



Om utbildningshistoriens nytta och skada

Svensk utbildningshistorisk historiografi i nietzscheansk belysning

Af Esbjörn Larsson

I denna artikel diskuteras olika sätt att förhålla sig till utbildningens historia med utgångspunkt i Friedrich Nietzsches Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben (1874). Med hjälp av den typologi Nietzsche använder sig av diskuteras olika former av historieskrivning, såsom den monumentalistiska utbildningshistorien, den antikvariska utbildningshistorien och den kritiska utbildningshistorien. Detta görs genom analyser av bland annat det svenska Lärarförbundets beskrivning av den svenska skolans framväxt, Föreningen för svensk undervisningshistorias grundare Bror Rudolf Halls historiesyn samt utvecklingen inom svensk akademisk utbildningshistorisk forskning. Utifrån dessa olika sätt att skriva utbildningshistoria skisseras såväl skillnader som relationer mellan vetenskaplig utbildningshistorisk forskning och andra former av historieskrivning som rör utbildning och skola.

Inledning*

För att travestera den grekiske dramatikern Aiskylos skulle man kunna hävda att den utbildningspolitiska debattens första offer är utbildningens historia. När exempelvis den dåvarande utbildningsministern i Sverige, Jan Björklund, på våren 2012 hävdade i en tevesänd partiledardebatt att ”de reformer som för närvarande genomförs i skolan är de mest genomgripande sedan folkskolestadgan infördes 1842”, vittnade det inte bara om en bristande kunskap om den svenska skolans historia utan också om hur historiska referenser rörande skolan används helt fritt i politiskt syfte.¹

I denna artikel problematiseras den svenska historieskrivningen om skola och utbildning med hjälp av den tyske filosofen Friedrich Nietzsche utvecklar i *Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben* (1874), vilken

* Författaren vill särskilt tacka Johannes Westberg och Peter Bernhardsson (Uppsala universitet) som bidragit med viktiga kommentarer i arbetet med texten.

1 Sveriges television, Agenda, 2012-05-06.

i sin svenska översättning fått titeln *Om historiens nytta och skada: en otidsenlig betraktelse*.² Som verkets titel antyder hade Nietzsche en ambivalent inställning till historia och hans historiska tänkande går långt utöver ämnet för denna text.³ Här är det emellertid Nietzsches kategorisering av olika sätt att närma sig historien som står i fokus, varvid historieskrivningen rörande den svenska skolan analyseras utifrån vad Nietzsche beskriver som monumentalistisk, antikvarisk och kritisk historia.⁴

I ett försök att fördjupa denna analys ställs Nietzsches typologi även mot den brittiske historikern Herbert Butterfields begrepp whiggism, vilket beskriver en historieskrivning där den historiska utvecklingen ses som en medveten strävan mot det nuvarande tillståndet.⁵ Genom detta angreppssätt syftar denna artikel bland annat till att visa på skillnaden mellan akademisk och icke-akademisk utbildningshistoria, vilken i Sverige inte alltid varit så tydlig. Studiens huvudsakliga fokus ligger på hur svensk utbildningshistoria utvecklats från 1960-talet och framåt, men studien går i vissa fall tillbaka till slutet av 1910-talet. Det material som analyseras är hämtat från så vitt skilda områden som film producerad av det svenska Lärarförbundet (1991), publicerade dokument som beskriver tillkomsten av Föreningen för svensk undervisningshistoria (1920) samt en genomgång av svensk utbildningshistorisk forskning under framförallt 1970- och 1980-talen.

Den storslagna utbildningshistorien

Det Nietzsche beskriver som den monumentalistiska historieskrivningen kan närmast ses som synonym med de stora händelsernas historia. Genom att accentuera det storslagna i historien menar Nietzsche att människor tillåts lyfta sig över vardagens trivialiteter. Med hjälp av generaliseringar kopplas samtidens utmaningar till forna dagars stordåd och historien blir ett slagkraftigt redskap för den verksamme människan.⁶ Denna beskrivning av historieskrivningens syfte

2 Nietzsche 1998 [1874]. I studiet av historiebruk kan Nietzsche ses som ett slags föregångare. Hans sätt att karaktärisera olika former av historiebruk har med åren ofta fått lämna plats för mer elaborerade modeller, vilka exempelvis syftar till att studera historia och makt eller det kollektiva minnets betydelse för historia. Se Karlsson 1999: 29–31. För denna uppsats syfte har dock Nietzsches typologi ansetts fullt tillräcklig.

3 *Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben* var ett av Nietzsches tidigare verk och hans tankar om historia kom att utvecklas vidare i takt med hans författarskap. För en mer uttömmande analys av Nietzsches relation till historia, se ex. Pletsch 1977: 30–39. Nietzsches filosofiska texter har också influerat tänkare inom en rad olika discipliner, av vilka särskilt Michel Foucault med sitt genealogiska angreppssätt framstår som ett tydligt exempel på ett nietzscheanskt inspirerat sätt att tolka historien. Foucaults användning av *Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben* framgår av Foucault 1986 [1971]: 93–97. Foucaults tolkning är emellertid inte oomstridd. Hans, så väl som andra postmodernisters användning av Nietzsche, kritiseras exempelvis i Gemes 2001: 349–54.

4 Nietzsche 1998 [1874].

5 Butterfield 1931.

6 Nietzsche 1998 [1874]: 40–50.

kan nog för många framstå som främmande och kanske till och med fascistoid,⁷ men vid närmare betraktelse kan märkas att detta sätt att skriva historia också är vanligt förekommande i demokratiska sammanhang.

Ett tydligt exempel på hur vår vardagliga förståelse av historiens gång präglas av tankar om ständig utveckling och storslagna händelser är berättelsen om den svenska folkskolans tillkomst. I Sverige beskrivs ofta 1842 års folkskolestadga som en sådan storslagen händelse, vilken utgjorde en milstolpe på vägen mot ett utbildningssystem som skapade lika möjligheter för alla svenska medborgare.⁸ Som bland andra den svenske historikern Lars Petterson framhållit är detta emellertid långtifrån en korrekt bild av utvecklingen. Den skola som folkskolestadgan syftade till att reglera var framförallt ett redskap för att disciplinera och kontrollera bredare befolkningslager och den fungerade inte som ett sätt att ge ökade utbildningsmöjligheter. Snarare bidrog den till att skapa parallella skolor vid sidan om de läroverk som under slutet av 1800-talet framförallt kom att befolkas av pojkar ur medel- och överklass.⁹

När Petterson gör upp med den traditionella bilden av den svenska skolans historia och karaktäriserar den som ”vardagshegelianism” hämtar han stöd hos Butterfields begrepp whiggism. Detta sätt att betrakta samhällets utveckling gör att historiska aktörer ofta tillskrivs samma intentioner som de som vägleder oss idag. Därigenom tolkas varje historisk förändring som ett teleologiskt steg mot dagens samhälle.¹⁰

Oaktat likheterna mellan Butterfields och Nietzsches sätt att betrakta sådan historieskrivning är de långtifrån ense om hur vi bör förhålla oss till den storslagna historien. I Butterfields ögon är whig-perspektivet snarast att betrakta som dåligt historievetenskapligt hantverk. Historikerna ska inte sätta sig till doms över historien eller försöka lägga den till rätta, utan deras uppgift är att sätta ljuset på det motsägelsefulla i historien genom noggranna empiriska studier.¹¹ Nietzsche framhåller å sin sida potentialen hos den monumentalistiska historie-

7 Den nazistiska rörelsens användning av Nietzsche undersöktes så tidigt som på 1940-talet. Även om mycket av Nietzsches tänkande överensstämmer med de idéer som genomsyrade nazismen, såsom “a transvaluation of all values, the sanctity of the will to power, the right and duty of the strong to dominate, the sole right of great states to exist, and a renewing, a rebirth of German and European society”, vore det en överdrift att säga att det var Nietzsche som banade vägen för nationalsocialismen i Tyskland. Brinton 1940: 148–150. Citat från 149.

8 Att denna beskrivning fortfarande lever kvar kan märkas i en av de mer använda läroböckerna i utbildningshistoria vid svenska universitet och högskolor. Även om boken inte förnekar andra förklaringar framhålls att införandet av en obligatorisk skolgång i Sverige under 1800-talet bör ses som “en tidig strävan efter ett mera demokratiskt styrelseskick”. Richardson 2010: 50-58. Citat från 53.

9 Petterson 1992: 161-67; Petterson 2003: 362.

10 Butterfield 1931: 30-31; Petterson 2003: 362-66.

11 Butterfield 1931: 70-72. Butterfield har senare kritiserats för att ha en allt för förenklad syn på historia, såsom något som helt enkelt kan extraheras ur källorna, utan närvaron av teoretiska perspektiv. Se ex. Wilson & Ashplant 1988: 5-10; Sewell 2003: 600.

skrivningen. Att lyfta fram historiska stordåd kan inspirera dagens visionärer och vad Butterfield kritiserar som en glorifiering av det förgångna blir hos Nietzsche ett viktigt politiskt redskap; historien som ett sätt att legitimera nya politiska ansträngningar. Enligt Nietzsche är problemet med den storslagna historien istället att det historiska intresset riskerar att bli allt för dominerande och därigenom kväver längtan efter förändring och förnyelse.¹²

När det gäller en storslagen eller monumentalistisk utbildningshistorisk historieskrivning finns det gått om exempel, särskilt utanför den akademiska sfären. Ett färgstarkt sådant utgörs av en av de informationsfilmer som det då nybildade svenska Lärarförbundet producerade 1991, filmen *Steg mot framtiden – En film om läraryrkets utveckling*. Filmen syftade framförallt till att ge en bild av den betydelse lärarnas fackliga organisering haft för skolans utveckling, men kan också ses som ett försök att visa på behovet av att olika lärargrupper gick samman i större fackliga organisationer.¹³

Redan av filmens titel framgår det att det rör sig om en berättelse som handlar om utveckling och framåtsträvande. Likt en trappa beskrivs historien som en teologisk väg mot dagens samhälle. Filmen inleds sedan med en kort beskrivning av 1800-talets samhälle som går över i en återskapad scen som ska föreställa undervisning före 1842 års folkskolestadga. Läraren framställs som mycket sträng och ivrig att använda riset om någon elev inte kan besvara de frågor som ges. Filmens berättarröst informerar samtidigt om att vid denna tid kunde i stort sett vem som helst bli lärare, även ”krymplingar, åldringar, fattighjon som inte kunde göra rätt för sig genom hederligt arbete”.¹⁴ Men tursamt nog fanns det också några stolta lärare med ett genuint intresse för utbildning, och det var dessa män som bildade den första fackliga lärarföreningen i Sverige.

Vidare betonas i filmen också betydelsen av 1842 års folkskolestadga som en viktig milstolpe i den svenska skolans historia. Det är dock ingen skönmålning av den tidiga folkskolan som ges. Lärarnas löner var låga och de saknade inflytande i de lokala skolråden. De pedagogiska metoderna – framförallt den så kallade växelundervisningen (Joseph Lancasters och Andrew Bells *indbyrdes undervisningsmetode*) – beskrivs som hårda och närmast inhumana, men, som berättarrösten säger, ”alla svenska barn gick i skolan”.¹⁵

Även om många av de rena faktauppgifter som förmedlas i dessa scener är korrekta finns det mycket att säga om hur den svenska skolans framväxt beskrivs. Exempelvis kan växelundervisningen framstå som en brutal form av undervisning sett till dagens undervisning, men under första halvan av 1800-talet framhölls den faktiskt som en undervisningsuppfinring som bland annat skulle kunna bi-

12 Nietzsche 1998 [1874]: 44-50.

13 *Steg mot framtiden* 1991.

14 *Steg mot framtiden* 1991: 03:02-08.

15 *Steg mot framtiden* 1991: 4:45-6:52. Citatet i 6:47-52.

dra till en minskning av aga i skolan.¹⁶ Att som i filmen beskriva växelundervisningen som en nödlösning som slutligen kunde överges framstår vidare som ett tydligt exempel på det slags slutledningar som karakteriserar whig-perspektivet. Genom att tillskriva historiska aktörer vår tids värderingar förvrängs bilden av den historiska utvecklingen.¹⁷ Whig-perspektivets märks också tydligt i den betydelse som tillskrivs folkskolestadgan 1842. Här hävdas att det var detta beslut som ledde till att alla svenska barn började gå i skolan. Som tidigare studier visat var det redan före 1842 många som gick i skola och det skulle dröja många år innan alla barn i realiteten fick en regelbunden skolgång.¹⁸

Genomgående kan filmen sägas presentera bilden av en skola som sakta men säkert blev allt bättre. Som starkt bidragande orsak till utvecklingen framhålls särskilt de hårt arbetande fackliga organisationerna, och återkommande lyfts rörelsens hjältar, som exempelvis folkskolläraren och sedermera ecklesiastikministern Fridtjuf Berg, fram.¹⁹ Att beskriva den historiska utvecklingen på detta sätt – som en kamp mellan reformatörer och reaktionära krafter – är typiskt för whighistoria, och även ett genomgående drag i den historieskrivning som Sveriges allmänna folkskolläraryrkeförening ägnade sig åt under stora delar av 1900-talet.²⁰

Rörande 1900-talet är det framförallt två viktiga förändringar inom skolans värld som framhålls i filmen: avskaffandet av skolagan och introduktionen av den nioåriga grundskola som ersatte systemet med en folkskola för de bredare befolkningslagren och ett läroverk för de bättre bemedlades barn. Trots att dessa förändringar inte skedde förrän efter andra världskriget är det ämnen som tas upp genom hela filmen.²¹ Även detta framlyftande av kommande reformer kan ses som ett slags whiggism, då skolagans avskaffande och införandet av en sammanhållen skolgång för alla barn hela tiden beskrivs i ljuset av hur dessa frågor slutgiltigen kom att avgöras. Resultatet av detta blir att tittaren närmast får inryck av att dessa beslut var förutbestämda.

16 Istället för aga som främsta bestraffning i skolan använde man sig inom växelundervisningen av ett helt system av belöningar och varningar för att upprätthålla ordningen och aga skulle endast förekomma om inget annat hjälpte. Larsson 2014: 212-37.

17 Enligt filmen avskaffades växelundervisningen med hjälp av introduktionen av dåligt betalda kvinnliga lärare. *Steg mot framtiden* 1991: 8:25-29. Även om låga kvinnolöner kan ha bidragit till växelundervisningens avskaffande innebär detta inte per automatik att metoden sågs som en nödlösning när den infördes början av 1800-talet.

18 Detta faktum har tidigare behandlats i Petterson 1991: 22-27. För en nyansering av Pettersons bild, se Westberg 2014.

19 Se ex. *Steg mot framtiden* 1991: 10:52-12:14, 13:30-57.

20 Sveriges allmänna folkskolläraryrkeförenings utgivning av böcker om skolans historia har tidigare tagits upp av Göran Sparrlöf i hans presentation "Folkskolan i historieskrivningen – en sonderande undersökning" vid Svenska historikermötet i Lund 24–26 april 2008.

21 Aga nämns frekvent när man i filmen fördömer förlegade pedagogiska metoder, trots att aga inte förbjöds i skolan helt och hållet förrän 1958. *Steg mot framtiden* 1991: 2:46-3:13, 5:45-6:02, 22:16-38, 29:04-35. På ett liknande sätt tas också frågan om lika tillgång till utbildning upp kontinuerligt genom filmen. *Steg mot framtiden* 1991: 6:20-30, 13:16-57, 28:04-29:02, 29:37-50.

Fascinationen för allt gammalt

Enligt Nietzsche ligger den verkliga faran i att fångas av historien emellertid inte i den monumentalistiska historieskrivningen, utan i en *antikvarisk* dito. Istället för att intressera sig för det storslagna i historien utgår den antikvariska historieskrivningen från det enskilda och personliga, vilket skänker ett slags känsla av samhörighet och förnöjsamhet.²² På sätt och vis liknar detta sätt att förhålla sig till historia Karl Marx karaktärisering av religionen som ett ”folkets opium”,²³ men med den stora skillnaden att Nietzsche inte ser detta som ett problem. Nietzsches aversion mot den antikvariska historieskrivningen ligger istället i att den sätter bevarande framför förnyelse. Därigenom kan historieintresset bli något som hotar att förgifta våra sinnen, vilket beskrivs på följande sätt:

”Då spelas den blinda samlariverns vidriga skådespel upp: ett rastlöst hopkraftsande av allt som en gång varit. Människan omvärver sig med unken gravluft. Som en följd av det antikvariska maneret lyckas hon t.o.m. reducera även en betydande talang eller ädla behov till ett omåttligt nyfikenhetsbegär eller, rättare sagt, till en omätlig åtrå efter allt som är gammalt.”²⁴

På samma sätt som det funnits en tendens till en monumentalistisk historia inom utbildningshistorisk historieskrivning präglades den länge också av ett antikvariskt intresse. I Sverige personifierades det antikvariska närmast av en av svensk utbildningshistorias främste företrädare under 1900-talets första hälft, Bror Rudolf Hall. Hall föddes 1876 i en socken med samma namn på Gotland. Hans far var folkskollärare och vid 22 års ålder följde Hall i sin fars fotspår genom att ta folkskolläraryxamen. Därefter kombinerade han arbete som folkskollärare med studier vid Lunds universitet och 1911 försvarade han sin doktorsavhandling om den svenske biskopen Johannes Rudbeckius som



Den första volymen av Årsböcker i svensk undervisningshistoria publicerades 1921 med titeln "Om Sveriges första läroverksstadga: studier rörande reformationstidens skola och skolfrågor". Denna publikation var på många sätt signifikativ för de volymer som publicerades i årsböckerna under Bror Rudolf Halls tid som redaktör (1920-48).

22 Nietzsche 1998 [1874]: 52.

23 Marx 1978 [1844]: 133.

24 Nietzsche 1998 [1874], 55-56.

pedagog. För eftervärlden är Hall framförallt känd som grundare av Föreningen för svensk undervisningshistoria. Under sina år som redaktör för föreningens årsboksserie gav han ut inte mindre än 76 volymer, varav flertalet var samlingar av källmaterial. Hall dog i Stockholm 1950.²⁵

Halls vilja att bevara kom tydligt till uttryck i två av de tal som han höll i samband med bildandet av Föreningen för svensk undervisningshistoria runt 1920.²⁶ I ett föredrag i Uppsala under sommaren 1919 pekade Hall ut fyra olika argument för vikten av utbildningshistoria. Det första av dessa är närmast att betrakta som ett skolboksexempel på en monumentalistisk historieskrivning, då han betonade betydelsen av pedagogiska visdomsord från det förflutna. I en tid som Hall beskrev som ”barnens och föräldraslapphetens århundrade” var ”uttalanden av uppfostringskonstens stormän” av yttersta vikt.²⁷

Vidare framhöll Hall också mer materialistiska skäl för att lyfta fram skolans historia. I kampen för ökade resurser till skolan och höjda lärarlöner sågs historisk forskning som en nyckel, då den kunde visa på skolsystemets betydelse för landets utveckling. På ett liknande sätt argumenterade Hall även för att undervisningens historia var en integrerad del av landets historia. Det fjärde argumentet handlade om att visa tacksamhet mot pedagogiska föregångare, vilka skulle äras och hyllas genom historiska studier.²⁸

Efter dessa inledande tydliggöranden övergick Hall sedan till ett praktiskt och mer akut problem – bevarandet av undervisningshistoriskt källmaterial. Med ord som närmast för tankarna till beskrivningar av naturkatastrofer beskrev Hall hur arkiven vid många av landets skolor spreds vind för våg och om inget gjordes genast hotade en utveckling som närmast kunde liknas vid förstörelsen av biblioteket i Alexandria. Därför uppmanade han styrelserna i Sveriges allmänna folkskolläraiförening och Folkskolans vänner att understödja insamlandet av det historiska källmaterial som fortfarande gick att rädda vid landets skolor.²⁹

Det andra talet hölls året därpå, när Föreningen för svensk undervisningshistoria bildades. Hall upprepade då åter igen vikten av att hedra dem som bidragit till tidigare generationers bildningssträvanden. Med hjälp av undervisning hade det svenska folket lyfts ur mörker och barbari, och inget var så bildande och lärorikt som den historia som beskrev denna utveckling. Precis som föregående år tog Hall också vid detta tillfälle upp det akuta behovet av att bevara det historiska källmaterial som folkskolans arkivalier utgjorde.³⁰ Att särskilt bevarandet var ett av de främsta motiven bakom denna uppgift framgår av följande:

25 Kaleen 1967: 775-77.

26 Även dessa tal bevarades och gavs sedan också ut i den 75:e volymen av föreningens årsboksserie. Hall 1948.

27 Hall 1948: 47.

28 Hall 1948: 47-48.

29 Hall 1948: 48-51.

30 Hall 1948: 53-55.

”Var och en i sin stad bör vara en skol- och lärdomshistorisk forskare och samlare som inte låter ett enda tillfälle gå sig ur händerna. Vi ska minnas att varje tegelsten, pekpinne och färla i ett skolhus varit vittne och behjälpliga till det svenska släktets frammarsch till dess nuvarande andliga och sedliga halt samt att varje rad i en skolbok, varje sida i en examenskatalog bör bevaras och komma forskningen till godo.”³¹

Citatet visar prov på ett sätt att förhålla sig till historia som är både monumentalistisk och antikvarisk på samma gång. Det framgår tydligt att Hall menar att undervisningens historia ska skrivas som en framgångssaga. På det sättet förespråkar han ett tydligt whig-perspektiv.³² Å andra sidan uppvisar han även den antikvariske historikerns fascination för historiens detaljer. Det räcker inte med att skriva undervisningens historia i de vackraste av färger, utan varje kvarleva måste bevaras och upphöjas.

Oavsett hur man ställer sig till Halls sätt att använda historia går det inte att förneka att hans gärning genom bland annat Föreningen för svensk undervisningshistoria haft stor betydelse för svensk utbildningshistorisk forskning. De många volymer av källmaterial som gavs ut under framförallt Halls verksamhetsperiod används än i dag av forskare.³³ Men det är en stor skillnad mellan detta sätt att samla, bevara och återberätta fragment av det förgångna och vad som kan kallas vetenskaplig historisk forskning. Den svenske historikern Jan Lindegren beskriver denna skillnad på följande sätt:

”Att oreflekterat återberätta det förgångna hjälper oss föga. Om man så samlade alla och allas berättelser skulle det fortfarande inte vara mer än det förgångna i hela sin mångfald och obegriplighet. Historia däremot är begripliggörande; historia är analys av det förgångna. För att kunna genomföra en sådan måste historikern dels ha en uppfattning om verkligheten som sådan, dels ha en uppfattning om den konkreta sociala verklighet som studeras. Först utifrån en genomarbetad ontologi och en helhetsteori om det mänskliga samhället och dess utveckling kan relevanta frågor ställas och först då kan meningsfulla svar erhållas.”³⁴

31 Hall 1948: 55.

32 En liknande tolkning av Halls utgivning inom ramen för föreningens årsboksserie görs också i Broady 1991: 10-14.

33 *Årsböcker i svensk undervisningshistoria* finns numera publicerade digitalt på: <http://www.tam-arkiv.se/node/1691>

34 Lindegren 1988: baksidestext.

Med dessa ord övergår vi till den sista av Nietzsches typologier – den kritiska historieskrivningen.

Behovet av kritisk historia

Det Nietzsche beskriver som kritisk historia är synonymt med den vetenskapliga historiska forskning som växt fram sedan slutet av 1800-talet.³⁵ Även om Nietzsche såg detta sätt att närma sig historien som ett viktigt verktyg för att göra sig fri från det förgångna såg han också klara risker med en vetenskapligt baserad historieskrivning. Han befarade att sökandet efter vetenskapliga sanningar skulle leda till ett ifrågasättande av vårt sätt att betrakta världen. Han frågade sig också vad för slags värld vi skulle få om vartenda mysterium blev löst och varje fråga besvarad.³⁶ Enligt Nietzsche var det en dyster värld att leva i:

”Allt levande behöver omkring sig en atmosfär av hemlighetsfulla dimslöjor; sliter man bort dessa slöjor och tvingar en religion, en konst eller ett geni att kretsa som en stjärna utan denna atmosfär, så skall man inte förundra sig över om de snabbt vissnar och blir hårda och ofruktbara.”³⁷

Den vetenskapliga historieskrivningens genomslagskraft har sedan Nietzsches dagar emellertid visat att hans farhågor var kraftigt överdrivna. Medan historiker återkommande försökt ifrågasätta och omvärdera förgivettagna uppfattningar om vårt förflutna har det inte haft någon större effekt på allmänhetens historiemedvetande. Detta är särskilt tydligt när det kommer till utbildningens historia.³⁸ Trots att historisk forskning, särskilt under de senaste trettio åren, har givit oss ny kunskap om exempelvis folkundervisningens framväxt, lever fortfarande whig-perspektivets bild av 1842 års folkskolestadga kvar.³⁹ Tydligt är det svårt att acceptera att den folkskola som växte fram i Sverige under 1800-talet inte syftade till att ge alla svenskar samma utbildningsmöjligheter.⁴⁰

En tänkbar orsak till att den historiska forskningen inte har haft större inflytande på allmänhetens historiemedvetande är dess inomvetenskapliga utveckling. Studier av det svenska historiska fältet under 1900-talet har visat att i takt med att historievetenskapen lämnade de nationalistiska förklaringsmodellerna bakom sig kom svenska historiker att bli allt mindre synliga i den allmänna de-

35 När det gäller den kritiska historieskrivningen kan den ses som en kritik av betoningen av kontinuitet, vilken fortfarande var vanlig under den tid då Nietzsche skrev sin bok. Ausmus 1978: 349; Larsen 2007: 42.

36 Nietzsche 1998 [1874]: 61-63, 99-105.

37 Nietzsche 1998 [1874]: 103-04.

38 Att lärarutbildare såväl som politiker fortsätter att använda utbildningshistoria för att gagna sina egna syften har tidigare behandlats i Depaepé 2001: 639-40.

39 Se ex. Richardson 2010: 50-58.

40 Petterson 2003: 362-66.

batten.⁴¹ Vad gäller utbildningshistoria mer specifikt finns det också andra möjliga förklaringar. Ämnet har exempelvis aldrig blivit ett eget forskarutbildningsämne i Sverige, vilket gjort att man inte kunnat skaffa sig en doktorsexamen i utbildningshistoria.⁴² Istället har svensk utbildningshistorisk forskning bedrivits inom en rad olika ämnen såsom pedagogik, historia, ekonomisk historia, kyrkohistoria, idéhistoria och under de senaste åren även utbildningssociologi.⁴³ Det är därför långtifrån enkelt att skriva en uttömmande historiografi över utbildningshistoria i Sverige.

I det följande kommer jag framförallt att diskutera utvecklingen inom två av de viktigaste ämnena för svensk utbildningshistoria – pedagogik och historia. Enligt den svenske utbildningssociologen Donald Broady sågs utbildningshistoria fram till och med andra världskrigets slut som ett viktigt inslag i både svensk lärarutbildning och i ämnet pedagogik. Därefter förändrades pedagogik från ett brett humanistiskt och samhällsvetenskapligt ämne mot mer av ett beteendevetenskapligt ämne med tydlig koppling till psykologi. Som ett resultat av denna utveckling marginaliserades utbildningshistoria inom akademien och ämnet upprätthölls framförallt av utom-akademiska skribenter såsom pensionerade rektorer och lärare.⁴⁴ Vad gäller den fortsatta utvecklingen inom pedagogikämnet hävdar Broady att återvändandet till mer av samhällsvetenskapliga traditioner inom pedagogik påbörjades först i slutet av 1960- och början av 1970-talen, då de svenska pedagogerna Urban Dahllöf och Ulf P. Lundgren introducerade ramfaktorteorin.⁴⁵

Som den svenske historikern Bengt Sandin visar utgjorde utvecklingen inom pedagogikämnet emellertid inte startskottet för den utom-akademiska utbildningshistorien i Sverige. Hans genomgång av tidigare forskning rörande folkundervisningen visar att det utom-akademiska inslaget inom svensk utbildningshistoria var stort redan före andra världskriget. De tidigare nämnda Föreningen för svensk undervisningshistoria och Sveriges allmänna folkskolläraryörening stod bakom många av de böcker om skolans historia som publicerades under 1900-talets första hälft och den förstnämnda föreningen finansierade också mycket av den senares utgivning.⁴⁶

Vad gäller den svenska historiska forskningen kom intresset för utbildningshistoriska studier inom historia senare än inom ämnet pedagogik. Den svens-

41 Se ex. Gunneriusson 2002: 221-23.

42 Det närmaste man kommit en sådan är inrättandet av ämnet Historia med utbildningsvetenskaplig inriktning i Umeå. Detta är emellertid inte endast ett ämne som ägnar sig åt utbildningshistoria, utan minst lika viktigt är historiedidaktiska studier. Lindmark 2015: 8-9.

43 Broady, Larsson & Westberg 2010: 11-14.

44 Broady & Larsson 2007: 3. Denna bild av utvecklingen vid svenska lärosäten stöds även av Gunnar Richardson som menar att insatser inom området utbildningshistoria slutade att vara ett krav för att få en professor i pedagogik i Sverige under 1950-talet. Richardson 1981a: 47.

45 Broady 1999: 116-18.

46 Sandin 1986: 12-14. För Årsböcker i svensk undervisningshistoria, se Nordström 1996: 18.

ke historikern Ragnar Björk har visat att om man bortser från universitetshistoria fanns det ytterst få exempel på studier av utbildning inom historieämnet före 1960-talet.⁴⁷ Främsta orsaken till detta var att fram till och med mitten av 1960-talet var svensk historisk forskning i det närmaste synonym med politisk historia. Med det socialhistoriska genombrottet i mitten av 1960-talet öppnades emellertid upp för forskning inom en rad olika fält, såsom exempelvis utbildningshistoria.⁴⁸

Oaktat denna utveckling saknade emellertid många av de utbildningshistoriska studier som genomfördes i Sverige under 1960- och 1970-talen såväl ett kritiskt anslag som mer utvecklade teoretiska perspektiv.⁴⁹ Det tidiga 1980-talet kan i detta avseende emellertid ses som något av en vändpunkt, vilket bland annat märks i den debatt som skedde i svensk *Historisk tidskrift* rörande behovet av teoretiska perspektiv inom svensk utbildningshistorisk forskning.⁵⁰

Trots denna debatt var ett kritiskt perspektiv inom utbildningshistorisk forskning fortfarande i mitten av 1980-talet att betrakta som ett nytt grepp. Sandins avhandling om barndomen och dess relation till folkundervisningen var i detta sammanhang banbrytande och hämtade stöd i den så kallade revisionistiska utbildningshistoriska forskningen med sina amerikanska rötter i 1960-talets kritik av tidigare utbildningshistorisk forskning.⁵¹ Det är emellertid osäkert i vilken mån denna amerikanska forskningstradition kom att direkt påverka svensk utbildningshistorisk forskning och i fallet med Sandins avhandling används den framförallt som en utgångspunkt för en kritik av tidigare forskning, medan de mer substantiella teoretiska impulserna hämtas från Michel Foucault och Antonio Gramsci.⁵² Betydelsen av europeiska teoretiker är också något som framhållits av Petterson som menar att ett mer kritiskt förhållningssätt inom svensk utbildningshistoria har sitt ursprung i tysk forskning och då särskilt Frankfurtskolan.⁵³

Sedan Sandins avhandling har såväl ett mer teoretiskt anslag som ett kritiskt perspektiv blivit *comme il faut* inom svensk utbildningshistoria.⁵⁴ När Petterson försöker summera resultatet av revisionismens inverkan på svensk utbildningshistoria under 1980- och 1990-talen är han emellertid osäker rörande dess mer långvariga effekt. I början av 2000-talet tyckte han sig se ett slags post-revisionis-

47 En av de första historiska avhandlingarna inom områden utbildningshistoria var Richardson 1963.

48 Björk 1992: 331-41.

49 Bland undantagen kan nämnas Rappe 1973. Sandin 1986: 19-20. Denna beskrivning av forskningsområdet finner också stöd i Richardsons inventering av svensk utbildningshistorisk forskning under 1970-talet. Richardson 1980: 35-40.

50 Se Richardson 1981b: 142-43; Richardson 1983.

51 Den så kallade revisionistiska vändningen tog sin början med Bailyn 1960. För en närmare beskrivning av denna utveckling, se ex. Katz 1976; Herbst 1980.

52 Sandin 1986: 21-25, 33-38.

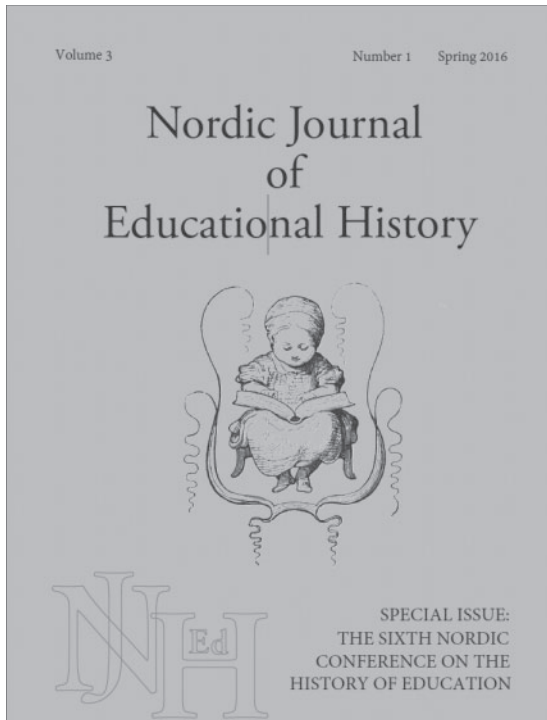
53 Petterson 2003: 369-70.

54 Bland avhandlingar som var samtida med Sandins och som också kan ses som exempel på denna vändning kan nämnas Englund 1986; Florin 1987; Johansson 1987.

tisk tillbakagång, vilken enligt hans mening präglades av ett eklektiskt förhållningssätt, där strukturella aspekter fick stå tillbaka för ett ökat intresse för person- och händelsehistoria.⁵⁵

I vilken mån Pettersons profetia har besannats eller ej kan diskuteras. 2000-talet har hursomhelst präglats av framväxten av ett starkt svenskt utbildningshistoriskt forskningsfält, som enligt historikern Daniel Lindmark centererats kring tre miljöer: Tema Barn vid Linköpings universitet, den historiska och utbildningssociologiska forskningen vid Uppsala universitet samt Historia med utbildningsvetenskaplig inriktning vid Umeå universitet.⁵⁶

En viktig bidragande orsak bakom denna utveckling var bildandet av en utbildningsvetenskaplig kommitté inom det svenska Vetenskapsrådet 2001, vilken inledningsvis pekade ut utbildningshistoria som ett särskilt forskningsområde och som bland annat finansierade en forskarskola i utbildningshistoria med säte i Uppsala.⁵⁷ En annan betydelsefull faktor för utvecklingen inom svensk utbildningshistorisk forskning har varit den arena som de återkommande nordiska pe-



Nordic Journal of Educational History (NJEH) grundades efter den Femte nordiska utbildningshistoriska konferensen i Umeå 2012 och dess första nummer gavs ut 2014. Bilden visar vol. 3, nr 1 (2016), vilket var ett specialnummer med bidrag från den Sjätte nordiska utbildningshistoriska konferensen som hölls i Uppsala 2015.

55 Petterson 2003: 370-71.

56 Lindmark 2015: 9.

57 Lindmark 2015: 8.

dagogik- och sedermera utbildningshistoriska konferenserna utgjort.⁵⁸ Dessa har blivit en viktig mötesplats för utbildningshistorisk forskning och även bidragit till att stärka utbytet över disciplingränserna.⁵⁹ Samma sak gäller även det utbildningshistoriska nätverk som bildades i Uppsala 2005,⁶⁰ samt tidskriften *Nordic Journal of Educational History* (NJEH) som grundades 2014 med det uttryckliga syftet att skapa ett forum för utbildningshistorisk forskning rörande nordiska förhållanden oavsett skribenternas akademiska hemvist.⁶¹ Som en följd av denna utveckling kan man därför tala om ett mer sammanhållet utbildningshistoriskt fält i Sverige idag, på vilket såväl pedagoger som historiker är verksamma.

Avslutande ord

I denna uppsats har jag diskuterat de tre olika förhållningssätt till historia som Nietzsche presenterade under slutet av 1800-talet och visat hur de kan användas för att karaktärisera svensk utbildningshistoria. Som framgått från de exempel som anförts överlappar ofta de olika förhållningssätten varandra, vilket gör att de snarast är att betrakta som analytiska kategorier. Detta är särskilt tydligt gällande de monumentalistiska och de antikvariska förhållningssätten vilka ofta går hand i hand. Det tillsynes okomplicerade intresset för historiska detaljer hämtar ofta stöd i en mer storslagen berättelse om utvecklingen mot dagens utbildningssystem. Genom att på detta sätt ta den vedertagna bilden av utbildningens historia för given blir det svårt att skapa ny kunskap, och studier som hämtar stöd i dessa perspektiv kan endast bidra till att bekräfta det vi redan vet.

En kritisk historia står i detta sammanhang ut som ett förhållningssätt som inte utan problem kan kombineras med de andra två. Olikt Nietzsche är det nog få idag som inte säger sig föredra en kritisk eller vetenskaplig historieskrivning framför en monumentalistisk och/eller antikvarisk dito.⁶² Trots detta är den kritiska historien en tämligen ny företeelse och den kämpar fortfarande mot invanda föreställningar, vilka gör det svårt för vetenskapen att slå igenom. Historia används alltför ofta för att visa på utveckling och för att hylla det som åstadkommit. För att förebygga detta måste vi hela tiden ifrågasätta den vedertagna monumentalhistorieskrivningen med sina storslagna berättelser. Å andra sidan bör man även akta sig för att helt fångas av de empiriska detaljerna i vad Nietzsche kallar en antikvarisk historieskrivning. Ett sådant sätt att skriva historia saknar potential att förklara. Utmaningen ligger istället i en väl avvägd kritisk historia präglad av både objektivitet och teoretisk medvetenhet.

58 Som pedagogikhistorisk konferens 1998, 2003, 2006 och som utbildningshistorisk konferens 2009, 2012, 2015.

59 Broady, Larsson & Westberg 2010: 11-14.

60 <https://utbildningshistoria.se/>

61 Norlin & Sjögren 2014.

62 Att detta länge varit legio inom historievetenskapen kan märkas i exempelvis Pieter Geyls kritik av Nietzsches sätt att förhålla sig till olika former av historieskrivning. Geyl 1955: 54.

Summary

This article examines Swedish educational history by using concepts from Friedrich Nietzsche's *Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben* (1874) and Herbert Butterfield's *The Whig interpretation of history* (1931). By utilizing Nietzsche's three kinds of attitudes towards history – a monumental historical method, an antiquarian historical method and a critical historical method – the article pinpoints different trends within academic as well as non-academic history of education in Sweden. By the empirical examples it becomes apparent that especially the monumental and antiquarian historical methods often overlaps and that these ways of writing history corresponds to the way of writing history that Butterfield criticize as whiggism. These approaches towards history is also most common within non-academic history of education, while modern academic history of education is more aligned with what Nietzsche describes as the critical historical method.



Esbjörn Larsson (f. 1968) är docent i historia och universitetslektor vid Uppsala universitet. Larsson disputerade på avhandlingen Från adlig uppfostran till borgerlig utbildning (2005), och har därefter fortsatt att framförallt beforska utbildning under 1800-talet genom bland annat boken En lycklig Mechanism (2014), som behandlar växelundervisningens införande i Sverige. Därtill är han även en av redaktörerna till den svenska läroboken Utbildningshistoria – en introduktion (2011, 2015).

Källor och litteratur

- Ausmus, Harry J. (1978), Nietzsche and eschatology. I: *The journal of religion*, vol. 58 (4), s. 347-64.
- Bailyn, Bernard (1960), *Education in the forming of American society: needs and opportunities for study*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press.
- Björk, Ragnar (1992), Utbildningsforskning som historisk analys. I: S. Selander (red.) *Forskning om utbildning: en antologi*. Stockholm: Symposion, 331-46).
- Brinton, Crane (1940), The national socialists' use of Nietzsche. I: *Journal of the history of ideas*, vol. 1 (2), s. 131-50.
- Broady, Donald (1991), Försvartal för bildningstanken. I: *Meddelanden från Forum för pedagogisk historia*, vol. 1 (1), s. 7-15.
- Broady, Donald (1999), Det svenska hos ramfaktorteori I: *Pedagogisk forskning i Sverige*, vol. 4 (1), s. 111-21.
- Broady, Donald & Larsson, Esbjörn (2007), Utbildningshistorisk forskning vid svenska lärosäten och bildandet av en nationell forskarskola i utbildningshistoria. I: *Vägval i skolans historia*, vol. 7 (2-3), s. 3-5.
- Broady, Donald, Larsson, Esbjörn & Westberg, Johannes (2010), Utbildningens sociala och kulturella historia: En översikt. I: E. Larsson & J. Westberg (red.), *Utbildningens sociala och kulturella historia: meddelanden från den fjärde nordiska utbildningshistoriska konferensen*. Uppsala: Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi, s. 9-19
- Butterfield, Herbert (1931), *The Whig interpretation of history*. London: G. Bell and sons.
- Depaape, Marc (2001), A professionally relevant history of education for teachers: Does it exist? Reply to Jurgen Herbst's state of the art article. I: *Paedagogica historica*, vol. 37 (3), s. 629-40.
- Englund, Tomas (1986), *Curriculum as a political problem: changing educational conceptions, with special reference to citizenship education*. Lund: Studentlitteratur.

- Florin, Christina (1987), *Kampen om katedern: feminiserings- och professionaliseringsprocessen inom den svenska folkskolans lärarkår 1860-1906*. Umeå: Umeå Universitet.
- Foucault, Michel (1986 [1971]), Nietzsche, genealogy, history. I: P. Rabinow (red.), *The Foucault reader: an introduction to Foucault's thought*. Penguin Books: Harmondsworth, s. 76-100.
- Gemes, Ken (2001), Postmodernism's use and abuse of Nietzsche. I: *Philosophy and phenomenological research*, vol. 62 (2), s. 337-60.
- Geyl, Pieter (1955), *Use and abuse of history*. New Haven: Yale Univ. Press.
- Gunneriusson, Håkan (2002), *Det historiska fältet: svensk historievetskap från 1920-tal till 1957*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Hall, B. Rudolf (1948), *Undervisningshistoriska önskemål: räddnings-, upptecknings-, forsknings- och undervisningsuppgifter*. Stockholm: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Herbst, Jurgen (1980), Beyond the debate over revisionism: Three educational pasts writ large. I: *History of education quarterly*, vol. 20 (2), s. 131-45.
- Johansson, Ulla (1987), *Att skolas för hemmet: trädgårdsskötsel, slöjd, huslig ekonomi och nykterhetsundervisning i den svenska folkskolan 1842-1919 med exempel från Sköns församling*. Umeå: Pedagogiska institutionen.
- Kaleen, Gustaf (1967), Hall, Bror Rudolf. I: E. Grill (red.), *Svenskt biografiskt lexikon*, band 17. Stockholm: SBL, s. 775.
- Karlsson, Klas-Göran (1999), *Historia som vapen: historiebruk och Sovjetunionens upplösning 1985-1995*. Stockholm: Natur och kultur.
- Katz, Michael B. (1976), The origins of public education: A reassessment. I: *History of education quarterly*, vol. 16 (4), s. 381-407.
- Larsen, Jesper Eckhardt (2007), "ikke af brød alene...": argumenter for humaniora og universitetet i Norge, Danmark, Tyskland og USA 1945-2005. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Larsson, Esbjörn (2014), *En lycklig mekanism: olika aspekter av växelundervisningen som en del av 1800-talets utbildningsrevolution*. Uppsala: Opuscula Historica Upsaliensia.
- Lindegren, Jan (1988), *Varat, staten och diket: tre historieteoretiska uppsatser*. Uppsala: Opuscula historica Upsaliensia.
- Lindmark, Daniel (2015), Educational history in the nordic region: Reflections from a swedish perspective. I: *Espacio, Tiempo y Educació*, vol. 2(2), s. 7-22.
- Marx, Karl (1978) [1844], Till kritiken av den hegelska rättsfilosofin. I: *Filosofiska skrifter. Skrifter i urval*. Stockholm: Cavefors.
- Nietzsche, Friedrich (1998) [1874], *Om historiens nytta och skada: en otidsenlig betraktelse*. Stockholm: Rabén Prisma.
- Nordström, Stig G. (1996), ÅSU-serien under 75 år: ämnesprofil, finansiering och produktionsformer. I: *Årsböcker i svensk undervisningshistoria under 75 år*. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Norlin, Björn & Sjögren, David (2014), Enhancing the infrastructure of research on the nordic educational past. I: *The nordic journal of educational history*, vol. 1 (1), s. 1-5.
- Petterson, Lars (1991), 1842, 1822 eller 1882? Vad är det som bör firas? I: *Forskning om utbildning*, vol. 4, s. 22-27.
- Petterson, Lars (1992), *Frihet, jämlikhet, egendom och Bentham: utvecklingslinjer i svensk folkundervisning mellan feodalism och kapitalism, 1809-1860*. Uppsala: Studia historica Upsaliensia.
- Petterson, Lars (2003), Pedagogik och historia: en komplicerad förbindelse. I: S. Selander (red.), *Kobran, nallen och majjen: tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Stockholm: Myn-digheten för skolutveckling.
- Pletsch, Carl E. (1977), History and Friedrich Nietzsche's philosophy of time. I: *History and theory*, vol. 16 (1), s. 30-39.
- Rappe, Ewa (1973), Från katekes till 'social fostran': om folkundervisningen i Sverige från 1842 till 1906. I: *Häftet för kritiska studier*, vol. 6 (5-6), s. 6-32.
- Richardson, Gunnar (1963), *Kulturkamp och klasskamp: ideologiska och sociala motsättningar i svensk skol- och kulturpolitik under 1880-talet*. Göteborg: Historiska institutionen.
- Richardson, Gunnar (1980), Är pedagogikhistorien bortglömd? I: *Tvärsnitt*, vol. 2 (3), s. 34-41.
- Richardson, Gunnar (1981a), Debatt om utbildningshistoria. I: *Tvärsnitt*, vol. 3 (1), s. 45-48.

- Richardson, Gunnar (1981b), Behövs en strategi för utbildningshistorisk forskning? I: *Historisk tidskrift*, vol. 101 (2), s. 131-46.
- Richardson, Gunnar (1983), Om den påstådda bristen på konflikter och om frånvaron av moralisk indignation: ett genmäle till Dan Ch Christensen. I: *Historisk tidskrift*, vol. 103 (1), 63-75.
- Richardson, Gunnar (2010), *Svensk utbildningshistoria: skola och samhälle förr och nu* (8:e upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Sandin, Bengt (1986), *Hemmet, gatan, fabriken eller skolan: folkundervisning och barnuppfostran i svenska städer 1600-1850*. Lund: Arkiv.
- Sewell, Keith C. (2003), The 'Herbert Butterfield problem' and its resolution. I: *Journal of the history of ideas*, vol. 64 (4), s. 599-618.
- *Steg mot framtiden – En film om läraryrkets utveckling* (1991). Stockholm: Lärarförbundet.
- Westberg, Johannes (2014), En politisk illusion? 1842 års folkskolestadga och den svenska folkskolan. I: *Uddannelseshistorie*, vol. 48, s. 52-70.
- Wilson, Adrian & Ashplant, T. G. (1988), Whig history and present-centred history” I: *The historical journal*, vol. 31 (1), s. 1-16.