, ”men att det ännu inte inträffat”.\footnote{Erik Brandt 1934, s. 3.} Genom att använda begreppet ”galghumoristisk” reserverar sig Brandt mot folkkommissariens inställning till den fria forskningen, vilket kan uppfattas som en underförstådd kritik av den sovjetiska utbildningspolitiken. Inte heller i detta fall
drar Brandt några mer långtgående slutsatser av detta uttalande. Detta faller till stor del tillbaka på den kognitiva dissonans jag tidigare resonerat kring. Godtroget accepteras i slutändan det som serveras, för man vill inte att de utopiska förväntningarna på det sovjetiska utbildningsväsendet skall rubbas. De tvivel som uppstått gick att avleda. Lövgrens anmärkning om att ”intervjun” med folkkommissarien mera utvecklades till ett ”anförande” kan uppfattas som en kritik av de auktoritär politiska förhållandena, men han gör inget av detta faktum. Att ingen dialog kom till stånd har att göra med det jag tidigare redogjort för, en strategi från världarnas sida att låta en omständlig översättningsprocedure och bombardemang av fakta och statistik kväva allt för kritiska frågor.  


I slutändan hittade Brandt även här en förträngningsmekanism som avledde den uppkomna kognitiva dissonansen. Han konstaterade att det goda med den svenska kristendomsundervisningen ändå inte kunde uppnås med den ortodoxa formen av ”vidskeplig kristendom” och att detta var en för honom godtagbar förklaring till den, ur svensk synvinkel, obe gripliga ateismen.

Avkristning och gudlöshet, vilket förvisso inte blir resultatlös i ett land, vars jordmån ypperligt beretts av en ortodox kyrka, med rätta avskydd för sin vidskepelse och hatad för sin snikenhet.


---

517 Sylvia Margulies 1968.
518 Erik Brandt 1934, s. 3.
519 Denna inställning visade Brandt några år senare, då han skrev två korta skrifter på detta tema, Erik Brandt 1939a. Erik Brandt 1939b, se även Björn Skogar 1999, s. 305-307.
520 Erik Brandt 1934, s. 3.
521 Refererat i TjSL 1935:25, s. 359.
Reaktionerna på lärarresan 1933/34

Både Brandts, Hagnells och Lövgrens skriverier uppmärksamades i lärarpressen. Den första reaktionen kom, som jag redan nämnt, från ”ryskt emigranthåll” och riktades till redaktionen för FT. Kritiken gick ut på att förhållandena i den sovjetiska skolan inte var så ljusa som Lövgren framställde det och detta bestyrktes av ”citat från ryska tidningar”. Det intressanta är att redaktionen helt avfärdade kritiken och tog Lövgrens fulla parti. Uppbackningen från redaktionen och därmed från ledningen av Sveriges folkskollärarförbund ger Lövgrens beskrivning en viss tyngd och visar på att den var förankrad i detta förbund. Det visar även att förbundet inte var så benäget att rikta kritik mot förhållandena i Sovjetunionen.522

I sak skiljde sig de redaktionella reaktionerna från SL:s sida inte nämnvärt från de tre resenärernas skildringar, utan snarare bekräftades huvuddraget i deras version. Detta påpekade även Brandt i ett svarsinlägg i SL den 19 september.523 Det var i SL samma beundran inför den snabba och radikala utvecklingen i det sovjetiska skolsystemet, analfabetismens ”likvidering” med mera. Den kritik som ändå framfördes rörde det faktum att ingen av resenärerna tog förändringarna tog förändringarna som ägt rum i den sovjetiska skolan efter 1931 på allvar, samt att arbetsförhållandena och ställningen för de ryska lärarna var betydligt sämre än som presenterades av de tre resenärerna.524

Den 25 juli 1934 kommenterades frågan på ledarplats i SL under rubriken ”Skynda lagom”. Budskapet i denna ledarartikel gick ut på att Sovjetunionen gjorde gigantiska framsteg, men nu tvingades dra ner på reformtakten för att hinna ikapp, och för att rätta till alla felsteg som gjordes under 1920-talets radikala omvälvningar av den ryska skolan. Lärarbrist och brist på skollokaler och lärarnas svåra arbetsförhållanden lyftes fram på ett annat sätt än i de tre resenärernas skildringar.525 Detta säger en del om svårigheterna att hantera informationen från Sovjetunionen. Det är helt klart att redaktionen tagit intryck av det hårdnande klimatet i de sovjetiska skolorna, men att detta inte ändrat den i grunden positiva inställningen till det nya som hände i sovjetsamhället och den sovjetiska skolan.

Detta är tiden för Den stora svälten i Ukraina och andra delar av Sovjetunionen, då miljontals bönder svalt ihjäl under tvångskollektiviseringen av jordbruket 1932-1933. Denna katastrof var känd i väst. De flesta svenska dagstidningarnas rapporterade om en massavfall. Det gällde även rikstäckande tidningar som Dagens Nyheter, Svenska Dagbladet och Social-Demokraten.526 Även sovjetiska källor

---

522 FT 1934:5, s. 9.
523 Under rubriken ”Fritt forum”, SL 1934:38, s. 835-836.
525 Att avsluta en lång rad artiklar med en ledarkommentar var vanligt i SL. Samma mönster som året innan 1933 då den tyska skolan var på tapeten, SL 1934:15, s. 361.
526 För den mest omfattande och grundläggande rapporteringen stod The Manchester Guardians korrespondent i Moskva, Malcolm Muggeridge. Bent Jensen nämner en rad
tillstod att man tvingats tillgripa våld mot kulakerna.\footnote{1931 gavs en officiell pamflett ut: \textit{Kulakernas likvidering som klass}, Bent Jensen, 2005, s. 366.} Den i sammanhanget intressantaste och mest relevanta svenska artikeln kring svält och terror infördes i \textit{Kommunal skoltidning} 1935. Den redogjorde för föräldralösa barn som deporterats till ön Kond, där de sakta dog av svält och kyla. Artikeln antyder viden av denna katastrof, med ytterliggare stora skaror av föräldralösa barn som led och dog i det tysta. \textit{Kommunal skoltidning} var visserligen arbetsgivarnas tidning, utgiven av svenska kommunalförbundet, men spelade en roll i skoldebatten som snabbast gick insatta lärare förbi.\footnote{Kommunal skoltidning 1935:7, s. 204-205.}

De svenska lärarna hade alltså tillgång till denna information. Att de låt bli att beröra denna jättekatastrof i sina skildringar är en stötesten i min analys. Likaså att lärarpressens kommentarer kring och kritik av lärarresan inte alls innehöll denna dimension. Var det av ointresse? Varför valde de bort denna information i sina annars så gedigna förberedelser? Eller gjorde de som så många andra västerlänningar, förödande frågan och uppgifterna som osannolika, inte trovärdiga? Erik Brandt berörr frågan om svält i sin artikel i \textit{LF}. Han konstaterar: ”I detta rike behöver ingen svälta och frysa, förklarar riksledningen emfatiskt. Man vill gärna hoppas, att det förhåller sig så, fast man inte kan kontrollera påståendet.” Det uppstår helt klart en kognitiv dissonans för Brandt. Han vill tro det bästa, men anar att det förhåller sig annorlunda och hänvisar till att det inte finns säker information, vilket det uppenbarligen fanns även i svenska medier. Han nämner inte detta tvivel i de tre andra och mycket längre alster han producerar efter resan. Han gör sig även bakom det neutrala ordet ”man”, något han inte gör i sin övriga textproduktion.\footnote{\textit{LF} 1934:22, s. 1.} Detta blottar den kluvenhet Brandt kände inför detta problem.


Sammanfattningsvis går det att säga att debatten i lärarpressen på våren och sommaren 1934 slog fast ett slags grundton i folkskollärarorganisationernas syn på Sovjetunionen. I argumentationsstrategier fanns inte mycket av kritik, vare sig i faktatillstånd eller slutsatser. I motsats till det tyska fallet är det enbart positiva

De kritiska tongångarna kommer först i vederläggningarna av stödargumentationen, invändningar mot de likheter som målas upp mellan svensk och sovjetisk skola, att indoktrinering och ateistisk propaganda inte stämmer överens med den egna demokratiska traditionen. Detta är dock inget som dominerar i stödargumentationen och i slutändan är det ett utopiskt igenkännande budskap som dominerar denna stödargumentation. De politiska missförhållandena tonas ner som ointressanta eller förståeliga mot bakgrund av alla problem Sovjetunionen har att dras med och det tunga arv som finns av okunnighet, analfabetism och vidskepelse. Detta i motsats till argumentationen i det tyska fallet, där det är ett dystopiskt avståndstagande som i slutändan dominerar. Stödargumentationen laborerar även med svårigheterna att se en tydlig bild av det som sker. Det positiva väger över och det finns en förhoppning om att allt i slutändan skall bli bra, bara de initiala problemen är lösta.531 Argumentationen sammanfattas i figur 7.

---

531 Sylvia Margulies 1968.
SL:s fortsatta rapportering efter 1934


När kriget brutit ut skrevs en del om militarisering av det sovjetiska samhället i stort, och ungdomen och skolan i synnerhet. En kritisk notis infördes den 1 mars 1941 och redogjorde för hur sovjetiska soldater sköt ihjäl protesterande skolpojkar i Tallinn. I övrigt rapporterades inte om några sovjetiska övertramp under kriget. Ockupationen av västra delen av Polen och Baltikum kommenterades inte. Vid

---

532 SL nr 45 den 11 november 1939. s.1288 "Ungdomens militarisering". SL 1941:4, s.21 "Sovjetiska skolbarn ute på manöver för att lära sig skjuta och drillas militärt", SL 1941:19, s. 494, "700 000 ungdomar har mobiliserats till 'arbetarservister' ", SL 1941:37, s. 917, "Endast barn under 12 år skall gå i skola, de andra måste "träda i de äldres ställe som försvarar landet."

533 SL 1941:9, s. 241.

det sovjetiska anfallet på Finland i november 1939 kom en rad av sympatievis för Finland från både lärarpress och lärarorganisationer och det organiserades diverse insamlingar. Några fördömanden av det sovjetiska angreppet har jag dock inte hittat. Den antisovjetiska och antikommunistiska stämning som trots allt var förhärskande i Sverige så länge vinterkriget pågick fick ingen större återklang i lärarpressen.535

**LF:s syn på Sovjetunionen**

Skriverna under 1934 dominerades av tre manliga lärare. Vad skrev då *LF*? Går det att se någon skillnad mellan de manliga och kvinnliga folkskollärarnas sätt att hantera Sovjetunionen? Förutom Erik Brandts reseskildring publicerades under 1934 fyra notiser eller artiklar om den sovjetiska skolan i *LF*. Under följande rubriker, men utan några större kommentarer, framställs de stora framstegen som gjorts i den sovjetiska skolan: ”Alla sovjetskolor, även landsbygdens numera 7-åriga”536, ”Varenda fabrik eller annat kollektiv har sin egen barnkrubba”537, ”Svårt att upptäcka några vilda barn i Ryssland”538, ”Barnen står i centrum i Sovjet-ryssland”. Om jag skall försöka hitta någon form av vinkling i *LF:s* skriverier skulle det röra det faktum att barnomsorg och barnuppföstran fick ett större genomslag än i *SL*. Notisen med rubriken kring barnkrubbor löd i sin helhet:

12 miljoner barn lekte i barnkrubborna i Sovjet 1933. Varenda fabrik eller annat kollektiv har sin egen barnkrubba, där barnen får vård efter den moderna hygienens och pedagogikens fordringar. Dessutom finns det 14 vetenskapliga institut för moderskaps- och barnskydd.539

Det var en utopisk och modernistisk bild som förmedlades: barnkrubbor och vetenskapliga institut gav inte bara kvinnor en möjlighet att delta i arbetslivet, dessa ledde även till att barnuppföstran bedrevs på ett mer modernt och vetenskapligt sätt.

I kapitel 3 redogjorde jag för modernitetens stora roll i lärarkårens identifikation, särskilt tilltron till social ingenjörskonst för att mota bort allt som hotade utvecklingen av den sunda moderna människan.540 Det var därför inte så konstigt att lärarinna lade stor tonvikt vid de moderna socialhygieniska principerna för barnuppföstran och låt sig imponeras av den sovjetiska utopien de kommit för att studera. Det var en företeelse de slogs för även i den svenska debatten, något de

535 K. Molin 1982, s. 25, se vidare lärarförbundens behandling av kommunister i de egna leden på s. 162-166.
536 *LF* 1934:27, s. 3.
537 *LF* 1934:32, s. 3.
538 *LF* 1934:25, s. 3.
539 *LF* 1934:32, s. 3.
540 Karin Johannisson 1991, s. 144-145, 154, 162.
sovjetiska värda antagligen var medvetna om och styrde besöken till dessa institutioner. 541

I en artikel i januari 1935 fördes resonemangen kring barnomsorg och socialhygien vidare och LF konstaterar att den sovjettiska skolan ”arrangerar diskussioner och föreläsningar i barnpsykologi och hälsaovård och upphosstran i allmänhet.” 542 I en reseskildring från september 1935 konstaterades att alla sovjettiska barn går i kindergarten”. 543

Även LF gav plats för reseskildringar. Redan 1933 skrev folkskolläraren Arthur Stehr en artikel, upplagd på exakt samma sätt som i SL och FT, en neutral och objektiv presentation över framgångarna i form av fler skolor, fler barn i undervisning, nya pedagogiska metoder, men inga politiska funderingar över utvecklingen i Sovjetunionen. 544


541 I stort sätt alla artiklar i LF tar upp frågan om kvinnors förvärvsarbete och barnomsorg, LF 1936:7, s. 8-9.
543 LF 1935:30, s. 6.
544 LF 1933:14, s. 8-9, annars var det främst i FT som Arthur Stehr låt sig publiceras och i Folkskollärarförbundet han hade sin förankring. Han skrev där reseskildringar på samma deskriptiva sätt, ”Skolor i det nya Ryssland I och II”, publicerades i FT 1932:27, s. 631-632 och FT 1932:29, s. 677-678. Han skrev även en rad andra reseskildringar från andra länder och artiklar, FT 1933:8, s. 175, FT 1933:21, s. 516, FT 1933:27, s. 634, FT 1933:31, s. 723, FT 1933:42, s. 977, FT 1934:25. Han visade även ett stort intresse för reformpedagogik och skrev om detta i SAF:s litteratursällskaps pedagogiska skrifterserie, Arthur Stehr 1937.
545 LF 1935:30, s. 6-8, Enkvist skrev även andra artiklar i LF, till exempel 1936:12, s. 9, ”Visa ord om icke-våldet”.
546 LF 1936:7, s. 8-9.
548 LF 1936:26-27, s. 13.

”Kåseriet” kring nyårsfirandet i Mos kva bars upp av samma entusiastiska lyckorus, ”barnen var sprittande glada”, ”det märktes, att barnen förut lidit av de tunga årens obarmhärtiga tryck och fattigdom, och nu låter glädjen slå över”. Från förtyck och fattigdom till lycka och framtidsoptimism. Engkvist skrev in sin starka tro på modernismen, vilket helt kom att överskuggade alla andra intryck av besöket. Lyckan kom dock inte spontant, utan genom det målmedvetna vetenskapliga arbetet. Det fanns en stor beundran för de institut Engkvist besökt eller fått sig beskrivna, en stor tilltro till vetenskap, modern socialpsykologi och social ingenjörskonst.


549 *LF* 1935:30, s. 6-8.
550 *LF* 1936:26-27, s. 12.
Engkvist. Hennes önskan att detta vore sant blev till ett medel att mildra den kognitiva dissonans som uppstod. Hon låt sig imponeras av uttalanden som:

Våra människor påverkas från barndomen så att deras natur skall förnyas liksom varje individs förhållande till samhället skall förnyas. Man försöker skapa fram typen för det nya samhället.551

Den kognitiva dissonansen försvann när hon bländades av detta hisnande perspektiv: att får vara med och se en förnyelse av den mänskliga naturen. Modernitetens starka fäste i hennes professionella identitet blev här bekräftad och det tog bort det mesta av tvivel. Detta medan hon intet ont anade färdades på denna med hjälp av slavarbete grävda kanal. En stor möda lades ner på att saluföra kanalen som ett skrytbygge för Stalin och för att visa upp den nya kraften i det tekniskt framstående Sovjetunionen. Detta var troligen anledningen till att denna lärar-delegations möte förlades just hit. Inget av detta omnäms av Engkvist. De arbetsläger som upprättades vid byggandet av kanalen var ingen hemlighet i väst. Antingen hade Engkvist redan före resan valt bort denna information, eller så var hon ovetande om kanalens tragiska tillkomsthistoria.552


De politiska inslagen vid sportparaden, plakat av ledaren som dök upp vid jämna mellanrum, föranledde ett försök till kritisk kommentar: det kanske var frågan om

551 LF 1935:30, s. 7.
553 LF 1937:33, s. 6-8, 1937:35, s. 6-8, Tunå skrev även andra artiklar i modernistisk anda, till exempel om ”Tankegångar i personlighetspsykologins tjänst”, LF 1936:33, s. 5.
"rysspropaganda". Hänförelsen tar dock överhanden: "färgen", "fantasin", "de käcka marschvisorna". Den kognitiva dissonans som kan skönjas mellan raderna, kring den masspsykos och politisk mobilisering för regimen som en dylik parad syftade till, förbyttes dock snart i en allmän hänförelse med orden: "En kritisk åskådare gör måhända reflexionen, att det hela är effekt, skådespel. Men det heter ju att människan tarvar bröd och skådespel". Skådespelets politiska innebörd bedömdes inte.\textsuperscript{554} Margit Tunå anger sportparaden i Kiev som höjdpunkten på resan. Den sammanföll tidsmässigt med en annan höjdpunkt, nämligen för Den stora terrorn, som särskilt hårt drabbade Kiev och Ukraina, något Tunå inte alls ommärker, något jag resonerar vidare kring i nästa kapitel.\textsuperscript{555}

Det är slående att skribenterna i \textit{LF} skildrade Sovjetunionen som ett land där framtidshoppet sätts till barnen. Mycket i skildringarna påminner om Ellen Keys tankar i \textit{Barnets århundrade}.
\textsuperscript{556} Likt Key målade många resenärer upp en vision av det barnets samhälle de själva vill se förverkligat i Sverige, barn som ett framtidshopp i skapandet av en bättre värld.

Theodor Lindblad skriver om "det nya släktet, för vilka man offrar sin egen bekvämlighet och sin egen levnadsstandard och på vilket man fäster så stora förhoppningar".\textsuperscript{557} I en artikel i \textit{LF} 17 juni 1936 konstaterades att "48% av alla lärare i Sovjet [är] under 23 år enligt vad en nyligen publicerad statistik visar. […] Det är inte att undra på, att sovjetregimen räknar med ungdomen som den största kraftkällan för uppyggnadsarbetet inom landet".\textsuperscript{558} Den sovjetiska enhetliga arbetsskolan fick här stå som en modell för denna hoppfulla utveckling mot ett modernt rationellt mönstersamhälle med barnen i centrum.

Denna skildring modererades till viss del av notiser av delvis annan art, som resonemang kring förvildade barn som drev omkring, eller fusk och korruption vid skolbyggen och andra brister i den sovjetiska skolan.\textsuperscript{559} Det är alltså en splittrad bild som växer fram och som väl harmoniserar med de två föreställningsvärldar jag målat upp tidigare. I den kognitiva dissonans som uppstår får den romantiska föreställningen fungera som en dämpande ursäkt för problem och överdrifter. Den rationella föreställningen på vetenskapens möjligheter att lösa alla problem, får förstärka det som ger harmoni i berättelsen. De uppenbara överdrifterna i de pedagogiska framstegen och överton på vetenskapens möjligheter att lösa problematiken skapar en kognitiv dissonans, som läses upp i en vilja att se det sovjetiska utbildnings- och fostringssystemet som ett framtidshopp.

\textsuperscript{554} \textit{LF} 1937:35 s. 6-8.
\textsuperscript{555} Stéphane Courtois 1999, s. 196-213, Robert Conquest 1971, Bent Jensen 2005, Orlando Figes 2007, början på denna terror i form av de så kallade Moskvarentågångarna rapporterades det om i de flesta stora svenska dagstidningar, Ester Pollack 2005, s. 58.
\textsuperscript{556} Ellen Key 1900, Tunå skrev ett antal artiklar i \textit{LF} på temat barnuppostran och barnpsykologi/utvecklingspsykologi, \textit{LF} 1936:33, s. 5, se vidare Kajsa Ohrlander 1992.
\textsuperscript{557} \textit{SL} 1933:26, s. 600. \textit{SL} 1936:11, s. 269. \textit{SL} 1939:35, s. 1001.
\textsuperscript{558} \textit{LF} 1936:25, s. 3.
FT och Sovjetunionen efter 1934


När FT gav utrymme för Gustaf Hellström var det av naturliga skäl skolan som stod i fokus. Hellström besökte några av de institutioner som tidigare berörts i lärarbilder. Hellström gav dock en mycket mer kritisk bild av exempelvis pionjärpalatset i Leningrad. Han såg igenom kulissen och det han uppfattade som tillgjordhet. När lärarna i sina skildringar såg idel glada och optimistiska pionjärer och lärare, såg Hellström ett stort mätt av hyckleri och dömdes i stor utsträckning ut de glada ungdomarna som ”ögonjänare” som lärt sig en ”lönemoral” i form av beräknande underdånighet. Han konstaterade att det låg en ”inpyrd atmosfär av propaganda” över hela pionjärpalatset och gav inte speciellt mycket för verksamheten. Det är alltså en helt annan syn på sovjetisk skola och uppostran som presenterades.

Varför gav då FT plats för denna kritiska skildring av Sovjetunionen, som så uppenbart stred mot tidigare skildringar i lärarpesson, och vilken auktoritet har artikeln? Charlotte Tornbjer påpekad att det 1937 inte längre gick att blunda för den terror och de utrensningar som skakade landet eller förklara bort dessa med den i

560 FT 1937:36, s. 17-18, Tornbjer 2008, s. 68
561 FT 1937:36, s. 17-18, Gustaf Hellström 1937.
562 Klas-Göran Karlsson 2008, s. 167.
563 Charlotte Tornbjer 2008, s. 92
564 Martin Alm 2005, s. 27.
565 FT 1937:36, s. 17-18, Tornbjer 2008, s. 92, 103, att det rörde sig om samma pionjärpalats rader det inget twivel, då båda besökaorna påpekar att det var inrymt i Alexander III och Maria Fjodorovnas före detta palats.


Det faktum att Hellströms reseskildring publicerades i det manliga folkskollärororganen FT och Tunås i LF, ger upphov till frågan om de kvinnliga folkskollärarna var mer positiva i sin granskning av denna typ av vetenskapliga uppfostringsinstitut. Min sammanlagda bedömning är att de kvinnliga lärarna var mer imponerade och hade en tendens att bortse från viktiga förklaringsaspekter av vad de såg och därigenom i större utsträckning föll för de sovjetiska vårdarnas strategi,
att visa upp det besökarna ville se och bombardera dem med så mycket siffermaterial att de inte hade en chans att kontrollera dem.

Pedagogikdocenten Wilhelm Sjöstrand fick ett stort utrymme i FT:s spalter 1944. I inte mindre än nio långa artiklar redogjorde han för utvecklingen i den sovjetiska, tyska, italienska och japanska skolan. 


Enligt Sjöstrand är ”den självklara primärkällan” för att förstå den tyska pedagogiken Mein Kampf och andra ”aktstycken, avhandlingar, läroböcker och tidskrifter”. Den sovjetiska skolan bedöms efter en rad teoretiker som Lenin, Bucharin och Popowitsch, samt officiella sovjetiska uttalanden. I analysen av den italienska skolan spelar Giovanni Gentiles pedagogiska ideal från 1920-talet en stor roll.


---

570 FT 1944:12, s. 11-12, FT 1944:13 s. 9, (om Sovjet), FT 1944:14, 15-16, 18, 20 (om Tyskland), FT 1944:22, 23 (om Italien), FT 1944:26 (om Japan). Sjöstrand var akademiker och fick efter kriget en professor i pedagogik vid Uppsala universitet.

571 FT 1944:13, s. 10.
Sovjetunionen, snarare ett konstaterande av en medveten och systematisk utveckling mot ett marxistiskt skolsystem, med få likheter med det västerländska. Det var den sovjetiska respektive nationalsocialistiska människan som skulle skapas och då fick reformpedagogiska metoder användas trots att man i grund och botten föraktade dessa liberala borgerliga metoder.


Det kommunistiska partiets eget uttalande från 1932 bekräftar riktigheten av den ståndpunkten som ovan framförts beträffande ’den nya skolans’ ställning i Sovjet-Ryssland. Man hade faktiskt använt den som ett lämpligt medel i den revolutionära utvecklingen. Så snart man kommit därhän att intelligentian omskolats eller helt nybildats i proletär riktning och förhållandena gav anledning där till, vände man ryggen åt allt vad frihets- och reformpedagogik hette. När instrumentet inte längre var till nytta utan blivit mer eller mindre obehövligt, la man det naturligt åt sidan. 573

Det finns alltså klara likheter i dessa artiklar. Sjöstrand målar först upp de reformpedagogiska tankar som fanns i den nazistiska, fascistiska, kommunistiska och japanska skolan. Han redogör sedan för hur dessa reformpedagogiska ideal sakta men säkert får ge vika för en auktoritär fostran till lydiga undersåtar och soldater.

572 FT 1944:18, s. 11.
573 FT 1944:13, s. 11.

Lärarorganisationernas syn på kommunister i de egna leden


Vinterkriget förde med sig en förändrad attityd gentemot kommunister i Sverige, vilket även fick konsekvenser för folkskollärarrörelsen. Den 3 februari 1940 återgavs i SL en artikel från Härnösandsposten, med anklagelser att folkskollärare ”spridit kommunistisk propaganda på skolan”. Redaktionen för SL tonade dock ner det hela och påpekade att:

574 Internationale des Travailleurs de l’Enseignement. I Sverige allmänt kallad för Bildningsinternationalen, Daniel Kallós 1984, s. 18-19, 71.
575 FT 1922:44, s. 707, FT 1926, s. 470, Daniel Kallós 1984, s. 18-19, 27.
576 FT 1922:50, s. 814, Daniel Kallós 1984, s. 20.
577 Daniel Kallós 1984, s. 152.

Bakom detta citat och den efterföljande kommentaren från redaktionens sida döljer sig dock en mer påtaglig förändring av attityden gentemot kommunistiska folkskollärare. Formuleringarna kring landsförrädiska tendenser skvallrar om detta. Tittar vi lite närmare på diskussionerna våren 1940 klarnar bilden.


Tillbaka till notisen i SL den 3 februari 1940. Kraven på avsättning av de två folkskollärarna drevs inte primärt av folkskollärarrörelsen, inte heller denna gång

578 Daniel Kallös 1984, s. 122.
580 1934 och 1938, kongressprotokoll från kongresserna dessa år, TAM arkiv, Daniel Kallös 1984, s. 166.
581 Martin Eriksson var folkskollärare i Lauker, Arvidsjaurs kommun, Daniel Kallös 1984, s. 123-144.
582 Fallet Folke Griph, se s. 69-70, 127.
av den politiska högern, utan av den socialdemokratiske vice ordförande i stadsfullmäktige i Härnösand, Jonas Molander. Agitationen mot dessa lärare drevs också främst i den socialdemokratiska pressen, inte i folkskollärarpressen.583

Det är alltså helt klart en skärpt ton mot kommunister som rådde i vinterkrigets slutskede. Detta avspeglades dock inte direkt i lärarpressen. Det interna avståndstagandet från kommunistiska kolleger växte dock bland fotfolket i folkskollärarrörelsen under våren 1940, i takt med att samhället i övrigt skärpande tonen.


583 Två av dessa, Seth Henriksson och Gunnar Runfors, kallades även in till arbetskompani, i februari 1940 genomförde säkerhetspolisen razzior mot Seth Henriksson och Martin Eriksson, som ett led i en större razzia mot kommunister, Daniel Kallós 1984, s. 166-167, K. Molin 1982, s. 76, 88-90.
584 AU protokoll Folkskollärarförbundet den 7 mars 1940, §18. TAM arkiv, FT 1940:22, s.11-12, Daniel Kallós 1983, s. 166.
585 Fyra Stockholmslärare, en Linköpingslärare och en lärare från Västerbottenskretsen av Folkskollärarförbundet, AU protokoll 3 februari 1940, §29, TAM arkiv.
586 AU protokoll Folkskollärarförbundet, den 3 februari 1940, §29, TAM arkiv.
 [...] vi var alla av den åsikten att ett hemligt rotande i våra kamraters inställning i det ena eller andra avseendet var i högsta grad motbjudande. Vi hade alltid trott att vårt förbund var neutralt i religiösa och politiska frågor, samt principiellt emot hemlighetsmäkeri.

Den rakt motsatta reaktionen kom från Norra Ångermanlands krets. Denna krets hade på eget initiativ tagit upp frågan om uteslutning av kommunister på årsmöte den 26 mars och menade att de ansåg att förbundsledningen inte gått tillräckligt långt i denna fråga. Tornedalskretsen framhöll med stolthet att de redan gjort grovjobbet: ”I Tornedalen som är en gränsort, har man alltid varit mera vaken för ’faran från öster’ än eljest i landet. Lärarna har också valts därefter, varför vi nu kunna glädja oss åt ovan nämnda förhållande [inga kommunistiska medlemmar]”.

I ett antal kretsars svar låg en viss ironi, som är svårtolkad, men som nog säger en hel del om de vändor vissa kretsar såg i att på detta sätt kartlägga kamraternas politiska uppfattning och i hemlighet skvallra om dem. Ordföranden för Norrbottens södra krets skrev till exempel: ”I anledning av befalld ’kommunisträkning’ får jag meddela att vi noga undersökt förhållandena inom Norrbottens södra krets men icke hittat något sådant exemplar”.587 Likt Norra Ångermanlands krets fanns det i vissa kretsar en klar vilja att utesluta sina kommunistiska kamrater. I Piteå, en av de två kretsar som meddelat att de hade två kommunistiska medlemmar, föregrep de förbundsstyrelsens utredning och uteslöt en kommunistisk medlem på årsmötet den 30 mars.588


Kretsens beslut synes av protokollsutdraget att döma ha föregått undersökningen av vilka medlemmar som tillhörde kommunistiska partiet och skulle avse en kollektiv uteslutning av dem som befinns tillhöra partiets länder. Förbundets stadgar avser emellertid uteslutning av viss medlem, som befinnes göra sig skyldig till sådan handling eller åtgärd inom eller utom förbundet som kan vara till skada för förbundets intressen eller anseende.

587 AU protokoll Folkskolläraförbundet, den 13 april 1940, §22, TAM arkiv.
588 AU protokoll Folkskolläraförbundet, den 18 maj 1940, §12, TAM arkiv.
Prövning av varje fall bör sålunda ske innan kretsen beslutar föreslå förbundsstyrelsen uteslutning av viss medlem.


Inget vidare hördes och inga åtgärder vidtogs heller i denna fråga och inga lärare uteslöts på grund av sitt kommunistiska engagemang, detta i motsats till vissa andra av TCO:s förbund där åtskilliga utrensningar företogs, så även i vissa LO- förbund. Vid till exempel Tulltjänstemännens kongresser 1940 och 1942 uteslöts både kommunister och nazister.590 Detta visar på att hela denna utveckling inte var något folkskollärarrörelsen drev fram, utan den anpassade sig snarare till den allmänna inställningen i samhället. Mitt intryck är dock att det skedde motvilligt från ledningens sida, men att medlemskadern var splitrad i frågan. En stor del av Folkskollärarförbundets medlemmar begärde, likt opinionen i Sverige i stort, hårdtag mot vad de såg som landsförrädiska kommunister. Men utvecklingen under våren 1940 och Runfors avgång som kretsordförande hade dock statuerat exempel. Det var knappast möjligt längre att var aktiv kommunist och förtroendevald i något folkskollärarförbund.

**Sammanfattning av argumentationen kring Sovjetunionen**


589 AU protokoll Folkskollärarförbundet, den 18 maj 1940, §12, TAM arkiv.
590 Jan Berggren 2005, s. 53.

166
kring det dåliga utgångsläget, den stora efterblivenheten, förödelsen efter
inbördeskriget och arvet från tsartiden. Det finns därmed en hel del värdeomdömen
redan i denna grundläggande argumentering, även om de stora värdeomdömena
döljs i den dialog som uppstår mellan stödargumenten, beläggen och veder-
läggningsargumenten. Stödargumenten cirklar kring den utopiska vision som
huvudargumenteringen inbjuder till. Det är något nytt och unikt som studeras,
därmed blir framtids- och modernitetsaspekten stark. Lite djupare i stödarguments-
kedjan växer belägg fram kring vad svenska lärare kan lära av denna utveckling. En
kritisk dialog uppstår med ett antal vederläggningsargument. Dessa cirklar kring de
totalitära tendenser de besökande lärarna ser. Dessa förhandlas bort med belägg
sprungna ur den romantiska föreställningen om Ryssland, att ändamålet helgar
medlen, att det krävs hårdtag i ett så efterblivet land som Ryssland om man skall
få tillstånd en modernisering, vilket ses som det övergripande målet. I denna dialog
mellan stödargument, belägg och vederlägningar går det att spåra hur den
sovjetiska utmaningen påverkade lärarkåren, dess ideal och identitet. Det mest
grundlägande idealaet som här utmanas är skolans möjlighet och skyldighet att
utveckla och modernisera samhållet. När lärarna ser hur teknik, psykologi, medicin
och rationellt vetenskapligt tänkande i allmänhet på bred front tas i bruk för att
modernisera det sovjetiska samhället, växer inte bara en beundran fram för den
snabba utvecklingen, utan sporras även tankar kring hur detta skall kunna ske även
i Sverige. Orsaken till detta är igenkännandets effekt. Den reformpedagogiska
strävan som de sovjetiska värdarna nogaomvisar väcker ett igenkännande som
på ett positivt sätt utmanar den egna läraridentiteten och centrala delar av de egna
värderingarna, strävan efter ett modernt samhälle.

Denna argumentation leder inte fram till samma tydliga ideologiska ställnings-
tagande som i fallet med nazismen, och definitivt inte till ett avståndstagande. Den
dialog som uppstår mellan stödargument, belägg och vederläggnings leder snarare
fram till ett utopiskt spekulerande. Det blir en mycket mer inskränkt dialog än i det
tyska fallet, vilket delvis beror på bristande information, dels på starka utopiska för-
väntningar på ett visst resultat. De riktigt stora invändningarna som hade kunnat
ställas som vederläggningsargument, knutna till terror och folkmord, berörs inte i
denna dialog. Hur denna avsaknad av argument mot den allt ökade brutaliseringen
av sovjetsamhället skall tolkas och förklaras blir en av utgångspunkterna i
komparationen i kommande kapitel. Argumentationsstrategierna kring den
sovjetiska utmaningen sammanfattas i figur 8.
Figur 8 Sammanfattning av argumentationsstrategierna kring Sovjetunionen

Den sovjetiska skolan och samhället förändras snabbt och radikalt

Sovjetsamhället gör stora framsteg

Stora svårigheter att övervinna, ett dåligt utgångsläge

Utopisk vision, modernitet. Den sovjetiska skolan har framtiden för sig

Det går att lära av det sovjetiska exemplet. Det finns ett behov av att ha utopiska ideal och se in i framtiden

Det krävs hårda tag som ursäktar övertrampen p.g.a. arvet från tsartiden

Övertramp i form av indoktrinering och propaganda

Utvecklingen i Sovjet utmanar lärarkåren som ett utopiskt exempel att lära av
Kapitel 6. Komparation

Komparationens upplägg och syfte


1. Reaktionen på den pedagogiska utvecklingen i Tyskland och Sovjetunionen efter 1933, i jämförelse med den svenska pedagogiska utvecklingen.
2. Hitlerjugends roll i den tyska skolan – Komsomol och pionjärorganisationernas roll i den sovjetiska skolan.
3. Ockupationen av Norge/Danmark – ockupationen av Baltikum och östra delen av Polen och hanteringen av det finska vinterkriget.
5. Lärarorganisationernas allmänna reaktion på fenomenet ”totalitära stater” i kontrast till ”demokratins skola”.

Det blir inte en symmetrisk komparation, av skäl som jag tidigare påpekat. Det förligger en färdig licentiatuppsats kring den nazistiska utmaningen. Denna från början ensidiga undersökning måste i huvudsak ligga fast och skall nu kompletteras med en undersökning om sovjetkommunismen. En annan slagsida utgörs av källäget och det jag skulle kalla för tystnadens problematik. Det skrevs mycket mindre om det sovjetkommunistiska experimentet i lärarpressen, och lärarorganisationerna befattade sig i mycket mindre omfattning med Sovjetunionen. Denna slagsida är ett

591 Jürgen Kocka 2003, s. 40-41.
resultat jag måste finna förklaringar till. Det blir vad Jürgen Kocka kallar för en paradigmatisk komparation. Det fall jag känner bäst till speglas i ett annat fall, den sovjetiska utmaningen.592

När något inte synliggörs i en källa brukar detta beskrivas som ett e silentio-fenomen.593 Det går inte att utgå från att något inte existerar bara för att det inte omnämnas i en källa. Frågan är hur tystnaden skall tolkas. Problemet blir som störst när det av andra källor att döma går att ana att fenomenet kunde ha omnämnts. Kopplad till tystnadens problematik är glömskan och ignoransen. Jag måste i min komparation helt enkelt hitta förklaringar till varför det är mycket tystare om Sovjetunionen. Eva Österberg uttrycker tystnadens problematik på följande sätt: ”Att hålla tyst kan vara frivilligt eller påtvingat men har i båda fallen ett meningssammanhang som vi måste försöka nå”.594 Meningssammanhanget i detta fall synliggörs förhoppningsvis med hjälp av det Kocka kallar för en deskriptiv komparation, varför det var tystnad i ett fall och reaktion i det andra.


Eva Österberg påpekar att en historiker inte får fastna i dagens ”bruskultur”.596 Sättet att skriva och uttrycka sig var mer lågmält på 1930-talet än det är i dag, det var en större försiktighet som rådde. Detta var inte minst tydligt hos lärarorganisationerna, fram för allt i politiska frågor. Den neutralitetslinje jag redogjort för i kapitel 3 var mycket en tystnadens linje. Det som är anmärkningsvärt är kanske mer att lärarorganisationerna skrev så mycket om Tyskland, inte att de teg om Sovjetunionen? Nu var tystnaden kring Sovjetunionen utbredd även i det svenska samhället i stort, och detta påverkade naturligtvis lärarkåren.

592 Jürgen Kocka 2003, s. 40-41.
593 Maria Ågren 2005, s. 254-255.
594 Eva Österberg 2011, s. 33. [Kursiveringen i citatet är Österbergs.]
595 Irene Levin 2013, s. 194-195.
596 Eva Österberg 2011, s. 36, Orlando Figes 2009.
Tystnadens kultur fanns även i Sovjetunionen under mellankrigstiden, framtvingad av en ständig skräck, misstro, hemlighetsmakeri och angiveri. Eva Österberg beskriver det som "lögnen som livsform", vilket skapade ett visandets och tystnadens kultur.597 Orlando Figes benämner den generation som föddes efter revolutionen 1917 som ”de som vissade”, och som till slut, under den stora terrorn 1936-38, upphörde att kommunicera öppet. ”Alla dolde sitt verkliga jag bakom en samhällsanpassad mask”. Om de inte ens kommunicerade inbördes var naturligtvis benägenheten att informera utlänningar ännu mindre.598 Detta påverkade i sin tur möjligheterna att få en klar bild av det som skedde, vid besök och vid annan informationsinhämtning, något som ytterligare ger min komparation en slagsida. Detta påverkade också uppgörelserna med den nazistiska terrorn inleddes också tidigare och var kraftfullare.


Det är lärarkårens reception av och argumentation kring de båda ideologierna som är det viktiga i komparationen. Både nazismen och sovjetkommunismen och de regimer som stod bakom dessa ideologier har gett upphov till vad som brukar betraktas som ”borderline events”, det vill säga gränsövergångar och händelser som påverkar vår förståelse av historien på ett särskilt markant sätt.600 Detta är en av anledningarna till det stora intresset för en jämförelse mellan dessa två ideologier och något som ger min undersökning en stor vetenskaplig relevans. Att undersöka lärarkårens hantering av dessa två företeelser bidrar till en större klarhet i denna forskningsgenre, även om detta inte är huvudsyftet med denna avhandling, utan att få en fördjupad förståelse av lärarkårens ideal och identitet.601

597 Eva Österberg 2011, s. 220.
598 Orlando Figes 2009, s. 290.
599 Irene Levin 2013, s. 189-190.
600 Johan Stenfeldt 2013, s. 45-46, Klas-Göran 2004, s. 47, Jörn Rüsen 2001, s. 253-265.
601 Klas-Göran Karlsson 2014, s. 7.
Den pedagogiska utvecklingen i Tyskland och Sovjetunionen

Som jag redan konstaterat i teorikapitlet skiljde sig de kollektiva föreställningarna kring det tyska och det sovjetiska radikalt åt, något som förstas påverkar min komparation och som jag här skall fördjupa resonemangen kring genom några konkreta exempel. Tyskland betraktades som ett utvecklat kulturland besläktat med den svenska kulturen, Sovjetunionen som ett outvecklat primitivt land, men även på grund av detta spännande och exotiskt. Föreställningarna kring Tyskland var mer sammanhållna, både generellt i Sverige och i synnerhet bland lärarna. Från Tyskland kom den kantianska nyhumanismen med sina ideal om individualitet och andlig utveckling och bildning. Denna nyhumanistiska tradition var förankrad i en litterär tradition och den svenska lärarna och vilket jag förankrad i en litterär tradition och lät sig inspireras av dem. Besvikelsen blev då så mycket större när dessa tidskrifter fick läggas ner eller också av kurs på våren 1933.

På förstasidan i FT den 22 mars 1933 slår tidningen med fet stil upp ett faksimiltryck med följande lydelse: "Die Leipziger Lehrerzeitung ist vom Polizeipräsidium Leipzig auf 3 Monate verboten worden." Mer stod det inte på förstasidan av denna tyska pedagogiska tidskrifts sista nummer, som var huvudorgan för folkskollärafrörelsen i det lutherska hemlandet Sachsen. Mer stod det inte heller på förstasidan i detta nummer av FT. Det framställdes som ett svårt slag, inte bara för de tyska folkskollärarna, utan även för den svenska folkskollärafrörelsen. Det framkom av den ledarkommentar som följer:

Vi har alltmer lärt oss sätta värde på organet för en lärarförening, som kanske mer än någon annan av de tyska läransamslutningarna med framsynthet o. energi arbetet för folkundervisningens höjande o. som även kunnat uppvisa aktningssvärda resultat i detta avseende. Sachsen är som bekant ett av föregångsländerna ifråga om tidenlig lärarutbildning o. folkundervisning o. Leipziger Lehrerzeitung kan utan minsta tvekan betecknas som en av världens mest betydande skoltidningar. Den har varit ett forum för saklig pedagogiska

---

602 Per Höjeberg 2011, s. 57-66.
603 Leipzigs lärartidning har av polisstyrelsen i Leipzig förbjudits i tre månader, FT 1933:12, s. 273.
Citatet visar hur mycket influenserna från Tyskland betydde för den kulturella identifikationen i Sverige och för lärarkårens professionella identifikation. Det visar även på att de svenska folkskollärarna hade en direktkontakt med den tyska pedagogiska världen. Rubriken på denna ledare var: ”pedagogisk kulturskymning”, ännu ett bevis för vilka konsekvenser de svenska folkskollärarna ansåg att det nazistiska maktovertagandet skulle komma att få. I ytterligare två ledarartiklar i *FT* klagar man bittert över utvecklingen i ”det nya Tyskland”. Utvecklingen beskrivs som ett brott med alla de kulturella och intellektuella kontaktvägar som byggts upp de senaste hundra åren. I en ledire den 21 juni uttrycks detta på följande sätt:


Frågan om den drastiska brytningen mellan den svenska och tyska folkskollärarrörelsen, som denna ledire aktualiseras, har jag redan berört. Här skall jag enbart diskutera varför detta skedde så snabbt och varför något liknande tog mycket längre tid, om ens någonsin inträffade, vad gäller Sovjetunionen. Denna ledire ger en antydan till svar på dessa frågor. Det kommunistiska maktovertagandet i Ryssland och det fascistiska i Italien jämställs med det som händer i Tyskland, men ges helt andra proportioner. Det förnekas inte att den ryska oktoberrevolutionen fick genomgripande konsekvenser och benämns som ”diktaturens genombrott”. Dessa revolutioner berör dock inte den svenska lärarkåren på samma sätt som den nazistiska revolutionen och lämnas därför därhän. Underförstått ligger även tanken att man helt kan bortse från de negativa effekterna av revolutionen och fokusera på

---

604 *FT* 1933:12, s. 273.
605 *FT* 1933:25, s. 589.
606 *FT* 1933:25, s. 589.


Den 8 mars, bara en dryg månad efter det nazistiska maktövertagandet, har Wahlman försökt skapa sig en bild av det kaotiska läget i Tyskland, ”Att ur virrvarret av artiklar och notiser i tysk skolpress få fram en klar bild av den tyska folksskolans betryckta läge i detta nu är ej lätt.” Hon drar ändå en slutsats genom den rubrik hon ger sin artikel: ”Germansk bildningstradition i fara”. Hon avslutar artikeln på följande sätt:

De relaterade händelserna och de anförda uttalandena visa, att det ej är minsta tvivel om att en kulturskymning för längre eller – som man ännu vill tro – kortare tid kommer att hämma våra tyska kollegers strävan att arbeta i den germanska bildningstraditionens anda. Humanitetsidéns låga flämtar. Den

607 Ett sätt att hantera det Leon Festinger skulle kalla för en kognitiv dissonans, Leon Festinger 1957.

608 SL 1933:10, s. 224, SL 1933:20, s. 455, SL 1933:23, s. 543, SL 1933:26, s. 601-602, SL 1933:29, s. 647, SL 1933:32, s. 704, SL 1933:33, s. 721, SL 1933:39, s. 904, SL 1933:47, s. 1139, SL 1933:50, s. 1226, SL 1933:52, s. 1289.
tyska allmänna lärarföreningen står som dess skyddsvakt. 'Skolpolitiken i Preussen går baklänges. Men lärarkåren går icke med.'

Förhoppningarna om att den tyska lärarkåren skulle stå emot nazismen och försvara den klassiska tyska bildningskulturen grusades snart och i två ledare konstaterades att all kontakt måste brytas med de tyska lärarorganisationerna.


609 SL 1933:10, s. 224.
610 SL 1933:23, s. 543, SL 1933:35, s. 772.
611 SL 1933:29, s. 647, SL 1934:15, s. 361, SL 1935:52, s. 1471, SL 1935:21, s. 528
612 FT 1933:35, s. 795, LF 34:25, s. 3, LF 1934:32, s. 3, 1935:3, s. 8, LF 1939:32, s. 3.
613 Sergius Cyon skrev i SL 1934:15, s. 361.


614 Detta syns i många artiklar, klarast i Wilhelm Sjöstrands artiklar i FT 1944, se not 572, s. 161.
616 Se vidare Theanders beskrivning av detta på s. 83-85, SL 1933:33, s. 721.


Johan Stenfeldt påpekar att det finns en koppling i den idéanalytiska begreppssapparaten dystopi-utopi, mellan förväntningar och utopi, respektive erfarenhet och dystopi. Han påpekar dock att detta skall tolkas heuristiskt, som en övergripande idé.620 Översatt på mitt material skulle detta ge den heuristiska insikten, att så länge lärarnas betraktande av Sovjetunionen var förknippat med en

618 Klas-Göran Karlsson 2003b, s. 190.
620 Johan Stenfeldt 2013, s. 44.
stark förväntan, som inte hunnit möga till en erfarenhet, spelade den rollen av en utopi. När fler besök gjorts och informationen från Sovjetunionen ledde till att bilden mer blev till en erfarenhet, formades utopin delvis om till en totalitär dystopi. Denna övergång från förväntan till erfarenhet skedde naturligtvis stegvis men tog sin början redan under senare delen av min undersökningsperiod.\footnote{Wilhelm Sjöstrands artiklar 1944, se vidare not 572, s. 161.}

Den svenska lärarkåren drabbades här av det Francois Furet benämner ”sovjet-kommunismens illusionskraft”. Furet menar att sovjetregimmen hade en ”förmåga att mytologisera sin egen historia”. Detta i kombination med ”lättrogenhet i den europeiska kulturen inför den revolutionära demokratin” leddes till ett mycket framgångsrik insäljande av Sovjetunionen som en utopisk stat, inte minst på undervisningens område.\footnote{Francois Furet 2011, s. 225.} När nazism och sovjetkommunism framställdes var och en för sig framträdde ett motsatsförhållande. De båda ideologiska experimenten blev inte bara olika utan till stor del varandras motsatser. När de studerades tillsammans, i relation till den svenska skolan och den svenska demokratiska kontexten framstod dock de totalitära likheterna som större än olikheterna.

Ett utopiskt drag i den sovjetiska skolan, som främst folkskollärarinnorna lyfte fram var de socialpolitiska målen: socialhygien och folkhälsa. I fyra artiklar i \textit{LF} 1934 beskrevs den sociala ingenjörskonstens stora framsteg i Sovjetunionen.\footnote{Detta har jag redogjort för på s. 15, 67-68, 158-163, \textit{LF} 1934:27, 32, 25.} Dessa mål var starka även generellt i den svenska debatten under 1930-talet, och skolan gjordes till en central faktor i förverkligandet av dessa socialpolitiska mål. Socialhygienen blev en beståndsdel i ”utopin om det fulländande samhället befriat från allt som var ont, sjukt och förskämt.”\footnote{Karin Johannisson 1991, s. 154.}

Socialhygienen spelade en stor roll även i den tyska skolan, men här sågs detta inte med samma igenkännande, inte heller som ett utopiskt drag, utan snarare som en utveckling med totalitära drag som gjorde intrång på den individuella friheten, och beskrivningen målades upp med rasistiska övertoner. Ett exempel på detta är Erik Theanders beskrivning av det tyska ”lantåret”. Hälsa och fysisk fostran tonas ner och ställs i kontrast mot en sund intellektuell utveckling, inte som ett socialhygieniskt försök att förbättra barnens hälsa och livskvalitet.\footnote{Detta har jag redogjort för på sidorna 81-85, \textit{SL} 1936:1, 2 och 4.} \textit{SL} rapporterar även om inrättandet av en riksakademi för kroppsovningar med kommentaren: ”att skapa den av nationalsocialismen krävda enheten i arbetet på fysisk fostran.”\footnote{SL 1936:16, s. 404.} Den fysiska fostran med sina positiva hälsoeffekter påpekades men omdömet blir mycket negativt. Ännu tydligare märks denna tendens i LR:s och \textit{T/SL} rapportering inför OS 1936. Fysisk fostran och idrott målas upp som en farlig ”kroppskult” och till och med början till ”våldets renässans”. Inget näms om idrottens och den fysiska
aktivitetens positiva inverkan på hälsa och socialt välbefinnande. Detta låg väl i linje med den nyhumanistiska renässans på 1930-talet, som jag redogjort för.

De politiska ungdomsorganisationernas roll i skolan

Den roll Hitlerjugend, Jungvolk och Bund Deutscher Mädel spelade i den tyska kontexten sågs som ett hot mot de ideal den svenska skolan och de svenska lärarna stod för. De tog ifrån lärarna deras auktoritet och kontrollerade skolans arbete på ett negativt sätt, politiserade och ersatte den intellektuella personlighetsutvecklingen med kroppslig fostran, militära övningar och drill. Lärarpressen rapporterade flera gånger om den hänsyn skolan och dess lärare tvingades ta till Hitlerjugends närvaro, en genomgående negativ rapportering. Lärarna tvingas att medverka i ”Hitlerjugends verksamhet”, vilket passiviserade de ickenazistiska lärarna.

Genom deras närvaro i skolan skulle ”all tysk ungdom uppfostras i den nationalsocialistiska statstanken”, något som sågs som ytterst negativt och stridande mot principen om individuell personlighetsutveckling, som de svenska lärarna omhuldade. Vid examen skulle elevers deltagande i Hitlerjugend spela en avgörande roll, en av-intellektualisering av skolan som inte sågs med blida ögon från de svenska lärarnas sida. LF skrev till och med 1935 att ”tillståndet att avlägga studentexamen är beroende av SA-ledningens och Hitlerjugends beslut.” Med beklaganden konstaterades i flera artiklar att Hitlerjugends aktiviteter drastiskt försämrade studieresultaten. På våren 1939 återgav LF en tysk rapport om en skriande lärarbrist och påpekade att det kanske berodde på att ”Hitlerjugendgrupperna skulle göra livet surt för de stackars pedagogerna, som i stor utsträckning skulle tvingas dansa efter deras pipa”. Bakom alla dessa skriverier låg en outtalad kritik av det nazistiska samhällets kollektivism och våldsbejakande uppfostran. Pionjärerna och Komsomol spelade inte alls samma roll i analysen av den sovjetiska skolan. I det sovjetiska fallet kopplades dessa organisationer till något positivt, den enhetliga arbetsskolan och dess elevstyrda inlärningsprocesser. De fick spela den roll de så kallade lärjungeråden spelade i den svenska skolan. De sågs som en positiv kraft, inte som något kontrollerande och nedbrytande som hindrade lärarna i deras undervisning. Detta framgår klarast i de tre skildringarna av julresan 1934. Det framgår även av de många skildringarna av pionjärpalatsen i Leningrad

627 Detta har jag redogjort för på sidorna 87-89, TfSL 1936:6, 17, 21.
628 Detta har jag redogjort för på sidorna 58, 83, 88-89.
629 LF 1935:21, s. 7.
630 LF 1936:10, s. 3.
631 LF 1935:2, s. 9.
632 SL 1936:8, s. 190-91.
633 LF 1939:14-15, s. 3, se även LF 1937:9, s. 12.
634 Erik Brandt 1934, s. 10-14, FT 1934:48, s. 8-9, se vidare s. 144-147.

179
och Moskva. De besökande lärarna såg glädje och entusiasm. Andra besökare, som författaren och journalisten Gustaf Hellström, såg dessa snarare som en broiler-fabrik för en ny styrande elit och produktionen av den nya lydiga sovjettänniskan. Hellström såg på de kommunistiska ungdomsorganisationernas roll i det sovjetiska samhället ungefär som lärarna såg på Hitlerjugend i den tyska skolan.635 Hitlerjugends elitskola i borgen Crössinsee kritiserades i skarpa ordalag av LF, samtidigt som tidningen skrev enbart positivt om samma elitistiska utbildning i pionjärpalatsen i Leningrad och Moskva.636

Genom Orlando Figes och andra sovjetforskares undersökningar vet vi nu ganska väl vilken roll Pionjärer och Komsomol spelade i den sovjetiska skolan och det sovjetiska samhället i stort. För bolsjevikerna var utbildningen en nyckelfråga när det gällde att skapa det nya samhället. Med hjälp av skolan och de kommunistiska ungdomsorganisationerna skulle den unga generationen föstras in i den nya kollektiva livsstilen.637

Genom de kommunistiska ungdomsorganisationerna fick den sovjetiska skolan en lika militariserad uppbyggnad som den nazityska. Klasserna sågs som regementen. Politisk drillning, marscherande och sjungande av kampsånger förekom på samma sätt som i Tyskland. En pionjäred skulle avläggas med trohet till partiet och ledaren precis som i Nazityskland.638


I några få och ytterst kortfattade små notiser i lärarpressen berörs frågan om militariseringen av den sovjetiska skolan, men den kommenteras inte av redaktörerna. Ett undantag utgörs av den allmänna redogörelsen kring den ökande militariseringen av Europas ungdom, som infördes i SL i december 1938. Där berörs och fördöms även militariseringen i den sovjetiska skolan och idrottsrörelsen.640 Efter krigsutbrottet beskriver ungdomens militarisering i tre notiser utan vidare kommentarer.641 Först mot slutet av kriget sker en viss omsväning, vilket Wilhelm

635 Se s. 163-164, FT 1937:36, s. 17-18
636 LF 1938:43, s. 3.
637 Orlando Figes 2009, s. 47.
638 Orlando Figes 2009, s. 108.
639 Orlando Figes 2007, s. 49-56, myten om barn som plikttoget avslöjade sina föräldrar och visade lojalitet om partiet och Stalin, till exempel myten om Pavel Morozov, Klas-Göran Karlsson 2003b, s. 189.
640 SL 1938:49, s. 1341-1343.
641 SL 1939:45, s. 1288, SL 1941:1, s. 21. SL 1941:19, s. 494.
Sjöstrands artiklar från 1944 skvallrar om. I hans analys av Pionjärer och Komsomol får dessa organisationer en helt annan och mycket mer kontrollerande funktion.642


Reaktionerna på barn och lärare som lider

Vid flera tillfällen reagerade den svenska lärarkåren på övergrepp i Tyskland, särskilt när barn drabbades. Detta sågs som ett hot mot demokratins skola och de humana ideal lärarna stod för.644 Trots att lärare var på plats både under den stora svälten i Ukraina 1932-33 och de stora utrensningarna 1936-38 finns det inga dokumenterade reaktioner på barns lidande under dessa katastrofer. Åtskilliga lärare blev offer för den stora terrorn, men någon empati för deras öden märks inte. I motsats till de tyska och österrikiska lärare, som av politiska eller rasmässiga skäl rensades ut.645

643 *SL* 1945:41, s. 1113-1114.
644 Det har jag visat på tidigare, t.ex. *SL* 1936:1, s.6, ”Ett återgivande av ett påbud från riksuppfostringsministern att till påsk alla tyska skolor skall vara ’rasåtskilda’, d.v.s. alla av judisk ras, även kristna halvjudar skall gå i särskilda skolor”.
645 Ett urval av artiklar på detta tema i *SL*, *SL* 1933:29, s 647, ”Endast nazistiska lärare i Tyskland”, *SL* 1933:39, s. 904, ”Arierna i de tyska skolorna”, *SL* 1933:47, s. 1139, ”De
Flera artiklar i lärarpersen lyfte fram hur judiska barn trakasserades av klasskamrater och skolpersonal. Genom dessa skildringar ville lärarpersen skapa pathosbetonade argument mot nazismen.646 När judiska barn 1935 helt uteslöts från det allmänna skolväsendet skrev SL om detta i mycket kritiska ordalag:

För den som vet, för vilka lidanden de judiska barnen är utsatta för i de tyska skolorna, vilket oerhört psykiskt tryck de måste utstå, kunde vara benägen att hälsa detta påbud välkommen. I själva verket innebär emellertid en dylik reglering, att de judiska och halvjudiska barnen [...] hävisas till den primitivaste skoltypen.647

När trycket mot de judiska barnen ökade 1938 gavs flera uttryck för en solidaritet mot dessa barn. Den 28 oktober 1938 publiceras en recension av en engelsk skrift som redogjorde för denna skrift som redogjorde för denna utsatthet och detta lidande:

Över tusen judebarn ligger i nuvarande Tyskland i ett pressande tryck; de är barn som ängslas och våndas för en tillvaro, som inte har plats för dem, därför att de är födda judar, barn som skäms över sina föräldrar, barn som leva i ständig ångest.648

I Sovjetunionen drabbades miljontals barn av ett liknande lidande då de övergavs av sina föräldrar. Som barn till ”folkfiender” utsattes de för samma typ av angrepp från sina klasskamrater och lärare som de judiska barnen i Tyskland. Det var i stor utsträckning Komsomol som ledde dessa trakasserier. Under den stora terrorn 1936-38 lämnades miljontals barn vind för våg när deras föräldrar arresterades och avrättades, många hamnade på barnhem, men åtskilliga blev gatubarn och livnärde sig genom att stjåla. Mellan åren 1935 och 1940 dömdes 102 000 barn för småbrott och sattes på arbetskoloni.649

Även vid kollektiviseringen av jordbruket valde många kulaker att lämna sina barn när de deporterades till ”specialbosättningar”.650 Polisen uppskattar att 842 144

647 SL 1936:1, s. 6.
648 LF 1938:44, s. 4-6.
649 Orlando Figes 2009, s. 367.
650 Orlando Figes 2009, s. 117, Klas-Göran Karlsson 2003, s. 143-147.
föräldralösa barn var registrerade 1934-35.651 Förekomsten av dessa föräldralösa vilda barn och dess öde var helt klart känt i Sverige. Ett exempel på detta är en artikel i Kommunal skoltidning från 1935, ”Barnaöden i Sovjet”. Där berättades utan omsvep om ”barnens elände i sovjetparadiset, dessa föräldralösa barn, som ströva omkring i landet och gripits av sovjetmyndigheterna”. En konkret beskrivning görs av ett arbetsläger på ön Kond, ”där döden härskar som värd.”652

Hur kommer det då sig att denna gigantiska tragedi för de sovjetiska barnen gick så spårlöst förbi de svenska lärarna, trots att det uppenbarligen skrevs om detta till och med i skolvärldens egna publikationer som många lärare läste? Problemet med gatubarn till och med förnekades i lärarpressen. I en artikel i LF den 22 augusti 1934 konstaterades att det är ”svårt att upptäcka några vilda barn i Ryssland”. Tidningen ”har funnit de vilda barnens problem helt slutlikviderat.” 653 Även Erik Brandt förnekade denna förekomst i sin reseskildring i LF:

Några ’vilda barn’ förekomma inte mer i Ryssland. Ett sådant f.d. vilt barn stiftade vi bekantskap med i Morosovs kulturhus i Moskva – barnet hade hunnit bli föreståndare för flygmaskinavdelningen. Detta kulturhus för barn bär namn efter den 12-årige ’pionjären’ Paul Morosov, som mördades av kulakerna, närmare bestämt sin egen kontrarevolutionäre morfar.”654

Samma år var över 800 000 barn registrerade som föräldralösa av de sovjetiska myndigheterna och över 100 000 satt inspärrade i arbetskolonier. Varför denna diskrepans och tystnad och rena förnekelse av ett stort lidande för dessa barn? Det handlar till stor del om de kulturskillnader jag tidigare talat om. Förmågan till inlevelse var mycket svårare vad gäller de ryska barnen. Informationen därifrån blev till stora delar statistik, som gav upphov till en kognitiv dissonans som var lättare att avleda. De tyska barnens lidande var det betydligt lättare att identifiera sig med. Där fanns direkta personskildringar om barn som led.

Det faktum att Brandt okritiskt återgav myten om Pavel (Paul) Morozov är ytterligare ett tecken på godtrocitet och förförståelsens makt över det kritiska sinnet. Även Nazityskland hade sina myter kring faktiska och inbillade barnmartyrer, men dessa genomskådades av de besökande lärarna, till exempel myten om Herbert Norkus, som knappast skulle omnämnas i en svensk lärartidning, trots att även han fick många uppfostringsinstitutioner uppkallade efter sig.655

651 Orlando Figes 2009, s. 129.
652 Kommunal skoltidning 1935:7, s. 204-205.
653 LF 1934:25, s. 3.
654 LF 1934:22, s. 1.
655 Norkus blev knivhuggen till döds vid ett slagsmål med den kommunistiska ungdomsorganisationen Rote Jungfront i januari 1932, han fick i den nazistiska propaganda spela samma martyrroll som Morozov, Johan Dietsch 2015, s. 103-118, Klas-Göran Karlsson, 2003b, s. 189.
Reaktionerna på tysk och sovjetisk ockupation


De norska lärarna hade de svenska kollegerna social kontakt med och de pratade samma språk, både bokstavligt och bildligt. Det har att göra med det geografiska avståndet. Det finns även en ideologisk förklaring. De sovjetiska aktionerna mot de baltiska lärarna sågs uppenbarligen som mindre ideologiskt provokativa, då de inte direkt hotade de egna nordiska värdena. Efter kriget, i samband med de så kallade baltutlämningarna, uppmärksammades i lärarpressen den sovjetiska ockupationen som ett hot, men inget tyder på att det gjorde det under kriget. Det finns i alla fall inga tecken på detta i lärarpressen eller i andra resonemang som de svenska lärarorganisationerna förde.


656 Se vidare s. 107-112.
657 SL 1941:9, s. 241.
659 SL 1945:48, s. 1314.
De totalitāra staterna och demokratins skola


Förpliktelser och ansvar förekommer ofta i resonemangen kring demokratins skola, men det är en förpliktelse mot sig själv och sina kamrater, inte mot staten, nationen, folket, partiet eller klassen. Det är den blinda lydnaden som hotar en individuell personlighetutveckling enligt lärarorganisationerna. Hotet från de kollektivistiska, totalitāra staterna formuleras i termer av chauvinism, militarisering, krigsmoralitet och kampanda. Militarisering och krigsmoralitet som ett hot mot den individualiserade demokratin är något samtliga lärarförbund använder sig av, även om det syns klarast i LF:s och Folkskollärarinneförbundets argumentation. Fredstanken var också som starkast i detta förbund. Krigsmentaliteten skapade en hård

660 SL 1938:49, s. 1341-1343, SL 1940:8, s.215-216, SL 1942:2, s.31-32, SL 1942:46, s. 335, LF 1933:15, s.13, LF 1934:1, s.12, LF 1935:10, s.6, LF 1935:26, s.1-2, LF 1936:31-32, s. 119.
662 SL 1942:2, s. 31, SL 1942:54, s. 1453, SL 1943:20, s. 550, FT 1933:25, LF 1935:26, s. 1.
663 LF 1935:10, s. 6, 1936:31-32, s. 1, se vidare s. 63-66.

185
och kollektiviserande människosyn och förstörde det goda i ”människans sinne”, förutom detta även hämnlystnad och rashat. Allt detta sågs som ett hot mot demokratins skola. Argumenten är samlade i tabell 10.

Tabell 10 Skillnaderna mellan de totalitära staterna och demokratins skola

<table>
<thead>
<tr>
<th>Demokratins skola</th>
<th>De totalitära staterna (diktaturstaterna)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1. Individualism</td>
<td>Kollektivism</td>
</tr>
<tr>
<td>2. Frihet</td>
<td>Tvång</td>
</tr>
<tr>
<td>3. Personlighetsutveckling</td>
<td>Massuggestion</td>
</tr>
<tr>
<td>4. Andlig utveckling och kultur</td>
<td>Fysisk fostran och drill</td>
</tr>
<tr>
<td>5. Självständighet</td>
<td>Likriktning</td>
</tr>
<tr>
<td>6. Självständigt tänkande</td>
<td>Blind lydnad</td>
</tr>
<tr>
<td>7. Internationalisering</td>
<td>Nationell chauvinism</td>
</tr>
<tr>
<td>8. Fredsofostran, fördragsamhet</td>
<td>Militarisering, krigsmentalitet</td>
</tr>
<tr>
<td>9. Förståelse och eftertanke</td>
<td>Kampanda</td>
</tr>
</tbody>
</table>


De ideal som tillskrivs demokratins skola ligger väl i linje med de grundläggande ideal jag tidigare redogjort för: nyhumanism, medborgarfostran, fredsfostran, reformpedagogik och neutralitet. Det är en viss slagsida mot de nyhumanistiska idealen, dit i stort sett alla dessa ideal mer eller mindre kan hänföras. Även medborgarfostran och den därtill hörande reformpedagogiken hör samman med en stor del av idealen, främst 2, 5, 6 och 9, fredsfostran främst med 7, 8 och 9.

**Demokratins skola**

Demokratin med sin höga uppskattning av den enskilda människans personliga värde har inte kunnat och kan inte heller ställa uppostran så helt under statens lydnad. Den demokratiska staten erkänner den enskilda individens egenvärde. [...] Demokratin ser i människan inte bara ett medel

---

664 LF 1933:15, s.13, referat från Tidevarv.
utan också ett mål. Eller något tydligare uttryckt: Människan är inte till endast för staten och staten är heller inte till endast för de nu levande människorna.665


Ett annat tydligt exempel på lärarorganisationernas fasta förankring i en individualistisk människosyn är Erik Theanders reseskildring från 1936.667 I december 1942 fick en av nyhumanismens främsta företrädare i Sverige, Alf Ahlberg, lägga ut texten i SL. Han använde där flitigt begrepp som massuggestion och masspsykos, begrepp som lärarpressen flitigt använt och kom att använda.668

De totalitära staterna

Hur de sociala o, ekonomiska förhållandena ordnas i Ryssland eller Tyskland eller något annat land av kommunister, nazister eller andra partier kommer vi inte att uttala oss om. Men om kommunister eller nazister eller andra hotar världen, som är dyrbara för svensk pedagogisk uppfattning och som i många avseenden hävdats av Sveriges Folkskollärarförbund, då måste vi uttala vårt beklagande.669

De tre stora diktaturstaterna var ett begrepp som återkom i lärarpressen. Hitlers Tyskland, Mussolinis Italien och Stalins Sovjetunion klumpades ihop som ett hot mot fred och demokrati. Det hindrade inte att de i samma andetag kunde sättas upp som varandras motsatser. När FT i den ovan citerade ledaren riktade stark kritik mot

665 SL 1942:12, s. 353, artikeln skriven av ”Folkberedskapens” chef, rektor Ragnar Lund.
666 SL 1942:12, s. 354, 383.
667 Se s. 83-86, SL 1936:1, s. 3-4, SL 1936:2, s. 35-37, SL 1936:4, s. 81-82, andra exempel på när motsatsen mellan demokratiskt individualism och totalitär kollektivism behandlad i artiklar i lärarpressen, SL 1938:10, s. 281-282, SL 1938:20, s. 577-580, SL 1941:21, s. 560, SL 1941:25-26, s. 653 och 674, SL 1941:33, s. 815 (ledare), SL 1941:43, s. 1093-1095, SL 1942:2, s. 31-32 (ledare), SL 1942:12, s. 354, 383, SL 1942:35, s. 1027-1028, SL 1943:3, s. 51-53.
669 FT 1933:29, 19 juli, s. 665.
den hotfulla utvecklingen i Tyskland, gjordes även en markering gentemot det kommunistiska Sovjetunionen. Detta under rubriken ”politis neutralitet”. Genom att jämföra nazismen och kommunismen trodde sig ledarskribenten uppnå ett slags politisk neutralitet, när de två ideologier på ett sätt jämförs som samma totalitär hot mot ”svensk pedagogisk uppfattning”, men även sågs som motsatta företeelser, som tog ut varandra när de fördömdes. Att på detta sätt se dessa ideologier som både lika och som motsatspar var något som återkom i lärarpressens och i lärarorganisationernas argumentation.

På hösten 1933 inskärpte FT skolans fostrande och demokratiska ansvar och varnade för fostran till ”små kommunister och små hitlerianer”.670 I en stort upplagd artikel i SL den 3 december 1938 ställdes den svenska skolans demokratiska fredsostran i kontrast till de totalitär staternas krigsostran. Det var en genomgång av kontinentens alla mer eller mindre totalitär stater. Begreppet ”de tre stora diktaturstaterna” återkom även i denna artikel. De målades alla upp som genommilitariserade, även sovjetstaten, där ”själen militariseras”, särskilt i ”massidrottsrörelsen”.671 Samma tema återkom SL till på hösten 1939: ”Varje ung kommunist bör vara redo att när som helst gripa till vapen för att strida mot en fiende till landet, det är dagens lösen”. Detta ställde sovjetstaten i samma dager som Nazityskland.672


670 FT 1933:35, s. 795. ”Lärarna och diktaturen”, en översättning av en artikel i den engelska tidningen The Schoolmaster.
671 SL 1938:49, s. 1341-1343.
672 SL Nr 1939:45, s. 1288.
673 SL 1940:8, s. 215-216. Andra exempel på när motsatsen mellan demokratisk individualism och totalitär kollektivism behandlad i artiklar i lärarpressen: SL 1938:10, s. 281-282, SL 1938:20, s. 577-580, SL 1941:21, s. 560, SL 1941:25-26, s. 653 och 674, SL
tidigare redogjort för, var begreppet ”kultur” ett signalord för allt det positiva nyhumanismen ville verka för. Hoten mot denna kultur var materialism och kollektivism. Kulturbegreppet kunde därmed användas som ett vapen mot både kapitalism, nazism och kommunism. För lärarkårens del var det i stor utsträckning de två senare tankesystemen som sags som ett hot mot kulturen.674


Även på det allmänna planet skedde något 1942. Nazismen kom att uppmärksammas som ett säkerhetspolitiskt hot på ett helt annat sätt än tidigare och i motsvarande grad mildrades det säkerhetspolitiska greppet över landets kommunister. Det blev mer politiskt korrekt att hänga ut nazismen som ett säkerhetsmässigt och kulturellt hot mot landet och dess kultur.675

I en ledare från oktober 1943 skärpte SL ytterligare språkbruket. Det går nu att tala om ett frontalangrepp på nazismen, en ideologi som måste ”utrotas” om inte hela världen skall gå en ”kulturell nedinsningsperiod” tillmötes. Den långa och allt mer hårdnande ockupationen av våra grannländer fick SL:s ledarskribent att denna gång peka ut nazismen och enbart nazismen som det stora hotet mot demokrati och den ”andliga kultur” den är förknippades med.


Fokusförskjutningen är här mycket tydlig. Tyskland och nazismen har övertagit Rysslands gamla roll som det kulturella skymningslandet och demokratins

1941:33, s. 815 (ledare), SL 1941:43, s. 1093-1095, SL 1942:2, s. 31-32 (ledare), SL 1942:12, s. 354 och 383, 1942:35, s. 1027-1028, SL 1943:3, s. 51-53.
674 Jonas Hansson 1999, s. 112, 172, 201, 205.
675 Martin Alm 2005, s. 20.
676 SL 1943:43, s. 1127.
motståndare nummer ett. Detta tyder på en dramatisk omsvängning under denna tioårsperiod. 1933 skulle det ha betraktats som absurt att tro att den svenska demokratiska kulturen någonsin skulle hotas från Tyskland. Det var dock knappast fråga om att lyfta fram den rationella Rysslandsföreställningen i detta krigsläge. Det var snarare medlidandets föreställning som lanserades kring det hotade och härjade Sovjetunionen.677


I våra dagars kamp mellan demokrati och diktatur har ungdomens uppfostran skjutsits i förgrunden. […] Skolorna i de totalitära staterna har på mycket kort tid ändrat karaktär. Ingenting lämnas åt sitt öde. Varje lärobok har lagts till rätta för att tjäna den rätta åskådningen, och varje ämne utnyttjas planmässigt. Det gäller att så tidigt som möjligt dressera de unga till troghet och kamrater i den politiska kampen, ”likriktning”, ”underordning” och ”fanatisk lydnad” är målet.679

En ytterligare dimension i resonemangen efter krigsutbrottet är neutralitet och nationalism. Det var en klar patriotisk retorik som fördes. De totalitära staterna sågs även som ett hot mot de ”nordiska frihetsidealern”. Vi har en ”urgammal frihet att förvalta”, som det uttrycktes i en ledare i FT den 3 oktober 1942.680 Demokratins skola stod för ålder och tradition, hotet kom från den utländska ”nyordningen”. Begrepp som ”nyordningens förkunnare” passade in på både nazismen och sovjetkommunismen, även om begreppet främst var att betrakta som nazistiskt.681 Hotet mot demokratins skola var allt som var främmande för nordisk rättstradition. Vad denna urgama och frihetliga rättstradition gick ut på reddes inte ut på ett rationellt sätt, utan byggde snarast på en mytisk retorik av diverse historiska gestalter och händelser. Neutraliteten fick på det sättet en ny betydelse som försvarandet av svenska värden, som blev liktydiga med demokratiska värden.

677 Martin Alm 2005, s. 44.
678 SL 1942:46, s. 1335, ledare.
679 LF 1942:41, s. 6-8.
680 FT 1942:40, s. 1-2, ledare, ”Demokratin i skolan”.
681 SL 1942:2, ledare, i en annan ledare från 16 augusti 1941 resonerar det under rubriken ”Nyordningen och skolan”, med samma begreppsöversättning, SL 1941:33, s. 815.
Två folkskollärares resor till Tyskland och Sovjetunionen


Den slutsats Theander drar rör främst det faktum att det tyska uppfostringsväsendet radikalt förändrats i en riktning som fjärmar det från resten av Västeuropa.

682 SL 1938:22, s. 644, Lövgren gör ytterligare två inlägg om Sovjetunionen, FT 1938:49, s. 11-12, FT 1944:22, s. 22.


683 SL 1939:38, s. 1093.
685 Johan Stenfeldt 2013, s. 35-36.

Sammanfattande analys av komparationen


Den positiva och utopiska bilden av det sovjetiska samhället når det beskrevs i reseskildringar hade dock ingen motsvarighet när kommunismen beskrevs av ledarskribenter och artikelörfattare på ett mer principiellt plan på hemmaplan. Trots beundran av delar av utvecklingen i det sovjetiska samhället höll lärarorganisationerna kvar en grundläggande kritisk inställning till både kommunism och nazism, när dessa företeelser kom upp till allmän analys i ledarartiklar och reflekterande artiklar.


Det går att spåra i ordval och även taktiska överväganden i argumentationsstrategierna. Avståndstagandet mot sovjetkommunismen kunde användas som en neutraliseringsfaktor för att bibehålla en politisk neutralitet i hanteringen av de totalitär staterna, men några ensidiga avståndstaganden från Sovjetunionen som en totalitär stat har jag inte hittat. Kommunismen uppträder alltid i par med nazismen, som likartade hot, men samtidigt som varandras motsatser.

Kapitel 7. Sammanfattande diskussion


Frågeställningarna har lagt grunden för en processuell analys av hur utmaningarna hanterades, allt från ett aktivt motstånd till anpassning och bejakande. De val som utgjorde förutsättningarna för utformandet av argumentationsstrategier gjordes i stor frihet, men bakom dessa fanns en social och kulturell verklighet, som band upp handlingsalternativen och skapade ett mönster som hjälper mig i min analys.


Vid hanteringen av den sovjetiska utmaningen användes läraridentitet och de egna idealen på ett annat sätt. Den sovjetiska utvecklingen blev snarare något som förstärkte den egna identifikationen. Lika klara brytpunkter finns inte heller. De politiska förändringarna i början av 1930-talet, inte minst på skolans område, slog inte igenom direkt i argumentationsstrategierna. Det blev en fördröjning av
reaktioner, vilket dels beror på informationsläget, dels på det mycket mer passiva
och lågmälda argumentationen mot sovjetkommunismen. Övergivandet av reform-
pedagogiken började uppmärksammas först mot slutet av 1930-talet. De väldamma
förändringarna vid mitten av 1930-talet uppmärksammas först lång senare, då det
är det att skönja en mer kritisk syn på den politiska utvecklingen i Sovjetunionen.
De sakpolitiska händelserna och brytpunkterna i argumentationsstrategierna
sammanfaller inte alls i det sovjetiska fallet. I det tyska fallet, där informationsflödet
var mycket mer ymnigt, kommer rektionerna mer direkt. 1939 och 1942 är sådana
exempel, likaså krigsslutet, som blir till en brytpunkt i självrannsakans tecken.

Vid analysen av argumentationsstrategierna har jag har använt mig av Stephen
Toulmins argumentationsmodell för att upptäcka underförstådda argument. De
ideologiskt färgade argumenten var ofta dolda och invävda i annan argumentation.
Förväntningar och förfrågande spelar en stor roll i analysen. Här var utgångs-
punkterna helt olika. Tyskland var ett land som den svenska lärarkåren var väl
förtrogen, och hade regelbundna kontakter med. Förväntningarna var därför stora
på allt som kom från detta land, inte minst pedagogiska tankar och ideal.
Besvikelsen blev desto större vid det nazistiska maktövertagandet, som betraktades
som ett markant brott i utvecklingen. Förväntningarna på Sovjetunionen var inte
lika stora och till stora delar romantiska och utopiska och inte alls lika realistiska
som förväntningarna på Tyskland.

Den kommunistiska ideologin ignorerades till stor del när det sovjetiska
samhället och den sovjetiska skolan beskrivs. Den kommunistiska ideologin
berördes dock tillsammans med den nazistiska och fascistiska på ett mer principiellt
plan. I detta sistnämnda sammanhang kontrasterades de tre totalitära staternas
ideologier mot de egna idealen. Den sovjetkommunistiska utmaningen har jeg
därför delat upp i två störheter: utvecklingen av det nya sovjetsamhället och den
kommunistiska ideologi som bar upp detta samhälle. Den första företeelsen
bemöttes med respekt som en utopisk utmaning. De svenska lärarna kände igen sig,
eller rättare sagt, valde ut de delar av den sovjetiska samhällsutvecklingen de såg
som positiva och bejakade dessa då de överensstämde med de egna idealen. Det var
fram för allt den reformpedagogiska utvecklingen i den sovjetiska skolan som
imponerade. De delar av den sovjetiska utvecklingen som inte passade in i det egna
tänkandet ignorerades till stor del eller förhandlades bort, till exempel bristen på
yttrandefrihet och den ateistiska propagandan i skolan. Argumentationsstrategierna
anpassades till de förväntningar man hade på den sovjetiska utvecklingen. Det var
moderniteten och det utyckta samhällsbryggandet de svenska lärarna ville se och
slutsatserna blev därefter.

Vid sidan av de reformpedagogiska förväntningarna fanns gamla svenska
förväntningar på Ryssland, antingen som ett efterblivet och auktoritär asiatiskt
land, eller så såg man den unga sovjetstaten som ett rationellt och utopiskt
föregångsland. Båda dessa förväntningar användes av lärarna. Den första brukades
i bortförklorande syfte. Det gick att ha överseende med totalitära tendenser i ett land
med så lång historia av efterblivenhet och förtryck. Det andra synsättet användes för
att förstärka de utopiska förväntningarna. Förväntningarna på Tyskland var historiskt satt mer enhetliga och i grunden positiva. Dessa byggde på århundraden av kulturellt, socialt och ekonomiskt utbyte. Det nazistiska maktövertagandet förändrade dock bilden radikalt. Utan att förlora den positiva grundsynen på den tyska kulturen, blev förväntningarna på Nazityskland radikalt annorlunda redan på våren 1933.

Kopplade till förväntningar är begreppet kognitiv dissonans. Hanteringen av denna dissonans har varit en viktig del av min komparativa analys. Även här har jag sett stora skillnader mellan de tyska och sovjetiska exemplen. I det tyska fallet försvann alla positiva förväntningar raskt efter det nazistiska maktövertagandet. När det således bara återstod negativa förväntningar och dessa helt sammanföll med den dystopiska erfarenheten av ”det nya Tyskland” uppstod aldrig någon kognitiv dissonans. I det sovjetiska fallet var de utopiska förväntningarna stora och infriades inte helt när en erfarenhet om det sovjetkommunistiska experimentet växer fram, vilket ledde till en kognitiv dissonans. Denna avleddes till stor del med hjälp av de föreställningar som fanns om Ryssland som ett efterblivet land.


Vad gäller sovjetkommunismen finns det från lärverkslärarsidan överhuvudtaget inga mätbara ställningstaganden i det material jag undersökt. Mitt resultat bygger helt på folkskollärarorganisationernas ställningstaganden. Mellan kvinnliga och manliga folkskollärare har jag iakttagit en viss skillnad. Lärarinnorna lade en
något större tonvikt vid social ingenjörskonst och socialhygien. De visade på en
större beundran för de nya vetenskapliga rönen för uppfostran och undervisning som
de fann vid de vetenskapliga utbildningsinstitutioner de besökte och läste om. Lärarinna
hade även på hemmaplan en stor utopisk tilltro till det moderna
samhällets förmåga att hitta vetenskapliga lösningar på alla problem. Dessa
föreställningar projicerade de på det sovjetiska samhället. De sovjetiska värdarna
var väl medvetna om detta och lät lärarinnorna besöka institutioner som arbetade
med dessa frågor, vilket ytterligare stärkte deras tilltro till dessa fenomen.

Dessa utopiska föreställningar och förväntningar styrde tolkningsprocessen bort
från det icke önskvärda till det lärarna ville se: reformpedagogikens stora framsteg. Det
principiella avståndstagandet som fanns gentemot kommunismen på
hemmaplan påverkade bara delvis synen på Sovjetunionen, ett mönster som går igen
vid många liberalt sinnade västerländer avsöndade i Sovjetunionen, inte minst
reformpedagoger som såg Sovjetunionen ett föregångsland. Reformpedagoger som
John Dewey hade stora förhoppningar om att den sovjetiska skolan skulle vara den
modernaste skolan i världen. Det svenska lärarna var alltså inte ensamma om
sina utopiska funderingar kring den sovjetiska skolan och samhällsutvecklingen.

Johan Stenfeldt menar att när förväntningarna övergår till erfarenhet, sker även en
övergång från utopi till dystopi, åtminstone från en liberal blickpunkt. Så länge
Sovjetunionen var förväntningarnas land dominerade utopin. När betraktandet av
det sovjetiska experimentet blev till en etablerad erfarenhet, blev reaktionerna
mindre utopiska.689

Det är en utveckling på två plan som studereras, dels den politiska utveckling som
ägde rum i Tyskland och Sovjetunionen, dels den idé- och identitetsmässiga
utvecklingen inom lärarkåren. Här spelade modernitet, utvecklingsoptimism,
framtidstro och utopi en stor roll. Världen var stadd i en förändringsprocess från det
primitiva, utvecklade, vidskeppliga till det moderna, utvecklade, tekniskt
fulländande och vetenskapligt styrda, ett moderniseringsstänkande som var väl
föranvänt i en allmän utvecklingsoptimism under mellankrigstiden. Det som
lärarkåren poängterade extra mycket var utbildningens stora betydelse för att nå
detta mål, ett utvecklat modernt samhälle. Allt som verkade mot denna utveckling
sågs som ett hot och nazismen blev från första början till ett sådant hot, kanske inte
i första hand på grund av den allmänna brutaliseringen av samhället, utan främst
 genom den effekt nazismen hade på skola och undervisning. Med detta synsätt går
det bättre att förstå varför svält och terror i Sovjetunionen inte påverkade
lärarkåren mer. Det var helt enkelt inte den allmänna politiska utvecklingen som gav effekt.

Mot slutet av den undersökt perioden kan jag sköna en utveckling mot en mer
pessimistisk syn på världen. Att det brutalare världskriget bidrog till detta säger sig
självt, men jag menar att det även åren före krigsutbrottet går att se denna
utveckling. Det är en rad faktorer som drev fram utvecklingen och konsekvenserna
blev en mer aktiv syn på demokratifostran. I grunden handlade det om en insikt om

689 Johan Stenfeldt 2013, s. 35, 44.
att de totalitära ideologierna och deras våldsdyrkan hade en mycket större
dragningskraft på ungdomen än lärarorganisationerna förstod 1933. En insikt växte
succesivt fram under den undersökta perioden om demokratins utsatta läge och att
dess skola måste skyddas med mer offensiva åtgärder. Dessa sammanfattas väl i det
citat som inleder denna avhandling: "demokratins skola [måste] i tid sörja för sitt
hus".

Det är helt klart att utvecklingsoptimismen var stark i hela västvärlden efter
krigsslutet. Jag menar dock att lärarkårens skriverier på våren och sommaren 1945
öppnar för en något modifierad syn på denna framstegsoptimism. Den själv-
rannsakan och reflektion kring demokratiinfran som jag här kan konstatera vittnar
om det. Begrepp som objektivitet, naturlig utveckling och neutralitet fick en annan
innebörd för lärarkåren. Det sker en tyngdpunktsförsjukning i läraridentiteten från
utopi mot dystopi. Även den mer negativa synen på sovjetsamhället och sovjet-
communismen under senare delen av min undersökningsperiod är ett tecken på att
lärarkåren successivt insåg att ett passivt accepterande av de objektiva tekniska
krafternas förmåga att lösa alla samhällets problem inte längre höll. Det krävdes
aktiva val för att utveckla det öppna demokratiska samhället. Det låg ingen
automatik i det demokratiska samhällets utveckling.

Tidigare forskning om lärarkåren har visat att kåren hade en liberal och politiskt
radikal inställning mot slutet av 1800-talet och första hälften av 1900-talet. Min
forskning har utvecklat och differentierat denna bild. Den har visat på vad som
skedde när lärarkårens identitet utsattes för ett yttre och inre tryck, när de
grundläggande idealen ifrågasattes och utmanades. Resultatet av min forskning
tyder på att läraridentiteten och dess idébas inte bara klarade av dessa utmaningar
utan även skärpte dem i demokratisk riktning. Insatt i ett större utbildningshistoriskt
sammanhang belyser min forskning den vidare och komplicerade frågan om skolans
demokratiska uppdrag, vad demokrati är och vad som utmärker ett demokratiskt
samhälle och fôstrans roll i detta samhälle.

Den undersökta perioden var en i högsta grad formerande epok i den europeiska
historien. Min forskning har visat på denna tid som en brytningstid eller kanske ett
"uppvaknandets tid" även för lärarkåren. Grunden lades under den undersökta
perioden för det som idag går under benämningen värdegrundstänkande. Ingående
vården i min forskning var de gamla bildningsidealen från 1800-talet, med ursprung
i romantikens nyhumanism, demokratikampens medborgarfôstransideal,
reformpedagogik och fôstransideal sprungna ur det sena 1800-talets mass-
rustning och nationalistiska krigshets. Genom nazismens och kommunistens
utmaningar kom det ut ett antal utgångsvärden i form av mer aktiva och realistiska
diskussioner kring demokratifôstran, inte som ett passivt lågätänkande, där de
andliga krafterna skulle släppas fria i en romantisk nyhumanistisk tappning. Inte
heller en naiv tro på att demokratins skulle stanna för evigt, bara den formellt var
genomför. En mer dynamisk syn på demokrati växte fram. Genom
argumentationen mot främst nazismen mognade lärarkårens tankar kring en aktiv
demokratiföstran och insikten att varje generation måste vinnas på nytt för demokratins ideal.

Processen skiljer sig något åt mellan de olika lärarkollektiven, vilket till viss del har att göra med graden av etablering i det svenska samhället och de positioner man ansåg sig behöva försvara. De manliga folkskollärarna och läröverksslärarna såg sig som en del av det etablerade samhället. Deras företrädare satt sedan länge både i riksdag och regering, de hade därmed en plattform att agera ifrån. Detta gjorde dem mindre benägna att kritisera och opponera.


Lärarkåren använde och använder sig av historien som referenspunkt för resonemang kring sitt uppdrag och sin identifikation. Den nazistiska utmaningen påverkade denna process på ett sätt som Jörn Rüsen skulle betrakta som en bearbetning av det kollektiva historiemedvetandet. Han menar att kriser och dramatik på ett särskilt sätt utmanar och påverkar vårt historiemedvetande. Den


690 Jörn Rüsen 2001, s. 253-254.
Fortsatt forskning

Mitt forskningsresultat antyder att lärare spelade en inte betydelselös roll i organisationer som SNF, RST och samfundet Manhem, inte minst som skribenter i den nationella pressen och som föredragshållare. Detta är något jag inte gjort så mycket av i min avslutande diskussion, främst för att denna minoritet inte fick något större genomslag i lärarkårens sätt att argumentera, vilket är ett av resultaten i denna avhandling. Det var avståndstagandet som dominerade i alla undersökta lärarorganisationer. Detta till trots är fenomenet värt att undersöka vidare.

Ytterligare ett område där min avhandling förhoppningsvis kan inspirera till fortsatt forskning är den genusaspekt jag dragit fram. Jag gör inte anspråk på att genomgående ha lagt ett genusperspektiv på min forskning, men den skillnad mellan kvinnliga och manliga lärare jag iakttagit är dock en aspekt som förhoppningsvis kan leda till vidare forskning. Hur kommer de t sig att lärarinnorna i det nazistiska fallet hade en större klarsynthet och ett större mod att kritisera, då de i det sovjetiska fallet okritiskt låt sig imponeras av framstegen på uppfostringens område?


691 Birgitta Almgren 2013.
692 Johan Sandahl 2015.
lärarkåren på 1930-talets påverkades av sin historiska reflektion, påverkas dagens lärarkår av detta när de formulerar sina ställningstaganden och ideal.


Detta får bli slutord för denna avhandling. Jag förväntar mig nu att andra tar vid och fortsätter att utreda denna stora fråga kring lärarkårens demokratiska uppdrag i historia och nutid och hur vi kan använda historien till något meningsskapande, som hjälper oss att förstå vilka vi är och vilket professionellt uppdrag vi har.
Tack alla som tackas bör


Till mina rumskamrater Johannes Ljungberg, William Wickersham, Valter Lundell och Pål Brunström vill jag rikta ett stort tack för de många små och intressanta samtal vi haft, som är så viktiga för att skapa en god stämning och ett gott arbetsklimat i ett arbetsrum, samtal som även har fördjupat mina vetenskapliga insikter. Marianne Sjöland, Helen Persson och Maria Karlsson i rummet bredvid förtjänar samma erkännsla, ja alla doktorander och forskare på institutionen som hjälpt och uppmuntrat mig, Svante Norrhem och Lars Berggren, som på ett föredömligt sätt lett de högre seminarierna under senare delen av min doktorandtid, Anna Wallette, Marie Lindstedt Cronberg och Hanna Sanders för stimulerande samtal runt lunchallrikar och kaffekoppar.

Opponenten vid mitt slutseminarium, docent Henrik Rosengren, förtjänar ett särskilt tack. Jag är mycket imponerad Henrik, av den tid och möda du la ner på att granska mitt utkast till avhandling. Dina påpekanden om allt från konsekvens i begreppshantering till stringentare språkbruk hjälpte mig mycket i slutfasen av mitt skrivande. Allra störst tack vill jag rikta till institutionens utbildningsadministratör Ingegerd Christiansson, för hjälp med alla blanketter som skall fyllas i och dataregister som skall hanteras och för ditt allmänna tålamod med mina många frågor.

Ett stort tack till Lars Claesson och Eivor Mattsson, som båda hjälpt mig med den stora uppgiften att få fason på språkbehandlingen. Tack syster Anna för det engagemang du visat från andra sidan jordklotet och för att jag fått låna ditt och Pers Skånehus under doktorandtiden.

Till sist ett stort tack till min livskamrat Anders. Ditt ordningssinne har störts av att jag spritt böcker och papper omkring mig och insisterat på att får arbeta även nattetid, men i slutändan har du visat stor förståelse för min forskning.

Till sist vill jag lyfta fram den person som jag även vill tillägna denna avhandling, min faster, folkskollärarinna Anna Jonsson 1905-1979. En person som betydde mycket för mig under min uppväxt och som jag ofta haft i åtanke när jag skrivit denna avhandling. För mig förkroppsligar faster Anna de många modiga lärarinnor jag stött på i mitt källmaterial, hjältinnor som i det tysta verkade för ett mer humant och demokratiskt samhälle.

Stockholm och Lund den 9 februari 2016
Summary

Challenges to the democratic school. The Swedish teaching profession, Nazism and Soviet Communism from 1933 to 1945

The Democratic School was a concept that Swedish teachers used regularly to describe the school that they had proudly participated in building up. Between the two World Wars, the Democratic School was confronted with two major challenges, viz. German Nazism and Soviet Communism. This comparative thesis investigates how the Swedish teaching profession dealt with these challenges, the argumentation strategies they used and how these challenges affected the collective identity and ideals of the teaching profession.

The modern Swedish school was formed in the nineteenth century and remained a parallel school system until 1962. Compulsory six year elementary schools had been introduced in 1842, while grammar schools for secondary education had already existed but were reformed in the nineteenth century. These two school systems each had their own independent teachers. The grammar schools were comprised mainly of male teachers. Elementary teachers were split, according to gender, with male and female teachers being organized under separate unions. Each of the unions distributed its own magazine during the period examined by this thesis. These unions have left a rich archive of materials after them. This thesis is mainly based on a hermeneutical argumentation analysis of these archival and press materials. It is both the objective content of the arguments, i.e. the manner in which they were presented, and the strategies behind the presentation that comprised the basis of this study.

Swedish teachers developed a distinct professional identity and ideal. These can be summed up with the following concepts: professionalism, autonomy, secularism and modernity. Coupled to these comprehensive ideals were two central educational ideals, viz. civic education and neo-humanism. Neo-humanism was the major philosophy adopted by the grammar school teachers. Elementary schools teachers mostly chose to embrace civic education. Both of them had their roots in the romantic period of the nineteenth century, both laid claim to being offshoots of the Enlightenment and both were built on an individualistic concept of mankind. What differed between them was the vision of what should be developed in the individual. Neo-humanistic education emphasized the shaping of character, mainly with the aid of classical languages. Civic education stressed a more practical bent of education, based around how society functions, social studies, jurisprudence and economics.
Both educational concepts may be regarded as modernistic and they were supported by educational reforms and endeavours of a peaceful nature.

This thesis illustrates how the identity of professional teachers and the ideals that supported this were utilized when they were confronted with Nazism and Communism. It also demonstrates how identity and teacher ideals changed as a result of this confrontation. Ideological challenges were seldom met openly by Swedish teachers. They were rather met in an indirect and covert form of argumentation. To access these hidden arguments, this thesis uses Stephen Toulmin’s argumentation model, that reveals covert and non-spoken support arguments. His model proceeds from the dialogue that lies behind the argumentation text and its author, on the one hand, with an opponent on the other hand. In other words, a question about whom the text was written for and those that the author wants to convince. These two points are important for the analysis in this thesis, since it was in fact the implicit, covert support arguments to the open argumentation that were utilized to refute Nazism and Soviet Communism.

The identity of Swedish teachers shaped expectations and a strong pre-understanding for encountering German Nazism and Soviet Communism. In addition to this professional identity, there also existed strong collective notions about Germany and Russia/The Soviet Union. Such notions had an influence on the teachers’ encounters with the two totalitarian ideologies.

When dealing with Nazism in articles, the teachers used Nazi words and expressions, e.g. “new order”, “living-space” (Lebensraum in German), “honour” and “annihilation”, but with another meaning, which, in the context of the text, exposed and repudiated Nazism. Birgitta Almgren, a philologist, refers to this kind of word as a “signal word”, which conveys a hidden message and becomes an ideological marker. At the outbreak of the war, the Grammar School Magazine wrote about “freedom having living-space that threatens to be more limiting than ever”, where the editor made use of a signal word with the aim of making such a substitute concept of the Nazi charged word “living-space”, which took on a completely new meaning in this context, viz. the humanitarian principle of every individual’s right to a “living-space”. By doing this, the magazine was able to dissociate itself from Nazism without making a direct open criticism. An often recurring aspect during this analysis was to investigate such kinds of obtuse words and concepts in order to reveal underlying hidden argumentations. This particularly applied to the challenge that Nazism presented.

The conclusions of this thesis come from one comparison, which always says more than two separate investigations compiled together. The comparison focuses on clear differences between dealing with the Nazi challenge and the Communist challenge. The developments in Nazi Germany were rejected unequivocally as a dystopia and the strategy of argumentation was built to a great deal on an active opposition to this ideology, breaking contact with German sister organizations when they became Nazified and instead welcomed refugees from Nazi Germany. Nothing similar took place when teachers encountered the challenge of Soviet Communism,
since there were no contacts to break off or refugees to take care of. In the Soviet case, this thesis uncovered more of a passivity and silence. The advances of the Hitler Youth in German schools were criticized, while the grip of the Komsomol on Soviet schools was never criticized. Teacher publications wrote regularly about teachers and students who had met with misfortune in German schools. The equivalent phenomenon that took place during the terror and great purge in the Soviet Union in the 1930s was not referred to. The militarization of German schools was criticized but nothing was mentioned about what, when it occurred in the Soviet Union. Two examples of differences in dealing with the two challenges.

When it came to verbal opposition in speeches and published material, they utilized their own professional identity and collective ideals in their argumentation. These stood as an antithesis to the ideals that were emerging in Nazi Germany, which were rejected on the basis that they conflicted with Swedish teachers’ ideals. A rejection of Nazism started as early as in the spring of 1933, when strong criticism was directed at Nazi reorganization in German schools. It was not a question of whether a repudiation should be made but rather how it should be presented to its members and Swedish society, without deviating from the political neutrality that the teacher unions were fostering. This was done by taking aim at the foundation of the Nazi view of people and society, viz. mass psychosis, militarization, the worship of violence and chauvinism. Prior to the outbreak of World War II, the Swedish ideal could often be summarized by the argument for modernity as educational reform and forward-looking, modern civic education. Following the outbreak of the war, the modernity argument was turned toward the German “New Order”. Swedish teacher ideals were superior simply because they were old and founded on a long tradition of Nordic freedom, in contrast to the German “New Order”. Consequently, the September of 1939 became a turning point, when the strategies for argumentation were changed. Another turning point occurred in 1942. The increasing intensive occupation of Norway and the treatment of Norwegian teachers radicalized the use of language and resulted in argumentation being more open; Nazi ideology became a direct target. There were no equivalent turning points when dealing with the Soviet challenge.

In the analyses of the argumentation in this thesis, the classical distinction among logos, pathos and ethos plays a role. Emotional ethos and logos arguments are frequently used, partly to support the main argumentation and partly to hide an altogether open political attitude. By referring to the suffering of victimized people, these texts tries to engender a feeling in the readers/listeners that made them more receptive to the main argumentation that had not been fully expressed.

Germany was a country that Swedish teachers were familiar with, and in regular contact with it. Furthermore, German was the second language that was taught in Swedish schools between 1859 and 1946. Expectations were very high on everything that came from that country, not least educational philosophies and ideals. Disappointment was all the greater when the Nazi take-over of power took place, because it was regarded as a discernible break in development. Expectations
on the Soviet were not as high and, to a large degree, but they were romantic and utopian. The knowledge process was more complicated and indirect about the latter country. The communistic ideal was mostly ignored when describing Soviet society and schools.

When the communist ideology became involved with the Nazi ideology on a more fundamental level, they were both rejected as a threat to the democratic school. However, the rapid modernization of Soviet society was met with respect as a utopian challenge to imitate. Teachers in Sweden recognized themselves in, or more correctly, picked out those aspects of developments in Soviet society, that they regarded as positive, and accepted those that fitted with their own ideals. Reforming developments in education in Soviet schools mainly made an impression. The parts of the Soviet development that did not fit into their own philosophy were ignored or argued away, e.g. the lack of freedom of speech and the atheistic propaganda in schools. It was then that the legacy of backward Tsarist Russia was used as an apologetic argument. Russia had always been a backward, authoritarian country so that it was not possible to make big demands on it. Argumentation was directed at all the positive things that had happened in the areas of schooling and literacy, which were used to excuse shortcomings in human rights that the teachers could see and react to, in spite of everything. The strategies of argumentation were adapted to the expectations that existed on the young Soviet State. Teachers in Sweden chose only to see modernity and the formation of a utopian society.

By using a comparison, this thesis is trying to access the teachers’ standpoint on a deeper level. Two concepts are central to the analyses, viz. utopia and dystopia, which in turn are connected to the optimistic development and the modernism that characterized all the teacher unions as well as Swedish society, during the interwar years. Teachers put extra emphasis on the importance of education for modernization to take place. Anything that appeared to be against such modernism was regarded as a threat. Consequently, Nazism represented such a threat from the very start, perhaps not directly, because of the general brutalization of society, but mainly due to the effect that Nazism was having on schools and education. With this in mind, it is easier to understand why the starvation and terror in the Soviet Union did not have more of an effect on the teachers. It was quite simply that the general political developments did not have an influence before a certain limit was crossed and this limit was reached when World War II broke out in 1939.

Nazism and Soviet Communism were used in this way to strengthen the teacher profession’s identity, but in a completely different way. Admiration for sections of the Soviet Communism experiment strengthened the belief of Swedish teachers in utopian educational reform, where schools would be able to change society. The definite rejection of the Nazi dystopia was utilized as a frightening measure to strengthen the teacher professions’ own democratic identity.

Admiration for Soviet Society only affected how the Soviet Union was regarded by many liberal westerners, not least educational reformers who had great hopes that Soviet schools would show the way even for American and Western European
schools. Swedish teachers were not alone in their utopian thinking concerning Soviet schools and social developments in the Soviet.

At the end of the period investigated, it was possible to discern a development towards a more pessimistic view of the world. It is obvious that the brutality of World War II contributed to this. However, it is possible to observe this development before the outbreak of the War. This depended on an understanding of the totalitarian ideologies. Their worship of violence had a much greater attraction on the youth than teacher organizations were able to comprehend in 1933. A growing understanding of democracy’s vulnerability evolved successively along with an insight into the fact that the democratic school had to be protected with the aid of more offensive measures. The commitment to support democratic developments matured, was more focused and became more realistic and active during the period investigated. This all laid the foundation for debates after the War about education and the development of schools.

Previous studies on the Swedish teacher profession showed that they adopted a liberal and politically radical approach at the end of the nineteenth and the first half of the twentieth centuries. This thesis has developed and differentiated this picture and shown what occurred when teacher identity was subjected to external and internal pressures, while their basic ideals were questioned and challenged. The results of this research work indicate that teacher identity and its ideological basis did not only survive those challenges but also became intent on a democratic course. From a broader perspective of the history of education, this research has thrown light on a bigger and more complex question concerning the task of the democratic school, what democracy is and what characterizes a democratic society and the role that a fostering for democracy has in that.

Undoubtedly, the period dealt with in this thesis was an epoch that shaped European history. This thesis points to that time as a transitional period or perhaps a “wake-up” time for the teacher profession. The initial values that existed during the period concerned, and presented at the beginning of this thesis, were the old educational ideals from the nineteenth century, originating from the neo-humanism of romanticism, the struggle for democracy, civic education, educational reform and the fostering of peace. These had emerged as a result of mass armament and national warmongering. Due to the Nazi and Soviet Communist challenges, a number of new values emerged in the shape of more active and realistic discussions about fostering democracy, but not as a passive laissez-faire attitude, where the spiritual forces would be released in a romantic neo-humanistic version.

The process differed somewhat among the various teacher professions, which had something to do with the level of establishment in Swedish society and the positions that were regarded as needing to be defended. The male teachers at the elementary schools and secondary grammar schools regarded themselves as belonging to the established society. They had long been represented in the Swedish Parliament and Government so that they had a platform from which to act. This made them less disposed to criticize and oppose.
Female teachers dared to take a stance against Nazism to a greater extent. They stood for a greater degree of realism and stressed the necessity for actively working for democracy even though it had been realized formally. This depended for the most part on the Association for Female Teachers at elementary schools having close contact with other women’s organizations and their active participation in the struggle for women’s rights and for human rights largely. The female teachers had been strongly involved in the Swedish Peace Movement since it had been created in the 1880s.

It is possible to find another explanation for this difference in the educational environments. A pioneering spirit was flourishing in the seminars held by teachers from the elementary schools. The grammar school teachers studied at a university, where the pioneering spirit and optimism for progress were not as pronounced. In the main, at the women’s seminars, there was a desire to work actively for change. This meant that they were more prepared to dissociate themselves from the despotic ideology of Nazism and the mass subjugation it wanted to achieve.

If there had been a larger amount of realism and dissociation in the female teachers’ repudiation of Nazism, the opposite was true when it came to Soviet Communism. The utopian admiration for what was rational in Soviet Society was stronger among the women teachers. They recognized themselves in the art of social engineering and the socially hygienic way of thinking in Soviet society, which reinforced their faith in a modern society’s ability to solve every problem by technical means. Perspicacity and a desire to criticize were found in the Nazi case, while there was admiration in the Soviet case that resulted in unquestioning acceptance, an inconsistency that is difficult to explain. This mainly had something to do with a completely different basis for travelling and gathering information. To a large extent, the utopian expectations remained irrefutable in the case of the Soviet. The enormous interest in modernity and the art of social engineering were something that the Soviet hosts exploited when Swedish teachers made visits there. On the other hand, militarization and mass subjugation were consequently concealed. When it came to the German situation, it was harder to conceal the brutality and militarization, which were actually what the German hosts were proud of. They did not even try to conceal them. In the eyes of Swedish teachers, the utopia of a new society that also existed in Nazism was quite destructive and were consequently rejected. Furthermore, no language interpreters were necessary when visiting Germany. In the case of the Soviet, language interpretation was a lengthy procedure, during which a great deal was sifted out. It was neither possible to start up a direct conversation with Russian teachers and therefore ask critical attendant questions. Visits to the Soviet Union were no more than one-sided displays, which was not the case in Germany, which is where teachers knew what to look for. In the Soviet Union, there were no points from which they could take their bearings.

Translated into English by Kevin Austin
Referenser

Otryckta källor

Riksarkivet, Arninge, Täby
Säkerhetspolisens arkiv, Handlingar rörande SNF, volym 44.
Handlingar rörande SNSP äldre aktsystem sakakt 1b vol. 1, pärm 5, vol.1d.
Handlingar rörande NSAP äldre aktsystem nybildade organisationer 2D vol.17.

Riksarkivet, Marieberg, Stockholm
Kommitéhandlingarna för Kommittén för utredande av statsfientlig verksamhet, SOU 1935:8, utredningsmaterialet, YK 676 vol. 7.
Nysvenska rörelsens arkiv, vol. 11, 48, 61.
Riksföreningen Sverige Tysklands arkiv, vol.1.

TAM arkiv, tjänstemanna- & akademikerorganisationernas centrum för dokumentation och forskning, Stockholm
Läroverkslärarnas riksföreunns arkiv.
Sveriges Folkskollarförbunds arkiv.
Sveriges Allmänna Folkskollarföreningens arkiv.
Sveriges Folkskollararinneförbunds arkiv.
TCO:s arkiv, osorterat material.

Linköpings föreningsarkiv
Linköpings lokalkommitté för Världssamling för freds arkiv.
Otryckta publikationer


Offentligt tryck

SFS 1919:880, Undervisningsplan för rikets folkskolor.

SOU 1935:8, Betänkande med förslag angående åtgärder mot statsfientlig verksamhet.

Pressmaterial

Dagsposten 1941-1945, Officiellt organ för Sveriges nationella förbund SNF.

Folkskollärarnas Tidning (FT) 1933-45, Officiellt organ för Sveriges folkskollärarförbund.

Kommunal skoltidning 1933-1936, tidskrift för skolstyrelser och skolråd, Officiellt organ för Svenska kommunförbundet.

Lärarinneförbundet (LF) 1933-1944, Officiellt organ för Sveriges folkskollärarinneförbund. Bytte 1945 namn till Sveriges Folkskollärarinns Tidning.

Nationell Tidning (NT) 1933-1945, Officiellt organ för Sveriges nationella Förbund (SNF).

Svensk Läraretidning (SL), 1933-1945, Officiellt organ för Sveriges allmänna folkskollärarförening (SAF).

Sverige-Tyskland 1938-1945, Officiellt organ för Riksföreningen Sverige-Tyskland.

Sveriges Folkskollärarinns Tidning, 1945, Officiellt organ för Sveriges folkskollärarinneförbund. Hette före 1945 Lärarinneförbundet

Tidning för Sveriges Läroverk (TjSL) 1933-45, Officiellt organ för Läroverkslärarnas riksförbund (LR).
Organisationstryck

Franzén, Jöns, Sveriges allmänna folkskollärarförening 1880-1930, Stockholm 1930.
Nylund, Sven, Sveriges allmänna folkskollärarförening 30 år, Stockholm 1910.
Den svenska folkskolan 100 år, Föreningen, Tidskrift för Sveriges Allmänna
Folkskollärarförening, Hafte 2, Stockholm 1942.
Det svenska folkundervisningsväsendet 1900-1920, Stockholm 1940.
Ett skolsel. Minnesskrift med anledningen av folkskolans 100-årsjubileum, Stockholm
1942.
Folkskolans årsbok 1942, Sveriges folkskollärarförbund.
Läroverkslärarnas riksförbunds årsbok, 1937, 1942.
Minnesskrift 1919-1944. Stockholmskretsen av Sveriges folkskollärarförbund, Stockholm
1944.
Svenska folkskolans historia, band II-VI.
Svenska skolornas fredsföreningens häften, nummer 1-34, 1922-1945.
Sveriges folkskollärarförbund. Vad det är och vad det vill, Stockholm 1935.

Litteratur

Alm, Martin, Americantis: Amerika som sjukdom eller läkemedel. Svenska berättelser om
USA 1900-1939, Malmö 2002.
Alm, Martin, ”Historiens ström och berättelsens fära. Historiemedvetande, identitet och
narrativitet.”, i Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (red.), Historien är nu. En
Alm, Martin, ”Den svenska sovjetbilden 1935-1947”, i Anu Mai Koll (red.),
Kommunismens ansikte. Repression, övervakning och svenska reaktioner, Stockholm
2005.
Alm, Martin, ”Ryska revolutionen i svenska ögon”, i Kristian Gerner & Klas-Göran
Karlsson (red.), Rysk spegel: svenska berättelser om Sovjetunionen - och om Sverige,
Lund 2008.
Berg, Fridtjuv, Folkskolan som bottenskola. Ett inlägg i en viktig samhällsfråga,
Almgren, Birgitta, Drömmen om Norden. Nazistisk infiltration 1933-1945, Kristianstad
2005a.
Almgren, Birgitta och Brylla, Charlotte, ”Språk och politik – teoretiska och metodiska
reflektioner”, i Frank-Michael Kirsch (red.), Bilder i kontrast. Interkulturella
processer i Sverige/Tyskland i skuggan av nazismen 1933-1945, Aalborg 2005b.
Almgren, Birgitta, ”Undergången. Hitler och tredje Rikets fall”, i Frank-Michael Kirsch
(red.), Bilder i kontrast. Interkulturella processer i Sverige/Tyskland i skuggan av
nazismen 1933-1945, Aalborg 2005c.


Brandt, E. G. C., (Erik), *Sanningskravet i kristendomsundervisningen: till frågan om en revision av undervisningsplanen för kristendomsämnet i folkskolan*, Borlänge 1939a.

Brandt, E. G. C., (Erik), *Kristendomsundervisningen i folkskolan*, Borlänge 1939b.


Byström, Mikael, Utmaningen: Den svenska välfärdsstatens möte med flyktingar i andra världskrigets tid, Stockholm 2012.


Cohler Riessman, Catherine, Narrative Analysis, Qualitative Research Methods, volume 30, Boston 1993.


Courtois, Stéphane, med flera, Kommunismens svarta bok, Stockholm 1999.


Danielsson Malmros, Ingmarie, Det var en gång ett land ... Berättelser om svenskhet i historieläroböcker och elevers föreställningsvärldar, Lund 2012.

Dewey, John, John Deweys Impressions of the Soviet Russia and the revolutionary world Mexico-China-Turkey, Colombia University 1964.


Djursaa, Malene, DNSAP. Danske nazister 1930-45, 1981.

Edgren, Henrik, ”Folkskolan och grundskolan”, i Esbjörn Larsson, och Johannes Westberg, (red.), Utbildningshistoria, Lund 2015.


Englund, Thomas, ”Arvet i vår skola - pedagogiskt, moraliskt, politiskt”, i *Utbildningshistoria 1990*, Skara 1990


Florin, Christina & Johansson, Ulla, *Där de härliga lagrarna gro... kultur, klass och kön i det svenska läroverket*, Kristianstad 1993.


Hoprekstad, Olav, *Frå lærarstriden*, Bergen 1946.


Johansson, Henrik, ”När engelskan tog kommandot i skolorna”, *Tvärsnitt* 2004:43.


Kocka, Jürgen, ”Asymmetrical Historical Comparison: the Case of the German Sonderweg“, *History and Theory* 2002:38.

Kocka, Jürgen, ”Comparison and Beyond“, *History and Theory* 2003:42.


Mussolini, Benito, *The Doctrine of Fascism*, 1932.


Neusinger, Silke, ”Cross-over! Om komparationer, transferanalyser, histoire croisée och den metodologiska nationalismens problem”, *Historisk tidsskrift* 2010:1.


Orrgård, Stellan, ”Gamla tankar om nya skolan”*, i Knut Falck, (red.), *Till Nils Hänninger 27.5.1952*, Stockholm 1952.


224
Ricoeur, Paul, Oneself as Another, Chicago 1994.
Ringarp, Johanna, Professionens problematik. Lärarkårens kommunalisering och välfärdsstatens förvandling, Stockholm 2011.
Robertson, Alexa, ”Narrativ analyser, medietexter och identitetsforskning”, i Bo Petersson och Alexa Robertson, (red.), Identitetsstudier i praktiken, Malmö 2003.
Rosengren, Henrik, Tysk höst och tysk vår: fem musikpersonligheter i svensk exil i skuggan av nazismen och kalla kriget, Lund 2013.
Rüsen, Jörn, ”Holocaust Memory and Identity Building: Metahistorical Considerations in the Case of (West) Germany”, i Michael S Roth, (eds.), Disturbing Remains: Memory, History and Crisis in the Twentieth Century, Los Angeles 2001.
Rüsen, Jörn, Berättande och förnuft, historieteoretiska texter, Göteborg 2004.
Sandahl, Johan, Medborgarbildning i gymnasiet. Åmneskunnande och medborgarbildning i gymnasieskolans samhälls- och historieundervisning, Stockholm 2015.
Shirley, Dennis, Politics of Progressiv Education. The Odenwaldschule in Nazi Germany, 1992.
Sjöholm, Gottfried L, ”Sextiosex års kontrakt med folkskolans arbetsliv”, i Till Nils Hänninger 27.5.1952, Stockholm 1952.


Ström-Söeberg, Peter, ”Så det så! En guide i argumentationens grUNDER”, Retorik Magasinet 2001:9.


Svenska folkskolans historia, band II-VI.


Tingsten, Herbert, Idékritik, Stockholm 1941.


226


Wästberg, Per, De hemliga rummen, Stockholm 2006.


Österberg, Eva, Tystnader och tider. Samtal med historien, Stockholm 2011


**Internetreferenser**


| Tabell 1 | Ingående och utgående värden för avhandlingen | 13 |
| Tabell 2 | Argumenten i *FT* den 21 juni 1933 | 75 |
| Figur 1 | Toulmins argumentationsmodell | 27 |
| Figur 2 | Toulmins argumentationsmodell tillämpad på denna avhandling | 28 |
| Figur 3 | Sammanfattning av lärarkårens identitet och bildningsideal | 70 |
| Tabell 3 | Argumenten i *FT* 21 juni 1933. Uppdelade begreppsvis | 75 |
| Figur 4 | Argumenten i *FT* den 21 juni 1933 | 76 |
| Tabell 4 | Argumentationen i *SL* 6, 13 och 27 januari 1936 | 82 |
| Figur 5 | Argumentationen i *SL* 6, 13 och 27 januari 1936 | 84 |
| Figur 6 | Jämförelse av argumentationen mellan de tre lärarförbunden 1939 | 103 |
| Tabell 5 | Medlemsstatistik från nazistiska och pronazistiska organisationer | 125 |
| Tabell 6 | Dynamiken under en lärarresa till Sovjetunionen | 137 |
| Tabell 7 | Statistik över artiklar i *SL* 1933-1945 | 138 |
| Tabell 8 | Statistik över artiklar i *LF* 1933-1945 | 139 |
| Tabell 9 | Statistik över artiklar i *FT* 1933-1945 | 140 |
| Figur 7 | Sammanfattning av reaktionerna på lärarresan 1933/34 | 152 |
| Figur 8 | Sammanfattning av argumentationsstrategierna kring Sovjetunionen | 168 |
| Tabell 10 | Skillnaderna mellan de totalitära staterna och demokratins skola | 185 |
Förkortningar

AU  Arbetsutskott
DN  Dagens Nyheter
FT  Folkskollärarnas tidning
LF  Lärarinneförbundet (tidskrift)
LR  Läroverkslärarnas Riksförbund
RA  Riksarkivet
RST  Riksföreningen Sverige Tyskland
SAF  Sveriges allmänna folkskollärarförening
SKP  Sveriges kommunistiska parti
SNF  Sveriges Nationella Förbund
SL  Svensk lärar(e)tidning. [stavningen ändrades 1934]
TAM  Tjänstemanna- och akademikerrörelsens arkiv, Stockholm
TfSL  Tidning för Sveriges Läroverk
VU  Verkställande utskott
Denna avhandling ges ut som en del i skriftserien *Studia Historica Lundensia*. Skriftserien innehåller följande volymer:


19. Andreas Tullberg, *’We are in the Congo now’. Sweden and the trinity of peacekeeping during the Congo crisis 1960-1964*, 2012

