KATARINA BLENNOW, PÅL BRUNNSTRÖM OCH DAVID ÖRBRING (RED.)

En historiker korsar sitt spår

En vänbok till Roger Johansson om att lära
sig av historien och lära ut historia

**MALMÖ
UNIVERSITET**

En historiker korsar sitt spår

KATARINA BLENNOW, PÅL BRUNNSTRÖM OCH DAVID ÖRBRING (RED.)

En historiker korsar sitt spår

**En vänbok till Roger Johansson om att lära
sig av historien och lära ut historia**

Skrifter med historiska perspektiv, No. 22

© Copyright författarna 2019

Omslagsbild: tomo tang @flickr.com

Tryck: Holmbergs, Malmö 2019

Grafisk formgivning och sättning: Pål Brunnström

ISBN 978-91-7877-033-5 (tryckt)

ISBN 978-91-7877-045-8 (pdf)

ISSN 1652-2761

Innehåll

Inledning	7
KATARINA BLENNOW, PÅL BRUNNSTRÖM OCH DAVID ÖRBRING	
Reflections on History Education	17
PENELOPE HARNETT, UNIVERSITY OF THE WEST OF ENGLAND, BRISTOL	
”Farlig historia” i samhälle och skola	29
MATS GREIFF, MALMÖ UNIVERSITET	
Mot ett perspektivskifte – gymnasieelevers problematiseringar av historieundervisning och syn på identiteter	43
VANJA LOZIC, MALMÖ UNIVERSITET	
En historiker med fäbless för arkiv	63
KERSTIN MARTINSDOTTER, F.D. ARKIVPEDAGOG PÅ MALMÖ STADSARKIV	
Att tänja på reglerna för det urbana rummet. Sociala rörelser användande av icke-auktoriserade minnesplatser i Malmö och Buenos Aires	69
PÅL BRUNNSTRÖM, MALMÖ UNIVERSITET	
Belägringen av Malmö 1644 och den första bevarade kartan över staden	93
GÖRAN LARSSON, KULTURFÖRVALTNINGEN MALMÖ STAD	
Reflektioner kring upprop för ett antirasistiskt monument i Malmö	103
ROBERT NILSSON MOHAMMADI, MALMÖ UNIVERSITET	
Tidens och rummets smala näs i Malmö periferi.	119
En tänkt kulturvandring genom beredskapstidens Falsterbo	
KJELL Å MODÉER, LUNDS UNIVERSITET	
Quiding och Palm – två radikala samhällskritiker i Malmö under 1880-talet	141
LARS BERGGREN, CENTRUM FÖR ARBETARHISTORIA OCH LUNDS UNIVERSITET	
Kampen om minnet: 30 november i Lund 1985–2008	153
JOHAN PRIES, SLU OCH ANDRÉS BRINK PINTO, LUNDS UNIVERSITET	
The (re)formation of auto/biography in everyday life	179
BRIAN ROBERTS	
Skolan som plats	193
DAVID ÖRBRING, LUNDS UNIVERSITET	
Kolleger! Det är dags att handla nu! Lärare för freds bildande och yrkesetikens betydelse, 1982-1984	205
IRENE ANDERSSON, MALMÖ UNIVERSITET	
Vetenskapskommunikation och skolutveckling som en del av den tredje uppgiften	221
ANDERS JAKOBSSON, EVA DAVIDSSON, CRISTIAN ABRAHAMSSON, CHARLOTTE LAGERHOLM, JOHAN LIND, MIMMI MALM, KARIN OLLINEN, EVA PENNEGÅRD, LOUISE RIETZ OCH EVA SVENSSON	
Jag rear ut min själ – om marknadsföringsprosa i en gymnasieskolas informationsbroschyr	239
MARTIN MALMSTRÖM, LUNDS UNIVERSITET	
Målstyrningens förvandlingar inom svensk högre utbildning	255
ANDERS PERSSON, LUNDS UNIVERSITET	

Inledning

KATARINA BLENNOW, PÅL BRUNNSTRÖM OCH DAVID ÖRBRING

Ar 2001 disputerade Roger Johansson i historia vid Lunds universitet med avhandlingen *Kampen om historien. Ådalen 1931. Sociala, konflikter, historiemedvetande och historiebruk 1931–2000*. I avhandlingen visade han hur Ådalen blev ett begrepp som det stod strid om och som ytterst handlade om hur Sveriges moderna historia skulle tolkas. Undersökningen byggde på olika typer av källmaterial, däribland läroböcker och filmer. Avhandlingen fick Meidnerpriset år 2003.

Roger utbildade sig till lärare i historia och religionskunskap vid Lärarhögskolan i Malmö och tog ämneslärarexamen 1982. Han blev tidigt en uppskattad lärare vid Hagalidsskolan i Staffanstorps. Han blev också tidigt engagerad i de historiedidaktiska projekt som initierades av metodiklektorn Christer Karlsgård på Lärarhögskolan.

Roger kom till Lärarhögskolan – sedermera lärarutbildningen vid Malmö högskola – som lärare i mitten av 1990-talet. Han blev snabbt känd som en omtyckt och engagerad lärarutbildare, och han anställdes som universitetslektor 2002 sedan han disputerat i historia. Några år senare blev han docent i historia. Ungefär samtidigt som han fick en professorsanställning i utbildningsvetenskap vid Lunds universitet, fick han också en anställning som professor i historia med didaktisk inriktning vid Malmö högskola.

Rogers forskning har huvudsakligen rört sig inom de teman som angavs i avhandlingen, det vill säga i skärningspunkten mellan historiedidaktik och arbetarhistoria. Han har i flera texter analyserat dokumentärfilmer och monument. Bland forskningsprojekt kan nämnas texter om Amaltheaattentatet, Haymarketmonumentet i Chicago, Dime Novels i USA, skolan på Grönland samt historieundervisning i årskurs nio. Rogers vistelser vid Michigan State University i USA och i NUUK på Grönland har lett till att han vidgat sin forskning internationellt.

En del av Rogers forskning har handlat om Malmö. Det gäller till exempel flera texter om Amalthea. Tillsammans med Kerstin Martinsdotter företog han en resa till England för att spåra den strejkbrytare som dödades i attentatet

1908. En annan text handlar om Amaltheamännens vistelse på Långholmen. I sin ungdom var Roger anställd på Malmö Strumpfabrik, och han har i flera sammanhang föreläst om fabriken och dess människor, men också skrivit om filmer som producerades i reklamsyfte. Hans kontakter med arbetarrörelsen har bland annat resulterat i en bok om Handels i Malmö som bygger på en forskningscirkel.

Roger är en erkänt duktig pedagog. Han har i högsta grad ägnat sig åt utveckling av nya kurser och program. Inom ramen för nätverket Childrens Identity and Citizenship in Europe har Roger arbetat med att bygga upp en internationell masterexamen och en europeisk forskarutbildning. Han har aktivt verkat för att få till stånd en samverkan mellan universitetet och olika kommuner, bland annat i syfte att genomföra en forskarutbildning för på fältet verksamma lärare.

Roger har också skrivit läromedel, bland annat en metodbok med Ådalen som tema. Han har även varit redaktör för flera böcker, där ett vetenskapligt innehåll har presenterats i pedagogisk form. Här kan nämnas antologin *Att gå till historien*, som innehåller tretton Malmövandringar på olika teman. I samband med att Baltiska utställningens hundraårsjubileum firades var han huvudredaktör för boken *Malmö 1914*. Han var också redaktör för boken *Malmö högskola tar form*, där han skrev om högskolans historia. I skrivande stund arbetar han med att redigera nästa del av *Malmö Stads Historia*.

Roger är också i högsta grad miljöbyggare. Han är drivande kraft bakom Institutet för studier i Malmös historia (IMH), som är ett samarbetsprojekt mellan Malmö universitet och Malmö stad. Han är också verksam som en av två professorer vid institutionen för utbildningsvetenskap i Lund, där han handleder doktorander i utbildningsvetenskap med ämnesdidaktisk inriktning samt där han startade och är med och driver forskarskolan Communicate science in school (CSiC).

Roger fyller 65 år i november och detta vill vi fira med denna festskrift. Med titeln *En historiker korsar sitt spår*, en parafras på Aksel Sandemoses bok *En flyktig korsar sitt spår*, vill vi lyfta fram att Roger är en person som brutit en del av "Jantelagens" tabun om vad en arbetargrabb kan göra och åstadkomma. Roger har genomfört mycket under ett långt akademiskt liv, och han är väl värd att hyllas för detta. Undertiteln – att lära sig av historien och lära ut historia – är en devis som har präglat Rogers vetenskapliga och pedagogiska verksamhet. Boken innehåller 16 kapitel som på olika sätt speglar denna verksamhet.

Penelope Harnett reflekterar i sitt kapitel över disciplinen historia, historieämnets läroplaner och historieundervisning. Hon betonar historieämnets samtida och framtida relevans och potentiella betydelse för värden som tolerans

och rättvisa. Harnett beskriver historia som en plats för politiska maktanspråk och spänningar mellan olika perspektiv. Hon framställer därmed historielärens uppgift som mycket komplex.

Mats Greiff lyfter fram att historiker kan vara farliga för samhället och att innebörden av detta kan och bör vara en del undervisningen i historia. Att lära sig historia är också att få kunskap i att utmana till exempel olika typer av makt-hierarkier.

Vanja Lozic analyserar den traditionella historieundervisningen med euro-centriskt fokus genom teorier om intersektionalitet och komplexitetsperspektiv. Utifrån intervjuer med elever problematiseras exempelvis innehållsval i historieämnet i skolan.

Kerstin Martinsdotter lyfter i sitt kapitel fram erfarenheter som hon delar med Roger Johansson efter en låg rad gemensamma projekt, undervisning av blivande lärare och arkivstudier.

Pål Brunnström analyserar i sitt kapitel sociala rörelers användande av minnesplatser för politisk opinionsbildning och mobilisering, med exempel från Buenos Aires och Malmö, där också Roger själv skymtar fram som en del av källmaterialet.

Göran Larsson beskriver hur Malmö belägrades 1644 och den historiska kontexten som omgav denna händelse. I samband med detta skapades också den första bevarade kartan över Malmö med omgivning.

I kapitlet *Reflektioner kring upprop för ett antirasistiskt monument i Malmö* berättar Robert Nilsson Mohammadi om ett upprop han själv varit med om att framföra med syfte att uppmärksamma erfarenheter av rasism och bidra till framtida samlevnad. Med bakgrund i seriemördaren Peter Mangs mord och mordförsök år 2003 till 2010, samt brister i den offentliga hanteringen av detta rasistiska våld, resonerar Nilsson Mohammadi om möjligheter för monumentet att motverka hegemonisk vithet och främja en inkluderande gemenskap.

Kjell Å Modéer gör i sitt kapitel en kulturvandring i Skanör med Falsterbo under beredskapstiden år 1939 – 1945. Med utgångspunkt i verk av författare som Anders Österling och Hjalmar Gullberg undersöker Modéer hur det lilla samhället påverkas av förhållandet med omgivande samhälle och samtida händelser.

Lars Berggren diskuterar i sin artikel förhållandet mellan utopisten Nils Herman Quiding och den socialistiske skräddaren August Palm, som båda bodde i Malmö under början av 1880-talet,

Johan Pries och Andrés Brink Pinto belyser hur minnet av det förflutna kan användas på olika sätt av olika aktörer. Det benämns som historiebruk. I sitt kapitel framhåller författarna hur minnet av 30 november används av olika grupper för att göra anspråk på platser och fylla dem med minnespraktiker. De

grupper som undersöks är å enda sidan 30 novemberföreningen samt å andra sidan militanta antifascister.

Brian Roberts skriver om den komplexa processen att skapa ett meningsfullt självbiografiskt narrativ genom att till exempel väva samman sina minnen med andras minnen och sitt inre liv. Roberts föreslår flera teoretiska perspektiv som hjälper till att fånga och förklara dessa mångdimensionella självbiografiska konstruktioner och processer, vilket ger redskap åt forskare som arbetar med att analysera självbiografiska berättelser.

David Örbring åskådliggör i sitt kapitel skolan som plats genom att använda olika rumsliga teorier. Genom att använda plats-begreppet kan olika aspekter av skolan belysas som till exempel var gränsen för skola går och vad en skola egentligen är.

Irene Andersson kartlägger i sitt kapitel hur yrkesgruppen Lärare för fred formerades 1982 och hur föreningsarbetet organiserades de första åren av dess verksamhet. I kapitlet analyseras ett tidigare obeforskat föreningsmaterial ur Arkivet Lärare för fred i södra Sverige. Andersson diskuterar yrkesetikens betydelse för verksamheten samt i vilken mån föreningen nådde upp till sina ambitioner den första tiden.

Anders Jakobsson, Eva Davidsson och ett stort antal licentiander från CSiC lyfter i sitt kapitel fram den tredje uppgiften och ger mer ingående exempel genom att presentera forskarskolan Communicate science in school (CSiC). Forskarskolan kan ses om en central del i att knyta utbildningsvetenskaplig forskning närmare lärarpraktik och skolutveckling.

Martin Malmström undersöker i sitt kapitel hur skolans marknadsiering påverkar språket i en informationsbroschyr från en kommunal gymnasieskola. Malmström visar genom en detaljerad språklig analys hur gränsen mellan information och marknadsföring suddas ut och hur skolans material är starkt präglad av en nyliberal diskursordning med betoning på bland annat individualitet, valfrihet, konsumtion och självhjälp.

Inom svensk högre utbildning har målstyrningen förändrats en hel del sedan 1960-talet. Dessa förändringar fokuserar Anders Persson på i sitt kapitel i ljuset av vetenskaplighet, arbetsmarknadsrelevans och studiemål.

Redaktörerna vill uttrycka ett varmt tack till alla författarna som generöst bidragit med sin tid och sina kunskaper för att skapa de intressanta bidragen till den här boken. Ett stort tack riktas också till alla de som bidragit ekonomiskt för att göra bokutgivningen möjlig, vilka finns med i Tabula Gratulatoria sist i boken. Slutligen vill vi rikta ett djupt känt tack till Lars Berggren som varit ett viktigt stöd i redaktionsarbetet samt bidragit med sitt breda kontaktnät och goda minne för att hitta skribenter från Rogers många olika arbetsfält.

Medverkande författare

Cristian Abrahamsson

Cristian Abrahamsson har varit licentiand i forskarskolan Communicate science in school, CSiS.

Irene Andersson

Irene Andersson, docent i historia vid Malmö universitet, disputerade 2001 vid Lunds universitet på avhandlingen ”Kvinnor mot krig. Aktioner och nätverk för fred, 1914-1949”. Hon har forskat om kvinnors sociala rörelser och motstånd. Hon har publicerat texter om den kvinnliga freds rörelsen under 1900-talet och om fredsundervisning i skolorna under 1980-talet. Ett särskilt intresse har varit säkerhetstjänsternas övervakning av Svenska kvinnors vänsterförbund.

Lars Berggren

Lars Berggren är professor emeritus i historia vid Lunds universitet, och han har också varit verksam vid Centrum för Arbetarhistoria i Landskrona. Hans forskning har huvudsakligen varit inriktad på arbetarhistoria, socialhistoria och populärkultur. Hans doktorsavhandling från 1991 handlar om arbete och facklig organisering vid Kockums Mekaniska Verkstad och Carl Lunds fabrik i Malmö under slutet av 1800-talet och början av 1900-talet. Lars var också handledare till Roger Johansson under hans avhandlingsarbete.

Pål Brunnström

Pål Brunnström är forskare och lärare vid Institutet för studier i Malmös historia, Malmö universitet. Han har forskat om svenska kapitalägares konstruktioner av klass och genus i sin avhandling, samt forskar och undervisar om Malmös historia, arbetarrörelsens historia och urbanhistoria. Pål forskar även om migration och rasism, och är just nu involverad i ett större europeiskt samarbete för att undersöka flykting- och arbetskraftsmigration under decennierna efter andra världskriget, och hur olika europeiska städer svarade upp mot detta.

Eva Davidsson

Eva Davidsson är biträdande professor i utbildningsvetenskap vid Malmö Universitet och utbildningsledare för forskarskolan Communicate science in school (CSiS) vid Lunds Universitet.

Mats Greiff

Mats Greiff är professor i historia vid Malmö universitet. Han har arbetat inom det arbetarhistoriska fältet med fokus på industritjänstemän i Sverige, textilarbetare i Ulster och arbetarklassen i Belfast. Greiff har inom det idrottshistoriska fältet bl a studerat arbete, makt och kultur i svensk travsport. Ett annat av Greiffs områden har varit relationen mellan populärmusik och samhälle. Han har bl a publicerat arbeten om rockmusik och ungdomskultur i DDR, countrymusik i Appalacherna samt populärmusik i 1950-talets England. Klass och genus är genomgående perspektiv i forskningen.

Penelope Harnett

Penelope Harnett is Professor Emeritus in the Department of Education at the University of the West of England, Bristol, UK.

Anders Jakobsson

Anders Jakobsson är professor i naturvetenskapernas didaktik vid lärarutbildningen vid Malmö universitet och är en av initiativtagarna till forskarskolan Communicate science in school, CSiS. Han har också varit verksam som undervisande lärare och engagerad i styrelsearbetet för forskarskolan.

Charlotte Lagerholm

Charlotte Lagerholm har varit licentiand i forskarskolan Communicate science in school, CSiS.

Göran Larsson

Göran Larsson är senior advisor/strateg vid kulturförvaltningen i Malmö. Han var tidigare chef för Malmö stadsarkiv och Malmö Museer. Larsson är också medlem av styrgruppen för Institutet för studier i Malmös historia (IMH).

Johan Lind

Johan Lind har varit licentiand i forskarskolan Communicate science in school, CSiS.

Vanja Lozic

Vanja Lozic är lektor i pedagogik och docent i utbildningsvetenskap med inriktning mot historiedidaktik, verksam vid Malmö universitet. Hans forskning är flervetenskaplig och handlar i huvudsak om etniska relationer och ungdomsidentiteter samt den ökande betydelse av samverkan för att lösa olika samhällsproblem. Han har under flera år arbetat tillsammans med Roger i bevakning av didaktisk forskning för Skolverkets räkning.

Mimmi Malm

Mimmi Malm har varit licentiand i forskarskolan Communicate science in school, CSiS.

Martin Malmström

Martin Malmström är fil. dr. i utbildningsvetenskap med en bakgrund i svenska med didaktisk inriktning. I sin forskning har han intresserat sig för samtida och dåtida föreställningar om skrivande samt skönlitterärt skrivande i skolan. Inom ramen för en postdok-tjänst undersöker han för närvarande praktikinära forskning.

Kerstin Martinsdotter

Kerstin Martinsdotter har arbetat som arkivpedagog på Malmö stadsarkiv. Hon sitter i redaktionen på *Elbogen – Malmö kulturhistoriska årsskrift*. Martinsdotter har publicerat artiklar bland annat om arbetsolyckor i *Malmö 1914*, om privatlärarinnor i *Elbogen*, om en Katja of Sweden-design i *Ale* samt gjort övningsuppgifter till läroböckerna *Perspektiv på historien*. Skriver återkommande i årsboken *Hembygd föningen Arboga Minne*.

Kjell-Åke Modéer

Kjell Å Modéer är professor emeritus i rättshistoria vid juridiska fakulteten i Lund. Hans forskning har tidsmässigt främst behandlat tidig modern och modern tid. Ämnesmässigt har han främst placerat sig i den internationella och komparativa forskningens diskurser om rättsliga kulturer och rättstraditioner. Modéer var under ett antal år ordförande i Malmö Fornminnesförening/Malmö kulturhistoriska förening och redaktör för föreningens årsskrift. Han är sedan starten ledamot av Institutet för studier i Malmös historias vetenskapliga råd.

Robert Nilsson Mohammadi

Robert Nilsson Mohammadi är doktor i historia och verksam vid Institutet för studier i Malmös historia, Malmö universitet. Han har arbetat med muntlig och offentlig historia, särskilt i relation till sociala rörelser, ungdomsarbete och Malmös identitet. 2019 var Nilsson Mohammadi en del av ett upprop för ett anti-rasistiskt minnesmärke ämnat att bearbeta Malmöbornas erfarenheter av att ha varit utsatta för en rasistisk seriemördare och för den institutionella rasism denna utsatthet aktiverade.

Karin Ollinen

Karin Ollinen har varit licentiand i forskarskolan Communicate science in school, CSiS.

Eva Pennegård

Eva Pennegård har varit licentiand i forskarskolan Communicate science in school, CSiS.

Anders Persson

Anders Persson är professor i utbildningsvetenskap respektive sociologi vid Lunds universitet, har lång erfarenhet som forskare och universitetslärare och har skrivit en rad böcker, bland annat *Skola & makt* (Carlssons), *Social kompetens* (Studentlitteratur), *Ritualisering och sårbarhet* (Liber) och *Framing Social Interaction* (Routledge).

Andrés Brink Pinto

Andrés Brink Pinto är disputerad historiker verksam vid institutionen för genusvetenskap vid Lunds universitet. Hans forskning berör polisiär övervakning av homosexuella, ungdomsupplopp under efterkrigstiden, politiska och sociala rörelser samt protester och gatupolitik.

Johan Pries

Johan Pries är disputerad historiker verksam vid Institutionen för kulturgeografi och ekonomisk geografi vid Lunds universitet och Institutionen för stad och land vid Sveriges lantbruksuniversitet. Hans forskar om välfärdsstatens rumsliga planering, den nyliberala vändningen i Sverige, folkrörelsernas platspolitik och sociala rörelsers geografi.

Louise Rietz

Louise Rietz har varit licentiand i forskarskolan Communicate science in school, CSiS.

Brian Roberts

Brian Roberts worked at various UK universities. He participated in the early research of the Centre for Contemporary Cultural Studies, University of Birmingham, UK, as a contributor to S. Hall and T. Jefferson (eds.) *Resistance through Rituals* (1976/2006) and co-author, with S. Hall et al., *Policing the Crisis* (1978/2013). He has written extensively on sociological biography, including B. Roberts *Biographical Research* (2002), arts and social science, and the researcher's experience of research.

Eva Svensson

Eva Svensson har varit licentiand i forskarskolan Communicate science in school, CSiS.

David Örbring

David Örbring är doktorand i utbildningsvetenskap vid Lunds universitet och adjunkt i geografiämnets didaktik vid Malmö universitet. Han har Roger Johansson som en av sina handledare i avhandlingsarbetet. Davids avhandling är en läroplansteoretisk studie om kunskap i skolämnet i geografi i förhållande till konstruktionen av en kursplan och i relation till lärarnas erfarenheter.

Reflections on History Education

PENELOPE HARNETT, UNIVERSITY OF THE WEST OF ENGLAND, BRISTOL

I am delighted to contribute to this volume in honour of Roger's work. Roger has been a good friend and colleague for over 10 years. We first met as members of the research student working group which was tasked with organising annual doctoral students' conferences as part of the CiCe (Children's Identity and Citizenship in Europe) network. Working with different data sets, utilising a wide range of methodological approaches, we recognised how claims for research validity were constructed in different disciplines and respected students' work from their varied backgrounds. As a group of academics, we drew on the strengths of individual members and worked collaboratively as a community of scholars to represent our ideas in several publications as well taking on different roles in the organisation of the student research conference itself.

The first meeting of the working group was in Oradea and I have very clear memories of our stay. We were lucky enough to be lodged in a hotel with a swimming pool and one of my first conversations with Roger was in the pool, sipping some chilled white wine, leaving the glass on the side of the pool for a quick splash across the pool, and then resuming our conversation.

As dusk descended on the pool, it was time to leave and prepare for dinner. I left the pool in the white towelling dressing gown provided by the hotel. But imagine my dismay as I tried to make my way back to my room and I encountered a bridal party in the hall; one bride after the next pirouetting around in lovely gowns and me wishing the ground would swallow me up, as I tried to cross the reception area to the stairs in my towelling robe!

I have entitled this contribution Reflections on History Education. History first brought Roger and I together; then we found that we had both taught in schools and that our current roles concerned teacher education and later educational research.

In this brief chapter I want to think through some of our conversations together, through reflecting on history as a discipline and why we teach/ learn

history in schools; the content of the history curriculum and how we teach the subject to our pupils/students. The national history curriculum to which I refer is the curriculum for schools in England, first introduced in 1991. Scotland, Wales and Northern Ireland have all developed their own history curricula.

History – telling the story of the nation

History begins with stories; originally stories which explained the natural world and then followed by stories of significant individuals and events seeking to unravel the motivations of humankind and account for the development of different societies and human relationships. Stories were initially passed on by word of mouth; as writing and literacy developed these stories acquired greater permanence, written down on clay and rock; vellum, parchment and paper. Historians across different periods of time selected the events, and added their own interpretations concerning what had occurred.

Historians became people of letters; organising ideas and writing prose to entertain their readers. Great British historians of the nineteenth century such as Macaulay or Carlyle wrote in styles to stir their readers' emotions; vivid prose which transported readers back in time, participating in the events as they unfolded. For some historians at the end of the nineteenth century, the study of history seemed straightforward, striking an optimistic note in charting the progress of humankind towards an increasing 'civilised' world.

Such optimism was also reflected in history taught in schools. The Board of Education in England published handbooks for state schoolteachers advising them on what to teach and pointed out the value of history in inculcating virtues and character formation through learning about great deeds by great men in the past for pupils from a very young age. As the practice of religion declined, it would appear that history could offer exemplary stories of codes of conduct to be emulated by young people in schools.¹ Board of Education Handbooks in the 1920s noted that the links between 'literature' and 'history' were almost indistinguishable and recommended that history stories should be selected to encourage patriotism and a sense of shared heritage.

History was not always taught in designated history lessons; children's reading books included many historical stories too. Research indicates how children imbued their sense of patriotism and attachment to the British Empire through their early reading primers.²

1. Penelope Harnett. Heroes and Heroines :Exploring a Nation's Past. The History Curriculum in State Primary Schools in the Twentieth Century. *History of Education Society Bulletin*, no 62, 1998:pp83-95.

2. Stephen J.Heathorn. Let us remember that we too, are English: Constructions of citizenship and national identity in English Elementary School Reading Books, 1880-1914. *Victorian Studies*, 38 no 4. 1995:pp395-427

Continuing the nation's story in the 21st century

The importance of teaching the national story in schools has been emphasised by successive governments, although the popular press often laments that pupils are unaware of key national events and personalities. A history National Curriculum was first introduced into English state schools in 1991 and made history a compulsory subject for all pupils between 5 – 16 years. It was designed to provide pupils with a coherent view of the nation's past, with some elements of local and world history. Subsequent versions have continued more or less with these aims, although history now is only a compulsory subject for 5-14 year olds.

Alarmed at the perceived lack of children's historical knowledge in 2010, the British government compiled a long list of key events which the Secretary of State for Education, Michael Gove expected to be included in the National Curriculum. The prime minister, David Cameron joined the debate, citing his favourite children's story book was Henrietta Marshall's *Our Island Story*. This book first published in 1905 contains a selection of national stories; straightforward accounts of the past beginning with civilising mission of Rome to English shores and culminating with stories of Britain's imperial greatness in the nineteenth century. The book was deemed to be such a useful guide to British history, that an independent think tank, Civitas paid for its re- publication and delivered it free to 25,000 primary schools in the United Kingdom in 2005.³

Consultation on Michael Gove's proposed curriculum provoked heated debates amongst academic historians, educationalists and the general public concerning the role of history and the content of the history curriculum in schools. The revised history National Curriculum published in 2013 left more to the discretion of individual schools and teachers with the list of great British landmarks reduced and opportunities for studying local and global history maintained. However, there was an insistence that teaching history should be broadly chronological, with primary aged pupils focusing their studies on Britain before 1066 (the Norman invasion of England) and secondary aged pupils thereafter⁴ (DES 2013).

Debates on the content of the history curriculum have not been confined to England: in the Netherlands there was much discussion prior to the publication of the country's National Canon.⁵ In the USA there is an expectation that

3. Henrietta Marshall .*Our Island Story, A History of Britain for Boys and Girls*. London: Civitas, 2005.

4. DES. *National Curriculum in England: history programmes of study. The statutory programmes of study for history for key stages 1-3*. London:HMSO, 2013.

5. Mieke de Vos. The Return of the Canon: Transforming Dutch History Teaching. *History Workshop Journal*, vol 67, issue 1, 2009:pp111-124.

all children will know of some of the nation's historical landmarks – the Pilgrim Fathers, the War of Independence, the Gettysburg Address etc. What to include and what to omit in the history curriculum are issues of profound importance for many nations who regard learning history as an important element in the task of nation building and promoting a sense of national identity.

History from a range of perspectives

The great literary tradition of teaching history was increasingly questioned in the 20th century and historians adopted wider perspectives in researching the lives of ordinary people, and in exploring social diversity and aspects of the past previously under-reported. In my own undergraduate studies, I began to learn about the motivations and beliefs which sustained the crowds in the French Revolution in the 1790s⁶ and also the lives of individual workers who began to represent the new working classes. As E.P. Thomson writing on the Making of the English Working Class so clearly explained "I am seeking to rescue the poor stockinger, the Luddite cropper, the "obsolete" hand-loom weaver, the "utopian" artisan, and even the deluded follower of Joanna Southgate, from the enormous condescension of posterity."⁷

This interest in 'history from below' has been an important aspect of Roger's work too. His researches in England, tracing relatives of British strike breakers in Malmö docks have provided additional insights into working class solidarity and internationalism at the beginning of the twentieth century and are evidence of the importance of listening to individual stories set against the wider landscape of the past.

We found this connection with individuals and the past in many of the cities where we worked as members of the CiCe working group. In Rome, the catacombs of Christian families provided us with a glimpse of their steadfastness in their faith and their determination to live Christian lives despite many vicissitudes. In Budapest, we walked around the Jewish Quarter, visiting the synagogue, reading plaques on buildings and memorials set in the street to learn the stories of different individuals and how they coped with their fears and persecution. Their names engraved in public places ensure that their sufferings and lives are not forgotten.

In schools the history National Curriculum expects that pupils should learn about the lives and experiences of ordinary men, women and children from a diverse range of backgrounds and experiences. In primary schools family

6. Albert Soboul. *The Parisian sans-culottes and the French Revolution.*, 1793-4. London : Clarendon Press, 1964. George Rude. *The Crowd in the French Revolution.* Oxford : Oxford University Press, 1967.

7. Edward P. Thompson. *The Making of the English Working Class.* London : Pelican, 1968:p 12

histories have become an important feature particularly as sources of information concerning local history and the recent past. Visits by older members of the community to schools are quite frequent. There is also a concern that pupils should find their own place in history and identify where they might belong in the story of Britain's past. This aspect presents challenges for teachers in an increasingly socially diverse society and is not always easy to achieve. Subjects as the slave trade and the British Empire are not taught in all schools.

Developing history as an academic discipline in schools

The development of a historical profession which gained momentum in the nineteenth century led to more specialized ways of working as historians and in particular, a more critical examination of historical sources. The objectivity of these first professional historians recounting the past as Ranke claimed, 'wie es eigentlich gewesen' (how it really happened)⁸ has been challenged by historians using a wider range of sources and exploring different perspectives in the twentieth century.

However critical engagement with source material, raising questions and seeking probable answers still remain defining features of historical research and this has been reflected in ways in which history is taught. Curriculum development projects in the 1970s and 1980s questioned traditional teaching methods in schools and encouraged more innovative approaches. The Schools History Project (SHP) determined to connect history to young people's lives and emphasises key features which underpin school history such as, 'building knowledge, pursuing historical enquiries, engaging with evidence and interpretations and communicating in rigorous and creative ways' (Schools History Project, Core Principles). Its principles continue to be practised in many secondary schools and have also influenced primary practice.

SHP principles can be found in the content of the first history National Curriculum and subsequent versions, where key historical skills and concepts are identified. In the most recent version 2013, the preamble notes that history education 'should inspire pupils' curiosity to know more about the past. Teaching should equip pupils to ask perceptive questions, think critically, weigh evidence, sift arguments, and develop perspective and judgement'⁹.

The SHP also advocated studies in development focusing on particular topics (e.g. medicine, law and order) over longer periods of time to support the

8. John Burrow *A History of Histories. Epics, Chronicles, Romances and Inquiries from Herodotus and Thucydides to the Twentieth Century*. London : Penguin, 2009, p461.

9. DES. *National Curriculum in England: history programmes of study. The statutory programmes of study for history for key stages 1-3*. London : HMSO, 2013.

development of pupils' awareness of historical concepts such as change and continuity; cause and consequence and the acquisition of a 'strong sense of period'.

The past thirty years since the implementation of the first history National Curriculum has encouraged the growth of scholarship in history education with an increasing range of research studies focusing on history curriculum policy; pupils' acquisition of historical skills and concepts; pupils' historical understanding and teachers' beliefs and values and so on. *Teaching History*, a journal published by the Historical Association in the United Kingdom includes analyses of classroom learning and teachers' curriculum planning at secondary level. *Primary History* provides learning resources and examples of practice for the younger age range. The contribution of Euroclio to history teacher education has influenced history education throughout Europe through conferences and targeted seminars. Similarly, the Council of Europe through its seminars and publications has contributed towards a greater understanding of what multi perspective approaches to history education might involve.

My own research with primary aged pupils has indicated challenges pupils face when interpreting sources, particularly visual materials¹⁰; the complexity of their historical thinking¹¹; and their abilities to construct historical arguments and analyse different perspectives and points of view on the past¹². Research with 4-7-year-old pupils suggests they have a developing understanding of the past, recognising similarities and differences between the past and their own lives and are capable of asking historical questions and pursuing historical enquiries. Moreover, they are able to identify distinguishing features of working as historians which their pictures of historians reveal! I wonder whether Roger would recognise himself in these portraits!¹³

History education in primary schools; the influence of child centred education

For much of the twentieth century, primary school practice was influenced by child centred notions of education. For example, the Hadow Report on Primary Education stated that the curriculum should be thought of in terms of

10. Penelope Harnett. Identifying Progression in children's understanding. The use of visual materials to assess primary school children's learning in history. *Cambridge Journal of Education*, vol23, no2, 1993:pp137-154.

11. Penelope Harnett and Sarah Whitehouse. Investigating Activities using Sources at Key Stage 1. In *Teaching History Creatively*, London : Routledge, 2017: 31-44.

12. Penelope Harnett, Sarah Whitehouse and Jane Carter. It depends on your point of view; exploring different representations of the past. In *Writing History 7-11. Historical writing in different genres*. 109-138. London : David Fulton, 2014.

13. Penelope Harnett and Sarah Whitehouse. Investigating Activities using Sources at Key Stage 1. In *Teaching History Creatively*, London : Routledge,2017: 31-44.

children's experiences and activities, not the acquisition of inert facts¹⁴. Over 30 years later, child centred ideologies were still important as illustrated in the Report, *Children and their Primary Schools* which began with the statement, 'At the heart of the education process lies the child'¹⁵ and consequently advocated that curricula should be devised to take into account young pupils' interests and abilities

This ideology impacted on pupils' experiences of learning history in primary schools which became increasingly criticised from the 1970s onwards¹⁶. There was an over reliance on TV programmes and history stories, with some primary school pupils having little or no consistent history teaching in their classrooms. From 1991 onwards the history National Curriculum has ensured the entitlement of all pupils to learn history and has supported imaginative approaches to developing young pupils' engagement.

The last 30 years has marked the increasing availability and variety of historical sources for teaching history. In the early 1990s I edited numerous picture books for teaching history which have declined in popularity as the internet now provides immediate access to historical pictures and other sources for use in the classroom and at home. Museums and historic sites seek to engage visitors across age groups, taking into account their different needs and interests. Oral histories are constructed with pupils conducting their own interviews and reporting their own conclusions. For younger children in particular, artefacts have been used to develop their understanding of past ways of life, although this has led to some interesting outcomes – for example most 6 year olds now would probably be experts in nineteenth century washing laundry since these artefacts (flat iron, washing tub, scrubbing board, scrubbing brushes etc) are sturdy and readily available.¹⁷

Challenges in studying history in schools

Roger and I have been reminded of the challenges of studying history which might be controversial and sensitive in many of the places where we have worked in the CiCe working group. When we worked in Madrid, we visited the Valley of the Fallen and Franco's tomb inside the basilica. We remarked on the enormous building, the cross which dominated the skyline and the pieta above the entrance to the basilica which appeared to align Christian piety with

14. Board of Education. *The Primary School. The Hadow Report*. London : HMSO, 1931.

15. CACE (Central Advisory Council for Education). *Children and their Primary Schools*. London : HMSO, 1967, p 9.

16. DES (Department of Education and Science) *Primary Education in England*. London : HMSO, 1978.

17. Penelope Harnett. Do we really need that washboard? *Primary History*, no54, 2010, pp 8.

the actions of the state and noted how religious iconography was employed elsewhere in the building where priests still pray for Franco's soul.

Yet we were also struck by the enormous empty car park; the weeds growing between the paving stones; and the ambivalence of many visitors to the site. We learned too of the numbers of prisoners of war and political opponents who had died during the construction of this memorial and heard the stories from families who did not know what had happened to their loved ones.

Similarly, during the Research Student Conference at Bruges in 2017, we visited the first world war battlefields and as we toured the landscape began to appreciate the logistics of fighting in such terrain. Visits to the cemeteries of soldiers from different nations encouraged reflection on how these soldiers should be remembered – were memorials designed to celebrate victory; individual sacrifice or maybe to signal a warning for the future and the responsibilities of all nations to guard the peace of Europe? These dilemmas resonated particularly with Roger who had previously edited our working group's booklet on peace education¹⁸.

Negotiating these dilemmas in the classroom requires considerable skill and sensitivity on the part of the teacher. Although challenging, this aspect of history teachers' work cannot be ignored, since if pupils are not taught about different perspectives in schools – where else might they learn about different viewpoints?¹⁹

History and the local community

As a young history lecturer, I remember holding a conversation with the college caretaker who when he learned that I taught history, replied that he had no interest in the subject, hated it at school and could not see the point of learning anything about it. Having finished his outburst, he then went on to talk about what he was interested in; he told me about his former work as a docker in Avonmouth, near Bristol – how the port had developed away from Bristol, the ships he had unloaded and dockers' ways of life. He then went on to tell me about the old house he lived in and how he was finding out about who had lived there in the past and the alterations which had been made to the original building. At the end of our conversation, I was puzzled that he said he had no interest in history – it seemed to me that his life was full of historical connections!

18. Roger Johansson. Introduction to War, Peace and Citizenship Research. In *CiCe Guides for Research Students and Supervisors*. London, vol 5, 2011: pp1-2.

19. Historical Association *Teaching Emotive and Controversial History* 3-19. London : Historical Association, 2007.

Maybe his antagonism arose from the way he had been taught history at his secondary school where he saw history as a series of unconnected dates of national events which made little sense? Yet the history of his locality and community was of tremendous interest to him. Roger has always recognised the sense of belonging which is created as communities engage with their history and I have enjoyed hearing about his research in Malmö and reading his books about the city's history. Walking the streets, viewing different landmarks, observing changes in the landscape connects us with our past in meaningful ways.

Such engagement is a continuous process and in the history of the locality we can see how different beliefs and values have been significant at different times. When the CiCe working group was in Bristol for example, we visited various sites associated with the slave trade, the house of an eighteenth century plantation owner, John Pinney; Pero's bridge across the harbour named after one of John Pinney's African servants and the statue of a well – known eighteenth century merchant, Edward Colston, whose ships traded in enslaved Africans. Colston was also a great Bristol philanthropist and consequently his name appears in streets, schools, alms houses, concert halls and other civic buildings. Whilst the prominence of his name on city landmarks was generally accepted in the past, there is now some unease on whether this should continue and differing views on whether his name should be erased.

History and the Future

I write this chapter as the British government seeks to extricate itself from Europe following the vote to leave in 2016. How simple it all seemed for the Brexiteers – a single vote to disconnect Britain from a 40-year relationship with Europe and all its commitments and responsibilities. No one in 2016 ever conceived that Britain and Europe would just separate with no agreement on the future of the partnership. However, as the 3 years have passed in Britain, language employed in political circles reveal that attitudes have hardened; Brexiteers in Britain speak of Prime Minister Theresa May's '*treason and betrayal*' and a new conservative Prime Minister, Boris Johnson talks of his intention to get Britain out of the European Union '*do or die*' by October 31st 2019. The discourse is becoming more violent and extreme. Compromise is seen as a sign of weakness and government is now led by a war cabinet in Downing Street.

Inevitably different sides draw on history to support their arguments; Brexiteers speak of winning wars in the twentieth century and Britain standing alone against the rest of world in 1939. Remainers recognise ways in which the European Union has kept the peace in Europe for 70 years.

Within the United Kingdom opinion is divided too; in Scotland and Northern Ireland electors voted to Remain; those in England and Wales to leave. No matter that Prime Minister Johnson refers to the four nations as ‘the awesome foursome’ which he leads, other commentators have suggested that he will be the last Prime Minister of the United Kingdom as Scotland seeks to become independent and Northern Ireland begins to look towards re-unification with the south²⁰.

Fukuyama published his book, *The End of History and the Last Man* in 1992, arguing that with the collapse of the Soviet Union and the ascendancy of western style liberal democracy, humanity was reaching the end point of its ideological evolution and the universalization of liberal democratic thought. How optimistic the world appeared to be in the 1990s?

But the story of the past 30 years or so shows that historians should never be complacent. There is no definitive end to history. In the United Kingdom and in Europe at the moment, the past is very present.

Consequently, it is useful to remember those first ideals which attracted Roger and I to working within the CiCE network; tolerance, respect, justice and fairness. At this point in time, we need to ensure these values endure and offer hope for our future societies.

References

- Burrow, John. *A History of Histories. Epics, Chronicles, Romances and Inquiries from Herodotus and Thucydides to the Twentieth Century*. London: Penguin, 2009.
- Board of Education. *The Primary School. The Hadow Report*. London: HMSO, 1931.
- Brooks, Libby. Gordon Brown: ‘Boris Johnson could be the UK’s last Prime Minister’, *The Guardian*. 2019-7-18. <https://www.theguardian.com/politics/2019/jul/18/gordon-brown-boris-johnson-could-be-uk-last-prime-minister>. Retrieved 2019-08-19.
- CACE (Central Advisory Council for Education) *Children and their Primary Schools*. London, HMSO, 1966.
- De Vos, Mieke. The Return of the Canon: Transforming Dutch History Teaching. *History Workshop Journal*, Volume 67, Issue 1, Spring 2009: 111–124.
- DES. (Department of Education and Science). *Primary Education in England*. London: HMSO, 1978.
- DES. (Department of Education and Science). *National Curriculum in England: history programmes of study. The statutory programmes of study for history for key stages 1 to 3*. 2013. <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study> Retrieved 2019-08-19.
- Fukuyama, Francis. *The End of History and the Last Man*. London: Penguin, 1992.
- Harnett, Penelope. Identifying Progression in children’s understanding. The use of visual materials to assess primary school children’s learning in history. *Cambridge Journal of Education*. Vol 23, no. 2, 1993: 137-154
- Harnett, Penelope. Heroes and Heroines ; Exploring a Nation’s Past. The History Curriculum in State Primary Schools in the Twentieth Century. *History of Education Society Bulletin*. No 62, 1998: 83-95.

20. Libby Brooks. Gordon Brown: ‘Boris Johnson could be the UK’s last Prime Minister’. *The Guardian*. 2009-07-18. <https://www.theguardian.com/politics/2019/jul/18/gordon-brown-boris-johnson-could-be-uk-last-prime-minister>. Retrieved 2019-08-19.

- Harnett, Penelope . Curriculum Decision Making in the Primary School. The place of history. In *Issues in History Teaching*, James Arthur and Rob Philips (Eds.), 24-36 . London: Routledge and Kegan Paul, 2000.
- Harnett, Penelope. Do we really need that wash board? *Primary History*. No 54 , 2010: 8.
- Harnett, Penelope, Whitehouse, Sarah, and Carter, Jane. It depends on your point of view; exploring different representations of the past. In *Writing History 7-11. Historical Writing in Different Genres*. Hilary Cooper (Ed.), London: David Fulton, 2014.
- Harnett, Penelope and Whitehouse, Sarah. Investigating Activities using sources at Key Stage 1 In *Teaching History Creatively*, Hilary Cooper (Ed.) 2nd edition. London: Routledge, 2017.
- Heathorn, Stephen. Let us remember that we too, are English; Constructions of citizenship and national identity in English Elementary School Reading Books, 1880-1914. *Victorian Studies* 38:3. 1995: 395-427.
- Historical Association. *Teaching Emotive and Controversial History 3-19*. 2007. <https://www.history.org.uk/secondary/resource/780/the-teach-report>. Retrieved 2019-08-19.
- Johansson, Roger. (2011) Introduction to War, Peace and Citizenship Research', In *CiCe Guides for Research Students and Supervisors* Peter Cunningham (Ed.), London Metropolitan University: 2011.
- Marshall, Henrietta. *Our Island Story. A History of Britain for Boys and Girls*. London: Civitas, 2005.
- Rude, George. *The Crowd in the French Revolution*. Oxford: Oxford University Press, 1967.
- Soboul, Albert. *The Parisian sans-culottes and the French Revolution, 1793-4*. London: Clarendon Press, 1964.
- SHP. (Schools History Project). <http://www.schoolhistoryproject.co.uk>. Retrieved 2019-08-19
- Thompson, Edward. *The Making of the English Working Class*. London: Pelican, 1968.

"Farlig historia" i samhälle och skola

MATS GREIFF, MALMÖ UNIVERSITET

I samband med ett besök av en fransk partidelegation år 1956 uttalade den efter Josef Stalin nyttillträdde ordföranden för Sovjetunionens kommunistparti Nikita Chrustjev att "historians are dangerous people. They are capable of upsetting everything. They must be directed". Uttalandet kan sättas i samband med en sådan fyrkantig tolkning av marxismen som var vanligt förekommande i dåtidens Östeuropa; att om människan vet hur det förgångna har gestaltats sig kan en också förklara nutiden och förutsäga framtiden. Om historiker då tolkar det förgångna på ett sätt som ifrågasätter rådande makthavares tolkning blir också det nuvarande förklarat på ett annat sätt och framtiden inte så förutsägbar som makthavare kanske önskar. På så sätt kan historiker utgöra ett hot gentemot makthavares tolkning av rådande förhållanden och val av framtidsstrategier. Den starka vilja att kontrollera och styra historiker som utvecklades i Sovjetunionen ledde till att i myndigheternas ögon kontroversiella historiker bland annat förpassades till arbetsläger, fick yrkesförbud eller spärrades in på mentalsjukhus. På så sätt var Nikita Chrustjev kanske mer medveten om historievetenskapens potentiella farlighet för samhällets makthavare, rådande maktordningar och ämnets inneboende förmåga att utmana hegemoniska ordningar än vad många historiker är i dag.¹

En annan tolkning av varför historiker kan betraktas som potentiellt farliga för samhällets maktbärande eliter är den som den italienska lingvisten och filosofen Antonio Gramsci pekar på i ett brev, som han skrev under sin vistelse i fängelse i mellankrigstidens fascistiskt styrda Italien, till sin son Delio:

My Darling Delio, I am feeling tired and cannot write a lot. But write to me always and tell me about everything that interests you in school. I think you must like history, as I did when I was your age, because it deals with men, as many men as

1. Sandra Swart, "Presidential Address. 'Dangerous People' or How I Learned to Stop Worrying and Love Being an Historian", *South African Historical Journal* 2016, vol 68 no. 3 s 149.

possible, all the men in the world in so far as they unite together in society, and work and struggle and make a bid for a better life. All that can't fail to please you more than anything else. Isn't that right?²

Med detta exempel visar Gramsci att historia kan betraktas som farligt utifrån ett makthavarperspektiv i den mening att historia i hög grad fokuserar mänskliga aktörers betydelse för förändringsprocesser. Detta kan av makthavare uppfattas som farligt och underminera den egna ställningen i samhället. Men, menar Gramsci, detta slag av historiemedvetande måste i skolans historieuundervisning kultiveras så att

it provides a basis for the subsequent development of a historical, dialectical conception of the world, which understands movement and change, which appreciates the sum of effort and sacrifice which the present has cost the past and which the future is costing the present and which conceives the contemporary world as a synthesis of the past, of all past generations, which projects itself into the future.³

På samma sätt har den amerikanske historikern Harvey J Kaye i sin artikel *Why Do Ruling Classes Fear History?* betonat att historien är fylld med exempel som visar hur ordinära människor kämpat för frihet och rättvisa och hur de i västvärlden i många stycken gradvis uppnått detta.⁴

För att ytterligare exemplifiera hur makthavare kan uppfatta historia som ett hot mot sin egen ställning skall jag återge en berättelse från *Far Eastern Economic Review* från sommaren 1986. Den handlar om rättegången mot och statens sätt att hantera en ung politisk dissident i Sydkorea, som då var synnerligen politiskt turbulent.⁵ Han som hade utmanat staten var Yu Si Min. Historien tar sin början 1978, då Yu reste till huvudstaden Seoul från sitt hem i Daegu, en sydlig provinsstad. Han hade blivit antagen att studera ekonomi vid landets mest prestigefyllda universitet, Seoul National University. Detta var en extraordinär händelse för Yu och hans familj. Han var det femte av sex barn, och hans föräldrar hade försakat mycket och sparat flitigt i många år för att ge honom möjligheten att studera vidare. Han har själv berättat att när han lämnade hemmet

2. Antonio Gramsci, *Letters from Prison*, New York 1973, s 273. Huruvida översättningen från italienska är korrekt såtillvida att det talas om män och inte människor kan jag inte bedöma.

3. Antonio Gramsci, *Selections from the Prison Notebooks*, red: Q hoare & G Nowell Smith, New York 1971 s 34f.

4. Harvey J Kaye, "Why Do Ruling Classes Fear History? The 1994 Deutscher Memorial Lecture", Harvey J Kaye, *Why Do Ruling Classes Fear History? and Other Questions*, New York 1997, s 22ff.

5. Berättelsen refereras i Harvey J Kaye 1997 s 10ff.

kunde han känna ”sin moders stolta blick som ett ok på sina axlar”. Under resan till Seoul svor han för sig själv att han målmedvetet skulle kämpa för en karriär som skulle ge honom möjlighet att återgälda allt det som föräldrarna försakat för hans skull.

Livet i Seoul blev emellertid knappast som han hade förväntat sig. Yu blev snart varse de eländiga sociala och ekonomiska förhållanden som rådde i storstaden. Han var chockad av de dåliga villkor under vilka stora delar av arbetarklassen levde, med låga löner och undermåliga arbetsvillkor. Yu Si Min uppmärksammade att detta var särskilt tydligt bland kvinnor och tonårsflickor inom textil- och beklädnadsindustrin. Innan hans första år i huvudstaden var till ända hade han börjat organisera och bedriva kvällsundervisning i arbetardistrikten med syfte att höja utbildningsnivån och för att medvetandegöra arbetare om deras egen situation. Detta ledde till att de sydkoreanska myndigheterna uppmärksammade hans aktiviteter. Vid något tillfälle greps han av polisen som höll honom kvar i tre dagar för att undersöka huruvida han var inblandad i organisering av strejker och fackligt arbete, aktiviteter som vid den tiden var förbjudna i landet.

När undantagstillstånd infördes i maj 1980 var Yu en av tusentals demonstranter, som krävde återupprättandet av demokratiska rättigheter som pressfrihet, mötesfrihet och legalisering av oberoende fackföreningar. Detta ledde till att han åter greps av polisen, och hans första fängelsevistelse kom att vara i tre månader. Vid sin frigivning blev han omedelbart uttagen till 33 månaders militärtjänst.

Våren 1983 avslutades militärtjänstgöringen och Yu återupptog universitetsstudierna. Bara efter någon vecka deltog han återigen i studentdemonstrationer och blev snart arresterad. Yu dömdes till ett års fängelse och blev placerad i isoleringscell avskuren från omvärlden. Han kom snabbt till insikt om att han var tvungen att sysselsätta sig för att stå ut med den eviga tystnaden i den trånga cellen, och han fick tillstånd att ta emot litteratur av olika slag. Yu var ju också student så han skapade sig en ”utbildningsplan” och arbetade sig genom 150 volymer av litteratur från hela världen, däribland Dostojevsky och Tolstoj, men också delar av Marx produktion. Det fanns emellertid, av all litteratur han ville ha tillgång till, två verk som myndigheterna förbjöd honom att läsa eftersom de bedömdes som subversiva. Det ena var Jawaharlal Nehrus *Glimpses of World History* och det andra E H Carrs *What is History?* Böcker, åtminstone den senare, som åtskilliga historiestudenter i Sverige och världen över kommit i kontakt med. Carrs bok har använts som kurslitteratur i decennier vid svenska universitet och högskolor. Själv fick jag läsa den 1976 utan att den gjorde något större intryck på mig. Därför kan det ju verka lite underligt att just dessa böcker

skulle bedömas som subversiva. I synnerhet Carrs bok brukar betraktas som liberalt ofarlig.

Det som Nehrus och Carrs böcker har gemensamt är att båda har ordet *History* i titeln. *Glimpses of World History* är en sammanställning av brev Nehru skrev till dottern Indira under sin vistelse i brittiska kolonialfängelser i början av 1930-talet. I breven berättade Nehru om universalism, humanism, marxism, överordning och underordning, men också en global historia om imperiers uppgång och fall samt revolution och reaktion. I *What is History?* uppmanar Carr sina historiekollegor att erkänna sitt intellektuella och politiska ansvar och ”present fundamental challenges ... to the current way of doing things.”⁶ Uti från fängelsemyndigheternas perspektiv kan det ju utan tvekan betraktas som subversivt att utmana traditionella föreställningar och vanor; men också att arbeta i en vetenskap som ofta betonar förändring och att förändring är möjlig.

En historieundervisning som betonar historieämnets potentiella farlighet?

Den radikaliseringsvåg som svepte över stora delar av världens akademiska institutioner under senare delen av 1960- och 70-talen förändrade en vedertagen positivistisk syn på humaniora och samhällsvetenskap. Ämnen som till exempel historia och sociologi skulle i marxistisk anda kunna tjäna som emanciperande redskap, bara en läste om för det nuvarande samhället centrala aspekter av över- och underordning.⁷ Underordnade grupper i samhället skulle frigöras. Vid den tiden talades det i första hand om arbetarklassen i väst och koloniserade folk i tredje världen. Denna utveckling mot socialhistoria och emancipatoriska drag inom ämnet innebar också en renässans för historiematerialistiska perspektiv och samhälls- och kulturanalytiker som Karl Marx och Antonio Gramsci. Ett sådant förhållningssätt skulle också komma att avspegla sig i den svenska skolan styrdokument.

År 1962 fullbordades införandet av grundskolan, en sammanhållen botten-skola. Detta var ett resultat av en långsiktig socialdemokratisk skolpolitik som hade drivits under flera decennier. Skolan skulle som Olof Palme uttryckte det bli en spjutspets mot en framtid präglad av demokrati och jämlikhet.⁸

I de styrdokument som skulle vara vägledande för grundskolan formulerades tankar om undervisningens innehåll i ämnen som historia och samhällskunskap. Här fanns en hög grad av kontinuitet från tidigare perioders undervisning,

6. Edward Hallett Carr, *What is History?*, Basingstoke 2001 s 8.

7. Kjell Östberg, 1968. *När Allting var i rörelse. Sextiotalsradikaliseringen och de sociala rörelserna*, Smedjebacken 2002.

8. <http://www.olofpalme.org/personen/biografiska-notiser/1962/>

även om exempelvis internationella perspektiv fick ökat utrymme. Den äldre historieundervisning hade bland annat haft som syfte att legitimera nationalstaten och den rådande samhällsordningen. Att skolämnet historia haft en sådan roll påvisas bland annat av den danske historiedidaktikern Sven Södring Jensen.⁹

Undervisningens innehåll och undervisningsmetoder skulle enligt både Lgr 62 och Lgr 69 styras centralt, även om det också påpekades vikten av att anknyta till elevernas egna intressen och erfarenheter. Undervisningen skulle vara likvärdig över hela landet.

Med införandet av Lgr-80, den första läroplan som trädde i kraft efter akademins radikaliserings på 1970-talet, skedde en betydande förändring i styrdokumentet. I den av den dåvarande borgerliga regeringen införda Lgr-80 fanns inledningsvis inga kursplaner som på detaljnivå föreskrev undervisningens innehåll i de olika ämnena. Inte heller föreskrevs vilka konkreta undervisningsmetoder som skulle tillämpas. I stället betonades vikten av att eleverna skulle ha ett reellt inflytande över undervisningens innehåll och uppläggning. Detta kan tolkas som en rejäl radikaliserings av svensk skolas styrdokument.¹⁰ Sådana formuleringar går att anknyta till Antonio Gramscis resonemang kring hur hegemoniska ordningar skapas i samhället och skolans roll i sådana processer. Den traditionella – eller konservativa – skolan överför enligt Gramsci äldre generationers värderingar och syn på världen till yngre generationer, och därmed upprätthålls också en hegemonisk maktordning grundad i klass och generation. I stället förespråkar Gramsci att i den moderna skolan ska det utvecklas ett ömsesidigt lärande i att det finns en aktiv ömsesidighet i relationen mellan lärare och elever så att ”every teacher is always a pupil and every pupil a teacher”.¹¹ En parallell till ett sådant förhållningssätt med en demokratisk kunskapsprocess finns inom muntlig historia. Den italienske historikern Alessandro Portelli menar att det är centralt i relationen mellan forskare och berättare att ett ömsesidigt lärande utvecklas.¹²

I detta sammanhang vill jag också anknyta till vad Karl Marx formulerat i *Den tyska ideologin* kring generation och förändring. Här menar Marx att varje ny generation ärver samhälleliga strukturer och föreställningar om samhället från en tidigare generation, men att varje generation i sitt aktörskap förändrar

9. Se Svend Södring Jensen, *Historieundervisningsteori*, Köpenhamn 1978.

10. Att styrdokumentet radikaliseras innebär inte att den reella undervisningen radikaliseras. Hur denna sker är ett komplicerat samspel mellan bl a styrdokument, tradition, skolkulturer, lärares yrkeskultur och samhällsklimat. Se t ex Mats Greiff, ”Att studera lärararbetets förändring. Teoretiska och metodiska reflektioner” i *Nära gränsen? Perspektiv på skolans arbetsliv*, Arbetslivsinstitutet, Stockholm 2004.

11. Antonio Gramsci, *Further Selections from the Prison Notebooks*, red: Derek Boothman, London 1995, s 156f.

12. Alessandro Portelli, *The death of Luigi Trastulli, and other stories: form and meaning in oral history*, Albany, N.Y., 1991 s xii.

samhället så att det arv den efterlämnar till nästa generation inte är likadant som det de själva fick ta del av.¹³ Mot bakgrund av detta synsätt blir det ju också av central betydelse att resonera kring på vilket sätt äldre generationer verkar för att upprätthålla en hegemonisk ordning och hur nya generationer kan utmana av äldre skapade hegemoniska ordningar. I detta sammanhang spelar utbildningsväsendet en central roll och har ofta utgjort ett instrument för att upprätthålla hegemoniska ordningar. Vad Gramsci med sin frigörande pedagogik förespråkar är att skolans roll måste förändras så att den i stället tränar unga så att utmaningar av hegemoniska ordningar underlättas.¹⁴ Detta skifte i skolans roll blir också tydligt i Lgr-80 med sina föreskrifter om elevernas reella inflytande över undervisningens innehåll och uppläggning. Vidare manifesterades detta också av att det inte fanns centralt bestämda innehåll i skolans olika ämnen förrän tio år efter det att läroplanen introducerades.

Vad antyds då i Lgr-80 om undervisningsinnehåll? Emancipatoriska och hegemoniutmanande tankar formulerades med tydlighet i den läroplan för grundskolan som kom till just under mitt eget år som lärarstudent. I den kan man läsa:

Genom undervisningen... skall eleverna vidga sina kunskaper om sig själva och andra, om människors liv och verksamhet förr och nu samt om tillvaron och dess problem. *De skall därigenom skaffa sig tilltro till sin förmåga att påverka och förbättra sina egna och andras levnadsförhållanden...* De skall få möjligheter att uppleva att deras liv har rötter i tidigare generationer. Studierna bör leda till insikt om att såväl materiella villkor som idéer och föreställningar påverkat utformningen av människors liv. *Eleverna bör vidare göras medvetna om att det varit och är möjligt att ändra rådande förhållanden...* Genom att analysera rådande förhållanden ur ett historiskt perspektiv bör eleverna bli medvetna om att framtiden är beroende av handlingar och beslut i gårdagens och dagens samhälle.¹⁵ (mina kursiveringar)

På så sätt har Lgr-80 en demokratiserande potential dels genom att den förespråkar ett starkt inflytande för elever, dels genom att den lyfter fram den emancipatoriska dimensionen i de samhällsorienterande ämnen och där historieämnets funktion i hög grad anknyter till Gramscis tankar om hegemoniutmaning som ett instrument för att förändra samhället.

13. Karl Marx, ”Den tyska ideologin”, i *Karl Marx. Människans frigörelse. Ett urval av Karl Marx skrifter* av Sven-Eric Liedman, Stockholm 1965 s 143.

14. Pietro Maltese, ”A Pedagogy of the Subalterns: Gramsci and the Groups ‘on the margins of history’”, *Antonio Gramsci: A Pedagogy to Change the World* red: Nicola Pizzolato & John D Holst, Cham 2017.

15. *Läroplan för grundskolan 1980*, Skolöverstyrelsen, Stockholm 1980

I sammanhanget blir det enligt min uppfattning tydligt att historieämnet får en särskild betydelse. I ämnet ska eleverna medvetandegöras om att det varit och är möjligt att ändra rådande förhållanden och att de ska skaffa sig tilltro till sin egen förmåga att bidra till att såväl egna som andras levnadsvillkor förbättras. Vilka konsekvenser får detta för ämnets innehåll och undervisningsmetoder?

Emancipatorisk historieundervisning

I Danmark och Förbundsrepubliken Tyskland började under 1970-talet historieämnets innehållsdimensioner och undervisningsmetoder att problematiseras i allt högre grad. Därigenom förtydligades begreppet historiedidaktik, så att det kom att handla om ämnets varför, vad och hur-frågor. Varför ska unga människor överhuvudtaget läsa historia, vad ska undervisningen innehålla och hur ska undervisningen utformas blev centrala frågor i den då moderna historiedidaktiken. Särskilt i Förbundsrepubliken blev diskussioner av dessa slags frågor centrala, vilket inte ter sig som märkligt med tanke på landets 1900-talshistoria. Historiens innehållsfrågor hade fokuserats under kejsardömet och under imperialismens epok kring sekelskiftet 1900 och vidare under Weimarrepublikens demokratiseringsprocess. Inte minst hade ämnet sedan tillskrivits stor betydelse både under nazismens rasbiologiskt inspirerade undervisningssystem och under Förbundsrepublikens neo-nationalistiska epok i relation till DDR-staten.¹⁶

Med det idémässiga fokus på ämnesinnehållet som därmed hade utvecklats i Tyskland under hela 1900-talet följde den nya generation historiedidaktiker som var uppvuxna i efterkrigstidens Förbundsrepublik linjen att fokusera på frågor kring varför historia och vilket innehåll som ska finnas i ämnet. Forskning har visat på att efterkrigsgenerationen i Tyskland tydligare än i andra länder tog avstånd från äldre generationer.¹⁷ De ville göra upp med den generation som bidragit till krigets fasor. Samtidigt var det "kalla kriget" en realitet med den långa gränsen mot DDR, och i landet fanns också en påtaglig och stark vänsterradikalism som bland annat tog sig uttryck i Andreas Baaders och Ulrike Meinhofs röda arméfraktion.

I detta samhällssammanhang arbetades *Handbuch der Geschichtsdiaktik* omfattande över 800 sidor fram och gavs ut 1979.¹⁸ Två av redaktörerna för arbetet,

16. Klaus Bergmann & Gerhard Schneider, "Geschichte der Geschichtsdiaktik und des Geschichtsunterricht", *Handbuch der Geschichtsdiaktik*, red: Klaus Bergmann, Anette Kuhn, Jörn Rüsen & Gerhard Schneider, Düsseldorf 1985 s 222.

17. Dorothee Wierling, "Generations and Generational Conflicts", *The Divided Past. Rewriting Post-War German History*, red: Christoph Klessman, Oxford 2001.

18. *Handbuch der Geschichtsdiaktik*, red: Klaus Bergmann, Anette Kuhn, Jörn Rüsen & Gerhard Schneider, Düsseldorf 1985

Klaus Bergmann och Anette Kuhn, uttryckte ett starkt intresse för emancipatorisk historieundervisning. Skolämnet historia skulle ha en emanciperande funktion och stärka demokratin.

Den svenske historiedidaktikern Klas-Göran Karlsson har pekat på (väst)tyska och danska historiedidaktiker såsom förespråkande en samhällsomvandling med utopisk målsättning.¹⁹ Jag är emellertid bara delvis benägen att hålla med Karlsson om detta. Visst blickar till exempel Svend Södring Jensen i *Historieundervisningsteori* i avslutningskapitlet fram mot ett socialistiskt samhälle. Men Klaus Bergmanns definition av emancipation är att den

handlar om människors individuella och kollektiva frigörelse från de maktförhållanden, de samhälleligt pålagda roller och de samhälleligt betingade medvetenhetssjärrar, vilka håller människor i onödig avhängighet.²⁰

Bergmann lyfter inte fram något framtida utopiskt idealsamhälle. Det skulle strida mot hans egen syn på emancipation. Han pekar ut fyra olika områden som emancipation kan rikta sig mot. För det första kan det handla om frihet som innebär en politisk-rättslig likaställning för grupper, samhällsskikt, stånd, klasser, folk eller raser. För det andra kan det handla om befrielse från olika slags rolltillskrivningar och diskriminering, till exempel kvinnoemancipation. För det tredje kan det handla om av kapitalistisk varuproduktion orsakad alienation. Slutligen kan det för det fjärde handla om en befrielse från egna förutfattade meningar och fördomar grundade i egna erfarenheter.²¹ Bergmann är emellertid inte utopisk i sin syn på historieämnets möjligheter att befordra emancipation. Han uttrycker en klar medvetenhet om historieundervisningens begränsade möjligheter. Men menar ändå att emancipation måste eftersträvas i undervisningen såväl i historia som i samhällskunskap. Detta kräver emellertid, liksom Antonio Gramsci påpekat en ömsesidig respekt och ett ömsesidigt erkännande av varandra mellan lärare och elever.²²

Bergmanns definition anknyter inte till en omvandling av samhället i socialistisk riktning, utan ligger nära det bildningsbegrepp som den danske filosofen Kai Aalbaeck-Nielsen formulerat, där bildning handlar om en förståelse av självet och den kontext självet befinner sig i. Men det finns också ytterligare en dimension hos Aalbaeck-Nielsen i att bildning också handlar om ett aktörskap

19. Klas-Göran Karlsson, ”Historiedidaktik: begrepp, teori och analys”, *Historien är nu: En introduktion till historiedidaktiken*, red: Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander, Lund 2009 s 33f.

20. Klaus Bergmann, ”Emanzipation”, *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, red: Klaus Bergmann, Anette Kuhn, Jörn Rüsen & Gerhard Schneider, Düsseldorf 1985 s 236.

21. Klaus Bergmann 1985 s 236.

22. Klaus Bergmann 1985 s 239.

som sker med medvetenhet om den kontext en befinner sig i. På så sätt blir sambanden med den svenska läroplanen tydliga.

Selvforståelse er i dag det samme som dannelse, for så vidt som dannelse består i bevidstheden om sig selv og det, der betinger ens tilværelse. Dannelse har at gøre med refleksion over sig selv og over den daglige, ureflekterede tilværelse, og den består i problematisering af naturen, samfundet og teknikken som helhed. Dannelse er forståelse af ens identitet og identitet er en målrettet bevægelse ind i fremtiden. Den dannede er den, der selv dirigerer bevægelsen i klar bevidsthed om sine egne muligheder og begrænsninger, sådan som de viser sig ud fra den konkrete historisk-socialt situation, man befinder sig i.²³

Som nämnts såg Klaus Bergmann historieundervisningens begränsade möjligheter att göra emancipatoriska avtryck. En annan (väst)tysk historiedidaktiker, Annette Kuhn, operationaliserade emellertid i sin *Einführung in die Didaktik der Geschichte* från 1974 konkreta lärandemål för en emancipatorisk historieundervisning. Dessa formulerades mot bakgrund av en massiv kritik mot den dittillsvarande historieundervisningen i Förbundsrepubliken. Den karakteriserades enligt Kuhn av att historia fanns i ett inneslutet rum innehållande att antal händelser och företeelser och helt avskilt från det nutida samhället.²⁴

Kuhn diskuterade fyra abstrakta kvalifikationsområden som enligt F G Fischer skulle vara mål för historieundervisningen: förmåga att befria sig från avhängighet, förmåga till självbestämmande, förmåga att medverka i samhällelig emancipation och förmåga att existera i oavhängighet. Dessa mål konkretiserades av Kuhn i fem mera hanterbara punkter:

- Kommunikationsförmåga
- Ideologikritisk förmåga
- Förmåga att göra samhällsanalyser
- Förmåga till ställningstagande
- Förmåga till identitetsbreddning²⁵

Vad gäller kommunikationsförmåga menar Kuhn att det är en fundamental förmåga som historieundervisningen ska befrämja. Detta görs genom träningen av ett kritiskt-analytiskt förhållningssätt till så kallade objektiva fakta, men

23. Citerat från Hans Jörgen Kristensen, *Pedagogik – teori i praksis. Skolen i 90'erne*, Köpenhamn 2006 s 38.

24. Annette Kuhn, *Einführung in die Didaktik der Geschichte*, München (1974) 1980 s 10.

25. Annette Kuhn 1980 s 71.

också till förvrängd kommunikation (I dag kanske så kallad fake-news). Kommunikationsförmågan hänger därmed samman med den ideologikritiska. Den senare innebär att elevernas förmåga att tränga bakom tolkningar och förklaringar av historiska skeenden och processer måste tränas. De måste tränas i att analysera och diskutera vilka grundantagande som ligger till grund för hur en tolkning och framställning görs.²⁶

Förmågan till samhällsanalys kan i historieämnet tränas genom att eleverna analyserar historiska samhälleliga betingelser som skapar antagonism, konflikter och beroendeförhållanden. En genom analysförmågan nådd djupare insikt om hur maktrelationer med över- och underordning skapas och upprätthålls kan medföra att eleverna utvecklar en handlingsberedskap inför framtiden som inkluderar realistiska val.²⁷ Detta belyses väl i flera av de läromedel som producerades inom Kuhns didaktiska grupp. Sålunda arbetar till exempel Valentine Rothe konsekvent i sin bok om ryska revolutionen med frågeställningar som tvingar eleverna till att analysera hur olika konflikter och spänningsförhållanden uppstod i det ryska samhället.²⁸

Utifrån sina egna bedömningskriterier tar eleverna ställning för historiska personer, grupper och rörelser. I denna process måste eleverna tränas i att tydliggöra vilka intressen som ligger bakom deras ställningstagande så att de är väl underbyggda men också blir kritiserbara och förändringsbara. På så sätt möjliggörs solidariska ställningstagande för underprivilegierade grupper såsom tredje världens människor, politiskt förföljda eller marginaliserade grupper i det egna samhället. Det är emellertid viktigt att också andra slags ställningstaganden inte negligeras eller möts av sanktioner.²⁹

Slutligen menar Kuhn att förmågan till identitetsbreddning måste tränas i historieundervisningen. Därvidlag måste eleverna skaffa sig en förmåga att problematisera sina identitetsband knutna till familj, grupper, nation och så vidare för att på sätt kunna både artikulera och vidga sin sociala och individuella identitet. Detta sker genom en kritisk självreflektion och kritisk problematisering av de normer och föreställningar som styr det egna livet.³⁰

De mål med historieundervisningen som Annette Kuhn pekat på kräver att undervisningen sker med vissa metoder och med ett visst innehåll. Inom ramen för hennes projektgrupp vid universitetet i Bonn producerade hon och hennes medarbetare läromedel med inriktning på fredsundervisning, industriella

26. Anette Kuhn 1980 s 71f.

27. Anette Kuhn 1980 s 72

28. Valentine Rothe, *Die russische Revolution*. München 1974

29. Annette Kuhn 1980 s 72.

30. Anette Kuhn 1980 2 73.

revolutionen samt engelska, franska och ryska revolutionerna där de övergripande didaktiska tankarna kunde operationaliseras i konkret undervisning.

En diskussion om historieundervisningens konkreta innehåll relaterat till emancipationstankarna förs också av den (väst)tyske historiedidaktikern Hans Süßmuth. Han pekar på betydelsen av ämnesinnehållet som livsrelevant – till skillnad från samhällsrelevant – vilket innebär att eleverna måste förvärva en förmåga att analysera dåtida, nutida och framtida levnadsomständigheter med syfte att de ska förstå sig själva och sitt liv i ett större samhälleligt förändringsperspektiv. Innehållsdimensionen i historiestudierna blir då trefalt. För det första handlar det om att de måste innefatta människors vardagsverklighet i olika tider och i olika rum. För det andra måste den omfatta de av människor skapade strukturer och processer av politisk, social, kulturell och ekonomisk art som påverkar levnadsomständigheterna. Därigenom knyts aktör och struktur samman så att elever också kan förstå de hinder som finns i det nutida samhället vad gäller människors beslutsutrymme och självbestämmande.³¹ På så sätt anknäver Süßmuth i hög grad till det slags samhällshistoria, med konkreta människors levnadsomständigheter och handlande som utgångspunkt, vilket brittiska historieforskare som exempelvis Edward P Thompson och Eric J Hobsbawm har förespråkat.³²

Som jag visade tidigare har de (väst)tyska emancipatoriska historiedidaktikerna ibland betraktas med misstänksamhet och hävdats förespråka att historieundervisningen ska bidra till en grundläggande samhällsförändring. Vad jag i stället vill hävda är att de förespråkar historieundervisningens roll i skapandet av ett demokratiskt samhälle bestående av individer med hög grad av frihet och med en förmåga att forma sina egna liv med medvetenhet om de samhälleligt betingade sociala, ekonomiska och kulturella hinder som finns för detta. Därigenom skulle jag vilja säga att det som exempelvis Klaus Bergmann och Annette Kuhn förespråkar är en hög grad av vad som i ett modernt språkbruk kallas normkritisk undervisning och historieämnets betydelse för utvecklandet av ett sådant. Det handlar i grund och botten inte om kapitalism eller socialism utan om människors självbestämmande och deras möjligheter att göra upp med maktstrukturer för att kunna forma sina egna liv.

Slutord

Jag skulle nu vilja återvända till denna texts inledande rader med en diskussion om historiker som ”farliga människor”. Jag menar att historieforskare ska

31. Hans Süßmuth, ”Auswahl”, i *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, red: Klaus Bergmann, Anette Kuhn, Jörn Rüsen & Gerhard Schneider, Düsseldorf 1985 s 241f.

32. Se t ex Eric J Hobsbawm, ”From Social History to the History of Society”, *Daedalus*, vol 100, 1971.

vara farliga människor. De ska med sin forskning utmana såväl makthierarkier på olika nivåer som hegemoniska ordningar. De ska tydliggöra hur maktordningar skapas och vilka mekanismer som upprätthåller dem. De ska bedriva en forskning som med Hans Süssmuths ord kan betraktas som livs- eller levnadsrelevant för samtidens människor. Det innebär att historieforskning ska bidra till att människor kan skapa sig bättre liv på samma sätt som de tyska historiedidaktikerna menar att historieundervisningen ska göra och som det så tydligt uttrycktes i 1980-års svenska läroplan för grundskolan. Därigenom kan de historiker som har en önskan om att vara farliga anknyta till Klaus Bergmanns ovan citerade ord om emancipation; nämligen att historieforskningen ska bidra till människors frigörelse från maktförhållanden, samhälleligt pålagda roller och samhälleligt betingade medvetenhetsspärrar, som håller dem i onödig avhängighet. Först när detta är uppnått går det att tala om ett jämlikt och socialt hållbart samhälle.³³

Det postmoderna genombrottet kring 1990 förändrade betydande delar av historieforskningen i riktning mot att aktörslösa studier av diskurser kom på modet. Jag vill inte förringa värdet av sådan forskning eftersom den i hög grad analyserar sådana diskurser som har betydelse för människors förhållningssätt och syn på världen. De tyska historiedidaktikerna lyfter också outtalat upp värdet av att kritiskt analysera diskurser. Samtidigt innebar det postmoderna genombrottet att barnet kastades ut med badvattnet genom att intresset för samhällshistoriska perspektiv minskade dramatiskt. Människan som aktör tenderade att försvinna ur historikers blickfång medan konstruktioner i olika slags texter blev centrala studieobjekt. Många historiker kom att glömma att det centrala i historia handlar om det som den svenske historikern Per Nyström formulerade ”konkreta människor ingående i konkreta samhällsformationer”.³⁴ Nyström utvecklade detta till att formulera att den dialektiska materialismen innebär att

en växelverkan kan råda mellan de arbetsformer människorna ha, de sociala förband samma människor bilda, samt de moralföreställningar och andra tankebyggnader samma människor äro bärare av.³⁵

Historieforskningen behöver komma tillbaka till det som gör att den av maktbärande eliter kan betraktas som farlig. För att göra det har historieforskarna

33. I Malmö universitets strategi 2022 talas det också om att universitetets verksamhet ska bidra till ett jämlikt och hållbart samhälle. Detta måste också innebära en problematisering med en kritisk reflektion av innehåll i undervisning och forskning på samma sätt som inom historieämnet.

34. Per Nyström, *I folkets tjänst*, Stockholm 1983 s 71.

35. Per Nyström 1983 s 113.

mycket att lära av historiedidaktiker, vilket visar de båda forskningsinriktningarnas ömsesidiga betydelse för varandra.

Referenser

- Bergmann, Klaus, "Emanzipation", *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, red: Klaus Bergmann, Anette Kuhn, Jörn Rüsen & Gerhard Schneider, Schwann, Düsseldorf 1985.
- Bergmann, Klaus & Schneider, Gerhard, "Geschichte der Geschichtsdiaktik und des Geschichtsunterricht", *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, red: Klaus Bergmann, Anette Kuhn, Jörn Rüsen & Gerhard Schneider, Schwann, Düsseldorf 1985.
- Carr, Edward Hallett, *What is History?*, Palgrave, Basingstoke 2001.
- Gramsci, Antonio *Selections from the Prison Notebooks*, red: Q hoare & G Nowell Smith, Lawrence & Wishart, New York 1971.
- Gramsci, Antonio, *Letters from Prison*, Lawrence & Wishart, New York 1973.
- Gramsci, Antonio, *Further Selections from the Prison Notebooks*, red: Derek Boothman, Lawrence & Wishart, London 1995.
- Greiff, Mats, "Att studera lärararbetets förändring. Teoretiska och metodiska reflektioner" *Nära gränser? Perspektiv på skolans arbetsliv*, red: Mats Greiff, Anders Persson & Haukur Viggoon, Arbetslivsinstitutet, Stockholm 2004.
- Handbuch der Geschichtsdidaktik*, red: Klaus Bergmann, Anette Kuhn, Jörn Rüsen & Gerhard Schneider, Schwann, Düsseldorf 1985.
- Hobsbawm, Eric J, "From Social History to the History of Society", *Daedalus*, vol 100, 1971.
- Jensen, Svend Södring, *Historieundervisningsteori*, Christian Ejlers' förlag, Köpenhamn 1978.
- Karlsson, Klas-Göran, "Historiedidaktik: begrepp, teori och analys", i *Historien är nu: En introduktion till historiedidaktiken*, red: Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander, Studentlitteratur, Lund 2009.
- Kaye, Harvey J, "Why Do Ruling Classes Fear History? The 1994 Deutscher Memorial Lecture", Harvey J Kaye, *Why Do Ruling Classes Fear History? and Other Questions*, St. Martin's Griffin, New York 1997.
- Kristensen, Hans Jörgen, *Pedagogik – teori i praksis. Skolen i 90'erne*, Gyldendal, Köpenhamn 2006.
- Kuhn, Annette, *Einführung in der Didaktik der Geschichte*, Kösel, München (1974) 1980.
- Läroplan för grundskolan 1980*, Skolöverstyrelsen, Stockholm 1980.
- Maltese, Pietro, "A Pedagogy of the Subalterns: Gramsci and the Groups 'on the margins of history'", *Antonio Gramsci: A Pedagogy to Change the World* red: Nicola Pizzolato & John D Holst, Springer, Cham 2017.
- Marx, Karl, "Den tyska ideologin", *Karl Marx. Människans frigörelse. Ett urval av Karl Marx skrifter av Sven-Eric Liedman*, Aldus, Stockholm 1965.
- Nyström, Per, *I folkets tjänst*, Tiden, Stockholm 1983.
- Portelli, Allesandro, *The death of Luigi Trastulli, and other stories: form and meaning in oral history*, State Univ. of New York Press, Albany, N.Y., 1991
- Rothe, Valentine, *Die russische Revolution*. Kösel, München 1974.
- Süssmuth, Hans, "Auswahl", i *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, red: Klaus Bergmann, Anette Kuhn, Jörn Rüsen & Gerhard Schneider, Schwann, Düsseldorf 1985.
- Swart, Sandra, "Presidential Address. 'Dangerous People' or How I Learned to Stop Worrying and Love Being an Historian", *South African Historical Journal* 2016, vol 68 no. 3.
- Wierling, Dorothee, "Generations and Generational Conflicts", *The Divided Past. Rewriting Post-War German History*, red: Christoph Klessman, Berg Publishers, Oxford 2001.
- http://www.olofpalme.org/personen/biografiska-notiser/1962/besökt_1_september_2019.
- Östberg, Kjell, 1968. *När Allting var i rörelse. Sextiotalsradikaliseringen och de sociala rörelserna*, Prisma, Smedjebacken 2002.

Mot ett perspektivskifte

– gymnasieelevers problematiseringar av historieundervisning och syn på identiteter

VANJA LOZIC, MALMÖ UNIVERSITET

Central kontroll av utbildningsväsendet, ovanifrånstyrning och klart angivna professionella och ämnesmässiga karaktärs- och innehållsbeskrivningar är några av kännetecknen för modernistisk förståelse av skolväsendet. Utgångspunkterna, som länge har präglat synen på utbildningsväsendet, genomsyrar även historieämnet och historieundervisning liksom synen på elever och deras identiteter. För historieämnets del har det exempelvis i samband med 2011:års skolreform skett en ännu större centralstyrning och precisering av vad elever ska kunna, något som följaktligen har begränsat lärarnas handlingsutrymme och möjligheter att anpassa undervisning till lokala kontexter och elevers intressen, behov och identiteter.¹ Mot bakgrund av de senaste fem decenniernas implementering av mångkulturell och i modernismen förankrad svensk skolpolitik, ska jag i det följande synliggöra intervjuade elevers kritiska perspektiv på sambanden mellan sociala och etniska relationer i och utanför skolan å ena sidan och deras syn på historieundervisningens innehåll å andra sidan.² I fokus för detta kapitel står de intervjuade elevernas problematiseringar av historieämnets innehåll och etniska och andra identitetsformande processer. Anledningen till att jag fokuserar på historieämnet är dess explicita fokus på identitetsfrågor såsom medborgarfostran, allmänbildning, emancipation och orientering i tid och rum.³ Två huvudfrågor står i centrum för analysen

1. Jfr. Lozic, Vanja. *Historieundervisningens utmaningar : historiedidaktik för 2000-talet*. Malmö universitet, 2018a.

2. Berggren, Lars & Johansson, Roger. *Historiekunskap i årskurs 9: Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU03): Samhällsorienterade ämnen*. Malmö högskola, Malmö, 2006; Nordgren, Kenneth. *Vems är historien? – Historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige*. Umeå; Karlstad: Umeå universitet, 2006; Lozic 2018a.

3. Carr, Edward Hallett. *What is History?* Basingstoke: Palgrave, 2001; Freire, Paulo. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum, 2000; Johansson, Roger, *Kampen om historien, Ådalen 1931: Sociala konflikter, historiemedvetande och historiebruk 1931-2000*, Hjalmarson & Högberg, Stockholm, 2001;

(i) vad kännetecknar de intervjuades problematiseringar av historieämnets innehåll och identitetsskapande processer och (ii) vilka möjligheter öppnas när komplexitetsperspektiv och intersektionella perspektiv införlivas i den lokala sociala och utbildningsmässiga kontexten? Innan jag presenterar analytiska utgångspunkter vill jag poängtera att den första problemformuleringen har en tydlig analytisk karaktär medan den andra har en normativ utgångspunkt.

I fokus för analysen står elevernas diskursiva problematiseringar av historieämnets normativa innehåll och identitetsformande processer. Med problematisering menas de sätt eleverna identifierar och resonerar kring olika problem relaterade till historieämnets innehåll och identitetsformande processer och de lösningar de eventuellt föreslår.⁴ För att förstå elevernas problematiseringar av det som jag identifierar som modernistisk syn utgår jag från två analytiska perspektiv, intersektionalitet och komplexitetsperspektiv. Intersektionella perspektiv sätter strålkastarljuset på förgivettagna normer och essentialistiska syn på identiteter samt de sätt maktordningar interagerar och skapar inklusion/exklusion i relation till kategorier som genus, etnicitet, ras, klass, sexualitet, ålder/generation, funktionsvariation, nationalitet, osv.⁵ Således använder jag intersektionalitet för att synliggöra i modernismen grundade maktordningar och be-
lysa att människor har multipla, föränderliga och relationella identiteter och att det inte går att på förhand bestämma varken individens identiteter eller vilka maktordningar som är de viktigaste och dominerande. Kritisk analys av identitetsskapande processer fordrar med andra ord insikten om normer, sociala sammanhang och relationer, historiska processer på individnivå och samhälls-
lig nivå och samspel mellan olika maktordningar.⁶ Vikten av problematisering och ifrågasättande av förgivettagna utgångspunkter, maktordningar och uppi-
frånstyrning lyfts fram även av förespråkade av komplexitetsperspektiv, som hävdar att kontexten dvs. ”verkligheten – livet i sig – har en inneboende kapacitet att skapa ordning”.⁷ Detta normativa ställningstagande grundas på synen att lära-
rens val, beslut och förståelse av verkligheten behöver föregås och vägledas

Stearns, Peter, Seixas, Peter & Wineburg, Sam. *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives*. New York: New York University Press, 2000.

4. Bacchi, Carol. Why study problematizations? Making politics visible. *Open Journal of Political Science*, vol. 2, nr. 1, 2012: 1–8.

5. Lykke, Nina. Intersektionalitet: Ett användbart begrepp för genusforskningen, *Kvinnovetenskaplig Tidskrift*, nr. 1, 2003: 47–57.

6. Cho, Sumi, Kimberlé Williams Crenshaw, Leslie McCall. Toward a field of intersectionality studies: Theory, applications, and praxis. *Signs*, vol. 38, nr. 4, 2013: 785–810.

7. Se Chandler, David. *Resilience: the governance of complexity*. Abingdon, Oxon; Routledge, 2014, 23 (min översättning) och hans kritiska analys av framväxande styrningsrationalitet och kritik av modernisk.

av analysen och införlivande av den lokala kontexten de verkar i.⁸ Michael Fullan m.fl. understryker vikten av att analysera elevers intresse, identiteter och livssituation, och att resultat av analysen ska vägleda lärare i de sätt de förhåller sig till elever, organiserar undervisning och väljer innehåll. Utifrån synen att ”kontexten är grunden till allt” kritiserar Fullan ovanifrånstyrning och modernistiskt ”stuprörstänkande” och uppmanar lärare att i sin organisering av undervisning istället utgå från komplexitetstänkande och skapa lärandeorganisationer relevanta för den lokala kontexten.⁹ Följaktligen efterfrågar Fullan m.fl. ett perspektivskifte där man går *ifrån* modernistisk ovanifrånstyrning och förgivettagen förståelse av kunskap och utbildning *mot* lärares inbäddning i den lokala undervisningsmiljön och undervisning som grundas på analysen av den komplexa lokala verkligheten. Med den korta beskrivningen av analytiska utgångspunkter i åtanke vill jag nu presentera kapitlets disposition.

Kapitlet inleds med en sammanfattning av den svenska modernistiska mångkulturella skolpolitiken sedan 1970-talet och utbildningspolitikens likheter med Jürgen Habermas och Charles Taylors tankar om mångkulturella samhällens uppbyggnad och särdrag (universalism respektive erkännandets politik). Därefter skildras de intervjuade elevernas problematiseringar av innehållet i historiska metaberättelser och etniska identitetsskapande processer och maktordningar samt relationen dessa två emellan. I den avslutande delen diskuteras ett möjligt perspektivskifte mot komplexitetsperspektiv på identiteter och innehåll i historieämnet och fölaktligen undervisningens anpassning till lokala kontexter.

Modernistisk utbildningspolitik i ett historiskt perspektiv

Även om migrationsländer såsom Sverige, har ur ett historiskt perspektiv länge definierats som mångkulturella och fölaktligen beskrivits som föränderliga, komplexa, hybrida och motsägelsefulla, är ett skifte från modernistisk, centralstyrd och reduktionistisk styrningsrationalitet ett relativt nytt fenomen.¹⁰

8. Fullan Michael, Joanne Quinn, Joanne McEachen. *Deep learning: engage the world, change the world*. Thousand Oaks: Corwin, 2018.

9. Fullan, Michael. The future of educational change: system thinkers in action. *Journal of Educational Change*, vol. 7, nr. 3, 2006: 116 (min översättning).

10. Banks, James A., & Banks, Cherry A. McGee. *Multicultural education: Issues and perspectives*. Hoboken, N.J.: Wiley, 2010.; Baumann, Gerd. *The multicultural riddle: Rethinking national, ethnic, and religious identities*. New York: Routledge, 2010; Cho, Crenshaw & McCall 2013; Crenshaw, Kimberlé Williams. Mapping the margins: intersectionality, identity politics and violence against women of color. *Stanford Law Review*, vol. 43, nr. 6, 1991: 1241-1299.; Lozic, Vanja. Att lära av det lokala och experimentera. Resiliensstänkande i brottsförebyggande arbete. *Arkiv. Tidskrift för samhällsanalys*, nr 9, 2018b: 129–157; Morin, Edgar. Restricted complexity, general complexity. I *Worldviews, Science and Us*. C. Gershenson, D. Aerts & B. Edmonds (red.), 1–25. London: World scientific, 2007; Chandler, David & Reid, Julian. *The neoliberal subject : resilience, adaptation and vulnerability*. London: Rowman & Littlefield International, 2016.

Likaledes har tolkningen av Sverige och svenska skolkontexter som mångkulturella länge dominerats av modernistisk styrningsrationalitet.¹¹ Till skillnad från komplexitetsperspektiv och intersektionalitet betonar modernistiska tolkningsramar centraliserad och ovanifrån styrd kontroll, objektivitet, universalism och lagbundenhet. I linje med detta betraktas individer som bärare av inneboende och essentiella egenskaper och identiteter samtidigt som styrningen kännetecknas av universella lagar och regler.¹² Kritikerna har framhåvt att modernistiska perspektiv baseras på en övertro på kontroll, rationalitet och planeringsförmåga samt reduktionism, universalism och fragmentering snarare än helhetsperspektiv och tillfälliga och kontextberoende lösningar.¹³ Med dessa ord i åtanken låt mig säga några ord om den modernistiska mångkulturella skolpolitiken som genomsyrat den svenska utbildningspolitiken sedan 1970-talet.

I strävan efter att lätta på 1968-års "assimileringspolitik" gavs "invandrare" 1975 möjlighet att "utöva" och "bevara" sin "egen" etniska bakgrund och kultur, som betraktades som "annorlunda" och skilda från den svenska majoriteten.¹⁴ Argumentet var att det är viktigt att tillgodose "invandrabarnens" *särskilda* behov och ge dem möjlighet att utveckla sitt hemspråk (senare kallat modersmål).¹⁵ Sveriges ratificering av Ramkonvention om skydd för nationella minoriteter (samer, tornedaler, svenska finländare, romer och judar) år 2000 är ytterligare ett exempel på utbildningspolitik som liknar modernistiskt erkännandets politik. Förespråkare för erkännandets politik understryker statens centrala roll i emancipationen av marginaliserade grupper och utvecklingen av deras egenmakt. Ytterligare ett exempel på strävan efter att erkänna vissa individers och gruppers 'specifika' behov är friskolereformen som trots dess inramning i 1990-talets nyliberala diskurser om fritt val, avreglering och decentralisering är ännu ett exempel på utbildningspolitik som syftar till att ge föräldrarna och andra personer möjlighet att bejaka sina 'egna' specifika intressen.¹⁶ Häri-

11. Bunar, Nihad. Multicultural urban schools in Sweden and their communities: Social predicaments, the power of stigma, and relational dilemmas. *Urban Education*, vol. 46, nr. 2, 2011: 141–164; von Brömssen, Kerstin, & Christina Rodell Olgac. Intercultural education in Sweden through the lenses of the national minorities and of religious education. *Intercultural Education*, vol. 21, nr. 2, 2010: 121–135; Wickström, Mats. *The multicultural moment: the history of the idea and politics of multiculturalism in Sweden in comparative, transnational and biographical context, 1964–1975*. Åbo: Åbo Akademi University, 2015.

12. Chandler 2014.

13. Chandler 2014.

14. Eklund, Monica. *Interkulturellt lärande: Intentioner och realiteter i svensk grundskola sedan 1960-talets början*. Luleå: Luleå University of Technology, 2003; von Brömssen & Olgac 2010.

15. Wickström 2015.

16. Bunar, Nihad. *När marknaden kom till förorten: valfrihet, konkurrens och symboliskt kapital i mångkulturella områdens skolor*. Lund: Studentlitteratur, 2009; Harling, Martin & Dahlstedt, Magnus. *Sälja, välja och svälja: En analys av skolval, marknadsiering och gymnasieinriktningens logik*. *Utbildning och Demokrati*, vol. 26, nr. 1, 2017: 159–176.

genom ville man bland annat skapa mindre ogynnsamma utgångspunkter för ”invandrarbarns” utveckling å ena sidan och bidra till stärkande och bevarande av deras så kallade egna etniska identifikationer, kulturarv och självkänsla å andra sidan.¹⁷ Det är samtidigt viktigt att poängtera att även om mycket av den allmänna debatten och kritiken har handlat om etnoreligiösa friskolor, har majoriteten av friskolorna inte haft konfessionell eller etnisk/språklig profil (endast en procent av skolor har dessa profiler och majoriteten av dem har en kristen profil). Det som är gemensamt för alla dessa skolreformer är att de enligt mig utgår från det som Charles Taylor kallar erkännandets politik.¹⁸ Enligt förespråkare för erkännandets politik bör underordnade och etniskt och kulturellt marginaliserade grupper (minoritetsgruppers) behov och intressen erkännas och stödjas av staten så att de kan konstruera positiva ’livsmanus’, vilket enligt Taylor skulle kunna motverka deras marginalisering och normerande grupper maktövertag. Taylor menar att ”vår identitet delvis formas av andras erkännande, eller frånvaron därav, och ofta misskännande” där majoritetssamhället projicerar en negativ bild av individer och grupper.¹⁹ Grundpremisen är att staten behöver ingripa och skapa positiva förutsättningar för överlevnad av olika grupper kollektiva egenskaper, behov, perspektiv och intressen.

En annan pelare i svensk mångkulturell skolpolitik är interkulturellt lärande, som introducerades under 1980-talet i syfte att erkänna mångfald som en nyckel till ”det sammanhängande och gemensamma grundskolesystemet”.²⁰ Tyngdpunkten var på medveten dialog, där den svensktalande majoriteten skulle påverkas av invandrarbarns upplevelser. I stora drag grundas interkulturalitet på principerna om det deliberativa samtalet, normativ universalism och dikotomin svensk/invandrare.²¹ Jürgen Habermas förklarar att deliberativa samtal möjliggör förskjutning av individens egen tradition och position och förståelse av andras tolkningsramar och förhållningssätt.²² Tesen är att ömsesidig kommunikation och skapande av samförstånd och det gemensamma goda bör ligga till grund för formandet av ett demokratiskt samhälle. Utifrån denna modernistisk-universalistiska utgångspunkt drar Habermas slutsatsen att varje individ bör ges befogenhet att delta i och omvandla samhället på lika villkor, så

17. Gerle, Elisabeth. *Mångkulturalism för vem? – debatten om muslimska och kristna friskolor blottlägger världskonflikter i det svenska samhället*. Nora: Nya Doxa, 1999.

18. Taylor, Charles. *Erkännandets politik, i, Det mångkulturella samhället och erkännandets politik*, Taylor, Charles (red.) Göteborg: Daidalos, s. 37-74.

19. Taylor 1999, 37.

20. Boman, Ylva, *Utbildningspolitik i det andra moderna: Om skolans normativa villkor*, Örebro Universitet, Örebro, 2002, 316.

21. Jfr. von Brömssen & Olgaç 2010.

22. Habermas, Jürgen. *A Berlin Republic: Writings on Germany*. Lincoln, Neb.: University of Nebraska Press, 1997.

att alla medborgares perspektiv kan beaktas.²³ Enligt honom kan detta skapa ett önskvärt, liberalt och jämlikt samhälle och utbildning. Från flera håll har dock riktats kritik mot universalism och följaktligen även interkulturella perspektiv.

Kritikerna menar att inte alla grupper och individer har lika mycket makt att påverka och delta i samtalen på lika villkor. Förespråkarna av erkännandets politik såsom Taylor menar exempelvis att normsättande grupper ofta är ”blinda” för marginaliserade gruppers behov och intressen.²⁴ I sökandet efter det gemensamma bästa (samhällets gemensamma och universella spelplaner) och kompromisser är i samhället normerande grupper ofta ”särartsblinda” (politiskt starka (normsättande) grupper ”kör över” marginaliserade grupper och deras särintressen), menar kritikerna. Ur ett poststrukturalistiskt perspektiv har Kevin Kumashiro påpekat att interkulturella och liknande tillvägagångssätt, där man försöker göra skolan till en plats där andrafierade elevers och gruppers röster ges publik, i själva verket befäster andrafiering/annorlundahet och marginalisering.²⁵ Sara Ahmed framhåller i sin kritik av den modernistiska synen på maktordningar och inkluderingspolitik att så kallade ”gästfrihetsdiskurser” producerar vissa individer och grupper som normer och värdar, det vill säga de som är ”hemma” och som har privilegiet att välkomna annorlundahet/de andra.²⁶ Efter denna översiktliga utbildningshistoriska genomgång ska jag i det följande skildra dominerande problematiseringar av innehållet i historieämnet.

Elevernas problematiseringar av normerande kunskapssyn

Ett centralt tema bland de intervjuade gymnasieungdomarna är deras kritik av historieämnets innehållsliga snedvridning, inte minst eurocentrism och marginalisering av andra perspektiv och annat innehåll. Sådär ser Abbas på den rådande historieundervisningen:

Abbas: En sak som förbises helt i svensk historia eller i Sverige när man läser historia är hela den tiden med den arabiska historien, med Kalifatet och allt. Det har påverkat Europas historia jättemycket men det förbises helt. Jag skrev själv ett arbete om det i nian. Det var intressant och det är en del av min egen historia. Men det förbises helt.

Abbas förneka inte betydelsen av kunskapen om den europeiska historiska metaberättelsen. Icke desto mindre påpekar han att hans identitetsmässiga

23. Habermas 1994.

24. Taylor 1999.

25. Kumashiro, Kevin. Toward a theory of anti-oppressive education. *Review of Educational Research*, vol. 70, nr. 1, 2000: 25-53.

26. Ahmed, Sara. *On being included: Racism and diversity in institutional life*. Durham: Duke University Press, 2012, 43 (min översättning).

relation till Sverige och faderns migrationserfarenheter och Abbas relation till arabisktalande länder har gjort honom intresserad av den arabiska kulturen och regionens historia. På liknande sätt förklarar Alma, vars föräldrar föddes i Egypten, att hon aktivt söker TV-program om Egypten och dess historia och jämför sig med andra människor, som enligt henne ”hade kanske bytt kanal” medan hon fortsätter titta programmet med ett stort intresse. För Abi är den mest intressanta historiska epoken ”uppkomsten av perserriket” eftersom utan dess uppkomst ”hade jag inte varit jag, jag hade inte haft denna identitet”, förklarar han och relaterar samtidigt intresset till föräldrarnas födelseländer.

Den dominerande åsikten bland de intervjuade vars föräldrar har invandrat till Sverige är att historieämnet ”är ett intressant ämne men att intressen är beroende av varifrån man är”, som en av studenterna uttrycker det. Den efterfrågade fördjupningen i föräldrarnas födelseländers politik, historia och kultur – reflektioner som kan direkt kopplas till elevernas identitetsformande processer – innefattar enligt mig både idéer om behovet av att erkänna och inkludera de åsidosatta historierna och geografiska områdena i skolundervisning och en kritik av universalistisk kunskapssyn. Det går att hävda att denna kunskapssyn, genom sitt förgivettagande av relevant och normerande kunskap och sin kunskapshegemoni, marginaliserar vissa områden och berättelser. Strävan efter att få ta del av icke-normerande kunskap har för Zara medfört att hon vid sidan om obligatorisk grundskola även hade gått i en ”bosnisk skola” på helgerna. Skolan, som följde läroplaner från Bosnien-Hercegovina och fokuserade på det bosniska språket, historia och geografi, var placerad i en etnokulturell förening.²⁷ För Samira, Alma, Abi, Marta, Ewa och andra har modersmålsämnet haft en liknande kunskapsutvecklande och identitetsformande roll, nämligen att stärka deras kunskaper om föräldrarnas födelseländers kultur, historia, samhälle och språk – men här inom ramen för allmän grundskola och nationella läroplaner för modersmålsämnet.

Det är samtidigt viktigt att understryka att även om de intervjuade, vars en eller båda föräldrar är födda utanför Sverige, framhåller att de önskar fördjupa sina kunskaper om föräldrarnas födelseländer, framhåller de inte att idag normerande perspektiv på allmänbildning och den historiska metaberättelsen ska ersättas eller helt förkastas.²⁸ Tre saker är viktiga att ha i åtanke när man ska förklara detta. För det första betonar alla de intervjuade, oavsett om deras

27. För mer information om så kallade ‘complementary’ eller ‘community schools’ i England se Maylor, Uvaney, Rose, Anthea, Minty, Sarah, Ross Alistar, Issa, Tozun, & Kuyok, Kuyok Abul. Exploring the impact of supplementary schools on black and minority ethnic pupils mainstream attainment. *British Educational Research Journal*, vol. 39, nr. 1, 2013: 107-125.

28. För diskussion om allmänbildning och normerande historiekunskap i svensk historieundervisning och i svenska läroböcker se Nordgren 2006; Lozic 2010.

föräldrar är födda i eller utanför Sverige, vikten av de centrala elementen i den europeiska historiska metaberättelsen och normerande tolkningar av allmänbildning.²⁹ För det andra är alla intervjuade gymnasieelever vars föräldrar har migrerat till Sverige intresserade av historia, politik och kulturfrågor som är av betydelse för förståelsen av föräldrarnas födelseländer. Detta är också en av anledningarna till att de efterfrågar utvidgning av sin egen kunskap om dessa frågor. För det tredje problematiserar majoriteten av de intervjuade, oavsett föräldrarnas födelseland, dominansen av eurocentriska perspektiv inom historieämnet. Intressant är att notera att detta inte nödvändigtvis sker ur ett etnocentriskt perspektiv utan snarare ur ett kritiskt perspektiv.

I: Finns det något i ämnet som du skulle vilja läsa mer om?

Linda: Den är knappt, alltså internationellt; det har varit mycket europeisk historia, och visst är det viktigt, men det finns ju så mycket annat. Det enda som vi har läst om utomeuropeisk historia var ju typ tre sidor om Asien, och jag tror faktiskt att vi hoppade över detta. Det var nog de enda sidorna som vi hoppade över. Och sen är det, det här med kolonisering och imperialism och då är det ju om hur européer tar över andra ställen. [...] Jag menar att vi kan ju allt om fransmän och deras historia men hur många är de i Kina. De är ju en femtedel av jordens befolkning och det borde ju vara mer än en parentes.

Citatet åskådliggör de sätt Linda problematiserar normerande syn på innehållet i historieämnet. Det finns fog för antagandet att Lindas kritik av eurocentrism kan kopplas till postkoloniala perspektiv och intresset för Kina till landets globala maktroll. Problematisering av institutionell eurocentrism är ännu tydligare i Adas kritiska ståndpunkt.

Ada: Det har varit Europa eftersom Europa har skött kolonialisering och därifrån har vi kommit in på Afrika och Nordamerika, allt det här med sidenvägen och där har Kina kommit in. Så fokus har varit på Europa och Europas bedrifter, om man nu vill kalla det så. [...] Jag tycker att det är hemskt. Okey att vi ligger där och att på vår karta syns att Europa ligger i mitten, men vi behöver inte ha hela historieundervisningen som det ser ut på kartan. Det behöver vara mer utspritt; man behöver inte fokusera bara på Asien, så att [...] hela undervisningen kretsar kring detta [område, min anm.]. [Istället skall vi] sprida ut det mer.

29. Jfr. Lozic 2018a.

Adas uttalande pekar på att hon ser historieämnet som ett skolämne som medverkar i konstruktionen av ett studieobjekt som sätter Europa i centrum. Hon är kritisk till undervisningens upplägg och gör klart att en utvidgning av de historiska perspektiven hade varit ett positivt inslag i undervisningen, men hon förnekar inte Europas betydelse för historieämnets innehåll.

Den normativa universalismen som sätter Europa i centrum och marginaliserar andra perspektiv har kritiserats för att ha grundats på en kanon som är smal, vit, manlig och eurocentrisk.³⁰ Stefan Jonsson och Bonnie G. Smith förklarar att normativa perspektiv som utgår från universalistiska betraktelsesätt har gjorts på bekostnad av andra representationer – något som enligt Abi har påverkat hans intresse för ämnet negativt.³¹

Abi: Jag tror att man måste försöka få en heltäckande bild av historien i böckerna. Men nu är det åttio procent koncentrerat på Europa. Klart att europeisk historia har varit väldigt intressant också. Men man skall alltid veta att människor är som små kedjor som sitter ihop. Och Europa är en del av världen. Man tror att européer föddes i Europa och de människor som är födda här med blåa ögon och [blont hår] är helt väck från resten av världen. Och det är tack vare dem människor kan äta mat i Indien.

Enligt Simon Gikandi, Dipesh Chakrabarty och James Banks behöver representationer av verkligheten och således det förflutna överskrida nationalstatens gränser, utgå från intersektionella perspektiv, vidga och förhålla sig kritiskt till eurocentrism och kritisk granska dominerande maktstrukturer.³² Mycket tyder på att de kritiska ställningstaganden som genomsyrar gymnasieelevernas erfarenheter hänger samman med elevernas erfarenheter av att leva i ett så kallat mångkulturellt samhälle som kännetecknas av globalisering, migration och mångfald av perspektiv och erfarenheter. Följaktligen vill jag hävda att det inte längre är möjligt att ha en oreflekterat eurocentrisk metaberättelse och att undervisning kräver lärarnas medvetenhet, reflexivitet och anpassning till den lokala undervisningskontexten, sociala relationer, elevernas identifikationer och

30. Chakrabarty, Dipesh. *Provincializing Europe: Postcolonial thought and historical difference*. Princeton: Princeton Univ. Press, 2000; Lozic 2010; Nordgren 2006; Scott, Joan. *The politics of the veil*. Princeton: Princeton University Press, 2007.

31. Jonsson, Stefan. *Världen i vitögat – tre essäer om västerländsk kultur*. Stockholm: Norstedt, 2005; Smith 1998; Smith, Bonnie. *The gender of history: Men, women, and historical practice*. Cambridge: Harvard University Press, 1998.

32. Gikandi, Simon. Globalisation and claims of postcoloniality. I *Postcolonialisms: An anthology of cultural theory and criticism*. G. Desai, S. Nair (red.). 608–633. New Brunswick, N.J.: Rutgers University Press, 2005; Chakrabarty 2000; Banks 2010.

de kritiska rösterna som eleverna de facto förmedlar och efterfrågar.³³ Huruvida detta skifte är möjligt inom ramen för idag gällande läroplaner är en fråga för vidare diskussion, det som jag däremot skulle vilja diskutera i det följande är några gymnasieelevers tolkningar av identitetsformande mekanismer.

Problematisering av essentialistisk identitetssyn

Ovannämnda problematiseringar av den eurocentriska metaberättelsen och bristen på inkludering av andra betraktelsehorisonter inom historieämnet går hand i hand med intersektionalitet och komplexitetsperspektiv på elevernas identiteter i allmänhet och etnicitet i synnerhet. Att som lärare förstå elevernas komplexa *identiteter* och didaktiska ”vad-” och ”vem-frågor”, liksom relationen mellan dessa, är en viktig del i organisering av undervisning och ämnesinnehåll. Samtidigt kräver denna förståelse självreflexivitet och lyhördhet. Enligt Fullan m.fl. är en viktig förutsättning, för att göra utbildningen mer relevant för elever och samhälle, lärares närmande till elevers inre perspektiv och identifiering av lokala behov och särdrag.³⁴ Således kan förståelsen av den lokala lärandemiljön och elevernas livsvärldar ses som en viktig förutsättning för lärarens beslut om *vad* som ska läsas (dvs. ämnesinnehåll) och *vem* de interagerar med. Så hur tolkar eleverna sig själv och sina identiteter?

Omar beskriver exempelvis sig själv som en ”arabiskt talande svensk” som ”tar det bästa från de båda kulturerna”.

Mina släktingar de ser mig som svensk och jag ser mig också som svensk. Jag är arabiskt talande svensk. Jag kan inte säga att jag är arab för att om jag jämför mig med en arab från Arabien då är det en stor skillnad mellan våra kulturer och åsikter. Så man kan säga att jag är en blandning av Arabien och Sverige.

Även om Omar varken har besökt Irak eller något annat land i regionen har dessa geopolitiska områden en betydelsebärande position i hans identifikation. Dessutom är Iran en viktig del i hans identifikation eftersom hans mamma har identitetsmässiga band till landet, varför han väljer att kalla sig själv även ”halvirakier, halviranier”. Utifrån detta går det att dra slutsatsen att hans etniska identifikationer är mycket komplexa och att det kan vara svårt att ha en autentisk, autonom och distinkt identitet som kan bejakas, stärkas och erkännas utan att samtidigt utsätta individen för någon form av ett (symboliskt) våld eller en maktutövning, dvs. identitetsskapande processer varigenom man misskänner hans andra identitetsformer. Jag kommer att återvända till frågan

33. Jfr. Fullan m.fl. 2018.

34. Fullan m.fl. 2018.

om misskännandet av identiteter längre fram i kapitlet, men låt mig först presentera ytterligare exempel på identiteternas komplexitet och intersektionalitet.

Även om många elever efterfrågar kunskapsmässig fördjupning i delar av sina (etniska) identiteter, visar en intersektionell analys av intervjuerna en mycket komplex bild av hur de ser på sig själv och uppfattas av andra. Särskilt intressant är bilden av identiteternas instabilitet och fluiditet och således ett implicit ifrågasättande av modernistiska och i essentialism-grundade syn på identiteter. Adas reflektioner talar sitt tydliga språk:

Jag pratar ju persiska hemma, egentligen pratar jag svenska med min mamma och av någon konstig anledning persiska med min pappa. När jag var liten så kändes det lite så där – man har ju identitetskris, tror jag. Precis när jag gick i mellanstadiet, då ville jag inte längre läsa språket [persiska], jag fattade inte vad jag skall med det liksom. Vad skall jag med det alltså, lära mig skriva och läsa persiska?? Men nu vill jag gärna det. Antagligen för att jag är mycket mer bekväm med att jag har föräldrar från Iran. Jag märkte det senast nu för några dagar sen, när jag satt och tänkte på den identitetskrisen som funnits innan, den känns inte av lika mycket. Alltså man tänker inte på den så mycket, alltså att man är så tvädelad på något sätt. För det är man i grund och botten i och med att jag pratar persiska hemma och jag ser inte svensk ut och jag har liksom aldrig varit i Iran ändå. Och om jag skulle åka till Iran skulle de skratta eftersom jag bryter på svenska, liksom. Man hör aldrig hemma någonstans. Man blir aldrig accepterad som den riktige svensken, den riktige iraniern – någonstans liksom.

Ada skiftar mellan olika språk och beskriver sig som delad, och (inte) erkänd som (en) ”svensk” och/eller en ”iranier”. Det är uppenbart att Ada definieras olika i olika situationer/platser och av olika individer. Således är människor varken isolerade från de sociala sammanhangen de ingår i eller helt rationella och styrda av egna val såsom modernistisk styrningsrationalitet och syn på identiteter antyder.³⁵

Jag vill hävda att identiteters komplexitet och föränderlighet visar att modernistisk ovanifrånstyrning och essentialistiska tolkningar av identiteter – exempelvis inom ramen för erkännandets politik – är problematiska. Det som är viktigt att betona här är att identiteter inte skapas i ensamhet utan snarare i sociala relationer och tillsammans med andra, vilket innebär att identiteter skiftar

35. För analys av intersektionella perspektiv på ungdomsidentiteter och invandrarskap se Ålund, Aleksandra & Peterson, Abby. *Etnicitet: Ras, kön, klass, identitet och kultur*. I *Etnicitet: perspektiv på samhället*, A. Peterson, & M. Hjerm (red). 11-26. Malmö: Gleerups, 2007; León Rosales, René. *Vid framtidens hitersta gräns: om maskulina elevpositioner i en multietnisk skola*. Stockholm: Botkyrka: Mångkulturellt centrum, 2010.

i olika sociala men även materiella sammanhang. Det segregera(n)de stadsrummet har i detta sammanhang en betydelsebärande position, något som framgår tydligt ur Adas reflektioner.

Ada: Jag kom ju på en sak förresten. Det här med dubbelheten, att fast jag själv inte kan se mig själv som helsvensk för att andra inte gör det så märker jag att om man pratar med någon. Ja, till exempel, jag åker bussen genom Rosengård, och i fall jag snackar med en del killar som bott i Rosengård hela sitt liv och de har föräldrar från Irak eller var som helst och de bryter eller något så där, så när jag pratar med dem och svarar så känner jag mig väldigt, väldigt svensk. Och det är väldigt annorlunda från när jag pratar med någon annan. Man känner sig väldigt konstig då man är fullt medveten att man inte ser svensk ut, men när man pratar med dem så känner man sig väldigt svensk. Då får man en konstig bild av sig själv. Det blir liksom bara, ja så. [...] Det beror på vem man pratar med. [...] Jag vet inte. Det är svårt att förklara det.

I Adas fall bidrar Rosengård (stadsdel i Malmö som av myndigheter kategoriserats som ”utsatt område” och ”utanförskapsområde”) och mötet med ungdomarna där till det som Beverley Skeggs kallar disidentifikation.³⁶ Med andra ord fränsäger sig Ada en viss identitet (i det här fallet invandrarskap) i en given situation, trots att hon tidigare i intervjun beskrev sig själv som invandrare. Den föreställde andre (Rosengård och människor som vistas där) har alltså bidragit till Adas subjektpositionering. Att disidentifiera sig med någon Ada betraktar som ”invandrare” innebär att hon implicit säger ”sådan är inte jag, ’till dem hör jag inte’”.³⁷ Med hänvisning till Sara Ahmed skulle man kunna hävda att Rosengård och människor bosatta där föreställer för Ada (och många andra) den andre eller ”ett hav av brunhet”, såsom Ahmed uttrycker det.³⁸ Att resa genom stadsområdet, som ofta representerar ett typexempel av ett misslyckat mångkulturellt samhälle och negativa effekter av invandring liksom motsats till Sverige, svenskhet och vithet, medför ett skifte i Adas identitetspositionering.³⁹ Denna slutsats går stick i stäv med den modernistiska förståelsen av individer och deras identiteter som universella, rationella och autonoma.⁴⁰

Ada blir ofta icke-accepterad som en ”riktig” svensk (hon säger explicit att hon inte ser tillräckligt svenskt ut) på grund av vithetsnormer. Under bussresan

36. Skeggs, Beverley. *Formations of class and gender: Becoming respectable*. London: Sage, 1997.

37. Skeggs 1999, 119.

38. Ahmed 2012, 36.

39. Dahlstedt, Magnus & Vanja, Lozic. Managing urban unrest: problematizing juvenile delinquency in multi-ethnic Sweden, *Critical and Radical Social Work*, vol. 5, nr. 2, 2017: 207–222.

40. Chandler & Reid 2016, 9.

framträder emellertid en ny, mer acceptabel, "vitare" och "svensk" och mindre "invandrarlik" Ada. Bussresan genom Rosengård illustrerar de sätt den materiella världen (t.ex. segregation och stadsrummens utformning), sociala interaktioner, rasifierande blickar, sätt individer talar osv. – det vill säga livet/verkligheten själv – samverkar i identitetsformering, disidentifiering och "blekning" (engl. "white-washing") av Adas självbild. Svenskhet, invandrarposition och "vithet"/"brunhet" är således inte stabila subjektpositioner utan är snarare flytande, situationsbundna och transformativa och bestående av olika ömsesidigt beroende lager och nyanser.

Detta och flera andra exempel från intervjuer med gymnasieeleverna visar att en essentialistisk identitetspolitik och modernistisk styrningsrationalitet behöver utmanas eftersom de grundas på autenticitets- och självständighetsdiskurer och synen att det existerar den "verkliga jag som finns begravda där inne, det jag som man måste gräva fram och uttrycka".⁴¹ Homi Bhabha i sin analys av så kallade hybrida identiteter ifrågasätter just en essentialistisk tolkning av identiteter:

This 'part' culture, this partial culture, is the contaminated yet connective tissue between cultures – at once the impossibility of culture's containedness and boundary between. It is indeed something like cultures 'in between', baffling both alike and different. [...] Hybrid agencies find their voice in a dialectic that does not seek cultural supremacy or sovereignty. They deploy the partial culture from which they emerge to construct visions of community, and versions of historic memory, that give narrative form to the minority positions they occupy; the outside of the inside: the part in the whole.⁴²

Följaktligen är identiteter eller rättare sagt identifikationer flytande/föränderliga och kontextberoende processer.⁴³ Denna ståndpunkt eller betraktelsesätt har en direkt konsekvens för lärarnas arbete i skolan, inte minst eftersom lärare ständigt ingår i relationer med elever. I mångkulturella skolmiljöer, där elevernas föräldrar kommer från hela världen och där svenska och andra språk förenar, särskiljer och sammanfogar, är det problematiskt att (försöka) skilja mellan och definiera olika "etniska grupper" och *deras* kultur, historia och erfarenhet. Ändå, som jag kommer att visa i det följande, finns det många exempel på försök att fixera elevernas identitetsposition och utöva makten som leder

41. Appiah, Anthony. *The ethics of identity*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2008, 107.

42. Bhabha, Homi. Culture's In-Between. I *Questions of cultural identity*. S. Hall, & P. Du Gay (red.), London: Sage, 1996., 54.

43. Baumann 1999.

till på samma gång erkännande och misskännande. I nästa kapitel utforskar jag hur modernistisk- essentialistisk maktutövning genomsyrar många gymnasieelevers sociala relationer (inte minst med lärare) och hur detta påverkar deras subjektsposition.

Essentialisering genom andrafiering

Problematiseringar av essentialistisk och i grunden modernistisk syn på identiteter är framträdande i gymnasieeleven Jals upplevelser av dominerande syn på invandrare – en grupp hon identifierar sig med och blir identifierad med.

Det enda som kom upp när det gäller invandrare så var det att de bryter, kan inte språket och man är andra, tredje, fjärde generations invandrare. Man är aldrig svensk.

Upplevelsen att en individ kan identifieras som fjärde generationens invandrare och aldrig tillåts bli svensk kan relateras till den retoriska frågan som Thomas Hylland Eriksen ställer, nämligen ”how many generations should one feel compelled to go back in order to find a starting point of one’s present ethnic identity?”.⁴⁴ Alexandra Ålund har på motsvarande sätt dragit följande slutsats:

Young Swedes of immigrant background are still – even if they were born and raised in Sweden – referred to as ‘immigrants’. Much of their identity work has to do with feelings related to social exclusion. The battles these young people fight out within themselves and with others in their search for their right name, and for their place of belonging, comprise the moral, social and cultural context for their identity work.⁴⁵

Identifikationsprocesser kräver omgivningens erkännande och följaktligen bidrar definieringen av kategorin ”invandrare” till att man även inringar kategorin ”etnisk svensk” och tvärtom. Etniska kategoriseringsprocesser som flera av de intervjuade vittnar om upprättar och naturaliserar specifika historiska relationer, normativa definitioner av etnicitet och dikotomin ”stationär”/”migrerande” befolkning och reproducerar och innefattar maktrelationer. Erfarenheten av maktrelationer som grundas på etnifiering men likväl vithetsdiskurser kan illustreras genom en annan gymnasieelevs reflektion. På grund av rasifiering, varigenom man klassificerar Abbas hud- och hårfärg som icke-svensk, samt hans

44. Eriksen, Thomas Hylland, *Ethnicity and Nationalism: Anthropological Perspectives*, London: Pluto Press, 2002, 69

45. Ålund, Aleksandra, ”Ethnicity, social subordination and cultural resistance”, i *The Multicultural Challenge*, Brochmann, Grete (red.), Elsevir, Amsterdam-London, 2003, 254.

fars födelseplats (Nordafrika) och andra former av maktutövning, misskänns Abbas ofta som svensk. Enligt Abbas syns det på honom att han inte är ”svensk” och att detta i sig leder till att ”folk kommer aldrig att se [honom] som svensk”. Det är uppenbart att ens personliga historia och fysiska utseende spelar en viktig roll i identitetsskapande processer och när det gäller Abbas så ”stoppas” han från att passera som svensk.⁴⁶ Det faktum att flera intervjuade tilltalas som svenskar men ofta också som icke-svenskar innebär att identitetspositionering riktas i flera riktningar. Ett konkret exempel på kontextspecifik negering och förhandling gällande identiteter är Adas interaktion med hennes modersmåls-lärare i persiska:

Ada: Läraren försökte pracka på oss allt det där nationalistiska och frågade: ”Vilket är ditt hemlands grannländer?” Då sade jag: ”Det är Norge, Finland, Danmark!” Och så sade hon, nej det är ju inte alls det, det är ju Irak och så. Så sade jag igen: ”Nej det är Norge, Finland, Danmark!” Och vi stod där och diskuterade sådana saker och hon försökte alltid säga: ”Nej, det är ditt land, Iran, det är klart att det är ditt land”. Jag menar, jag har ju aldrig varit där och jag kommer inte att åka dit heller, liksom. Det är för mycket sänt. Så jag slutade på grund av det. Så sade jag till föräldrarna att jag inte har någon anledning, för att jag ändå inte kommer att åka till Iran för att det går ju inte. Och ”Mina barn kommer inte att behöva det, så strunt samma”.

För det första kan den beskrivna situationen ses som en form av erkännandets politik (benämmandet av Ada som iranier och inkludering av iransk historia, kultur och språk i undervisning) och ett implicit ifrågasättande av eurocentrism och inkludering av andra perspektiv. För det andra leder lärarens för-givettagna (ovanifrån styrda) föreställningar om identiteter även till åsidosättande av fluiditet, intersektionalitet och gränsöverskridande identitetsformer samt essentialisering av föräldrars födelseländer som avgörande faktorer för Adas identitetsformering. För det tredje leder situationen till att Ada behöver kämpa för erkännande av sin svenska identitet – hennes svenskhet åsidosätts. Paradoxalt nog är det just processen av misskännande som förespråkare av erkännandets politik har tillskrivit den universalistiska tolkningen av identiteter och samhällsstrukturer. Eftersom Ada inte vill känna igen sig i lärarens tilltal uppstår ett slags reaktion mot benämmandet. Judith Butler menar att trots att ett benämning inte erkänns av en viss individ innebär detta inte att

46. Jfr Ahmed 2007.

benämmandet inte påverkar identifikationsprocessen.⁴⁷ Samtidigt uppstår i kampen mellan lärarens och Adas tolkningsföreträdare en förändringspotential eftersom Adas motstånd och avhopp från modersmålsundervisningen förändrar den lokala lärandemiljöns ”ursprungliga” struktur – klassen förlorar en elev och läraren blir ifrågasatt.

Ytterligare ett exempel på essentialistisk syn på identiteter och sociala relationer men också ett exempel som visar på förändringsmöjligheter är en grundskolelärares påstådda insikt om Adas språkkunskaper men tillika hennes svårigheter att förstå varför Ada behärskar det svenska språket så väl – underförstått för att Ada tolkas som invandrare och allt som kategoriseringar bär med sig.

Ada: När jag kom och hade mitt första utvecklingssamtal, det första som läraren sa till min mamma var: ”Aj, hon pratar väldigt bra svenska!” [Överdriven intonation och tydlighet, imiterar läraren. Min anm.]. Så tänkte jag: Varför skulle jag inte göra det!? Jag är ju född här! De sa att de var förvånade att jag klarade böcker mycket snabbare än alla de andra barnen. De var ju 7-8 böcker efter mig. [...] Hon var så förvånad att jag hade klarat av det, sån vanlig förvåning som man kanske har som lärare, men sen var det någonting till också. Det var ju svenskböcker, liksom, och det blev: ”Varför klarar du detta men inte våra svenska elever?” Lite så där. Så att man kände av det då.

Adas skildring av lärarens positionering av Ada och bedömningen av hennes språkkunskaper tyder på att läraren har lägre förväntningar på henne och att hen tolkar identiteter som något som har en essens, en distinkt historia och förs vidare från en generation till en annan – dvs. inte som något komplext, föränderligt och intersektionellt.⁴⁸ Kerstin von Brömssen har kunnat visa att många elever ”uppfattar att ’det är ju i skolan man lär sig att man är invandrare’”,⁴⁹ Poängen är att identiteter inte existerar före sociala relationer har etablerats, vilket innebär att elevernas identiteter är en produkt av kontextberoende processer som lärare ständigt ingår i och bidrar till. Därför behöver lärare bygga upp kapacitet att analysera, förstå och engagera sig i den lokala lärandemiljön/kontexten och följaktligen öppna sig för nya perspektiv, inte minst på verkligheten och sin professionella identitet. Komplexitetsperspektivet medför ett behov av att utgå från underifrånperspektivet.⁵⁰

47. Butler, Judith. *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. New York, London: Routledge, 1999.

48. Jfr. León Rosales 2010.

49. von Brömssen 2003, 305.

50. Chandler & Reid 2016.

I de föregående avsnitten har jag fokuserat på elevernas problematiseringar av det som jag kallar modernistiska perspektiv på identiteter och deras kritiska röster gällande innehållet i historieämnet. I den avslutande delen ska jag skissa fram vilka möjligheter som kan öppnas om man införlivar komplexitetsperspektiv och betraktar identiteter ur ett intersektionellt perspektiv.

Ett skifte mot komplexitetstänkande

I kapitlet synliggörs elevernas problematiseringar av etniska identiteter, deras implicita ifrågasättande av modernistisk identitetspolitik och deras kritik av normerande innehåll i historieundervisning. Tre poänger är viktiga att ha i åtanke när man ska förstå elevernas reflektioner och centrala didaktiska frågor – nämligen vad (undervisningens innehåll), varför (syftet) och vem (undervisningens vänder sig till, vem ingår i lärande sammanhang). För det första argumenterar eleverna för a) en revidering av den eurocentriska metaberättelsen, b) inkludering av för dem personligen viktiga perspektiven (t.ex. föräldrars födelseländer och deras historia) och c) andra globala perspektiv. För det andra finns det ett behov av en reflexiv förståelse av elevernas identiteter och en revidering av essentialistiska tolkning av identiteter. Jag vill hävda att detta kräver ett skifte i förståelsen av identiteter och syn på relevant historiekunskap, eftersom genom att betrakta och förhålla sig till identiteter och således intressen som flytande, föränderliga och kontextberoende kan man minska risker för ”misskännande” och benämningar som leder till från elevernas betraktelsehorisont problematiska maktutövande benämningar och perspektiv. Detta leder mig till den sista poängen, nämligen behovet av att överge en essentialistisk och modernistiskgrundad grundsyn och istället införliva komplexitetstänkande.

Samtidigt som modernistiska perspektiv erbjuder i förväg bestämda tolkningsramar och ovanifrånstyrning, något som för lärares och kursplaneförfattarnas del kan kännas tryggt och bekant, begränsar dessa processer möjligheter och öppningar samt reproducerar rådande maktförhållanden och normerande kunskapssyn (t.ex. essentialistisk syn på etnicitet och eurocentrism). Kumashiro har påpekat att det dominerande modernistiska utbildningsväsendet ”attempts to control and to grasp the knowable, leaving no space open for what is really uncontrollable and unknowable in education”.⁵¹ Fullan m.fl. har istället argumenterat för självreflektivt förhållningssätt där utbildare utvecklar en lyhördhet för komplexa lokala sammanhang och behov och för de, i det lokala, situerade individuella erfarenheterna.⁵² Jag vill hävda att genom identifiering av specifika frågor och anpassning till för elever viktiga frågor kan det vara

51. Kumashiro 2000, 46.

52. Fullan m.fl. 2018.

möjligt att göra undervisning och sociala relationer mer öppna, kontextbundna och samtidsrelevanta. Att upptäcka nya möjligheter kan betraktas som en form av kapacitetsuppbyggnad, där lärare utvecklar kritiskt tänkande och lär sig av ”andras perspektiv”, något som i sig skapa förutsättningar för förändrande maktrelationer.⁵³ Införlivandet av den komplexa klassrumskontexten och interaktionen med de individer som ingår i den, tillsammans med intersektionella perspektiv på identiteter och maktordningar, kan göra verklig skillnad för eleverna, inte minst om man utgår från premissen att ”[l]earning is most powerful when it is closest to what is important in daily life”.⁵⁴

Detta leder mig till kapitlets huvudpoäng, nämligen att mångkulturella utbildningskontexter fordrar ett annorlunda tillvägagångssätt när det gäller utbildningspolitik och syn på identiteter samt en omprövning av undervisningens och historieämnets centrala innehåll. Trots att förenklade och reduktionistiska modernistiska förhållningssätt och tolkningsramar kan ha en stor dragningskraft för lärare, inte minst då de kan ge en känsla av kontroll, förutsägbarhet och förutbestämthet, skulle jag vilja föreslå lärarnas ökade engagemang i, öppenhet för och utforskning av elevers livsvärld och utrymmet mellan lärare och elever. Poängen är att i mångkulturella och ständigt föränderliga sociala sammanhang fordras ett ”adaptivt subjekt” med kapacitet att anpassa sig till lokala sammanhang och förhållanden.⁵⁵ Det är samtidigt viktigt att inte bli ”blind” för nya former av maktutövningar som kan komma i spåren av skiftet mot komplexitetstänkande. Det förgivettagna och vanemässiga sparar tid och energi medan ständig anpassning till det osäkra och föränderliga är både energikrävande och kräver tid för utforskande, relationsbyggande och ständig omplanering.⁵⁶ Om lärare inte ges nödvändiga tidsresurser och andra resurser som krävs för förändringsarbetet riskerar skiftet mot komplexitetstänkandet att bli ytterligare en form av neoliberal aktiveringspolitik och ansvarsförskjutning från strukturell nivå till lärare. Dessutom behöver vid sidan om lärare även politiska beslutsfattare ansvariga för styrning av utbildningar, inte minst gällande läroplaner, ”recognize that teaching involves unknowability and that learning involves multiple ways of reading”.⁵⁷

53. Fullan m.fl. 2018, 143.

54. Fullan m.fl. 2018, 164.

55. Chandler & Reid 2016, 66.

56. Ahmed 2012.

57. Kumashiro 2000, 46.

Referenser

- Acuff, Joni Boyd. 'Being' a critical multicultural pedagogue in the art education classroom. *Critical Studies in Education*, vol. 59, nr. 1, 2018: 35-53.
- Ahmed, Sara. A phenomenology of Whiteness. *Feminist Theory*, vol. 8, nr. 2, 2007: 149-168.
- Ahmed, Sara. *On being included: Racism and diversity in institutional life*. Durham: Duke University Press, 2012.
- Appiah, Anthony. *The ethics of identity*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2008.
- Bacchi, Carol. Why study problematizations? Making politics visible. *Open Journal of Political Science*, vol. 2, nr. 1, 2012: 1-8.
- Banks, James. A., & Banks, Cherry A. McGee. *Multicultural education: Issues and perspectives*. Hoboken, N.J.: Wiley, 2010.
- Baumann, Gerd. *The multicultural riddle: Rethinking national, ethnic, and religious identities*. New York: Routledge, 2010.
- Berggren, Lars & Johansson, Roger. *Historiekunskap i årskurs 9: Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU03): Samhällsorienterade ämnen*. Malmö högskola, Malmö, 2006.
- Bhabha, Homi. Culture's In-Between. I *Questions of cultural identity*. S. Hall, & P. Du Gay (red.), 53-60. London: Sage, 1996.
- Boman, Ylva. *Utbildningspolitik i det andra moderna: Om skolans normativa villkor*. Örebro Universitet, Örebro, 2002.
- Bunar, Nihad. *När marknaden kom till förorten: valfrihet, konkurrens och symboliskt kapital i mångkulturella områdens skolor*. Lund: Studentlitteratur, 2009.
- Bunar, Nihad. Multicultural urban schools in Sweden and their communities: Social predicaments, the power of stigma, and relational dilemmas. *Urban Education*, vol. 46, nr. 2, 2011: 141-164.
- Butler, Judith. *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. New York, London: Routledge, 1999.
- Carr, Edward Hallett. *What is History?* Basingstoke: Palgrave, 2001.
- Chakrabarty, Dipesh. *Provincializing Europe: Postcolonial thought and historical difference*. Princeton: Princeton Univ. Press, 2000.
- Chandler, David. *Resilience: the governance of complexity*. Abingdon, Oxon: Routledge, 2014.
- Chandler, David & Reid, Julian. *The neoliberal subject: resilience, adaptation and vulnerability*. London: Rowman & Littlefield International, 2016.
- Cho, Sumi, Kimberlé Williams Crenshaw, Leslie McCall. Toward a field of intersectionality studies: Theory, applications, and praxis. *Signs*, vol. 38, nr. 4, 2013: 785-810.
- Crenshaw, Kimberlé Williams. Mapping the margins: intersectionality, identity politics and violence against women of color. *Stanford Law Review*, vol. 43, nr. 6, 1991: 1241-1299.
- Dahlstedt, Magnus & Vanja, Lozic. Managing urban unrest: problematizing juvenile delinquency in multi-ethnic Sweden. *Critical and Radical Social Work*, vol. 5, nr. 2, 2017: 207-222.
- Eklund, Monica. *Interkulturellt lärande: Intentioner och realiteter i svensk grundskola sedan 1960-talets början*. Luleå: Luleå University of Technology, 2003.
- Englund, Tomas. On moral education through deliberative communication. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 48, nr. 1, 2015: 58-76.
- Freire, Paulo. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum, 2000.
- Eriksen, Thomas Hylland. *Ethnicity and Nationalism: Anthropological Perspectives*. London: Pluto Press, 2002.
- Fullan, Michael. The future of educational change: system thinkers in action. *Journal of Educational Change*, vol. 7, nr. 3, 2006: 113-122.
- Fullan Michael, Joanne Quinn, Joanne McEachen. *Deep learning: engage the world, change the world*. Thousand Oaks: Corwin, 2018.
- Gerle, Elisabeth. *Mångkulturalism för vem? – debatten om muslimska och kristna friskolor blottlägger världskonflikter i det svenska samhället*. Nora: Nya Doxa, 1999.
- Gikandi, Simon. Globalisation and claims of postcoloniality. I *Postcolonialisms: An anthology of cultural theory and criticism*. G. Desai, & S. Nair (red.), New Brunswick, N.J.: Rutgers University Press, 2005. 608-633.

- Habermas, Jürgen. *A Berlin Republic: Writings on Germany*. Lincoln, Neb.: University of Nebraska Press, 1997.
- Habermas, Jürgen. Struggles for recognition in the democratic constitutional state. I *Multiculturalism: Examining the politics of recognition*. C. Taylor, & A. Gutmann (red.), 107-148. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1994.
- Harling, Martin & Dahlstedt, Magnus. Sälja, välja och svälja: En analys av skolval, marknadsiering och gymnasieämnessans logiker. *Utbildning och Demokrati*, vol. 26, nr. 1, 2017: 159-176.
- Johansson, Roger, *Kampen om historien, Ådalen 1931: Sociala konflikter, historiemedvetande och historiebrik 1931-2000*, Hjalmarson & Högberg, Stockholm, 2001.
- Jonsson, Stefan. *Världen i vitögat – tre essäer om västerländsk kultur*. Stockholm: Norstedt, 2005.
- Kumashiro, Kevin. Toward a theory of anti-oppressive education. *Review of Educational Research*, vol. 70, nr. 1, 2000: 25-53.
- León Rosales, René. *Vid framtidens hitersta gräns: om maskulina elevpositioner i en multietnisk skola*. Stockholm; Botkyrka: Mångkulturellt centrum, 2010.
- Lozic, Vanja. *I historiekansons skugga: Historieämne och identifikationsformering i 2000-talets mångkulturella samhälle*, Malmö högskola, Malmö, 2010.
- Lozic, Vanja. *Historieundervisningens utmaningar : historiedidaktik för 2000-talet*. Malmö universitet, 2018a.
- Lozic, Vanja. Att lära av det lokala och experimentera. Resilienstänkande i brottsförebyggande arbete. *Arkiv. Tidskrift för samhällsanalys*, nr 9, 2018b: 129-157.
- Lykke, Nina. Intersektionalitet: Ett användbart begrepp för genusforskningen, *Kvinnovetenskaplig Tidskrift*, nr. 1, 2003: 47-57.
- Maylor, Uvane, Rose, Anthea, Minty, Sarah, Ross Alistar, Issa, Tozun, & Kuyok, Kuyok Abul. Exploring the impact of supplementary schools on black and minority ethnic pupils mainstream attainment. *British Educational Research Journal*, vol. 39, nr. 1, 2013: 107-125.
- Morin, Edgar. Restricted complexity, general complexity. I *Worldviews, Science and Us*. C. Gershenson, D. Aerts & B. Edmonds (red.), 1-25. London: World scientific, 2007.
- Nordgren, Keneth. *Vems är historien? – Historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige*. Umeå; Karlstad: Umeå universitet, 2006
- Scott, Joan. *The politics of the veil*. Princeton: Princeton University Press, 2007.
- Skeggs, Beverley. *Formations of class and gender: Becoming respectable*. London: Sage, 1997.
- Smith, Bonnie. *The gender of history: Men, women, and historical practice*. Cambridge: Harvard University Press, 1998.
- Stearns, Peter, Seixas, Peter & Wineburg, Sam. *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives*. New York: New York University Press, 2000.
- Taylor, Charles. Erkännandets politik, i, *Det mångkulturella samhället och erkännandets politik*, Taylor, Charles (red.) Göteborg: Daidalos, s. 37-74.
- von Brömssen, Kerstin, & Christina Rodell Olgac. Intercultural education in Sweden through the lenses of the national minorities and of religious education. *Intercultural Education*, vol. 21, nr. 2, 2010: 121-135.
- Wickström, Mats. *The multicultural moment : the history of the idea and politics of multiculturalism in Sweden in comparative, transnational and biographical context, 1964-1975*. Åbo: Åbo Akademi University, 2015.
- Ålund, Aleksandra & Peterson, Abby. Etnicitet: Ras, kön, klass, identitet och kultur, i *Etnicitet: perspektiv på samhället*, A. Peterson, & M. Hjern (red). 11-26. Malmö: Gleerups, 2007.

En historiker med fäbless för arkiv

KERSTIN MARTINSDOTTER, F.D. ARKIVPEDAGOG PÅ MALMÖ STADSARKIV

Malmö stadsarkiv och Roger Johansson har alltid haft ett gott samarbete. Han har återkommande tagit med studenter från olika kurser till arkivet och vi har tillsammans hållit i och utvecklat kvällskurser kring arkivstudier. Roger har varit en idérik och mycket uppskattad samarbetspartner. När Stadsarkivet har behövt en föredragshållare har han alltid ställt upp. Roger och jag har även åkt över till Storbritannien för intervjuer och arkivsökningar i ett gemensamt spännande forskningsprojekt.

Själv började jag arbeta som arkivarie på Stadsarkivet sent på hösten 1996 – senare ändrades tjänsten till arkivpedagog – och jag kan se i mina sparade planeringskalendrar att redan i januari 1997 står ett möte inskrivet med Lars Berggren och Mats Greiff från Lärarutbildningen vid Lunds universitet.

Blivande lärare får arkivundervisning

På Stadsarkivet var jag ansvarig för de kommunala skolornas arkiv och fick därför även ansvaret för besök från skolorna. De kursansvariga från Lärarutbildningen hade redan innan jag fick min tjänst använt sig av Stadsarkivet i undervisningen. Till en början höll såväl Lars, som Mats och Roger själva i sina besök på arkivet, de bara lånade hörsalen och fick några arkivalier fram-plockade. Så småningom tog vi på Stadsarkivet över själva visningarna. Det var förutom jag även Jan Östergren, Stefan Lindbladh, Ingrid Andersson och Peter Billing som tog emot besöken de första åren.

Tillsammans med Lärarutbildningen bestämde vi vilka arkivalier som skulle visas för studenterna. Syftet var alltid att väcka nyfikenhet för arkivstudier. Det gällde därför att hitta arkivhandlingar som visade på någonting intressant och som vi kunde berätta en historia kring. Några av favoriterna var de i arkivvärlden klassiska porträtten över frigivna fångar. Fångarna fotograferades när de släpptes från fängelserna och på dokumentet står angivet vilket brott de var dömda för, vilket straffet blev och hur länge de suttit i fängelse. Det var lätt

att konstatera att en dom på livstids fängelse – då som nu – inte behövde betyda att man satt i fängelse hela livet. Andra favoriter var anmälningar om arbetsolyckor från fabriker, polisens förhör med flyktingar under och efter andra världskriget samt fotografierna som togs på ungsocialister av Malmöpolisen efter Amaltheadådet 1908. De senare var inte anklagade för något brott, bara misstänkta i polisens ögon och de poserade lagom nonchalant, i vissa fall sittande med händerna i fickorna. Anton Nilsons lönelista som polisen hittade i flyktroddbåten efter Amaltheadådet har alltid varit en av Rogers arkivögonstenar. Till och med upptryckt till vykort vid något tillfälle. Men mer om Amalthea studier längre fram.

Malmö stadsarkivs samarbete med Lärarutbildningen – nu på Malmö högskola – blev mer formaliserat längre fram i den kurs som Johan Lundin och Per Eliasson arbetade fram. Då höll jag från Stadsarkivet tillsammans med Karin Sjöberg från Skånes Arkivförbund i en stor del av ett kursmoment på 5 poäng. Det var de goda erfarenheterna från visningarna tillsammans med Roger, Lars och Mats som banade väg för det.

Läromedel som lever

Det utvecklade samarbetet med lärarutbildningen kunde jag senare utvärdera i en uppsats skriven på kursen *Levande läromedel – kulturarvspedagogik*. Kursen på 20 poäng skapades i ett samarbete mellan Lärarutbildningen vid Malmö högskola, Statens Kulturråd och museer och arkiv i Skåne för att fördjupa arkiv- och museipedagogernas didaktiska kompetens. Roger Johansson och Lars Berggren arbetade fram en fortbildningskurs över tre år som startade hösten 2002.

Museipedagogerna Ulf Bergendorff och Samuel Thelin från Malmö Museer och jag utvärderade i den kursen olika pedagogiska projekt vi gjort under året för att se hur väl de fallit ut och ifall vi kunde hitta möjligheter till fördjupade samarbeten.

Ett antal enkäter och uppsatser från lärarutbildningen analyserades i utvärderingen. Den visade att de blivande lärarna uppskattade att få tips om hur man rent konkret kan använda sig av arkiven i undervisningen. De svarande tryckte på att de kommande eleverna nog skulle uppskatta att arkivmaterialet är individbaserat vilket gör det lättare att ta till sig informationen. Alla studenter hade inte en positiv bild av arkiv innan besöket. En student berättade att uppfattningen om arkiv och dess innehåll hade förändrats genom utbildningen. ”Jag stötte på både damm och kufar, men mycket annat också.”¹

1. Bergendorff, Ulf, Martinsdotter, Kerstin och Thelin, Samuel: ”Både damm och kufar – en utvärdering av musei- och arkivpedagogikprojekt” i Roger Johansson och Lars Berggren (red.) *Levande läromedel*, Malmö, 2006.

En rapport från kursen sammanställdes och publicerades tillsammans med de olika uppsatserna som kursdeltagarna hade producerat.

Malme – stad i världen

Stadens historia var en kvällskurs om 10 poäng på Malmö högskola som jag och min man Arne gick redan den allra första gången den gavs hösten 1999 eftersom vi då ganska nyligen flyttat till Malmö och ville lära oss mer om vår nya hemstad.

De tre välrenommerade Malmöhistorikerna Roger Johansson, Lars Berggren och Mats Greiff höll i kursen från början och de delade generöst med sig av sina uppväxtberättelser från Malmö. Något de senare kunde sätta in i ett större perspektiv, och på köpet fick vi lära oss om städers framväxt med Malmö som exempel. När Arne och jag på fortsättningskursen om Malmö historia skrev en uppsats om fabrikerna i Malmö innerstad 1897 uppmuntrade Roger oss att försöka få delar av den publicerad i *Sydsvenskan*, vilket vi också fick.²

Det blev sedan självklart att de kommande kurserna i ämnet gjorde ett studiebesök på Malmö stadsarkiv. Roger har alltid varit förtjust i arkivhandlingar och har gärna velat förmedla detta till alla sina studenter på olika kurser.

Släktforskning en folkrörelse

Detta intresse för arkivhandlingar märktes med all tydlighet i den kvällskurs på halvfart som Roger tog fram i nära samarbete med Stadsarkivet. Att intresset för släktforskning är stort – det kallas till och med för en folkrörelse i vissa fall – visste Roger, och han trodde att det skulle finnas ett intresse för att lära sig förstå det samhälle som släktingarna levde i genom att sätta in de enskilda personernas öden i ett större sammanhang.

Kursen kallades rätt och slätt Släktforskning, var på 20 poäng och gavs första gången 2000/2001. Vi hade flera gästföreläsare som föreläste om domstolsarkiv, soldatforskning, skrivstilar, sociala arkiv med mera. Efter hand lärde vi oss att det behövdes mycket praktik och alla träffar förlades därför till Stadsarkivets lokaler på onsdagskvällarna när det var stängt och tomt i forskarsalen. Det betydde att studenterna först fick en lektion i teori för att sedan praktiskt kunna öva sin släktforskning på de mikroficher och databaser som fanns tillgängliga på Stadsarkivet.

Till varje teorilektion som Roger höll i hade vi tagit fram handlingar från Stadsarkivet som illustrerade vad man kunde hitta i arkiven rörande ämnen som ”Barn”, där vi läste i Barnavårdsnämndens protokoll och kunde se att orsakerna till att barn blev omhändertagna kunde vara skolkning och snatteri men

2. Martinsdotter, Kerstin och Järtelius, Arne, *Vart tog Malmö vägen? – en studie av fabriker i Malmö innerstad 1897*. Uppsats, Malmö högskola, 2000.

naturligtvis inte att de blev slagna av föräldrarna eftersom det var tillåtet långt in på 1900-talet.

När vi läste om ”Bostäder och nöjen” tog vi fram protokoll från Hälsovårdsnämnden och kunde finna att nämnden nekade inflyttning i nybyggda hus om inte färg och kalk hade torkat. Detta var ett förbud som inte alltid hindrade husägare från att hyra ut de osunda lägenheterna. I Drätselkammarens handlingar kunde vi finna vilka nöjen i Malmö som var belagda med nöjesskatt, där fanns också uppgifter om hur många besökare biografer, teatrar och idrottsevenemang hade haft. Alla typer av uppgifter om svenska skatter är en god källa till information för den historiskt intresserade.

Kriminalpolisens förhör med så kallade lösdrivare och deras liggare över så kallade lösaktiga kvinnor – det vill säga prostituerade kvinnor – gav en inblick i livet för, som det nu heter, ”marginaliserade grupper”. Lektionen om ”Sjukdomar” fick illustreras av församlingarnas död- och begravningsböcker samt stadsläkarens årsredovisningar med statistik över dödsorsaker och sjukdomsutbrott. Ett välkänt sjukdomsutbrott i Malmö är 1882 års rödsotsepidemi – dysenterier – där stadsläkaren har gjort en kartering av sjukdomsfallen och funnit de flesta lokaliserade till stadsdelen Lugnet.

Handlingar kring ”Ogifta mödrar” kunde vi finna i församlingarnas födelse- och dopböcker där prästerna alltid angav om barnen var så kallade oäkta eller det som senare kallades utom äktenskapet födda. Även i Fattigvårdsstyrelsens handlingar kunde det finnas uppgifter om en del av de ogifta mödrarna som tvingades söka penningstöd. Alla handlingar som ingick i folkbokföringen ger viktig information eftersom de allra flesta som bodde i Sverige finns med.

När det gällde ämnet ”Migration” tittade vi i församlingarnas flyttlängder och såg hur stora skaror reste till Amerika och efter andra världskriget kunde vi visa fram polisens förhör med flyktingar som kom till Sverige efter krigets slut.

Kurserna avslutades med att studenterna skulle skriva uppsats utifrån sin egen släktforskning eller om något de hittat på Stadsarkivet. Det svåra med att skriva om sin egen släktforskning är att göra det intressant även för en läsare som inte tillhör slakten. Genom att bara välja ut ett avsnitt av sin forskning och sätta in det i ett sammanhang genom teori så lyckades de flesta, en del mycket bra till och med. Irene Andersson tog senare över kursen som gavs under fem–sex år.

Bara ben

När Stadsarkivet skulle fira sitt 100-årsjubileum 2003 med att ge ut boken *Med Malmö i Minnet – Malmö stadsarkiv 100 år*³ ville vi skapa något som visade

3. Kerstin Martinsdotter (red.) *Med Malmö i Minnet – Malmö stadsarkiv 100 år*, Malmö, 2003.

vilken användning man kunde ha av arkiven. Vilken forskning hade bedrivits just på arkivhandlingar från Malmö stadsarkiv? Roger var en av dem som självklart ställde upp. Hans bidrag handlade om hans favoritfilm OBS! ENDAST FÖR DAMER – EN FILM OM BEN. I artikeln ”Företagsarkivet och filmen – Bara ben och fantastiska maskiner” analyserade han användningen av film i historisk forskning. I arkiven kan finnas en hel del film och detta är en av de reklam- och journalfilmer som finns bevarade på Malmö stadsarkiv. Filmen gjordes 1932 av AB Malmö Strumpfabrik och handlar om tillverkningen av silkesstrumpor. Förutom en mannekänguppvisning visas i filmen också mycket detaljerat hur strumporna tillverkades på fabriken i Malmö. Vi får se de stora maskinerna där strumporna stickades, hur de syddes ihop av kvinnliga arbetare, färgades av manliga arbetare – färgningen var speciellt svår enligt filmen (!) – formades och förpackades.

Det var Roger som introducerade EN FILM OM BEN för mig. Den ville han alltid ha med på alla visningar för sina studenter och vi kämpade tillsammans med videoutrustningen på Stadsarkivet. Det var inte alltid så lätt att få alla sladdar och maskiner att fungera ens i den fördigitala världen.

Amalthea och en bortglömd strejkbrytare

En av de mer dramatiska berättelserna ur Stadsarkivets källor handlar om bombdådet mot strejkbrytarbåten Amalthea i Malmö 1908. Bevismaterialet i form av Anton Nilsons lönelista fanns alltid med på Rogers och mina visningar. Det var en historia som gjorde sig väl att berätta: Hur hamnarbetarna strejkade, hur arbetsgivarna tog in strejkbrytare från England, hur ungsocialisten Anton Nilson med kamrater bestämde sig för att skrämma dem, hur de provade att tillverka bomber, hur Anton rodde ut till båten Amalthea och placerade bomben där, att bomben dödade en engelsman och skadade flera, hur Anton Nilson tappade sin lönelista – och titta här är den! – att han dömdes till döden men benådades, blev flygare och flög stridsplan i Ryssland.

Men hur var det nu med den dödade strejkbrytaren som många gånger inte ens får stå med rätt namn i alla handlingar kring dramat? Roger och jag bestämde oss tillsammans för att försöka ta reda på mer om honom, om en viss Wallace Deighton Close. Och vilken spännande forskning det blev! Vi sökte i alla källor vi kunde hitta på nätet, vi ringade in honom mer och mer, vi skrev till tidningar och myndigheter i hans hemstad Hull, vi skrev till alla som hette Close i Hull, vi ringde runt till dem vi skrivit till och tack vare bidrag från Malmö Kulturhistoriska förening kunde vi också två gånger, 2009 och 2010, åka över till Storbritannien och söka vidare i de brittiska arkiven samt hälsa på släktingar till den dödade strejkbrytaren.

De släktingar vi fann var alla barnbarn till Wallaces syskon eller hans änka och bodde i Hull, Winchester och Manchester. Tyvärr hade ingen av dem hört talas om dramat i Sverige som kostade deras släkting livet. Trots att de hade haft nära relationer med sin farfar, morfar respektive mormor hade ingen berättat något. Vi kom fram till att det troligen var en tystnad baserad på skam på grund av strejkbryteriet, men också att man överhuvudtaget höll barnen utanför. Även om vi inte hittade något fotografi av Wallace Deighton Close så fick vi se fotografier på hans bröder, hans mor och hans änka.⁴

Det var trevliga resor vi gjorde – Roger var inte minst imponerad av min förmåga att hitta mysiga hotell, bland annat ett ovanpå en pub i Hull – och det roliga var att göra det tillsammans. Precis som Knyttet säger så vill man visa det man funnit för någon, och helst någon som är lika intresserad som man själv är. Med Rogers kunskaper i historisk metod och teori och mina färdigheter i att söka arkivhandlingar kom vi ganska långt.

... och tänk så mycket vi efter de resorna kunde berätta nästa gång vi visade Anton Nilsons lönekvitto för studenter!

4. Johansson, Roger och Martinsdotter, Kerstin: "Amalthea 1908 och den brittiske strejkbrytaren som glömdes bort." i *Elbogen – Malmö kulturhistoriska årsskrift* 2010. Malmö, 2011.

Att tänja på reglerna för det urbana rummet

Sociala rörelsernas användande av icke-auktoriserade minnesplatser i Malmö och Buenos Aires

PÅL BRUNNSTRÖM, MALMÖ UNIVERSITET

Den här texten handlar om monument och minnesplatser skapade av personer och organisationer i strid med eller utan godkännande från myndigheter. Jag kommer i det följande att benämna dem som ”icke-auktoriserade minnesplatser”, men som jag kommer tydliggöra i diskussionen är det ofta en flytande gräns där organisationer och rörelser på olika sätt kämpar för att låta sin minneskultur och minnesplatser ta utrymme i det urbana rummet. Ibland vill de skapa officiellt godkända minnesplatser men misslyckas, ibland skapas minnesplatser i direkt opposition och som en motståndshandling.

Syftet är att undersöka hur sociala rörelser och organisationer på olika sätt använder minnesplatspraktiker för att mobilisera människor till stöd för sina samtida politiska krav, och hur samtida politiskt arbete sammanvävs med minneskultur. Det sker naturligtvis även på många andra sätt än genom minnesplatser i det fysiska rummet, och gränserna mot andra praktiker, såsom diskursiva interventioner, opinionsbildande och kampanjer i sociala medier är som vi ska se ofta flytande.

Jag utgår från två empiriska exempel, Malmö och Buenos Aires i Sverige respektive Argentina. Valet motiveras utifrån att det är de två platser jag känner till bäst i de respektive länderna, men jag kommer också i det följande att argumentera för varför staden i många fall är en bättre geografisk ram än nationen för en diskussion kring minneskultur.

Forskning kring monument, minnesplatser och minneskultur är ett brett och expanderande fält, men i många bidrag betonas en förändrad kultur kring

minnesplatser och monument. Här betonas hur det sena 1800-talet och tidiga 1900-talet såg en boom av heroiserande monument syftande till att bygga nationella myter och kanonisera en nationell historia. Den typen av monumentbyggande blir mindre vanligt under andra hälften av 1900-talet, då den typen av minnesmärken, ofta över enskilda stora män, sågs som otidsenlig. Under 1900-talets sista årtionden tar dock skapandet av minnesplatser ny fart, men utifrån annorlunda estetiska och rumsliga riktlinjer. Spännvidden är naturligtvis stor, men som generalisering uppmuntrar dessa minnesplatser snarare till introspektiv reflektion hos besökaren, än berättar en kanoniserad hjältemyt.¹

Flera författare, som Erika Doss i *Memorial Mania*, menar också att det samtidigt med det ökade intresset för av myndigheter godkända minnesplatser skett en mycket stark ökning av icke-auktoriserade minnesplatser och att det också sker en förändring av dessa minnesplatspraktiker.²

Kjersti Bosdotter diskuterar i en finsk, spansk och norsk kontext minnesplatspraktiker som varit politiskt laddade och kontroversiella. Framför allt finns det i Finland flera exempel på minnesplatser som uppfördes på 1920-talet, där den ”röda” sidan uppförde monument vid massgravar med döda, men där aktörer på den politiska högerkanten både vandaliserade och drog monumentmakarna inför rätta (och fick dem fällas).³

Vanliga exempel på ickeauktoriserade minnesplatser är sådana som kopplas till tragiska händelser så som skolskjutningar, terrordåd som 11 september eller på Drottninggatan i Stockholm, eller att sätta upp kors eller mindre utsmyckningar på platser för trafikolyckor. De kan vara kollektiva eller individuella och kommer tidvis i konflikt med myndigheternas vilja att reglera det offentliga rummet, medan de andra gånger omfamnas och ges legitimitet.⁴

1. Doss, Erika, *Memorial mania. Public feeling in America*, Chicago 2010, s 46ff. Gillis, John R. (red.), *Commemorations. The politics of national identity*, Princeton 1994, s 5, diskuterar tre tidsperioder med den förnationella som tar slut ungefär vid den amerikanska och franska revolutionen, den nationella som varar fram till 1960-talet och den post-nationella som sträcker sig fram till nutid. Sturken, Marita, *Tourists of history. Memory, Kitsch, and Consumerism from Oklahoma City to Ground Zero*, Durham 2007, s 13. Hite, Katherine, *Politics and the Art of Commemoration. Memorials to struggle in Latin America and Spain*, Oxon 2012.

2. Doss 2010, s 68.

3. Bosdotter, Kjersti, ”Minnesmärken med politisk laddning. Finland, Norge, Spanien – några exempel”, i Greiff, Mats och Johansson, Roger, *I ständig rörelse – mellan arbete, kultur och didaktik. En vänbok till Lars Berggren*, Malmö 2019, s 96-117. För en diskussion kring minnespraktiker i Finland efter inbördeskriget, se också Matias Kaihovirta, *Oroliga inför framtiden. En studie av folkligt politiskt agerande bland bruksarbetarna i Billnäs ca 1900-1920*, Åbo 2015, s 364-372.

4. Petersson, Anna, *Representing the absent : a study of memorialisation and its material culture in spontaneous and official memorial places in contemporary Sweden*, Lund 2010. Doss 2010, s 61-116. Sturken 2007. I Stockholm har fenomenet gjort att kommunen ansett sig behöva upprätta ett regelverk för hur länge de tillfälliga minnesplatserna får finnas kvar. Rasmus Panagiotis Columbus ”Minnesplatser efter dödsskjutningar ska röjas bort fortare”, *Skärholmen Direkt* 2018-12-06. <https://www.stockholmdirekt.se>

Jag kommer dock i huvudsak att välja bort dessa former, som i sig är mycket intressanta fenomen, för att istället fokusera på sådana minnesplatser som kommer till utifrån ageranden av sociala rörelser eller i dialog med sociala rörelser. Jag börjar med Argentina.

Under åren 1976 till 1983 var Argentina en militärdiktatur under vilken fruktansvärda övergrepp mot befolkningen begicks. Ungefär 30 000 personer mördades eller "försvann", många torterades eller misshandlades av polis, militär och paramilitära grupper. Efter demokratins återinförande gjordes först försök att ställa de ansvariga militärerna inför rätta, och några dömdes också, men det ledde inte till någon ordentlig uppgörelse utan såväl diskursivt som juridiskt sattes en glömskans punkt med "lagen om vederbörlig lydnad" och "lagen om slutpunkt". Människorätsorganisationer och politiska vänstergrupper bedrev ett visst minnesarbete, men de var i stark minoritet.⁵ I samband med en finanskris 2001 utbröt ett nationellt kaos där bankerna som en reaktion vägrade låta människor ta ut sina pengar samtidigt som bankdirektörerna flydde landet med enorma summor från bankernas kassor. Många samhällsfunktioner upphörde att fungera och enorma folkliga protester riktade mot bankerna och det politiska systemet inleddes.⁶ Den hårdföra argentinska polisen besvarade protesterna med ett mycket brutalt våld, och flera personer dödades i konfrontationer.

Det jag tänker lyfta fram här är de minnesplatspraktiker som då användes, och som jag menar måste förstås mot bakgrund av den bristande uppgörelsen med militärdiktaturen och dess våld.

Muraler och graffiti

Redan medan demonstrationerna fortfarande pågick skapades muralmålningar som hedrade döda. På bilden (nästa sida) är det Maximiliano Kosteki och Darío Santillán, eller Maxi och Darío, två medlemmar i en piqueterosgrupp som dödades av polisen. Piqueteros-grupperna består ofta av arbetslösa eller informellt anställda, som använder andra konfliktmetoder än strejk och förhandling för att genomdriva sina krav. En ofta använd taktik är att stoppa trafiken på de

se/nyheter/minnesplatser-efter-dodsskjutningar-ska-rojas-bort-fortare/reple!xkzXTCBLHg9d41cBXxHOA/?fbclid=IwARoBD6WHQZTcDytrFt3276MqNlmWUjHV82ObWiGELnp8oUQ8_IMLjgw_spQ, (Hämtat 2019-09-16).

5. Taylor, Diana, *Disappearing acts. Spectacle of Gender and Nationalism in Argentina's "Dirty War"*, Durham 1997, s 12-16, 183-222. Morales, Virginia, "Reconfiguraciones identitarias en la Asociación Madres de Plaza de Mayo: lucha contra la impunidad, radicalización y 'giro a la izquierda' (1983-2003)", i *Revista Izquierdas* No 34, julio 2017, s 125-149. Spanskspråkiga Wikipedia, artikel "La Ley de Obediencia Debida", https://es.wikipedia.org/wiki/Ley_de_Obediencia_Debida (Hämtad 2019-08-14) och "Ley de Punto Final" https://es.wikipedia.org/wiki/Ley_de_Punto_Final (Hämtad 2019-08-14)

6. Spanskspråkiga Wikipedia, artikel "Crisis de diciembre de 2001 en Argentina" https://es.wikipedia.org/wiki/Crisis_de_diciembre_de_2001_en_Argentina, (Hämtad 2019-08-14)

Foto: Där inte annat anges är fotografierna tagna av författaren.

större tillfartsvägarna till Buenos Aires, vägar som ofta går genom fattiga områden. Det är en sådan vägspärr som avbildas i muralen. När jag fotograferade den 2005 hade den fått sitta orörd sedan 2002, i anslutning till den plats där de dödades i Avellaneda just utanför Buenos Aires stadsgräns. I arbetet med den här texten (sommar 2019) lyckades jag hitta den på Google maps "street view", och den finns kvar om än i sämre skick.⁷

Maxi och Darío blev viktiga symboler över hela Buenos Aires och de avbildas med olika varianter av graffiti eller stencil-målningar, där utskurna mallar som det sedan sprayas på används. Graffiti och sprayfärg är naturligtvis enkelt att tvätta bort, så det hör till ovanligheterna att de får sitta kvar så länge som muralen.

7. <https://goo.gl/maps/p5TEw2QrEdD7YP1r8> (hämtad 2019-08-14, men google daterar bilden till oktober 2016) För en redogörelse för händelseförloppet, se spanskspråkiga Wikipedias artikel "Asesinatos de Kosteki y Santillán" med ett stort antal länkar, https://es.wikipedia.org/wiki/Asesinatos_de_Kosteki_y_Santill%C3%A1n (Hämtat 2019-08-14)

Foto: Leandro Schclarek Mulinari

Att fästa minnet i betong och kakel

Under protestvågen 2001-2002 skapades även en annan typ av minnesplatser kring personer som dödats under upploppen. På bilden är det en person som dog när de första riktigt stora protesterna bröt ut 20-21 december 2001, vid dessa sammanstötningar dödades fem och 227 skadades.⁸ Personen, Gustavo Benedetto, hedrades med en platta i kakel och betong där hans mamma och syster står som avsändare. Plattor av den här typen sitter ofta på lite större torg eller öppna platser men kan också vara på en trottoar i ett bostadsområde. Plattorna är som synes gjorda för att vara mer beständiga, det är också tydligt att det inte är ett individuellt arbete av en enskild mamma och syster då den är hantverksmässigt skickligt utförd och det finns ett antal estetiskt likartade plattor på olika platser. Det illustrerar den nära allians som fanns, och finns, i Argentina mellan politiska rörelser och konstnärer som gör att utsmyckningar i demonstrationer och liknande ofta är väldigt professionellt gjorda.⁹ Plaketterna

8. Spanskspråkiga Wikipedia, artikel "Masacre de Plaza de Mayo del 20 de diciembre de 2001", https://es.wikipedia.org/wiki/Masacre_de_Plaza_de_Mayo_del_20_de_diciembre_de_2001 (Hämtat 2019-08-14).

9. För en diskussion om relationen mellan den argentinska "nya vänstern" och konstscenen på 1960- och 70-talet se Longoni, Ana, *Vanguardia y revolución. Arte e izquierdas en la Argentina de los sesenta-setenta*, Buenos Aires 2014. För en diskussion om relationen mellan konst och politik i Latinamerika,

och målningarna exemplifierar också en lång tradition av folklig konst i det offentliga rummet, som kan vara politisk men också kan handla om att hylla ett fotbollslag eller att måla en skola med motiv från den argentinska historien. De politiska konstuttrycken skapas inte i ett estetiskt vakuum utan knyter an till liknande praktiker utanför det politiska fältet. Det är naturligtvis inte tillåtet, vare sig i Buenos Aires eller i Malmö, att bända upp trottoaren för att skapa ett monument, och det finns regler för vem som får måla på murar och hus. Dessa folkliga konstpraktiker innebär därmed att tänja på reglerna för det urbana rummet, både i en juridisk och i en diskursiv bemärkelse.

I relation till dessa minnesplatspraktiker vill jag också lyfta Judith Butlers diskussion kring vilka liv som är sörjbara för att förstå de här minnesplatspraktikerna.¹⁰ Polisens repression under de folkliga protesterna 2001-2002 var massiv, och känslan av utsatthet och av att ett liv inte var så mycket värt var påtaglig. Det gäller särskilt för de extremt fattiga delar av samhället som organiserade sig i piqueterosrörelsen, ofta boende i stadens utkanter under sanitärt undermåliga förhållanden. Polisiärt våld mot dessa grupper är ingen nyhet, men i kontexten av den sociala rörelsen gjordes dessa personers liv sörjbara. En del av minnesmärkespraktikerna är heroiserande, som Dario och Maxi som får svinga den argentinska flaggan som ett spjut, men många är lågmälda och vardagliga i sitt tilltal, i Gustavo Benedettos fall är det hans mor och syster som står som avsändare. Den rumsliga placeringen är också central här, där plattorna inte finns på en kyrkogård eller annan undanskymd plats, men i det offentliga rummet där människor ser dem, eller bara går förbi dem, i sin vardag. Plattorna i marken är tänkta att vara för evigt, ”vi kommer aldrig att glömma dig” står det på Gustavo Benedettos platta.

Så klart är det möjligt att bryta upp även dessa platser, och bilderna intill blir en nästan övertydligt illustration av hur det utspelar sig en kamp om rummet. Den övre bilden är från Twitter, där en person uppmärksammade att en platta blivit uppbruten februari 2018. Twitter-posten benämner det som ett exempel på ”desmemoria”, vilket är ett ord på spanska för brist på minne. Kampen om minnet blir här en fysisk kamp om att bygga respektive förstöra minnesplatser, att skapa ”desmemoria”.

På plattan i den nedre bilden står det att ”den här plattan blev förstörd av polisen” och sedan ett datum under 2002. Texten blir ett sätt att tydliggöra att det finns en konflikt och att det finns ett motstånd, att stenen inte bara tillåts förstöras och sedan försvinna. Den förstörda stenen blir i sig en form av monument

se Camnitzer, Louise, ”Art and Politics: The Aesthetics of Resistance”, i *NACLA Report on the Americas*, Volume 28, Issue 2, 1994, s 38-45.

10. Butler, Judith, *Krigets ramar : när är livet sörjbart?*, Stockholm 2009.

Alejandro Tortolini @aletorto · 7 feb. 2018
La placa que recuerda la muerte de Gastón Riva, asesinado por la represión policial en 2001, arrancada y tirada en el suelo en Avenida de Mayo y Tacuarí. Otra de las consecuencias de la desmemoria.

Foto: Twitter

över polisens förstörelse av minnesplatser, men också ett upprättande av nya regler i det urbana rummet: polisen får inte förstöra en minnesplats.

Att minnas de som dött för polisens våld får en speciell betydelse i Argentina på grund av den historiska bakgrunden med militärdiktaturen, men också därför att det funnits centrala mänskliga rättigheter-organisationer som arbetet systematiskt med just minnet, främst av dessa Mödrarna på Plaza de Mayo.

Foto: Asociación Madres de Plaza de Mayo

Foto: Laura Marcello @flickr.com

Mödrarna på Plaza de Mayo

Organisationen har arbetat sedan 1977, alltså redan under militärdiktaturen, med fokus på att få veta vad som hänt med "försvunna" personer men också på dagspolitiska krav. Under lång tid arbetade organisationen under mycket starkt motstånd, men i samband med protesterna och den politiska omvälvningen 2001-2002 fick den enormt genomslag och fungerade som centralt enande kraft mellan många olika organisationer, som den socialistiska vänstern,

Foto: Leandro Schclarek Mulinari

vänstergrupper inom den breda Peronistiska rörelsen och de nya piqueteros-rörelserna som organiserade väsentligt fattigare människor än de två förra.¹¹

Som framgår av bilderna har organisationens fokus legat på att kombinera minne med dagspolitiska krav. Kampen för att ställa militärdiktaturens ansvariga inför rätta, illustrerat av porträttbilderna av försvunna och mördade på den nedre bilden, har kombinerats med krav som ligger i samklang med de sociala rörelserna. På banderollen på den övre bilden står det att arbetslöshet inte är ett brott. Mödrarna på Plaza de Mayo är ett av flera exempel på hur minneskultur använts mobiliserande för krav som blandar dåtid, nutid och framtid. På en annan banderoll som Mödrarna brukar använda står det "Memoria y futuro", minne och framtid.¹²

Det här sammanbindandet av historia och samtid syns även i den fysiska minneskulturen i Buenos Aires. På bilden till höger frågar en vänstergrupp "var är Santucho", vilken var en av de politiska vänsterledarna som mördades strax efter militärkuppen 1976, och vars kropp fortfarande inte återfunnits.¹³

På den vänstra bilden, står det "den som dog kämpande lever i varje kamrat". Jag uppfattar att det här fångar en central aspekt av minneskulturen i

11. Taylor 1997, s 183-222. Morales 2017, s 125-149. Intressant nog är Taylors text från 1997 ganska kritisk mot Mödrarna och betraktar dem som tämligen maktlösa, medan Morales artikel från 2017 värderar deras politiska betydelse väsentligt högre. Skillnaderna i texterna blir i sig ett synliggörande av förändringen över tid.

12. Se exempelvis <http://madres.org/index.php/hebe-sobre-el-discurso-de-macri-dijo-que-la-turbulencia-esta-superada-pero-ahora-se-viene-el-tsunami/> (Hämtat 2019-08-14)

13. Spanskspråkiga Wikipedia, artikel "Mario Roberto Santucho" https://en.wikipedia.org/wiki/Mario_Roberto_Santucho (Hämtat 2019-08-14)

Minnesplatser för 1970-talets döda

Under den politiska vänstervågen under tidigt 2000-tal började det även dyka upp plaketter i trottoaren som hedrade minnet av personer som dödades under militärdiktaturen. På den övre bilden syns en tydligt hemmagjord platta, placerad utanför den dödes bostad. Den nedre bilden till vänster är också utanför den dödes bostad, ditsatt av hans fackförening i samarbete med en mänskliga rättigheter organisation som kallar sig "Bostadsområden för minne och rättvisa". Över tid är det här en praktik som blivit allt mer institutionaliserad.

Bilden nere till höger är från ett av de större bankkontoren, där plaketter satts upp i gatan som berättar om bankpersonal som försvann eller dödades under diktaturen. Förutom namnet berättar även plaketten om vilken organisation personen var aktiv i och var den arbetade.

Det finns en vardaglighet i de här minnesplatspraktikerna, som jag tycker är intressant. Minnet blir inte hänvisat till ett avsides beläget monument eller en kyrkogård, utan finns på gatan utanför bostadshus, arbetsplatser och på centrala torg och shoppingstråk. Placeringen i det offentliga rummet blir även ett "aesthetic takeover", ett estetiskt övertagande som Ana Logoni beskriver det, av det urbana rummet.¹⁴ Många av texterna på plaketterna skapar även de döda som något annat än passiva offer, utan de framställs som politiska subjekt, som del av kollektiv som arbetat för politisk förändring.

Från gatan till institutionerna

De minnesplatspraktiker som diskuterats ovan är initierad av individer och grupper, utan sanktion från stadens administration eller regeringen, men det finns en glidande skala över tid där vissa minnesplatspraktiker tas över av mer sanktionerade institutioner.

De sociala rörelsernas inflytande stannar inte på gatan, utan det sker ett intagande och övertagande av institutionerna. Kopplingen till presidentmakten och andra valda politiska organ gjorde att rörelsens krav och agendor gick genomslag även i politiken under tidigt 2000-tal, men det sker också en stark kooptering och passivisering av rörelsernas mer radikala uttryck.

På bilden på nästa sida syns en konstinstallation på staketet till en militärbas kopplad till marinen, som under diktaturen användes som ett tortyrcentrum. År 2004 omvandlades basen till en minnesplats och ett museum för mänskliga rättigheter. Övertagandet av institutionen skedde trots starkt motstånd från

14. Longoni, Ana, "Photographs and Silhouettes: Visual Politics in the Human Rights Movement of Argentina", i *Afterall: A Journal of Art, Context, and Enquiry*; September 2010, Vol. 2010 Issue: 25, s 5-17. Logoni bygger på en text av Roberto Amigo Cersiola där denna använder begreppet "toma estética". Amigo Cersiola, Roberto, "Aparición con vida. Las siluetas de detenidos-desaparecidos", i *Razón y Revolución*, no 1 1995.

militären, och blev en plats med likartade minnesplatspraktiker som tidigare exemplifierats. På magen av den utskurna siluetten av en person finns en text som berättar om en person som försvann 17 oktober 1977, var han arbetade och att han sörjs av sin familj. Den utskurna siluetten är ett centralt uttryck för minneskulturen kring försvunna i Argentina, etablerat i "el siluetazo" 21 september 1983, då en konstnärsgrupp i samarbete med Mödrarna på Plaza de Mayo

genomförde en aktion för att producera 30 000 siluetter. Den första aktionen var noga styrd och undvek medvetet identifierbara uttryck på siluetterna i linje med Mödrarnas strävan att göra sorgen kollektiv och inte individuellt, men praktiken plockades snabbt upp av en mängd grupper och individer som gjorde sina egna siluetter i en mängd olika utföranden.¹⁵

Ett annat exempel på institutionaliserade minnespraktiker är den under president Nestor Kirchner inrättade "Parque de la memoria", minnets park, som innehåller ett monument över det som kallas den statliga terrorismens offer. Monumentet kom också till under tryck från de sociala rörelserna, men i kontrast till de många plaketterna på trottoarer och torg ligger den här platsen en bit utanför staden, monumental i sin utformning och sällan besökt. Den långa muren som listar 9000 av de döda och försvunnas namn är överväldigande för besökaren, men offren presenteras här utan kontext.¹⁶

Det här monumentet är naturligtvis något helt annat än de icke-auktoriserade minnesplatser som artikeln fokuserar på, men jag vill ta upp det för att visa på hur det finns både kontinuitet och brott i minnesplatspraktikerna mellan av

15. Longoni, Ana och Gustavo Bruzzone (red.) *El Siluetazo*, Buenos Aires 2008. Se även intervjufilm kring boken, <https://www.youtube.com/watch?v=yfMkgitSP-U>. Logoni 2010.

16. Buenos Aires administrations hemsida om parken: <https://www.buenosaires.gob.ar/patrimonio-cultural/parque-de-la-memoria>. Spanskspråkiga Wikipedias artikel om parken: https://es.wikipedia.org/wiki/Parque_de_la_Memoria_de_Buenos_Aires (Hämtat 2019-10-17)

Foto: Germán De Stéfano

Foto: Twitter

myndigheterna sanktionerade minnesplatser och de som sker i opposition eller utan godkännande. Båda är del av en stark minneskultur, men använder plats på väldigt olika sätt.

Det som händer just nu (2019) i Buenos Aires och Argentina är dock det motsatta. Som vi sett ovan med exemplet på den uppbrutna plaketten finns det en rörelse för "desmemoria", att skapa brist på minne.

Backlash och arbetet för "desmemoria"

På torget Plaza de Mayo, där mödrarna demonstrerat sedan 1977, har deras symbol, den knutan vita sjaletten, målats av organisationen. Torget ligger mycket centralt, direkt anslutning till presidentpalatset "La casa rosada". Längre var Mödrarnas manifestationer och det målade torget den enda minnesplatsen för militärdiktaturens offer.

I samband med årsdagen av diktaturen förra året, 24 mars 2018, målades samma symboler på centrala torg i andra argentinska städer. Det är inte första gången, men på flera platser tvättades de 2018 bort av lokala motståndare, och fick stöd i detta från ett stort antal högerdebattörer och på Twitter.¹⁷ Den argentinska politiska högern har upplevt ett uppsving och en radikalisering under den sittande presidenten Mauricio Macri. Macri kan beskrivas som en högerpopulist och har byggt sin politiska bas i hög grad utifrån att han var president för Argentinas största fotbollslag Boca Juniors. Han tillträdde presidentposten 2015 efter tolv års vänster-peronistiskt styre under Nestor Kirchner och Cristina Fernández de Kirchner. Där mänskliga rättigheter organisationer hade ett starkt inflytande under Kirchner-eran märks nu ett hårdnande motstånd.

Under 2018 skedde en omfattande renovering av torget där bland annat markbeläggningen byttes ut. Det fanns starka farhågor att målningarna med sjaletter skulle försvinna, och de målade kakelplattorna togs om hand av Mödrarna på Plaza de Mayo.

Om det var tanken från början eller om det var ett resultat av den heta debatten, i ett internetforum med fokus på arkitektur finns 40 sidor debatt om torget från det senaste året,¹⁸ får vara osagt, men nu är det sjaletter målade på torget i alla fall. Torget återskapas därmed som minnesplats.

Vi vänder nu blicken mot Sverige och Malmö, en väsentligt annorlunda plats med en annan historia.

Malmö: Minnet av Amalthea 1908-2008

Även i Sverige finns en några olika exempel minnesplatspraktiker som befinner sig i strid med eller utan godkännande från myndigheter. Ett sådant exempel är från 2008 då det var hundra år sedan tre medlemmar i föreningen Ungsocialisterna apterade två kilo dynamit på fartyget Amalthea som fungerade som boende för brittiska strejkbrytare i Malmös hamn. Explosionen dödade en strejkbrytare och skadade 23. De tre ungsocialisterna blev snabbt gripna och två av

17. "Polémica en Salta: borraron los pañuelos de las Madres en una plaza", *Perfil* 2018-03-28, <https://www.perfil.com/noticias/politica/polemica-en-salta-borraron-los-panuelos-de-las-madres-en-una-plaza.phtml> (Hämtat 2019-10-17)

18. Diskussionsforumet Skyscraper city, <https://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=366917&page=38> (Hämtat 2019-10-17)

Foto: Johan Bävman, Bilder i Syd

Foto: SAC

dem dömdes till döden, men tack vare en mycket stark solidaritetsrörelse bland fackföreningar och inom Socialdemokratin omvandlades dess till långa fängelsestraff. När regeringen Edén tillträder 1917, den första med socialdemokratisk representation, är ett av dess första beslut att benåda de dömda.¹⁹

Plaketten med bilden av de tre ungsocialisterna kom upp en natt strax innan hundraårsdagen. En andra plakett med text på italienska sattes också upp, skänkt av marmorarbetare i den italienska staden Carrara med ett berömt marmorbrott och en månghundraårig tradition av arbetarradikalism. Även Malmö stad satte upp en plakett vilken avtäcktes vid en välbesökt ceremoni på hundraårsdagen, med en text på svenska och engelska som beskrev händelsen.

19. Johansson, Roger och Berggren, Lars "Bomben som skakade Sverige", i Larsson, Petter (red.), *Ekot från Amalthea. En bok om gränslös konkurrens, våld och 2000-talets nya strider*, Malmö 2008, s 19-64.

Alla tre plaketterna fästes på kajkanten vid platsen där Amalthea låg förtöjd 1908.²⁰

De båda icke-auktoriserade skyltarna accepterades, enligt uttalanden i pressen, av den kommunala administrationen i Malmö, men försvann ändå snabbt från kajen. Allt tyder på att de blev bortbända av lokala högerextremister. Trots sin relativa anspråkslöshet, det är inte några stora plattor, lyckades de uppenbarligen skapa en sådan rumslig provokation att någon ville ta bort dem, skapa ”desmemoria”. Att den fick sitta kvar kan ha att göra med att den rent fysiskt är svårare att avlägsna.

Tillkomsten av den kommunala plaketten bör ses som resultatet av ett påverkansarbete från de sociala och politiska rörelserna i staden, då den föregicks av en namninsamling som spreds inom den parlamentariska och utomparlamentariska vänstern och också hade stöd från ABF och akademiskt håll. Inte minst föremålet för den här skriften, Roger Johansson, spelade en viktig roll i dess tillkomst och bidrog också i en bok som utkom vid hundraårsminnet, *Ekot från Amalthea*.²¹ Att monument tillkommer efter organisering av intressenter, ofta i form av en ”monumentkommitté” är ett återkommande fenomen och tydliggör den flytande gränsen mellan sociala rörelserns användande av icke-auktoriserade och institutionaliserade minnesplatspraktiker. Även den kommunala plaketten skapade kontrovers, den lokala borgerliga tidningen *Sydsvenskan* var kritisk till uppsättandet, och flera debattörer kritiserade det.²²

Några år efter 2008 arrangerades minneshögtider vid platsen och ”Amaltheamarschen” gick genom Malmö, men det var en minnespraktik som ebba-de ut (troligen hölls den sista 2012) och plaketten är idag inte något som särskilt många känner till, den sitter på en sällan besökt del av Malmös kajer. Ett av stadens vänsterbokkaféer som tillkom samtidigt med plaketten heter dock ”Amalthea bokkafé”.²³

20. Höök, Lovisa, ”Otillättna skyltar vid minnesplatsen för Amaltheadådet”, *Sydsvenska Dagbladet* 2008-07-11, <https://www.sydsvenskan.se/2008-07-11/otillatna-skyltar-vid-minnesplatsen-for-amaltheadadet> (hämtat 2019-05-06). Höök, Lovisa, ”Kommunens minnesmärke avtäckt – och felstavat”, *Sydsvenska Dagbladet* 2008-07-11, <https://www.sydsvenskan.se/2008-07-11/kommunens-minnesmarke-avtackat--och-felstavat> (hämtat 2019-05-06)

21. Larsson, Petter (red.), *Ekot från Amalthea. En bok om gränslös konkurrens, våld och 2000-talets nya strider*, Malmö 2008.

22. Kumm, Björn, ”Utanförskapets reservarmé”, *Sydsvenska Dagbladet* 2008-07-09 <https://www.sydsvenskan.se/2008-07-09/utanforskapets-reservarme> (hämtat 2019-05-06)

Åberg, Lars, ”Halsbrytande historieskrivning”, *Sydsvenska Dagbladet* 2008-07-07 <https://www.sydsvenskan.se/2008-07-07/halsbrytande-historieskrivning> (hämtat 2019-05-06)

Nord, Kerstin, ”Det var inte meningen att någon skulle dö”, *Sydsvenska Dagbladet* 2008-07-05 <https://www.sydsvenskan.se/2008-07-05/det-var-inte-meningen-att-nagon-skulle-do> (hämtat 2019-05-06)

23. Facebook-event om Amaltheamarschen 2012: <https://www.facebook.com/events/m%C3%B6llev%C3%A5ngstorget/amaltheamarschen-2012/363492663722952/>. (Hämtat 2019-10-17)
Pressmeddelande om Amaltheamarschen 2012: <http://www.mynewsdesk.com/se/pressreleases/amalthea->

Foto: Jacob Kimvall

Kämpa Showan / Kämpa Malmö

Ett annat exempel på minnesplatser skapade och fyllda med mening av de sociala rörelserna är målningen "Kämpa Showan" på den legala graffittiväggen vid Malmö Folkets park. Natten mellan den 8 och 9 mars 2014 knivhögs och misshandlades Showan Shattak och tre andra personer av nazister, i anslutning till arrangemang för att fira internationella kvinnodagen. Showan var den som

blev allvarligast skadad och svävade mellan liv och död i en vecka, och rehabiliteringen tog mycket lång tid. Även en av de andra drabbade skadades mycket svårt.

Redan dagen efter hölls en manifestation mot det nazistiska våldet, och dagen därpå kom den jättelika målningen upp på den legala graffitiväggen vilken ligger i nära anslutning till platsen där våldsdådet skedde. Målningen knyter an till Malmös största fotbollslag, Malmö FF, i färgsättning och utfördes av supportergrupper där Showan hade en ledande roll. Det finns också en tydlig koppling till den utomparlamentariska vänstern, där Showan också var aktiv och som är en del av supportergrupperna. Under de följande veckorna lät MFF:s spelare sig fotograferas vid målningen, liksom många privatpersoner, politiska grupper och partiledaren Jonas Sjöstedt från Vänsterpartiet.

Under parollerna "Kämpa Showan" och "Kämpa Malmö" samlades en vecka senare en av de största demonstrationerna i modern tid i Malmö. Hashtagen #kämpshowan blev även ett fenomen på sociala medier, där hälsningar strömmade in från övriga Sverige och många delar av världen.²⁴

Normalt målas målningar på den legala graffitiväggen över efter några dagar, ibland timmar, men Kämpa Showan fick stå kvar i sex månader. Den utsattes tidvis för viss vandalisering, men bättrades då på av personer knutna till Malmö FF:s supportergrupper. När den till slut målades över är det med en ny mural, "Kämpa Malmö". De oskrivna regler som styr när och hur graffitimålningar målas över åsidosattes under den här perioden.²⁵

Även målningen "Kämpa Malmö" syftar till att vara en minnesplats för att markera händelsen 8-9 mars, men att göra den mindre personorienterad, något Showan själv tydligt uttalade att han tyckte var viktigt. Målningen kom upp i juni 2014 och innehåller även den antifascistiska parollen "No pasaran" vilken går tillbaka till den antifascistiska kampen i Spanien på 1930-talet. Den har också ett band av regnbågsfärger snirklat runt bokstäverna, vilket knyter an till arbetet för HBTQ-personers rättigheter och föreningen "Fotbollssupportrar mot homofobi" där Showan varit mycket aktiv. "Kämpa Malmö" bevaras likaså under lång tid, och målas över i maj 2015 med ett reklambudskap för en musikfestival i Köpenhamn. Att den målades över väckte först en storm av vrede, och det fanns då starka krav på att återuppföra målningen, men bland andra Showan motsatte sig det och väggen återgick till att fungera som en legal graffitivägg.

24. Merrill, Samuel och Pries, Johan, "Translocalising and Relocalising Antifascist Struggles: From #KämpaShowan to #KämpaMalmö", i *Antipode* vol 15 no 1, 2019, s 248-270.

25. Avsnittet bygger i hög grad på Erik Hannerz och Jacob Kimvalls artikel "Keep Fighting Malmö. Graffiti and the negotiations of interests and control at Open walls", i Brunnström, Pål & Claesson, Ragnhild, *Creating the City. Identity, Memory and Participation. Conference proceedings*, Malmö 2019, s 395-420.

I Malmö och Sverige är traditionen med muraler svagare än i Buenos Aires, men det finns exempel. Under 1960- och 70-talet gjorde grupper kopplade till den radikala vänstern ett stort antal ”brigadmålningar”, kollektiva arbeten som ibland leddes av utbildade konstnärer men i huvudsak utfördes av amatörer. Den framflyttande graffitikulturen under 1980-talet kunde också vara politisk men var det oftare på ett mer subtilt, kodat och för den oinvidde svåravläst sätt.²⁶ På senare år finns flera exempel på målningar som använts för att skapa minnesplatser, exempelvis målningen ”Rest in peace” som skapade stor kontrovers i Fittja (söder om Stockholm) 2017 då den avbildar avlidna kriminella personer. Personer som försvarade målningen betonade att personerna inte bara var kriminella utan på andra sätt positiva förebilder i området.²⁷

Målningarna ”Kämps Showan” och ”Kämpa Malmö” är på ett tydligt sätt kopplade till de sociala rörelsernas mobiliseringsarbete och politiska kamp. De blir därmed inte bara minnesplatser över ett våldsdåd, utan politiska manifestationer i det fysiska rummet. En plats som många besöker och låter sig fotograferas vid, både för att visa sympati för de drabbade, men också som ett politiskt ställningstagande mot nazism och nazistiskt våld. Målningarna befinner sig i ett gränsland för det tillåtna, då de upptar en vägg som staden tänkt för andra syften och som används av ett brett community som målar graffiti och annan gatukonst. Det fanns dock bara begränsad kritik från graffitocommunityt och Malmö stad gjorde inga yttranden, vare sig negativa eller positiva.

Sammanfattning

Jag har velat göra fyra poänger i den här artikeln:

För det första vill jag lyfta fram hur de icke-auktoriserade minnesplatserna ofta kan ha en radikal mobiliserande potential för de sociala rörelserna, särskilt när de inte förvisas till perifera platser eller kyrkogårdar. Genom att befinna sig i vardagen och på centrala platser i staden blir de återkommande påminnelser om det som hänt, och om de också kopplas till aktuella politiska projekt blir de påminnelser om vad som borde hända i framtiden. Det blir en kamp mot desmemoria genom att ockupera det urbana rummet.

Det för mig till den andra poängen, monumentens lokala och rumsliga

26. Nylén, Leif, ”Från brigadmålare till hip-hop”, i Beate Sydhoff och Sissi Nilsson (red), *Folkkonsten : all tradition är förändring*, Stockholm 1992, s 89-91.

27. Moreno, Federico, ”Hyllningen till tre kriminella män delar Fittja”, *Expressen* 2017-07-04, <https://www.expressen.se/nyheter/qs/gangen-inifran/hyllningen-till-tre-kriminella-man-delar-fittja/> (hämtat 2019-05-06). Peter Kadhammar, ”Här är rånaren hjälte och hyllas på kommunens vägg”, *Aftonbladet* 2017-03-08 <https://www.aftonbladet.se/nyheter/kolumnister/a/Xmz8W/har-ar-ranaren-hjalte-och-hyllas-pa-kommunens-vagg> (hämtat 2019-05-06). Gardell, Mattias och Manga, Edda, ”På Östermalm står de kriminella staty”, *Stockhols fria*, 2017-03-14, <http://www.stockholmsfria.se/artikel/127527> (hämtat 2019-05-06).

karaktär. Även om vissa minnesplatspraktiker reproduceras och sprider sig över världen, som siluetterna skapade i el siluetazo, så är det som ”aesthetic takeover” av det urbana rummet de framför allt fyller en funktion. Det gör att minnesplatspraktiker behöver diskuteras och förstås som lokala urbana praktiker, vilka naturligtvis befinner sig i dialog med nationell och internationell inspiration.

För det tredje vill jag lyfta fram hur icke-auktoriserade minnesplatser och de som skapar dem ständigt är inbegripna i en kamp för dess existens. Ofta tillkommer de i strid med lagar och regler för hur det urbana rummet får användas, och i konflikt med olika aktörers uppfattningar om vilka som får ta plats och bli synliggjorda i detsamma. Stad, stat och politiska motståndare kan i olika lägen försöka angripa och förstöra dem, och det händer också. Ibland är det regler och byråkratiska skäl, ibland medvetna försök att skapa icke-minne, desmemoria. Det är därför inte underligt att många sociala rörelser eftersträvar att få auktoriserade minnesplatser.

För det fjärde finns det hela tiden en flytande gräns mellan de auktoriserade och de icke-auktoriserade minnesplatserna. Att lyckas ta över institutioner och erövra platser ger ett större utrymme för de sociala rörelserna, det skapar större synlighet och påminner stadens invånare om rörelsens existens och politiska projekt.

Referenser

INTERNETRESURSER

- Amalthea bokkafé, hemsida amaltheabokkafe.tumblr.com
- Amaltheamarschen 2012, Facebook-event, <https://www.facebook.com/events/m%C3%B6lle%C3%A5ngstorget/amaltheamarschen-2012/363492663722952/>
- Amaltheamarschen 2012, pressmeddelande, <http://www.mynewsdesk.com/se/pressreleases/amaltheamarschen-2012-778798> (Hämtat 2019-10-17)
- Google maps <https://goo.gl/maps/p5TEw2QrEdD7YP1r8> (Hämtad 2019-08-14)
- Madres de plaza de mayo, hemsida <http://madres.org/index.php/hebe-sobre-el-discurso-de-macri-dijo-que-la-turbulencia-esta-superada-pero-ahora-se-viene-el-tsunami/> (Hämtad 2019-08-14)
- <https://www.youtube.com/watch?v=yfMkgitSP-U>.
- Parque de la memoria, Buenos Aires administrations hemsida, <https://www.buenosaires.gob.ar/patrimonio-cultural/parque-de-la-memoria>. (Hämtad 2019-08-14)
- Skyscraper city, <https://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=366917&page=38> (Hämtad 2019-08-14)
- Spanskspråkiga Wikipedias artikel ”Asesinatos de Kosteki y Santillán” med ett stort antal länkar, https://es.wikipedia.org/wiki/Asesinatos_de_Kosteki_y_Santill%C3%A1n (Hämtad 2019-08-14)
- Spanskspråkiga Wikipedia, artikel ”Crisis de diciembre de 2001 en Argentina” https://es.wikipedia.org/wiki/Crisis_de_diciembre_de_2001_en_Argentina, (Hämtad 2019-08-14)
- Spanskspråkiga Wikipedia, artikel ”La Ley de Obediencia Debida”, https://es.wikipedia.org/wiki/Ley_de_Obediencia_Debida (Hämtad 2019-08-14)
- Spanskspråkiga Wikipedia, artikel ”Ley de Punto Final” https://es.wikipedia.org/wiki/Ley_de_Punto_Final (Hämtad 2019-08-14)

Spanskspråkiga Wikipedia, artikel "Mario Roberto Santucho" https://en.wikipedia.org/wiki/Mario_Roberto_Santucho (Hämtad 2019-08-14)

Spanskspråkiga Wikipedia, artikel "Masacre de Plaza de Mayo del 20 de diciembre de 2001", https://es.wikipedia.org/wiki/Masacre_de_Plaza_de_Mayo_del_20_de_diciembre_de_2001 (Hämtad 2019-08-14).

Spanskspråkiga Wikipedia, artikel "Parque de la Memoria de Buenos Aires", https://es.wikipedia.org/wiki/Parque_de_la_Memoria_de_Buenos_Aires (Hämtad 2019-08-14)

LITTERATUR

Amigo Cerisola, Roberto, "Aparición con vida. Las siluetas de detenidos-desaparecidos", i *Razón y Revolución*, no 1 1995.

Bosdotter, Kjersti, "Minnesmärken med politisk laddning. Finland, Norge, Spanien – några exempel", i Greiff, Mats och Johansson, Roger, *I ständig rörelse – mellan arbete, kultur och didaktik. En vänbok till Lars Berggren*, Malmö 2019, s 96-117.

Butler, Judith, *Krigets ramar : när är livet sörjbart?*, Stockholm 2009.

Camnitzer, Louise, "Art and Politics: The Aesthetics of Resistance", i *NACLA Report on the Americas*, Volume 28, Issue 2, 1994, s 38-45.

Columbus, Rasmus Panagiotis "Minnesplatser efter dödsskjutningar ska röjas bort fortare", *Skärholmen Direkt* 2018-12-06. https://www.stockholmdirekt.se/nyheter/minnesplatser-efter-dodsskjutningar-ska-rojas-bort-fortare/reprle!xkzXTCBLHg9d41cBXxHOA/?fbclid=IwARoBD6WHQZTcDytrFt3276MqNlmWUjHV82ObWiGELnp8oUQ8_IMLjgw_spQ, hämtat 2019-09-16.

Doss, Erika, *Memorial mania. Public feeling in America*, Chicago 2010.

Gardell, Mattias och Manga, Edda, "På Östermalm står de kriminella staty", *Stockhols fria*, 2017-03-14, <http://www.stockholmsfria.se/artikel/127527> (Hämtad 2019-05-06).

Gillis, John R. (red.), *Commemorations. The politics of national identity*, Princeton 1994

Hannerz, Erik och Jacob Kimvall, " 'Keep Fighting Malmö'. Graffiti and the negotiations of interests and control at Open walls", i Brunnström, Pål & Claesson, Ragnhild, *Creating the City. Identity, Memory and Participation. Conference proceedings*, Malmö 2019, s 395-420.

Hite, Katherine, *Politics and the Art of Commemoration. Memorials to struggle in Latin America and Spain*, Oxon 2012.

Höök, Lovisa, "Otillättna skyltar vid minnesplatsen för Amaltheadådet", *Sydsvenska Dagbladet* 2008-07-11, <https://www.sydsvenskan.se/2008-07-11/otillatna-skyltar-vid-minnesplatsen-for-amaltheadadet> (Hämtad 2019-05-06).

Höök, Lovisa, "Kommunens minnesmärke avtäckt – och felstavat", *Sydsvenska Dagbladet* 2008-07-11, <https://www.sydsvenskan.se/2008-07-11/kommunens-minnesmarke-avtackat---och-felstavat> (Hämtad 2019-05-06).

Johansson, Roger och Berggren, Lars "Bomben som skakade Sverige", i Larsson, Petter (red.), *Ekot från Amalthea. En bok om gränslös konkurrens, våld och 2000-talets nya strider*, Malmö 2008, s 19-64.

Kadhammar Peter, "Här är rånaren hjälte och hyllas på kommunens vägg", *Aftonbladet* 2017-03-08 <https://www.aftonbladet.se/nyheter/kolumnister/a/Xmz8W/har-ar-ranaren-hjalte-och-hyllas-pa-kommunens-vagg> (Hämtad 2019-05-06).

Kaihovirta, Matias, *Oroliga inför framtiden. En studie av folkligt politiskt agerande bland bruksarbetarna i Billnäs ca 1900-1920*, Åbo 2015.

Kumm, Björn, "Utanförskapets reservarmé", *Sydsvenska Dagbladet* 2008-07-09, <https://www.syd-svenskan.se/2008-07-09/utanforskapets-reservarme> (Hämtad 2019-05-06).

Larsson, Petter (red.), *Ekot från Amalthea. En bok om gränslös konkurrens, våld och 2000-talets nya strider*, Malmö 2008.

Longoni, Ana och Gustavo Bruzzone (red.) *El Siluetazo*, Buenos Aires 2008.

Longoni, Ana, "Photographs and Silhouettes: Visual Politics in the Human Rights Movement of Argentina", i *Afterall: A Journal of Art, Context, and Enquiry*; September 2010, Vol. 2010 Issue: 25, s 5-17.

Longoni, Ana, *Vanguardia y revolución. Arte e izquierdas en la Argentina de los sesenta-setenta*, Buenos Aires 2014.

- Merrill, Samuel och Pries, Johan, "Translocalising and Relocalising Antifascist Struggles: From #KämpaShowan to #KämpaMalmö", i *Antipode* vol 15 no 1, 2019, s 248-270.
- Moreno, Federico, "Hyllningen till tre kriminella män delar Fittja", *Expressen* 2017-07-04, <https://www.expressen.se/nyheter/qs/gangen-inifran/hyllningen-till-tre-kriminella-man-delar-fittja/> (Hämtad 2019-05-06).
- Morales, Virginia, "Reconfiguraciones identitarias en la Asociación Madres de Plaza de Mayo: lucha contra la impunidad, radicalización y 'giro a la izquierda' (1983-2003)", i *Revista Izquierdas* No 34, julio 2017, s 125-149.
- Nord, Kerstin, " 'Det var inte meningen att någon skulle dö'", *Sydsvenska Dagbladet* 2008-07-05 <https://www.sydsvenskan.se/2008-07-05/det-var-inte-meningen-att-nagon-skulle-do> (Hämtad 2019-05-06)
- Nylén, Leif, "Från brigadmålare till hip-hop", i Beate Sydhoff och Sissi Nilsson (red), *Folkkonsten : all tradition är förändring*, Stockholm 1992, s 89-91.
- Petersson, Anna, *Representing the absent : a study of memorialisation and its material culture in spontaneous and official memorial places in contemporary Sweden*, Lund 2010.
- "Polémica en Salta: borraron los pañuelos de las Madres en una plaza", *Perfil* 2018-03-28, <https://www.perfil.com/noticias/politica/polemica-en-salta-borraron-los-panuelos-de-las-madres-en-una-plaza.phtml> (Hämtad 2019-10-17)
- Sturken, Marita, *Tourists of history. Memory, Kitsch, and Consumerism from Oklahoma City to Ground Zero*, Durham 2007.
- Taylor, Diana, *Deappearing acts. Spectacle of Gender and Nationalism in Argentina's "Dirty War"*, Durham 1997.
- Åberg, Lars, "Halsbrytande historieskrivning", *Sydsvenska Dagbladet* 2008-07-07 <https://www.sydsvenskan.se/2008-07-07/halsbrytande-historieskrivning> (Hämtad 2019-05-06)

Belägringen av Malmö 1644 och den första bevarade kartan över staden

GÖRAN LARSSON, KULTURFÖRVALTNINGEN MALMÖ STAD

Sveriges deltagande i det Trettioåriga kriget i Tyskland hade avsevärt ökat Sveriges militära förmåga och gjort landet till den militärt starkaste makten i Norden. Från svensk sida föreföll nu tiden inne att åter ta upp kampen med Danmark om makten över Östersjön och dess handelsvägar.

De nordiska ländernas öden låg dock inte helt i deras egna händer och den danske historikern Knud J V Jespersen har träffande jämfört de nordiska staterna under 1600-talet med de regionala makterna i vår tids konflikter vid Persiska viken där de regionala aktörerna själva saknar resurser för ett avgörande och tillåts inte heller nå ett sådant.¹ Större maktors intressen i området avgör de facto utgången. I 1600-talets Norden var det de så kallade sjömakterna Nederländerna, Frankrike och England som ingrep i händelseutvecklingen.

Den danska politiken i norra Tyskland samt Öresundstullen ledde till en latent konflikt med Nederländerna. Christian IV sökte även motverka det nederländska inflytandet genom att locka utländska köpmän från andra länder att slå sig ned i Danmark. Danmark sökte också etablera en direkt handel med Spanien och 1641 slöts ett avtal mellan Danmark och Spanien som var direkt riktat mot Nederländerna och Sverige.²

Sveriges förhållande till Nederländerna var bättre. Sverige kunde bland annat erbjuda en rad för Nederländerna attraktiva produkter. Ett exempel är den produktion av kanoner som bedrevs av den till Sverige inflyttade Louis de Geer. 1640 slöts ett defensivavtal mellan Nederländerna och Sverige som stipulerade hjälp i händelse av en konflikt med Danmark. Den militära hjälpen från

1. Jespersen, Knud J V. "Rivalry without Victory; Denmark, Sweden and the struggle for the Baltic, 1500–1890" s.166. Göran Rystad, Klaus-R Böhme and Wilhelm Carlgren (ed) *In Quest of Trade and Security: The Baltic in Power Politics 1500-1990 Del I 1500-1890*. Lund 1994

2. Tham Wilhelm. *Den svenska utrikespolitikens historia I:2*. Stockholm 1960 s 301 ff

Nederländerna skulle dock komma till stånd först sedan alla försök till en diplomatisk lösning misslyckats.

Under maj månad 1643 fördes flera diskussioner i det svenska riksrådet om ett anfallskrig mot Danmark. Sverige stod väl rustat. Genom sitt långa deltagande i det tyska kriget fanns stora och tillgängliga militära resurser i Tyskland. En armé ledd av fältmarskalken Lennart Torstensson fanns tillgänglig för nya operationer. Danmark däremot stod diplomatiskt isolerat och med låg militär beredskap. Rikskanslern Axel Oxenstierna som tillhört de svenska förhandlingarna vid det för Sverige tunga fredsslutet i Knäred i södra Halland 1613 ledde riksrådet diskussioner. En viktig faktor bakom det svenska beslutet var också att Christian IV fått rollen som medlare i de påbörjade fredsförhandlingarna i det tyska kriget, något man från svensk sida såg som ett hot mot sin politik.³

På riksrådets sammanträden i maj 1643 debatterades flitigt vilka krigsorsaker man från svensk sida skulle föra fram. Ett rent anfallskrig krävde att man hade goda och inför omvärlden försvarbara skäl till kriget vilka överensstämde med tidens uppfattningar om ett rättfärdigt krig, ett *Bellum Iustum*. Enligt dessa uppfattningar var anfallskrig tillåtet om motståndaren själv planerade ett sådant och man således genom sitt eget anfall endast förekom fienden. Christian IV:s medling i kriget utmålades i den svenska argumentationen som ett slags hemlig krigföring mot Sverige. Det svenska trumfkortet var dock Öresundstullen. Christian IV genomförde omfattande höjningar av tullen under 1630- och 1640-talen, något som drabbade de nationer som idkade handel i Östersjön. Sverige hade sedan länge tullfrihet för varor fraktade till och från Sverige-Finland på egna fartyg men trafiken från de baltiska provinserna omfattades inte av denna tullfrihet. Transporter av krigsmateriel var underkastade tullplikten, något som bland annat drabbade den till Sverige inflyttade nederländaren Louis de Geers omfattande export av svenska kanoner. Den svenska propagandan inriktades mycket målmedvetet mot nederländska handelsintressen och Sverige lovade att ”öppna sundet”. Ett löfte av föga värde då diskussioner i det svenska rådet visar att man planerade en svensk tulluppbörd i sundet efter en seger över Danmark.⁴

Under kriget använde bägge sidor pennan likväl som svärdet och en stor mängd trycksaker sändes ut. Det Trettioåriga kriget var en period av intensiv ”mediautveckling”. Den stora efterfrågan på nyheter födde såväl tidningen som andra former av nyhetsförmedling. Då oberoende medier saknades var gränsen mot ren propaganda otydlig. Genom sitt deltagande i Trettioåriga kriget hade Sverige skaffat sig en betydande erfarenhet på detta område, något som kommer klart till uttryck under kriget mot Danmark. Den svenska propagandan var aggressiv

3. Svenska Riksrådets protokoll 12–19 maj 1643

4. Svenska Riksrådets protokoll 12–19 maj 1643

och målinriktad. Den danska hamnade snabbt i ett underläge där man bara parerade de svenska påståendena. Danmark hade ju i och för sig ett gynnsamt argumentationsläge då man helt klart var utsatt för ett regelrätt svenskt angreppskrig, grundat på tvivelaktiga folkrättsliga grunder. De danska hänvisningarna till de gamla bestämmelserna om gränsmöten och det faktum att Sverige anfallit utan en regelrätt krigsförklaring stod sig därmed slätt mot den svenska realpolitiken.⁵

Den svenska anfallsplanen gick i korthet ut på en kniptångsmanöver där Lennart Torstenssons armé skulle anfälla Danmark söderifrån och erövra Jylland för att sedan gå över till öarna och förenas i ett anfall på Köpenhamn med en annan svensk armé som under Gustaf Horns ledning skulle falla in i Skåne. I dansk historieskrivning benämnes kriget på Jylland ”Torstenssonkrigen” och kriget i Skåne ”Horns krig”.

Planen kom aldrig till fullt utförande då Lennart Torstensson visserligen planenligt erövrade Jylland vid årsskiftet 1643–1644 men någon övergång av Lilla Bält till Fyn gick inte att utföra. Samordningen med Gustaf Horns fälttåg i Skåne fungerade inte då Horn först i februari 1644 marscherade över gränsen och in i Skåne med en armé på omkring 11 000 man. I Skåne fanns vid denna tid inte något enhetligt befäl utan försvaret leddes av tre landskommissarier. För att förstärka krigsmakten uppbyggdes ett lantvärn och kommissarierna beordrades att mönstra bönderna. Svenskarna kunde till en början röra sig ganska obehindrat i Skåne och fästningarna i Helsingborg och Landskrona erövrades utan svårighet liksom det obefästa Lund. Den starkare fästningen i Malmö återstod och på försommaren 1644 upprättades ett fältläger utanför staden.⁶

För en effektiv belägring av Malmö krävdes dock att staden även inneslöt från sjösidan. Den 1 juli 1644 stod sjöslaget på Kolberger Heide (havet mellan Kiel och Femern) mellan en dansk flottstyrka under Christian IV: s personliga befäl och en svensk eskader under Klas Fleming. Slaget slutade närmast oavgjort men Christian IV skadades av splitter och miste synen på det ena ögat, en händelse som inspirerat till den danska kungssången ”Kong Christian stod ved höjen mast i rög og damp”.

Den svenska belägringen av Malmö 1644 har gett oss den äldsta bevarade kartan över staden med omgivningarna. Den upprättades av den svenske general-fälttygmästaren Olof Hansson Örnehufvud som var en av de främsta svenska kartograferna vid denna tid. Malmökartan kom dock att bli hans sista arbete då han dog i lägret under belägringen.⁷

5. Wolke Ericson Lars, Larsson Göran, Villstrand Nils Erik. *Trettioåriga kriget, Europa i brand 1618–1648*. Propagandan s 310–321. Värnamo 2006

6. Wolke Ericson et al 2006 s 191–199

7. Rosborn Sven. *Elbogen, tidskrift för Malmö Fornminnesförening* 1980:1 s 14.

Kartan visar Malmös befästningsverk och de närmaste omgivningarna. Omedelbart söder om det de östra och västra Rör sjöarna som omger staden, på karta angivna som "moras" ligger motsvarigheten till nuvarande Pildammarna. På kartan står antecknat: "Uthur dette Dijke hafver Staden sijna Ren- nor som före friskwattnet i genom SöderStadzporten på Torget". Nordväst om staden syns en stor skans: Texten på kartan lyder: "Dette Cronwerk är framman gjort och arbetes starkt opå". Vid vägarna fram till stadsportarna är försvaranas förposter, "Cordegard", markerade. Ett stycke väster om den stora skansen stod en dansk rytteravakt.⁸

8. Tykesson, Tyke (red) *Malmös kartor. Från 1500-talet till idag*. s 16. Lund 2003

Malmös befästningar var gamla och trots förbättringsarbeten under 1500-talet motsvarade de inte tidens krav. Erfarenheterna från belägringen 1644 ledde till att nya planer med ett utbyggt bastionssystem antogs 1652.⁹

När svenskarna var i antågande hade man i Malmö utfört vissa förstärkningsåtgärder genom att träd och byggnader utanför vallgraven hade röjts undan för att ge kanonerna fria skottfält. Härigenom förlorade borgarna i Malmö sina väderkvarnar och fick nådigt tillstånd att mala råg, malt och korn till husbehov i Köpenhamn.¹⁰

Svenskarna tog sitt huvudkvarter i Västra Skrävlinge by, i Östra Skrävlinge förlades överste Harald Stake med Västgöta och Upplands ryttere, vid Husie hade överste Karl Leijonhuvud sitt läger med några infanteriregementen och vid Fosie placerades överste Erik Oxenstierna med Smålands och Östgöta ryttere.¹¹

Redan i maj månad hade svenska furageringsavdelningar hemsökt kvarnen vid Segeå. Den 14 juni riktade en svensk kavalleristyrka ett angrepp mot en danska postering på Kirseberg. Ytterligare episoder inträffade några veckor senare. När en svensk strövkår skulle lägga beslag på en boskapshjord överrumplades de av danska ryttere som hade gömt sig bland djuren, ett 50-tal av svenskarna blev nedgjorda.¹²

Inte bara boskapsstölder drabbade Malmöborgarna, svenskarna tog bland annat hela rågskörden på stadsjordarna och brände ner väderkvarnarna. Någon större strid blev det aldrig, danskarna hade fört över stora förstärkningar till staden och var numerärt överlägsna. De förskansade sig på några kullar ganska nära det svenska huvudlägret men så att de hade staden som en sköld i ryggen. Ingen av parterna gick till anfall utan operationerna blev ganska avvaktande från båda håll med artilleribeskjutning och enstaka raider som de vanligaste inslagen.¹³

Från svensk sida finns en beskrivning av kanoneldens verkningar. ”Fienden hafwer medh all sitt skiutande vthur sitt Lägre nu innan 14. Dagar oss ingen skadha mehr tilfogat / än at 5. gemene Soldater och några Hästar och Köer äre sargade / ther vthur Gudz then Allrahögstes synnerlige Beskydd märckeligen är til at förnimma. Hwad ther emoot vår Canon vthi hans Lägrer här til vthrättat hafwer / skal han sielff bäst weta. På thet sätt skal han lätteligen förspilla alt sitt Kruth / som i heela Danmarck finnes / hwilket wij honom gärna vnne.”¹⁴

9. Tykesson 2003 s 18

10. *Malmö stads historia del 2* Malmö 1977 s 40

11. Bjurling Hjördis. *Malmö och de skånska krigen*. Malmö museums småskrifter nr 1. Malmö 1977 s 12

12. Bjurling 1977 s 13

13. Bjurling 1977 s 17

14. Winge Göran. Härläger i bondby. *Malmö Fornminnesförenings årsbok* 1972

En annan beskrivning av kanonelden finns i en av de så kallade ”Extract-skrivelser som producerades på den svenska sidan, ett slags tidiga ”nyhetsbrev” men naturligtvis partsinlagor. Att dessa skrivelser var avsedda även för en internationell publik visas i att de även trycktes på tyska. I en sådan skrivelse med titeln: ”Extract Schreibens aus den königl. Schwedischen Feldtlager bey Malmö den 19 Sept 1644” beskrivs hur två sjuka soldater ligger i en liten hydda när en kanonkula rullar in mellan dem utan att skada annat än deras musköter. Texten fortsätter med en fundering att ingen ont som inte har något gott med sig då de svenska soldaterna kunnat göra sig en förtjänst genom att samla upp närmare ett par hundra danska kanonkulor som sedan kunnat användas i de svenska kanonerna.¹⁵

Den svenske befälhavaren Gustaf Horns hade sin familj med i lägret och däribland hans 15 åriga dotter Agneta som förde dagbok under belägringen. Det hela kunde dock slutat illa redan från början då Agneta och deras följe begav sig in i Västra Skrävlinge där de skulle bo utan att man kontrollerat att byn var fri från danska trupper. Det fanns dansk trupp i byn men de drog bort i tron att det var svensk trupp som anlände. Agneta skriver i sin dagbok att ”Der hade de danska så när fåt bort oss och luska vår päls”. Hon berättar också om kanonelden från fästningen. De andra var rädda men hon själv tyckte det gick ”lustigt till”. Till sist blev dock beskjutningen så stark att kanonkulorna ”trillade in i tältet till oss” och då skickades Agneta och hennes mor och syskon till säkerheten i Landskrona.¹⁶

Den svenska armén fick efterhand svårt att ordna tillförseln av förnödenheter och dessutom uteblev begärda truppförstärkningar medan danskarna förde över betydande styrkor från Själland. På hösten skeppades en dansk armé om 10 000 man fotfolk och 4 000 ryttare över till Malmö under Christian IV:s eget befäl. Till sist var Horn tvungen att ge upp belägringen. Den 27 september brände han sitt läger i Västra Skrävlinge och gick norrut där han tog upp en försvarsställning söder om Lund vid Uppåkra. Danskarna kringgick hans högra flank genom en riskfylld marsch på det smala området mellan svenskarna och havet och tvingade Horn att dra sig ytterligare norrut så att svenskarna i slutet av oktober var i det närmaste utmanövrerade ur Skåne. Något avgörande hade dock inte nåtts. Avgörandet i kriget kom inte att ske på land utan till sjöss. Louis de Geer hade på svenskt uppdrag rest till Nederländerna och i Amsterdam värvat en flotta som under ledning av den nederländske amiralen Martin Thijssen opererade på svensk sida. På hösten 1644 var den svensk-nederländska flottan överlägsen den danska och den 13 oktober överraskades en dansk flottstyrka vid Femern.

15. Extract Schreibens aus dem königl. Schwedischen Feldtlager bey Malmö den 19 Sept. 1644. *Samtida berättelser om Sveriges krig*. Stockholm 1888-1892.

16. Milles Karin. *Agneta Horn, ett liv i Trettioåriga krigets skugga*. Stockholm 2015

Slaget vid Femern blev en total svensk framgång och den danska flottan var därmed ur stånd till vidare operationer. Vid underrättelsen om slaget avbröt Christian IV operationerna i Skåne och huvuddelen av de danska trupperna skeppades över till Själland för att möta befarade svenska landstigningsförsök. Därmed kunde Horn återvända till södra Skåne där han gick i vinterkvarter kring Ystad.

Danskarna lämnade därför kvar en stark garnison i Malmö då man kunde vänta sig att Horn på nytt skulle vända sig mot Malmö på våren 1645.¹⁷

I april 1645 återupptogs operationerna mot Malmö men först i juni var den svenska armén grupperad för ett anfall mot Malmö. Något anfall kom dock inte till stånd och freden i Brömsebro i augusti 1645 gjorde slut på fientligheterna. Enligt en uppgift fick Horn fredsbudet, då han beredde sig att gå till storms mot staden. Det hävdas också att soldaterna inte hälsade freden med glädje eftersom de längtat efter att få gå till aktion, kanske var det utsikterna till plundring som lockade.¹⁸

Fredsförhandlingar under fransk och nederländsk medling hade redan under sommaren 1644 påbörjats i Brömsebro på gränsen mellan Blekinge och Småland. Fredsförhandlingarna gick dock trögt och avgörande blev Nederländernas beslut att på sommaren 1645 överge sin roll som medlare och ställa sig på svensk sida. En nederländsk flotta på 400 handelsfartyg och 49 örlogsmän seglade genom Öresund utan att Danmark kunde ingripa och därmed var utgången i kriget klar.

Freden slöts i augusti 1645 och Danmark fick göra sina första landavträdelser på flera hundra år. Till Sverige avträdde; Gotland och Ösel, Jämtland och Härjedalen samt Halland på 30 år. Sverige fick i freden även tullfrihet för sina baltiska provinser. Nederländerna erhöll lättnader i Öresundstullen men höll för övrigt igen på kraven gentemot Danmark.¹⁹

När freden var sluten etablerades snabbt kontakter mellan svenskarna i sitt läger och borgarna i Malmö. Den långvariga militära närvaron i området hade dock gett upphov till stora skador och det skulle ta lång tid att återhämta sig. I Västra Skrävlinge och Husie blev det mesta ödelagt vilket framkommer i den suplik som kyrkoherden i pastoratet, Jens Jensen Aars sände till Frederik III 1649, fyra år efter krigsslutet. Kyrkoherden kallar sig i supliken ”Jeg fattige mand” och han beskriver hur Skrävlinge och Husie socknar blivit ”i grund ödelagt och nederbrut”. Endast ett fåtal hus återstod och bland de som förstörts var

17. Ericson-Wolke, Larsson och Villstrand 2006 s 196 f

18. Bjurling 1977 s 19

19. Ericson-Wolke, Larsson och Villstrand 2006 s 197 ff

också hans egen prästgård.²⁰ Vid arkeologiska undersökningar som gjordes av Malmö museum i Västra Skrävlinge by 1971 hittades resterna av 17 enkla hus som med säkerhet kan knytas till det svenska fältlägret. Husen bar tydliga spår av brand vilket stämmer med uppgiften att Horn lät bränna det första lägret när man lämnat det i september 1644. Fynd av olika föremål som vapendelar, verktyg, kritpipor med mera kan också knytas till det svenska fältlägret.²¹

Skadorna i Malmö var stora och en besiktningskommission bestående av 16 borgare utsågs för att bedöma skadorna. I deras besiktning är de största posterna skador på hus, trädgårdar och plank värderade till 18 477 riksdaler, och för hästar, nötboskap och två års förlorad skörd 15 000 riksdaler. I skrivelsen betonas också det stora arbete som man fått lägga ned på ”fästningsvallen att förfärdiga, raveliner att uppkasta, palissader att sätta, vindbroar att bekosta...”²² Skrivelsen till kungen gav dock effekt och Christian IV beviljade staden tio års frihet från skatt, tull och accis räknat från det att freden slutits. För att lätta bördan med inkvartering av soldater fick även Ystad, Lund och Trelleborg ta emot inkvartering.²³

Danmark och Sverige var sedan Kalmarunionens definitiva upplösning 1523 och fram till Det stora nordiska krigets slut 1720 inbegripna i en ständig konflikt om vilket av rikena som skulle vara dominerande i det nordiska området. Då Hansan och Tyska orden under 1500-talet förlorade sin ställning i Östersjöområdet blev herraväldet över detta hav och dess handelsvägar det främsta målet för såväl den danska som den svenska utrikespolitiken. Nederländerna, Frankrike och England hade stora handelsintressen i området vilket gjorde att Norden drogs in i den europeiska politiken och blev en del av dess statssystem.

Danmark var till en början den ekonomiskt och militärt ledande makten i Norden men under 1600-talets lopp tog Sverige definitivt över den rollen. Till detta bidrog i hög grad det svenska deltagandet i Trettioåriga kriget vilket gav Sverige ett militärt övertag över Danmark. Det svenska anfallet på Danmark 1643 var en sidomanöver i det stora kriget men manifesterade klart att Sverige nu övertagit rollen som Nordens ledande makt. Kriget 1643–1645 klargjorde också att de nordiska makterna inte själva hade fullt inflytande över händelseutvecklingen. De västeuropeiska makterna och då främst Nederländerna dikterade de facto utgången av konflikten. Talesättet att ”Nycklarna till Öresund ligger på börsen i Amsterdam” speglade en konkret verklighet.

20. Andersson Helge. *Jeg fattige mand, några anteckningar kring ett brev från 1649. Malmö Fornminnesförenings årsbok 1966*

21. Winge Göran. ”Härläger i bondby. En arkeologisk undersökning av 17 nedbrunna hus i Västra Skrävlinge”. *Malmö Fornminnesförenings årsbok 1972*

22. Bjurling 1977 s 25

23. *Malmö stads historia del 2* Malmö 1977 s 42.

Referenser

- Andersson Helge. "Jeg fattige mand, några anteckningar om ett brev från 1649". *Malmö Fornminnesförenings årsbok* 1966
- Bjurling Hjärdís. *Malmö och de skånska krigen*. Malmö museum småskrifter nr 1 1977
- Ericson-Wolke Lars, Larsson Göran, Villstrand Nils Erik. *Trettioåriga kriget-Europa i brand 1618–1648*. 2006
- Jespersen Knud J V: "Rivalry without Victory, Denmark, Sweden and the struggle for the Baltic, 1500-1720". Göran Rystad, Klaus R Böhme and Wilhem Carlgren (ed) *In Quest of Trade and Security: The Baltic in Power Politics 1500-1990*, Del I 1500-1890. Lund 1994
- Klemming G E. *Samtida berättelser om Sveriges krig*. Stockholm 1888–1891
- Malmö stads historia* del 2. Malmö 1977
- Milles Karin. *Agneta Horn-Ett liv i Trettioåriga krigets skugga*. Stockholm 2015
- Rosborn Sven. "Island, Malmö och svensk kartografi". *Malmö Fornminnesförenings tidskrift* 1980:1
- Svenska Riksrådets protokoll del X 1643–1644. Stockholm 1905
- Tham Wilhelm. *Den svenska utrikespolitikens historia I:2 1560-1648*. Stockholm 1960
- Tykesson Tyke (red.). *Malmö kartor. Från 1500-talet till idag*. Lund 2003
- Winge Göran. Härläger i bondby. "En arkeologisk undersökning av 17 nedbrunna hus i Västra Skrävlinge". *Malmö Fornminnesförenings årsbok* 1972

Reflektioner kring upprop för ett antirasistiskt monument i Malmö

ROBERT NILSSON MOHAMMADI, MALMÖ UNIVERSITET

Med en artikel i *Sydsvenskan* 1 maj 2019 startade jag och fyra andra initiativtagare ett upprop för ett antirasistiskt monument i Malmö.¹ Vi ville få till en offentlig och kollektiv bearbetning av erfarenheterna av att ha levt i Malmö mellan 2003 och 2010 då staden terroriserades av en rasistisk seriemördare, vilket i sin tur aktiverade institutionell rasism som pekade ut malmöborna som ett problem för samhället. Eftersom den rasistiske seriemördarens offer på grund av sina namn eller sin pigmentering uppfattades som icke-svenska antogs de vara delar av kriminella nätverk.² På så vis miss-tänkliggjordes offren, deras närstående, grupperna de ansågs vara delar av och områdena eller hela staden de bodde i. Efter att ha genomfört flera intervjuer med seriemördaren i fängelset har religionshistorikern Mattias Gardell kommit till slutsatsen att hans uppsåt hela tiden var att skapa misstro mot mångkultur samt att öka de etniska eller rasmässiga spänningarna i samhället.³ Eftersom det rasistiska innehållet i seriemördarens våld inte har erkänts – han har till exempel aldrig prövats för hatbrott – kan de splittringar han skapade eller fördjupade fortsätta verka. Syftet med det här kapitlet är att dokumentera uppropet och svaren det lockade fram, men också att reflektera kring hur uppropet passar in i det offentliga meningsgörandet av erfarenheter av rasism och i synnerhet då seriemördarens verksamhet i Malmö.

I vår artikel i *Sydsvenskan* skrev vi fram två funktioner för ett antirasistiskt monument.⁴ Den ena är att ge den rasistiske seriemördarens offer en symbolisk

1. Masri m.fl. "Ett antirasistiskt minnesmärke skulle visa att vi aldrig glömmer dem som Peter Mangs mördade", *Sydsvenskan* 1/5 2019.

2. Mattias Gardell. *Raskrigaren: seriemördaren Peter Mangs* (Stockholm: Leopard, 2015).

3. Gardell (2015).

4. Masri m.fl. (2019).

plats i staden för att motverka att deras tillhörighet till Malmö och Sverige, liksom deras sörjbarhet, blivit ifrågasatta.⁵ Kamal Masri var 16 år gammal och på väg till fotbollsträningen när seriemördaren sköt honom med flera skott och till sist i huvudet.⁶ Vid en offentlig visning av filmen *Brev till en seriemördare* på Malmö Stadsbibliotek berättade Kamal, som nu lever med en kula i skallen, om hur först myndighetspersoner och sedan också hans närstående antog att han varit inblandad i något som han inte berättade om. Till sist började han tvivla på sig själv. Kanske hade han sagt något till någon som gjorde att han blev en måltavla. Kamal berättade att eftersom han var född i Sverige hade han aldrig känt sig som en nykomling trots att hans familj hade en bakgrund i Libanon: ”Men när det här hände och ingen stod på min sida, visste jag att jag aldrig skulle bli svensk på riktigt.”

Vårt upprop tillskriver också ett antirasistiskt monument funktionen att skapa en plats för erfarenheter av rasism i offentligheten. Med uppropet ville vi alltså uppnå att rasism blir bemött som ett samhällsproblem snarare än som något som utageras, respektive upplevs, av enskilda personer. Därmed menar vi att ras och rasism är prismor som kan användas för att fånga väsentliga och grundläggande mönster i det svenska samhället, men att diskussionen om ras ofta trängs undan från offentliga sammanhang och istället måste föras i offentligheter och semi-offentligheter som de som utsätts för rasism själva upprättar.⁷ Genom skapandet av ett antirasistiskt monument menade vi att en motberättelse till de dominerande berättelserna om Malmö skulle kunna formas, och därmed också en subjektivitet baserad på både vardaglig utsatthet för rasism och vardagligt motstånd.

Uppropet i Malmö passar in i en historisk trend vari stadsrum och landskapet allt oftare används för att antingen ifrågasätta eller befästa en rasordning i samhället. I Köln har en kampanj för ett monument över dem som mördades av den nazistiska terrorcellen NSU:s spikbomb 2004 länge pågått.⁸ I Charlottesville, Virginia samlas USA:s högerextrema grupper för att protestera mot att en ryttsstaty över konfederationsgeneralen Robert E. Lee till häst flyttas från en centralt belägen plats till staden ytterkant.⁹ I Montgomery, Alabama – Rosa

5. Judith Butler, *Krigets ramar: när är livet sörjbart?* (Stockholm: Tankekraft, 2009).

6. Seriemördaren är inte dömd för överfallet på Kamal Masri, men har erkänt i intervjuer med Mattias Gardell och i brev till Kamals syster Manal Masri. Se Mattias Gardell, *Raskrigaren : seriemördaren Peter Mangs*, Stockholm: Leopard, 2015, s. 159ff samt Manal Masri. *Brev till en seriemördare*. Stockholm: Mantaray film AB, 2017.

7. Ylva Habel. ”Challenging Swedish exceptionalism: teaching while black”, i Kassie Freeman & Ethan Johnson (red.) *Education in the Black diaspora: perspectives, challenges, and prospects* (London: Routledge, 2011).

8. Kendra Stenzel. Ein Haus, das von Nazis nicht angegriffen werden kann. *Spiegel online*, 2019-06-27.

9. W. Fitzhugh Brundage. I’ve studied the history of Confederate memorials.: here’s what to do about them. *Vox. Understand the news*. 2017-08-18.

Parks hemstad – invigdes 2018 the National Memorial for Peace and Justice som åminner om offren för rasistiska lynchningar i USA.¹⁰ 2018 avtäcktes också den första statyn föreställande en svart kvinna i Danmark, I am Queen Mary. Statyn är inspirerad av Mary Thomas som ledde ett uppror bland svarta arbetare på den danska kolonin St. Croix och är ämnad att synliggöra Danmarks koloniala förflutna och postkoloniala nutid ur perspektivet från ett koloniserat subjekt och en dekoloniserande subjektivitet.¹¹

Även om dessa kampanjer och konstverk är exempel på konstnärliga, pedagogiska och aktivistiska kommentarer på antingen historier förankrade i särskilda platser eller i specifika globalhistoriska sammanflätningar, kan ett gemensamt innehåll identifieras med hjälp av historikern Paul Gilroys påstående att samhället i dag står inför valet mellan melankoli och samlevnad.¹² Enligt Gilroy befinner vi oss i en kulturell kris förorsakad av att imperiernas fall innebar förlusten av en symbolisk ordning som gav mening åt rasrelationer. Denna situation framkallar ett melankoliskt läge, det vill säga en utgångspunkt för handlande som är förankrad i en känslomässig investering i ett objekt som inte längre är tillgängligt. Mångkulturalism är ett uttryck för denna melankoliska hållning, men också motståndet mot mångkultur i form av olika hävdanden av eurocentrism och vit överhöghet. Samtidigt ser Gilroy ett alternativt förhållningssätt ta form i städer runtom i det postkoloniala Europa, där närheten mellan människor som är olika varandra skapar nya identiteter och horisonter – med andra ord interkulturella och transformativa sätt att leva tillsammans. I detta läge prioriterar Gilroy den intellektuella uppgiften att – istället för att fortsätta avslöja rasismen som finns i samhällets institutioner eller som verkat i diskreta händelser och förlopp – undersöka rasistisk diskurs som en varaktig institution i sig. På så vis kan vi bidra till synliggörandet av rasismen som en pågående historia, bearbeta den kris som låser fast i melankoliska lägen och möjligtvis röja undan hindren för de framväxande formerna för samlevnad.¹³

Framställningar av det rasistiska våldet

Som jag minns det talade allt fler av mina jämnåriga malmöbor vid slutet av 00-talet om att det kanske fanns någon som sköt ”invandrare”. Misstanken bekräftades av polisen under sommaren 2010, efter att skjutningarna blivit flera och skett allt tätare.¹⁴ Den stora del av Malmös befolkning som ofta frånskrivs

10. EJI: equal justice initiative. <<https://museumandmemorial.eji.org/>> (21/8 2019).

11. iamqueenmary.com. <<https://www.iamqueenmary.com/>> (26/8 2019).

12. Paul Gilroy, *After empire: melancholia or convivial culture?* (London: Routledge, 2004).

13. Ibid.

14. Hanna Younes, ”Presskonferens om nattens skott”, *Sydsvenskan* 10/10 2010.

svenskheter på grund av sin eller sina föräldrars bakgrund i länder utanför Europa eller för att de tillhör olika etniska minoriteter hamnade då i ett undantagstillstånd. Barn och unga hölls hemma av oroliga föräldrar, Malmö beskrevs som en spökstad.¹⁵ Själv minns jag att jag började se på mig själv på ett nytt sätt – visserligen är jag född i Sverige av majoritetssvenska föräldrar, men mörka ögon och hår är ett släktdrag. Var jag tillräckligt ljus för att vara säker? Var det fortfarande tryggt att hänga med alla vänner? Min fru – som är född i Iran – har berättat att när hon och hennes vänner skulle klubba runt möllan förfestade de till Bee Gees *Stayin' Alive*.

I oktober 2010 bemötte den då nyttillträdde integrationsministern Erik Ullenhag (fp) våldet i Malmö under ett sex timmar långt besök i staden. Samma dag publicerades hans debattartikel ”Malmö-skotten är ett angrepp mot Sverige” i *Expressen*.¹⁶ Till *Sydsvenskan* sade Ullenhag att han sökte upp en ungdomsverkssamhet i Rosengård för att visa att det som hände i Malmö är en angelägenhet för hela Sverige.¹⁷ Socialdemokraten Luciano Astudillo kritiserade Ullenhag för att under stor mediabevakning besöka just Rosengård, ett område som redan förknippades med utanförskap och kriminalitet, trots att skjutningarna skett över hela staden. Han kritiserade också Alliansregeringen för att skicka integrationsministern istället för statsministern eller justitieministern.¹⁸ Folkpartiets ordförande Maria Ferm menade att detta inte bara var ohjälpsamt av regeringen, utan också olämpligt eftersom det är skillnad på ”integrationsproblem” och ”problem med rasism”.¹⁹ Även Ola Karlman, ordförande för organisationen Ungdom mot rasism, påpekade att Ullenhag riskerade ”förminska frågorna om rasismen till att handla om integration. Att människor ska lära sig språk och komma in i arbetslivet rör inte det som händer i Malmö.”²⁰

I november 2010 greps Peter Mangs i sin lägenhet i centrala Malmö. År 2012 dömdes han av Malmö tingsrätt till livstids fängelse för två mord, fyra mordförsök och tre fall av grovt olaga hot. Domen överklagades och 2013 dömdes Mangs av Hovrätten för två mord och åtta mordförsök. Mangs har emellertid aldrig prövats för hatbrott, och detta trots att han utarbetat ett eget rasistiskt manifest: *Den germanska filosofin* (som dock inte togs upp i förundersökningsprotokollet

15. För en dåtida skildring av stämningen i Malmö, se Oskar Forsberg & Jasmin de Freitas, ”Oron sprider sig bland skolbarnen”, *Sydsvenskan* 23/10 2010 samt Sukran Kavak & Ola Hemström, ”Malmö – mer än bara rädslo”, *Tendens – kortdokumentärer* 1/11 2010.

16. Per Ek, ”Integrationsministern: ’Nu har vi ett akut läge’”, *Sydsvenskan* 22/10 2010; Magnus Klingén, ”Minister oroad över skottlossning”, *Skånska Dagbladet* 22/10 2010; Erik Ullenhag, ”Malmö-skotten är ett angrepp mot Sverige”, *Expressen*, 22/10 2010.

17. Ek (2010).

18. Mikael Pettersson, ”Kritik mot Ullenhags Malmöbesök”, *SVT Nyheter*, 22/10 2010.

19. Ibid.

20. Ibid.

i sin helhet).²¹ Gardell menar att detta beror på en kombination av resursbrist och att förhørsledare och åklagare inte förstod vad de läste – de saknade både kunskap om och känslighet för rasismens språkbruk – och att det fått till följd att majoritetssamhället lättare kunnat bortse ifrån det rasistiska innehållet i dåden: ”När Peter Mangs gripits omvandlades den rasistiske mördaren som hem-sökt staden från laserman till ’serieskytt’ och ’Malmöskytten’ i medierapporteringen, som om det hela handlat om något slags sportskytte.”²²

Under 2015 gav Joakim Palmkvist, kriminalreporter på *Sydsvenskan*, ut sin bok *Äventyr i Svenssonland: seriemördaren Peter Mangs*. Några månader senare publicerades religionshistorikern Mattias Gardells bok *Raskrigaren: seriemördaren Peter Mangs*. I dessa böcker får vi veta att seriemördaren – liksom många andra malmöbor – föddes i Småland och att hans föräldrar hade migrerat till Sverige (återigen en likhet med andra malmöbor). Seriemördaren växte upp i Lindängen och har bott på olika adresser i staden. Han hade en viss talang för musik, men också en känsla av att vara former än andra – om än missförstådd av sin omgivning. Seriemördaren hade svårt att få ihop livet på ett meningsfullt sätt. Hans liv (som det är biograferat) innehåller många falska starter. Böckerna undersöker också varför seriemördaren kunde vara verksam så länge, och beskriver bland annat polisens svårigheter att samordna utredningar och att söka i rätt riktning.

Båda böckerna använder sig av deckargenren för att förmedla det som hände i Malmö, men budskapet i deras respektive kriminalhistorier är ganska olika. Exempelvis är författarna oense om hur viktig rasistisk ideologi är för att förklara seriemördarens handlande. I Palmkvists version blev rasismen efterhand alltmer viktig för seriemördaren, som vid datorn gick i cirklar i samma filterbubbla. Gardell visar däremot att seriemördarens handlande stämmer överens med det ”ledarlösa motståndet” – en högerextrem terrortaktik som utgår ifrån att anonyma angrepp på det så kallade ”värdelösa livet” kommer att bidra till majoritetssamhällets rasifiering och den angripna gruppens avhumanisering – och att han lärt sig denna taktik då han levde med sin pappa i Florida.²³ Gardells deckare är i själva verket en mikrohistoria (som på historikerns vis är åtföljd av en omfattande notapparat) vari ett unikt förlopp exemplifierar större teman i samhället och historien.

Förändringen från ett fokus på seriemördaren som person till ett fokus på hans sammanhang märks också i de två radiodokumentärer som gjorts.

21. Gardell (2015).

22. Ibid., s. 313.

23. För en mer översiktlig framställning av dessa samband, se Mattias Gardell, ”Urban terror: the case of the lone wolf Peter Mangs”, *Terrorism and political violence* 30:5 (2018), s. 793–811.

P1-dokumentären ”Fallet Peter Mangs” (2012) handlar om ”popmusikern som förvandlades till rasistisk seriemördare”, som det står i programmets ingress.²⁴ I ”Peter Mangs och morden i Malmö” (2017) är seriemördaren däremot förpassad till berättelsens utkant. Upphovspersonen Arvid Hallberg använder radioklipp, polisens inspelningar och egna intervjuer med malmöbor, offer, efterlevande och utredare för att skildra effekterna av seriemördarens våld och hur han till sist avslöjades. Hallberg erbjuder med andra ord en berättelse om utsatthet och motstånd.²⁵

Även spelfilmen *Den enda vägen* och dokumentärfilmen *Brev till en seriemördare*, båda från 2017, berör på olika sätt hur det som hände i Malmö 2003–2010 påverkade människorna som blev offer för seriemördarens våld. *Den enda vägen* är skriven, rollbesatt och regisserad av personer som vuxit upp i Malmö. I filmen blir två föräldralösa bröder i tjugårsåldern beskjutna när de sitter och pratar i sin bil efter att ha spelat fotboll i något av Malmös miljonprogramsområden. Filmens skytt täcker sitt ansikte med en likadan mask som seriemördaren i Malmö använde och hans beteende påminner om vittnesmål från seriemördarens offer. Överfallet är emellertid bara början på filmens intrig, variden av bröderna som klarade sig oskadd från skjutningen kämpar för att kunna betala för sin brors operation. Samtidigt finner han sig utredd av polisen, som tar beskjutningen som tecken på att offret inte är oskyldigt. I *Den enda vägen* framställs seriemördarens våld som ett extremt inslag i en total situation präglad av fattigdom, segregation, exploatering och rasism.

Med *Brev till en seriemördare* skildrar Manal Masri överfallet på sin lillebror Kamal, hur överfallet påverkade hennes familj och hur familjen har sökt – men förnekats – upprättelse. Seriemördaren misstänktes men kunde inte dömas för överfallet på Kamal. För att få svar på vad som hände och varför inleder Manal en brevväxling med seriemördaren. Hon upptäcker på så vis att de, ovetandes om varandra, vuxit upp i samma område och gått på samma skola. Förutom att visa brevväxlingen med seriemördaren, förmänskligar filmen Kamal som i överfallets efterdyningar utsattes för misstankar om inblandning och om att beskydda någon. Enligt filmen rapporterades det i media att han var ”tidigare känd av polisen”, men inte att det var för att han ramat en kompis på en trimmad moppe. I filmen berättar Kamal om hur överfallet ledde till att han blev isolerad från sina vänner eftersom deras föräldrar trodde att det var farligt att vara nära honom. Familjen splittras då Kamals mamma väljer att bosätta sig med sonen i Libanon, som hon upplever som tryggare än Malmö. Manals brevväxling med seriemördaren leder till att han ger ett detaljerat erkännande som

24. Magnus Arvidson & Jesper Huor, ”Fallet Peter Mangs”, P1 dokumentär 2/12 2012.

25. Arvid Hallberg, ”Peter Mangs och morden i Malmö”, P3 dokumentär 11/6 2017.

överensstämmer med Kamals tidigare avlagda vittnesmål. Trots erkännandet prövas inte seriemördaren på nytt i rätten eftersom han redan tilldelats det strängaste straffet.

Mellan vit hegemoni och antirasism

Mellan avslöjandet av seriemördaren 2010, och att vi började arbeta med vårt upprop 2018 och sedan publicerade det 2019, har alltså det systematiska våld som seriemördaren utövade i Malmö bearbetats i en serie utspel, texter, radiodokumentärer och filmer. I en sammanfattande analys kan teman och variationer i framställningarna pekas ut. Även om det är svårt att hitta rena exempel på de olika kategorierna – det handlar snarare om förändrade tyngdpunkter än i grunden olika berättelser – har intresset på en generell nivå gått från att gälla seriemördaren som person, till att gälla förutsättningarna för hans våld för att till sist fokusera på upplevelserna och effekterna av våldet.

I framställningarna av seriemördaren märks en dialektik mellan att se honom som en avvikare och som en av oss, eller åtminstone som ett uttryck för vår tid och plats. Seriemördaren har beskrivits som särskilt skräckinjagande och ondskefull eftersom han agerade utifrån en vilja att utrota. Samtidigt är det just hans vanlighet – att han var osynlig för att han passade så väl in i normen och delade så många demografiska värden med sina samtida malmöbor – som gör honom till en skrämmande karaktär. Framställningarna har alltså fångat seriemördaren genom den litterära effekt som bland andra Sigmund Freud kallat *das unheimliche* – det vill säga som ett kusligt återseende av något bekant men förvrängt; något ”o-hemligt” – antingen för att det bedömts vara en passande poetik eller för att greppet kan användas kritiskt och analytiskt för att peka på djupare liggande mönster i samhället och kulturen.²⁶

Begreppet hegemonisk vithet kan användas för att tänka vidare på skillnaden mellan att framställa seriemördaren som en avvikare eller som en av oss. Hegemonisk vithet är den mekanism som styr samhällets produktion av både rasmässig skillnad och sammanhållning genom att (1) positionera dem märkta som ”vita” som i grunden skilda från och överlägsna dem märkta som ”icke-vita” och (2) genom att marginalisera vithetspraktiker som inte exemplifierar dominant ideal.²⁷

26. Gardell resonerar t.ex. att seriemördaren utförde sin tids rasism på fel sätt, Gardell (2015). Jfr. Sigmund Freud, ”Det kusliga”, *Sigmund Freuds samlade skrifter XI – konst och litteratur* (Stockholm: Natur och kultur, 2007).

27. Tobias Hübinette & Carina Lundström, ”Three phases of hegemonic whiteness: understanding racial temporalities in Sweden”, *Social identities: journal for the study of race, nation and culture* 20:6 (2014) s. 423–437.

Regeringens val att tala om seriemördaren i relation till integrationspolitik, det juridiska bortseendet ifrån seriemördarens rasistiska världsbild och den efterföljande upptagenheten vid seriemördarens person och biografi illustrerar båda dessa principer. Integrationsparadigmet påpekar en brist hos dem som seriemördaren valde som sina offer, något som befäster uppfattningen att social utsatthet kan förstås i termer av en karriär från samhällets (svarta) ”utsida” till samhällets (vita) ”insida” snarare än som ett resultat av strukturell underordning. Kopplingen mellan våldet i Malmö och integration fördunklar skuldfrågan – det antyder att offren inte blivit måltavlor om de bara varit mer ”svenska”. Intresset för vem seriemördaren var och varför han gjorde som han gjorde har samtidigt skapat en god fiende som är enkel att fördöma moraliskt. Seriemördaren har blivit hanterad av samhällets institutioner – balansen är återställd, och vi kan gå vidare.

Andra framställningar har istället budskapet att det är för tidigt att glömma seriemördaren. Gardells syfte är exempelvis att höja samhällets beredskap att skydda sina medborgare mot terror. Hans metod är att möta seriemördaren som en människa och samtalspartner med andra utgångspunkter än han själv. Genom att gå i dialog med seriemördaren skapar Gardell kunskap om den delade samtiden och historien. Dialogiciteten i arbetet och i verket – att intervjuaren och den intervjuade trots allt kan göra sig förstådda för varandra – tvingar läsaren att reflektera kring det egna deltagandet i det samhälle och den kultur som också producerat seriemördaren; publiken till Manal Masris brevväxling med seriemördaren hamnar i en liknande position.

Manals film – och Gardells bok som också innehåller röster från offer och andra malmöbor – rör sig emellertid utanför ramarna för den vita hegemonin även på ett annat sätt. Malmöbornas vittnesmål om att leva i staden 2003–2010 som tagits upp i nyhetsartiklar och radioprogram talar om erfarenheten att vara svensk, men ändå inte helt, utan också något annat som inte självklart är värt att beskydda och försvara. Vittnesmålen kan därmed tolkas som ett uttryck för det som inom antirasistisk och dekoloniserande teoribildning kallats för ett dubbelt medvetande.²⁸ Seriemördarens våld gjorde det svårare för de direkta och indirekta offren att kommunicera en sammanhängande självbild. *Brev till en seriemördare*, liksom andra framställningar som gjorts vid slutet av den undersökta perioden, gör istället om offrens erfarenheter och samhällets bristande stöd i hanteringen av dessa erfarenheter till berättelsens centrum. Dessa framställningar relativiserar seriemördarens röst och marginaliserar honom som berättare, samtidigt som de gör anspråk på något universellt mänskligt för

28. W. E. B. Du Bois, *The souls of black folk* (New York: Vintage Books/Library of America, 1990); Frantz Fanon *Svart hud, vita masker* (Göteborg: Daidalos, 1997); Paul Gilroy, *Black Atlantic: modernity and double consciousness* (London: Verso, 1993).

hans offer. Offrens och malmöbornas olika erfarenheter och perspektiv blir den självklara utgångspunkten för förståelsen och kritiken av samhället.

Flera av bemötandena av seriemördaren som gjorts under perioden 2010–2018 har alltså mobiliserat mot rasistiskt våld, fast på sätt som utgår ifrån och stärker hegemonisk vithet. Men framställningarna har också blivit en plattform för antirasistisk kritik liksom för utarbetandet och förmedlingen av en i relation till hegemonisk vithet alternativ subjektivitet. Den viktiga skillnaden är ifall framställningarna skildrar seriemördarens våld som en avslutad episod eller som del av en fortfarande pågående erfarenhet.

Uppropet 2019

Under 2017 fick Manal Masri och jag på var sitt håll idén att ett minnesmärke över offren för rasistiskt våld borde uppföras i Malmö. När vi blev sammanförda av Mattias Gardell berättade Manal att hon inte var nöjd med hur lite diskussion hennes film *Brev till en seriemördare* hade skapat, särskilt bland samhällets politiska företrädare. Hon ville därför att Malmö stad skulle inviga ett minnesmärke för att erkänna offren som fullvärdiga medborgare och bekräfta att deras lidande varit en förlust för samhället.

Mitt eget engagemang utgick ifrån att jag som historiker specialiserat mig i kopplingarna mellan minneskultur och erkännande och i förlängningen mänsklig agens – men ännu mer från vissa förändringar i livet. Jag och min fru hade bildat familj och fått erfara att våra mörkhåriga barn inte alltid självklart av omgivningen räknades som svenska. Även om jag då sedan länge tagit ideologisk ställning mot rasism introducerade detta en ny ambivalens i min identitet. Utbildning hade stärkt min klassmässiga position men genom min kärlek till, mitt ansvar för och mitt beroende av människor med kroppar som i samhället blir bemötta som icke-vita hade jag blivit medveten om både vilka privilegier vitheten tidigare gett mig och att de nu inte längre helt var mina. Om jag 2010 funderade på om jag kunde bli ett *bystander*-offer för den rasistiske seriemördarens skott, levde jag 2017 i den typen av hushåll som han skjutit in i. Att skapa en plats för egna reflektioner, men också samtal utifrån det som vi som bor i Malmö varit med om blev då ett intressant alternativ – något jag kände behov av och som jag trodde att mina barn kunde få nytta av i framtiden. För att få igång en kampanj för ett monument kontaktade jag aktivister, konstnärer, pedagoger och präster, samtidigt som jag satte mig in i kunskapen om antirasistiska minneskulturer, monument och platsskapande.²⁹

29. Jag skrev arbetspappret "Engaging with memories and representations of Racist violence in Malmö" och var temaredaktör för *Mana – antirasistisk tidskrift* 2–3 2018 som handlade om antirasistiska minneskulturer.

Det var emellertid Manal som sammankallade den grupp som blev upppropets initiativtagare. Vid sidan om Manal och mig bestod gruppen av Daniel Diaz och Nicolas Lunabba, som under många år arbetat med barns och ungdomars rättigheter inom organisationerna Rädda barnen och Helamalmö, samt Showan Shattak som arbetat mot rasism och homofobi inom MFF:s supportergrupper och som efter 8 mars-demonstrationen 2014 nästan misshandlades till döds av en nazist.³⁰

I december 2018 arrangerade Malmö stadsbibliotek en öppen visning av *Brev till en seriemördare*. Publiken var (i mina ögon) yngre och mer heterogen än vad som är vanligt vid Stadsbibliotekets föreläsningar och kultursamtal. Detta trots att filmen visades i Röda rummet, en lokal som ligger otillgänglig och dold även för de vana biblioteksbesökarna. Efter filmen ledde Rakel Chukri från *Sydsvenskans* kulturredaktion ett publiksamtal med Manal Masri och Kamal Masri på scenen, men det fick en stakande början. Drabbad av filmen, och kanske av stämningen i rummet, hade Chukri svårt att hålla tillbaka tårarna. Manals ord blev då förlösande. Hon sa: ”Det är okej att känna” och satte på så vis igång inte bara samtalet på scenen utan också oss i publiken. Människor delade sina känslor, validerade varandra, och övergick snart till att identifiera brister i samhället och att formulera krav på förändringar.

Vi som skrev upppropet såg ett behov av och en potential i att återskapa och sedan expandera samt institutionalisera situationen på Malmö stadsbibliotek. I början av vår artikel påminner vi om seriemördarens offer och om situationen som hans våld skapade i Malmö. Artikeln övergår sedan till att formulera problemet att rättegången mot seriemördaren rev upp nya sår genom att ge rasismen en undanskymd plats. Vi diskuterar därefter det typiska i att rasism i Sverige trängs undan från offentliga samtal och inte formuleras som ett delat problem som kräver gemensamma lösningar. Vi använde Ullenhags koppling mellan rasistiskt våld och invandrares brist på integration som exempel på det. Vårt krav är att skapa plats för erfarenheter av rasism i offentligheten genom invigningen av ett monument. Förutom att kräva att ett antirasistiskt monument blir uppfört, ställer artikeln också kravet att många malmöbor ska bjudas in till demokratiska samtal för att få vara med och utforma monumentet. Enligt artikeln skulle detta tillsammans bidra till att omförhandla Malmös identitet, från att vara en mångkulturell stad till att också bli en antirasistisk.³¹

30. S. Merrill & Johan Pries, ”Translocalising and relocalising antifascist struggles: from #KämpaShowan to #KämpaMalmö”, *Antipode* 51:1 (2019), s. 248–270; Andreas Rasmussen, *Ingen jävla hjälte* (Malmö: Kira förlag, 2016).

31. Masri m.fl. (2019).

Några dagar efter publiceringen av uppropet svarade liberalernas Ewa Bertz som är Malmös kommunalråd för demokrati och mänskliga rättigheter. I sin artikel anför Bertz flera skäl till att Malmö inte borde få något antirasistiskt monument. Hennes första argument är att ett monument blickar bakåt: "Malmö är en framtåsträvande stad med höga ambitioner, ett monument passar därmed inte in." Vår önskan om att få tala om rasism möter Bertz med att, liksom Ullenhag gjorde 2010, prata om integration men också om behovet av fler poliser. Vid slutet av artikeln använder hon dessutom ordet "främlingsfientlighet", ett ord som markerar rasismens offer som något annat än svenskar alldeles oavsett hur länge de befunnit sig i Sverige eller om de till och med är födda här. Den samhällskritik vi fört fram avfärdas av Bertz som "kulturella floskler". Bertz bestrider och försöker ersätta den problembild vi målat upp i vårt upprop – men passar samtidigt väl in i det mönster vi beskrivit. Sammantaget har artikeln en underton av att förhandla vilka röster som ska uppfattas kunna ge en trovärdig och myndig berättelse om stadens historia och vision för dess framtid – och att det inte är människor med erfarenheter av att vara utsatta av rasism. Artikeln slutar med en förväntning om att vi ska sluta upp bakom politikerna i deras version av antirasism: "Främlingsfientlighet bemöter vi liberaler med modig politik, inte genom monument. Ni får gärna i fortsättningen hjälpa oss i det arbetet, när ni är färdiga med att knacka sten."

"Anmärkningsvärt raljant svar från kommunalrådet", skrev *Sydsvenskans* kultureldaktör Ida Ölmedal när hon spred Bertz svar på Twitter.³² Till SVT:s Kulturnyheterna svarade Manal: "Jag är otroligt förolämpad över hennes svar [och] behöver mer tid för att smälta det innan jag kan kommentera det vidare."³³ Samtidigt hjälpte Bertz artikel till att öppna många diskussionsfrågor och manade på så vis fram fler artiklar i *Sydsvenskan*.

Konstvetaren Linda Fagerström framhöll att det borde vara ett självklart val att bearbeta malmöbornas kollektiva erfarenhet av morden.³⁴ Fagerströms artikel ger en kort historik som understryker skillnaden mellan 1800-talets sedelärande monument och nutidens minnesplatser som är designade för att synliggöra en "pendelrörelse mellan individuellt trauma och kollektiv tröst", och hon exemplifierar med Gunter Demnigs verk "Stolpersteine" (snubbelstenar som påminner om den sista kända adressen för en person mördad i Förintelsen), Lea Porsagers "Gravitational ripples" (monument över offren för dem som

32. Ida Ölmedal. Twitter post, 2019-05-07, <https://twitter.com/idaolmedal>.

33. "Malmöpolitik kritisk till förslag på antirasistiskt monument: 'Passar inte in'", SVT Nyheter 8/5 2019.

34. Linda Fagerström, "Så skulle ett minnesmärke över Peter Mangs offer kunna bli", *Sydsvenskan* 12/5 2019.

miste livet i flodvågskatastrofen 2005) samt Jonas Dahlbergs ”Memory wound” (plan för monument över offren på Utøya 2011).³⁵ Andra inspirerande konstverk lyfts fram av konstnären Runo Lagomarsino, som utifrån konstnären Félix González-Torres bilder av tomrummet efter en partner förlorad till aids på affischtavlor i New York och Mödrarna och Mormödrarna på Plaza de Mayo i Buenos Aires veckovis återkommande marsch diskuterar vad som kan vara ett konstverk och vad det skulle ge staden:

Vi vet att ett minnesmonument inte ger oss de mördade tillbaka eller läker alla sår, men det kan skapa ett viktigt rum, eller snarare ett nödvändigt rum. En plats där de drabbade familjerna kan mötas i sitt sorgearbete, men också ett kollektivt rum för hela Malmö. Ett monument mot rasismen, där vi som Malmöbor tar ställning: Aldrig mer! Nunca más!³⁶

Här berör Lagomarsino också en annan fråga som Bertz artikel öppnat upp och som har att göra med om ett monument framför allt är riktat mot det förflutna eller mot framtiden. Minnesakter handlar, enligt Lagomarsino, inte om att melankoliskt se bakåt, utan om att tolka nya och gamla erfarenheter i ljuset av varandra så att förändring kan skapas:

Att minnas är en ständig process, det är en aktiv handling, både personlig och kollektiv. Vi minns för att bearbeta vår sorg, vi minns för att aldrig glömma, för att kunna tänka kring historiska skeenden, men också för att tolka och fundera kring vår samtid. Vi minns också för att det inte ska ske igen. Som Terry Eagleton skriver: ”It is by turning our gaze to the horrors of the past, in the hope that we will not thereby be turned to stone, that we are impelled to move forward.”³⁷

I artikeln ”Malmö är en stad som glömmer” skriver Ida Ölmemark att Malmö tenderar att berätta om sig själv i presens och futurum. Hon varnar för att – som hon menar att Bertz gjort – göra glömskan till en dygd. Men i relation till att kommunstyrelsen meddelat att den överväger en kandidatur till att bli Europas kulturhuvudstad 2029 varnar hon också för en annan glömskeprocess. Kanske inspirerad av forskning om hur postindustriella städer måste göra sig själv till ett varumärke berör Ölmemark här faran att en behövlig kulturell och känslomässig bearbetning ska koloniseras av stadens behov av att projicera en positiv bild av sig själv: ”Finns det [...] utrymme för ett konstverk som främst

35. Ibid.

36. Runo Lagomarsino, ”Därför ska vi ha ett minnesmärke för Peter Mangs offer”, *Sydsvenskan* 1/6 2019.

37. Ibid.

är till för att bearbeta Malmöbors trauma efter en terrorliknande serie mord och mordförsök?”³⁸

Den ende debattör som gav Bertz rätt i hennes motstånd mot monumentet var Åke Stolt. Hans artikel uttrycker oro över att monumentet kan få fel verkan: ”Fler än jag inser säkert att det första namn som kommer att dyka upp i huvudet vid betraktandet av detta monument inte är något av offrens.”³⁹

Under den tid då upproret debatterades bevittnade vi som tagit initiativ till det med allt större frustration hur diskussionen gärna landade i en fråga om offren och deras upprättelse. Vi uppfattade detta som en av de undvikandestrategier som vårt upprop lockade fram. Vår kritik förminskades och förlöjligades (”kulturella floskler”), försköts (integration istället för rasism) och nu förtätades den också till en fråga om offren kontra förövaren. I självkritiska diskussioner erkände vi inför varandra att vi formulerat vårt upprop på fel sätt. I ett försök att förmänskliga och skapa närhet till våldet började vi artikeln med att räkna upp dem som seriemördaren dödat. När efterlevande hörde av sig blev vi varse att vår artikel kunde tolkas som att vi talade för människor som aldrig begärt vår röst. Dessutom skapade det en svårhanterlig spänning i uppropet – handlade det om offren eller om den kollektiva erfarenheten? För att bryta oss loss ur offer-positionen bestämde vi att jag – och inte Manal – skulle föra uppropets talan när *Sydsvenskan* arrangerade ett panelsamtal på Malmö stadsbibliotek.⁴⁰

Detta panelsamtal blev det första av tre möten som rundade av uppropets inledande fas under våren 2019. Vi som tog initiativet till uppropet var emellertid ambivalenta till att delta i panelen. Vi ville att uppropet skulle skapa tillfällen för malmöbor som drabbades av rasism och/eller som tagit ställning mot rasismen att dela erfarenheter och visioner. Vid ett visst skede i planeringen innehöll panelen bara majoritetssvenska debattörer och (visserligen av skäl som inte *Sydsvenskan* styrde över) skulle det inte finnas utrymme för publiksamtal. Vi kallade därför till ett eget öppet möte på mötesplats Helamalmö vid Nydalatorget. Till detta möte kom ungdomsledare, konstnärer och aktivister från framför allt Malmöms romska föreningar och den Malmöbaserade organisationen Afrosvenskarnas forum för rättvisa. Det tredje mötet var på Malmö stadshus, där vi

38. Ida Ölmedal, ”Malmö är en stad som glömmes”, *Sydsvenskan*, 19/5 2019. Jfr. Mats Franzén m.fl. *Stad till salu: entreprenörsurbanismen och det offentliga rummets värde* (Göteborg: Daidalos, 2016); Ståle Holgersen, *Staden och kapitalet: Malmö i krisernas tid* (Göteborg: Daidalos, 2017); Carina Listerborn, ”The flagship concept of the ‘4th urban environment’: Branding and visioning in Malmö, Sweden”, *Planning, theory and practice* 18 (2017).

39. Åke Stolt, ”Vem tror ni att betraktarna kommer att tänka på?” *Sydsvenskan*, 19/5 2019.

40. Martin Runol, ”Kommunalråd positiv till förslaget om antirasistiskt monument”, *Sydsvenskan* 3/6 2019.

träffade Malmös finanskommunalråd och kommunstyrelsens ordförande Katrin Stjernfeldt Jammeh och kulturkommunalrådet Frida Trollmyr.

Stjernfeldt Jammeh deltog i publiken vid visningen av *Brev till en seriemördare* på Malmö stadsbibliotek, och uttalade redan då att hon uppfattade ett behov av att få sörja och att få erkännande i staden. I en artikel berättar Stjernfeldt Jammeh om den frustration hon kände 2010, när hon som socialkommunalråd var ansvarig för malmöbornas trygghet men staden inte fick den uppbackning som krävdes.⁴¹ Stjernfeldt Jammeh och Trollmyr lät tidigt tjänstemän på Kulturförvaltningen utreda möjligheterna att skapa ett monument.⁴²

Vid början av sommaren 2019 verkar det som att Malmö kommer att få ett antirasistiskt monument. Uppropet har lett till en rörelse bland stadens politiker, tjänstemän och inom det civila samhället. Under hela uppropet har vårt förhållningssätt varit att peka på behov och problematisera, men inte att ge några svar. Förhållningssättet beror på att vi känt att vi inte kan tala för alla de olika personliga och kollektiva erfarenheter av rasism som finns i Malmö, men det är också motiverat utifrån James Youngs varning att ett monument kan befria staden från ett nödvändigt minnesarbete.⁴³ Genom att inte ge några svar har vi tvingat andra att tänka, samtala och positionera sig till det som hände 2003–2010 och som på vissa sätt fortsätter att hända. Vilka former det fortsatta arbetet kommer att ta är ännu ovisst, men förutsättningar verkar finnas för en växande social rörelse som undersöker de olika erfarenheterna av rasism, liksom deras gemensamma djup, liksom hur de kan gestaltas materiellt och spatialt. Kanske kan vi ge ofta ifrågasatta erfarenheter vikt och beständighet och därmed bygga vår framtida samlevnad.

Referenser

- Arvidson, Magnus & Huor, Jesper. "Fallet Peter Mangs". P1 dokumentär, 2/12 2012.
- Brundage, W. Fitzhugh. "I've studied the history of Confederate memorials.: here's what to do about them." *Vox. Understand the news* 18/8 2017. <<https://www.vox.com/the-big-idea/2017/8/18/16165160/confederate-monuments-history-charlottesville-white-supremacy>> (21/8 2019)
- Butler, Judith. *Krigets ramar: när är livet sörjbart?* Stockholm: Tankekraft, 2009 (2009).
- Concha, Manuel & Galli Concha, Claudia. *Den enda vägen*. Regi: Manuel Concha. Bright Moving Pictures, 2017.
- Du Bois, W. E. B. *The souls of black folk*. New York: Vintage Books/Library of America, 1990 (1903). *EJI: equal justice initiative*. <<https://museumandmemorial.eji.org/>> (21/8 2019).
- Ek, Per. "Integrationsministern: 'Nu har vi ett akut läge'", *Sydsvenskan* 22/10 2010.
- Fagerström, Linda. "Så skulle ett minnesmärke över Peter Mangs offer kunna bli", *Sydsvenskan*, 12/5 2019.
- Fanon, Frantz. *Svart hud, vita masker*. Göteborg: Daidalos, 1997 (1952).
- Fjellman, Elin. "Spricka i Malmös styre om antirasistiskt monument", *Sydsvenskan* 8/5 2019.

41. Elin Fjellman, "Stjernfeldt Jammeh: Malmö behöver sörja Mangs rasistiska död", *Sydsvenskan* 2/6 2019.

42. Elin Fjellman, "Spricka i Malmös styre om antirasistiskt monument", *Sydsvenskan* 8/5 2019.

43. James Young, *The stages of memory* (Amherst: University of Massachusetts Press, 2016).

- Fjellman, Elin. "Stjernerfeldt Jammeh: Malmö behöver sörja Mangs rasistiska död", *Sydsvenskan* 2/6 2019.
- Franzén, Mats; Hertting, Nils & Thörn, Catrina. *Stad till salu: entreprenörsurbanismen och det offentliga rummets värde*. Göteborg: Daidalos, 2016.
- Freud, Sigmund. *Det kusliga. Sigmund Freuds samlade skrifter XI: konst och litteratur*. Stockholm: Natur och kultur, 2007 (1919).
- Gardell, Mattias. *Raskrigaren: seriemördaren Peter Mangs*. Stockholm: Leopard, 2015.
- Gardell, Mattias. "Urban terror: the case of the lone wolf Peter Mangs". *Terrorism and political violence* 30:5 (2018) s. 793–811.
- Gilroy, Paul. *After empire: melancholia or convivial culture?* London: Routledge, 2004.
- Gilroy, Paul. *Black Atlantic: modernity and double consciousness*. London: Verso, 1993.
- Habel, Ylva. "Challenging Swedish exceptionalism: teaching while black" i Kassie Freeman & Ethan Johnson (red.) *Education in the Black diaspora: perspectives, challenges, and prospects*. London: Routledge, 2011.
- Hallberg, Arvid. "Peter Mangs och morden i Malmö", *P3 dokumentär* 11/6 2017.
- Holgersen, Ståle. *Staden och kapitalet: Malmö i krisernas tid*. Göteborg: Daidalos, 2017.
- Hübinette, Tobias & Lundström, Catrin. "Three phases of hegemonic whiteness: understanding racial temporalities in Sweden", *Social identities: journal for the study of race, nation and culture* 20:6 (2014), s. 423–437.
- iamqueenmary.com*. <<https://www.iamqueenmary.com>> (26/8 2019).
- Kavak, Sukran & Hemström, Ola. "Malmö – mer än bara rädsla", *Tendens – kortdokumentärer*, 1/11 2010.
- Klingen, Magnus. "Minister oroad över skottlossning", *Skånska Dagbladet*, 22/10 2010.
- Lagomarsino, Runo. "Därför ska vi ha ett minnesmärke för Peter Mangs offer", *Sydsvenskan* 1/6 2019.
- Listerborn, Carina. "The flagship concept of the '4th urban environment'. Branding and visioning in Malmö, Sweden", *Planning, theory and practice*, 18 (2017) s. 11–33.
- "Malmöpolitiker kritisk till förslag på antirasistiskt monument: 'Passar inte in'", *SVT Nyheter*, 8/5 2019. <<https://www.svt.se/kultur/minnesmarke-over-peter-mangs-offer>> (7/8 2019).
- Mana – antirasistisk tidskrift*, 2–3 2018.
- Masri, Manal. *Brev till en seriemördare*. Regi: Manal Masri. Mantaray film AB, 2017.
- Masri, Manal; Nilsson Mohammadi, Robert; Lunabba, Nicolas; Shattak, Showan & Diaz, Daniel. "Ett antirasistiskt minnesmärke skulle visa att vi aldrig glömmet dem som Peter Mangs mördade", *Sydsvenskan* 1/5 2019.
- Merrill, S. & Pries, Johan. "Translocalising and relocating antifascist struggles: from #KämpaShowan to #KämpaMalmö", *Antipode* 51:1 (2019) s. 248–270.
- Nilsson Mohammadi, Robert. "Engaging with memories and representations of Racist violence in Malmö". Opubl. paper presenterat vid konferensen *Creating the city: Identity, memory and participation*. Malmö universitet, 9–10/2 2017.
- Nilsson Mohammadi, Robert. "Queen Mary: mellan minne och glömska", *Mana – antirasistisk tidskrift*, 2–3 2018.
- Palmkvist, Joakim. *Äventyr i Svenssonland: seriemördaren Peter Mangs*. Stockholm: Bonnier, 2015.
- Pettersson, Mikael. "Kritik mot Ullenhags Malmöbesök", *SVT Nyheter*, 22/10 2010. <<https://www.svt.se/nyheter/inrikes/kritik-mot-ullenhags-malmbesok>> (1/8 2019).
- "Polisen om tisdagens skottlossning", *Sydsvenskan* 10/10 2010. <<https://www.sydsvenskan.se/2010-10-20/polisen-om-tisdagens-skottlossning>> (22/8 2019).
- Rasmussen, Andreas. *Ingen jävla hjälte*. Malmö: Kira förlag, 2016.
- Runol, Martin. "Kommunalförbund positivt till förslaget om antirasistiskt monument". *Sydsvenskan*, 3/6 2019.
- Stenzel, Kendra. Ein Haus, das von Nazis nicht angegriffen werden kann. *Spiegel online*, 27/6 2019. <<https://www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/koeln-nsu-terror-und-der-streit-um-ein-mahnmal-fuer-den-anschlag-keupstrasse-a-1274654.html>> (23/8 2019).
- Stolt, Åke. "Vem tror ni att betraktarna kommer att tänka på?", *Sydsvenskan* 19/5 2019.
- Ullenhag, Erik. "Malmö-skotten är ett angrepp mot Sverige", *Expressen* 22/10 2010.
- Younes, Hanna. "Presskonferens om nattens skott", *Sydsvenskan* 10/10 2010.
- Young, James. *The stages of memory: reflections on memorial art, loss, and the spaces between*. Amherst: University of Massachusetts Press, 2016.
- Ölmedal, Ida. "Malmö är en stad som glömmet", *Sydsvenskan* 19/5 2019.
- Ölmedal, Ida. Twitter post, 7/5 2019, <https://twitter.com/idaolmedal>.

Tidens och rummets smala näs i Malmö periferi

En tänkt kulturvandring genom
beredskapstidens Falsterbo¹

KJELL Å MODÉER, LUNDS UNIVERSITET

Mitt bidrag till Roger är ett stycke mikro-historia. Det handlar om en ”urban” miljö, den minsta tänkbara i Sverige: Skanör med Falsterbo. Det är samtidigt en tänkt ”stadsvandring” – något som Roger också är väl förtrogen med. Det blir en kulturvandring, som inkluderar två malmö-födda författare, Anders Österling och Hjalmar Gullberg. Och i den senares litterära sällskap är Roger styrelsemedlem. Så denna text har i hög grad referenser till festföremålet!

Falsterbo har geografiskt, kulturellt och socialt mycket gemensamt med Skagen. Falsterbo har Sveriges sydvästligaste udde med Ulenabbe mellan Öresund och Östersjön, Skagen har Danmarks nordligaste spets Grenen mellan Skagerrack och Kattegatt. Falsterbo har Österling och Gullberg, Skagen har Holger Drachmann och Klaus Rifbjerg. Falsterbo och Skagen har också sina konstnärskolonier, båda blev tidigt bad- och turistorter, båda har den sociala polariseringen mellan å ena sidan havets och strandens folk och å andra sidan de mondäna representanterna för det urbana samhällets progressiva expansion, mellan bofasta och turister. Falsterbo som turistmål attraherade tidigt främst sommargäster från Malmö, Lund och Stockholm, Skagen främst från Köpenhamn. Polarisereringen är en viktig faktor. Den uppstod här vid en tid då det moderna Sverige höll på att växa fram, och då omstruktureringen av samhället också nådde fram till Falsterbonäset. Så låt oss borra i den här dynamiken och se hur en kulturell och social elit gör avtryck på det lilla samhället, och dessutom under beredskapstiden mellan 1939 – 1945, alltså vid en tid präglad av social oro, yttre politiskt tryck och totalitärt våld vid våra gränser.

1. Ett varmt tack till alla som på olika sätt varit informanter när jag knåpade ihop den här artikeln, framför allt Thomas Boström, Elisabet Lindh, Bengt Modéer och Susanne Schlyter.

Hermods Korrespondensinstitut, som har spelat en viktig roll i svensk utbildningstradition, arrangerade från 1930-talets början sommarkurser i Falsterbo för folkskollärare och folkskollärarinnor. Institutet lät också bygga ett eget pensionat, vilket också skulle tjäna som ”samlingsplats för deltagarna under lediga stunder.” I sin annonsering framhöll Hermods, att ”[d]e lärare och lärarinnor, som vilja använda sin ledighet till studier och samtidigt få en trevlig sommarvistelse, kunna knappast få ett bättre tillfälle därtill än att delta i Hermods Falsterbokurser. Falsterbo är icke blott den kontinentala badorten *utan även den intressanta kulturorten* [min kurs.] och den lugna idyllen, som erbjuder all den vila och trevnad, man kan önska sig.” Detta är alltså mitt spår: Falsterbo som fashionabel badort, som intressant kulturort och som en idyllisk periferi i det svenska folkhemmet i en tid av yttre hot och inre samling.

Prolog

I uppgörelsen med vårt nära förflutna har beredskapstiden och dess kulturyttringar blivit ett spännande forskningsområde. Både mellankrigstiden och efterkrigstiden präglas av moderniteten, ett progressivt reformtänkande, med folkhemmet och välfärdsstaten som viktiga metaforer. Rationalism och funktionalism vägde tungt framför historia och traditioner. Men med beredskapstiden återkom en viktig motkraft, det växte fram en nationalistisk medvetenhet, en form av romantik, en tro på traditionella värden – inklusive den kristna tron. Denna motkraft fick många kulturyttringar.²

Ett exempel på tidsandan var Falsterbo museum. Det stod färdigt 1940 och hade till uppgift att erinra om Falsterbos historiska förflutna. Det var kemisten och direktören Claes Hommerberg (1901–1972) som tillsammans med ögonläkaren Stig-Georg Cronquist (1909–1974) tillhörde de mest engagerade. Redan 1948 kom museitillbyggnaden för den sk. Falsterbobåten. Också initiativet till återväckandet av Knutsgillet i Skanör-Falsterbo med medeltida rötter 1949 togs av den här interna museikretsen. Alla dessa initiativ var tidstypiska exempel på modernitetens motkraft.

Falsterbo som annex

De båda tvillingstäderna som tillsammans var Sveriges minsta hade den officiella beteckningen Skanör *med* Falsterbo, men i realiteten var det Skanör *mot* Falsterbo.

2. Kjell Å. Modéer: Det svenska rättsarvet. Om beredskapstidens historisering och dess rättsliga uttryck ur ett law & literature-perspektiv. – *Vetenskapssocieteten i Lund. Årsbok* 2013, 88 ff. – Kjell Å Modéer, Böcker på minnets åkrar. Om beredskapstidens poesi och dess prosaiska kontexter – i ny läsning. I: *Komik och musik: Hjalmar Gullbergstudier* 2013, 59 ff.

Falsterbo museum stod färdigt 1940. Museibyggnaden ritades av Göran von Essen, museiföreningens dåvarande ordförande och en av föreningens grundare.

Skanör hade rådhus och borgmästare, prästgård och kyrkoherde, och till och med hamn och systembolag för att inkludera våtvarorna. Falsterbo hade badhotellen, ridklubbarna och golfbanorna. Skanör hade ca 600 och Falsterbo ca 400 invånare. Falsterbo hade karaktären av ett annex till Skanör.

Ett exempel var skolan som lades ner 1939. Skolungarna i Falsterbo hänvisades till Skanör, medan deras excentriska folkskollärare John Ekberg istället fick tjänst i Malmö.

En färgglad affisch från 1930-talet ger oss ett annat perspektiv, som måste ha stärkt Falsterbobornas självkänsla. Den visar Falsterbo tecknat ur ett fågelperspektiv och är gjord av den tjeckiskfödde danske tecknaren Franz Sedivý. I flygets barndom ritade han av städer inte minst Köpenhamn ur detta perspektiv. År 1914 gjorde han motsvarande bilder för Malmö och Baltiska utställningen.³ Detta fågelperspektiv över Falsterbo är av senare datum, troligen från 1930-talet. Den gjordes som reklam för Restaurang Strandbaden, som också fick stor uppmärksamhet i både text och bild. Här ligger Skanör långt borta – för att inte tala om Malmö. Falsterbo är i centrum.

På den karta över Falsterbo som är publicerad i *Svensk uppslagsbok* från åren kring 1950 noterar man hur liten stadskärnan fortfarande är, och hur villakvarteren har växt fram huvudsakligen i kvarteren kring stationen.

3. Kjell Å Modéer, Malmö stad ur fågelperspektiv. Om Franz Sedivý och hans malmöbilder. *Malmö Fornminnesförenings Årsskrift* 1974, 37 ff.

Falsterbo i centrum, Skanör i periferin. Konstnären Franz Sedivý gjorde sig känd genom att fånga sina motiv ur ett fågelperspektiv, här från 1930-talet. Det var före flygfotonas tid.

Alltså: Falsterbo som centrum och Falsterbo som periferi: Allt beror på kartans skala. Tar vi fram Sverigekartan så hamnar Falsterbo definitivt i periferin. När Carl von Linné gjorde sin Skånska resa 1749 upplevde han som bekant en midsommarfest i Falsterbo. Befolkningen beskrivs här närmast som en exotisk

ursprungsbefolkning. Paul Rosenius (1865–1957) betecknade i sin bok om *Måkläppen* urinnevånarna som ”infödingar”!⁴ Hans bok kom ut 1926 – fortfarande präglad av social-darwinistisk anda. Anders Österling talade om det s.k. ”Falsterbospråket”, sådant det talades mellan knutarna. Han förvånades över de många danismerna, och det föreföll honom ”som om den geografiska isoleeringen på näset skulle ha medfört, att dialekten här nere längre än på andra orter suttit i orubbat bo.”

Också de reseskildringar från Falsterbo vi har bevarade från tiden före järnvägen kom 1904 beskriver tvillingstäderna som ett insulat. Den danska författarpseudonymen Carit Etlar (1816–1900) besökte Falsterbo insandade kyrka med sin unga hustru en snöig jul på 1870-talet, och han berättar om hur de på släde tar sig fram till Falsterbo ”afstænget fra Omverdenen ved Sneheden, en lille blinkende, frostgnistrende Juleverden for sig selv.” Stillhet, öde, den väldiga naturen i alla riktningar. För Etlar formades detta besök ”on the edge of the world” till en naturreligiös upplevelse.

Med järnvägen 1904 kom civilisationen till byn, och då uppkom frågan: Var låg egentligen detta samhälles centrum och periferi. Bodde man ”ude på vångarna” (det gjorde man inte!!) var man definitivt i periferin. Och upplevde man Falsterbo på den danske kungen Valdemars tid så kan man kanske utgå ifrån att centrum låg någonstans på en rak linje mellan kyrkan och slottsruinen – kanske just där Falsterbo museum ligger. Men det tidiga 1900-talets två lokala geografiska noder var: Järnvägsstationen och Gamla torg.

År 1904 låg järnvägsstationen definitivt i stadskärnans periferi. Det nybyggda badhotellet Falsterbohus och några enstaka sommarvillor var de enda referenspunkterna i söder och väster. Allt eftersom tiden gick, desto mer stod stationen mitt i byn. Ett viktigt komplement för etablerande av den moderna badorten var bildandet av Falsterbo golfklubb 1909, där den tidens golfspelare inte bara tänkte på sitt handikapp när de spelade. De rekapitulerade samtidigt de latinska namnen på de örter som bollarna placerade sig vid.

På ett foto från sommaren 1912 står vår plommonstopsprydda farfar, grosshandlaren Otto Modéer, centralt i bild, på stationsplanen i Falsterbo, antagligen där för att vid tåget möta några vänner till familjen. Det var liv och rörelse under sommarmånaderna på stationen. De tre lokförarna Selander, Svensson och Eklinder hade hög rang inom järnväghierarkin, för att inte tala om stationsinspektörerna, som ledde verksamheten. Därtill kom allt från konduktörer och banarbetare till vagnstäderskor, och på perrongen stod också under åtskilliga decennier åkaren Johan Larsson med hästen Nora och vagn, alltid beredd att

4. Paul Rosenius, *Måkläppen. Fågelriket på Falsterborev*. Åhlén & Åkerlunds Förlag: Stockholm 1926, 7.

Middagståget från Malmö Västra har just anlänt till Falsterbo. Stinsen i sommaruniform, damerna i plymhattar. Centralt i bilden står grosshandlaren Otto Modéer, som med sin familj tillhörde den första generationen sommargäster. Foto Roijkjer 1912.

transportera sommargästernas amerikakoffertar till deras sommarvisten, och där fraktkostnaden varierade efter sommargästernas sociala och ekonomiska ställning.⁵

Stinsen under många år, från 1920 till 1943, hette Carl-Otto Hultberg (1880–1966). Han gick i pension när järnvägen förstatligades 1943. Till bostaden på andra våningen i stationshuset inbjöd han gärna sina vänner till balkongvisiter när ryktbara passagerare som prins Eugen eller Hagaprinssessorna per tåg anlände till Falsterbo.

Carl-Otto Hultbergs son, Sven (1907–1965), var för övrigt en av det svenska folkhemmets många klassresenärer. Han disputerade i Lund 1943, samma år som pappan gick i pension. Sven blev professor i radioterapi och chef för Radiumhemmet vid Karolinska institutet i Stockholm, en pionjärinstitution beträffande röntgendiagnostik.

Nu till Gamla torg, som däremot traditionellt hade en central placering. Där låg också ”Bolaget”, vilket för falsterboiterna var liktydigt med Handelsbolaget, en av stans livsmedelsaffärer – idag i renoverat skick ”Torgboden”. Där arbetade

5. Stig Mårtensson, *Stinsen i Falsterbo. En resa i järnvägens spår och i nostalgins tecken*, Höllviken : Kulturföreningen Calluna 2000, 82.

på 1930-talet Karin Månsson som biträde. År 1937 bröt hon upp och öppnade eget. Hon byggde sin affär med två ingångar – mjölk till vänster och specier till höger – strategiskt mitt emot posten på Stadsallén, betydligt närmare vilorna runt Falsterbohus och längs Fyrvägen.

Från Gamla torg utgick gator i alla riktningar i väster till stationen, i norr Storgatan till landsvägen mot Skanör, i nordost mot Skoltorget, i öster mot kyrkan och i söder mot Sjövägen, Söderport och Strandhotellet.

Falsterbo åren kring 1940

Vi måste nu frammana bilden av Falsterbo ca 1940. Då fanns inga gator anpassade för biltrafik, inga bussar till Malmö C. Tåget till Malmö Västra via Vellinge var fortfarande den främsta kontakten med civilisationen. Anpassningen till den moderna biltrafiken kom i början av 1930-talet. Då fanns bara en smal slingrande grusväg över heden, men när trafiken vackra sommarsöndagar gick upp mot 5-600 bilar kom kraven på en betongväg. I november 1933 invigdes sträckningen Ljunghusen till Triangeln i Skanör, och tre år senare stod vägen mellan Skanör och norra stadsporten i Falsterbo färdig.⁶ Men inne i stadskärnan var gatorna fortfarande grusbelagda.

Under några sommarmånader var Falsterbo ett av landets mest segregerade samhällen. Hemmaborna flyttade ut i tvättstugorna för att få inkomster och för att ge plats för sommargästerna. Och dessa hade blivit allt fler. Falsterbo hade i slutet av 1930-talet fått position som en av Sveriges mest fashionabla badorter. Till Falsterbo kom främst Malmöfamiljer och Stockholmsfamiljer med skånsk anknytning. Falsterbo hade blivit vad Särö och Marstrand var för Göteborg eller Skagen och Hornbæk för de köpenhamnare, som flyttade ut över sommaren.

Men sedan var det skillnad på sommargäster och badgäster. Badgästerna kom på söndagarna med förlängda tåg och extratåg till Falsterbo. De hänvisades med tydliga skyltar till Strandbaden bortom Sandskogen. Söderstranden nedanför Falsterbohus och Strandhotellet var reserverad för sommargäster med badhytt. Stadsfullmäktiges ordförande, lokföraren Per Edvin Persson, PEP kallad, såg som ordningsman till att segregationen upprätthölls. Han kontrollerade så att inte någon dristade sig till att byta till badträkt på stranden!

Ett annat sätt att skilja sommargäster från badgäster var efter vilket sätt de ansåg sig spela golf – ”maxigolf” utövades på Flommarna och minigolf i Strandbadsskogen.

Sommargästerna förankrade sig tryggt i den äldre villabebyggelse, som utgjorde en viktig kuliss till vår bild av beredskapstidens Falsterbo. Redan i slutet

6. Lars Dufberg, *Skanör och Falsterbo efter sillatiden*, Vellinge kommun: Malmö 1994, 20.

av 1890-talet hade intresset för Falsterbo som sommarbadort väckts, lundaprofessorn Hans Bendz (1851–1914) tillhörde pionjärfamiljerna. Det är han som tillskrivits yttrandet om Falsterbo att ”Där är min själ så vackert, att vartenda träd är planterat”. Det första badhotellet, Strandhotellet, etablerades redan 1898.

Men den verkliga katalysatorn för den stora förändringen var projektet Falsterbohus. Det var dit tåget förde inte bara en nationell utan också internationell storstadspublik, som på somrarna ville ägna sig åt den tidens stora trend, utomhusbad.

Med järnvägen och Falsterbohus kunde Falsterbo placera sig i klass med andra exklusiva badorter på andra sidan Östersjön, Binz på Rügen samt Ahrensdorf och Zinnowitz på Usedom som ett par – tre exempel. Man marknadsförde sig inte bara norrut i Sverige utan också söderut mot metropolen Berlin, i synnerhet sedan de moderna ångfärjorna hade satts in mellan Sassnitz på Rügen och Trelleborg.

Runt Falsterbohus växte ett antal nationalromantiska eller italieninspirerade villor upp som svampar ur jorden, och det var flera betydelsefulla arkitekter som formade detta nya Falsterbo. Domkyrkoarkitekten Theodor Wählin (1864–1948) i Lund, var en av dem, Alfred Grenander (1863–1931) en annan. Det var kyrkorestauratören Wählin som inspirerad av Falsterbo kyrka skapade den torngavelsarkitektur, som präglade många av hans byggnader, från alla stationshusen längs Hvellinge-Skanör-Falsterbo järnväg, som stod färdig 1904, till skolbyggnaden i Falsterbo. Han ritade också Falsterbohus.⁷

Theodor Wählin ritade också villan ”*Tre Pilar*” vid Fyrvägen. Hans intresse för Falsterbonaturen kom långt före järnvägen, och han lockade med sig sin vän från Lund, grosshandlaren och cigarrhandlaren Eric Rydbeck och dennes bröder Otto, Carl och Thure, som alla under några år hyrde därnere på somrarna. Theodor Wählin ritade först Rydbeckarnas villa på Gerdagatan i Lund 1903, och sedan bröderna förvärvat ett åtskilliga 1000 kvadratmeter stort område runt det s.k. Lyktekärret, ritade han också ”*Tre Pilar*”, som stod färdigt 1905. Enligt falsterboiterna var detta ett omöjligt projekt, de var ju vana vid översvämningar och undrade hur i all världen man ville ”bygga ute i havet”. Eric Rydbeck, ”Gobben” kallad, var en färgstark karaktär i Falsterbo under flera decennier. Hans vänner professorerna Thure Engströmer och Evert Wrangel brukade hälsa på honom, när de på somrarna bodde på Falsterbohus. Tillsammans kallades de tre farbröderna i folkmun för ”strandskatorna”, när de struttade ner över tångvallen till 2:a hålet på golfbanan, för att under några eftermiddagstimmar sätta sig på en bänk och slå vad med varandra om en tolvskilling hur många golfbollar som

7. Hans Ponnert, *Theodor Wählin: Arkitekten och restaureringskonsten. En yrkesbiografi*, Ponnert Arkitekter: Malmö 2011.

skulle hamna i vattnet på det 11:e hålet. Det blev en annan legend, Eriks system, advokaten Stig Boström, skicklig såväl golfspelare som botaniker, som 1961 ärvde och med sin familj övertog ”Tre Pilar”.

Ett verkligen trendigt och modernt hus, *Villa Tångvallen* uppfördes 1906-07 vid Fyrvägen av den kände svenske arkitektprofessorn i Berlin, Alfred Grenander. Han tillhörde stjärnarkitekterna i Berlin under kejsartiden och var bl.a. engagerad i riksdagsbygget på 1890-talet. Därefter ritade han bl.a. tunnelbanestationerna i Berlin.⁸ Hans moderna sommarhus var ett fint exempel på ett jugendhus, präglad av sk. totalarkitektur, där allt var ritat och planerat av arkitekten inklusive möbler, inredning och färgsättning.

Med 1920-talet kom som bekant en ny generation av moderna arkitekter till Falsterbo. Anna och Josef Frank firade några somrar i Falsterbo och fick i uppdrag att rita fem tidiga funktionalistiska sommarvillor i Falsterbo mellan åren 1927 – 1936. Den första ritade han till Annas syster Signhild och hennes man Axel Claeson. *Villa Claeson* stod färdig 1927.

En annan arkitekt frälst av funktionalismen var stadsarkitekten i Malmö Carl Axel Stoltz (1904–1975).⁹ Han vann stora framgångar med sin nybyggnation till Malmö museum på Malmöhus, som stod färdig 1932. I mitten av 1930-talet gav han klubbhuset till Falsterbo golfklubb en modern ansiktslyftning. Han ritade också den egna sommarvillan vid tångvallarna i höjd med 3:e hålets utslagsplats. En annan av de stora svenska funktionalisterna var arkitekten Sigurd Lewerentz (1885–1975), som ritade den gula tegelvilla som Knut Edstrand lät uppföra vid andra hålets utslag 1936.

Två av beredskapstidens stora skalder, Anders Österling och Hjalmar Gullberg, hade på 1920-talet skaffat sig fastigheter i Falsterbo. Men de förvärvade befintliga sommarvisten. Hjalmar Gullberg hade en lång anknytning till Falsterbo. Hans biologiska föräldrar ägde *Villa Lundhem*, vid Gamla Torg, och när de avlidit 1927 uppstod en rättstvist om arvet rörande en testamentstolkning, en tvist som Hjalmar Gullberg vann i början av 1928. Och därefter var *Villa Lundhem* hans. Olle Holmberg skriver i sin vänbok om Gullberg, att ”om det var sant att Odéonplatsen i Paris var den plats på klotet som stod Hjalmar Gullbergs hjärta närmast, så skulle man kunna påstå att den som kom närmast i rang var Falsterbo. Kanske kunde man låta de två platserna byta rang eller tävla som likvärdiga parter: storstadens och naturens.”¹⁰ I Falsterbo – som han i brev skrev Phalsterbo – var det inte i första hand gässen vid Gamla torg som tilltalade

8. Aris Fioretos, *Berlin över och under jorden: Alfred Grenander, tunnelbanan och metropolens kultur*, Carlssons: Stockholm 2007.

9. Tyke Tykesson & Björn Magnusson Staaf, *Arkitekterna som formade Malmö*, Stockholm 1996

10. Olle Holmberg, *Hjalmar Gullberg: En vänbok*. Bonniers: Stockholm 1966, 68.

honom. Hans poetiska Falsterbo var strandens och havets. Falsterbo var också för honom en oas för avkoppling och vänmöten.

Anders Österling skrev i sin bok *Skånska utflykter*: ”Att ligga på landet om sommaren är ett vaneuttryck, som kan fattas mer eller mindre bokstavligt, men om den som ligger i Falsterbo, kan verkligen med skäl sägas, att han ligger ganska mycket. Den rena och vackra terrängen inbjuder direkt till liggning, de mjuka, vitglänsande sanddynerna och heden med sina mattor av ljung och timjan.”¹¹ Också Gullberg inspirerades av att ligga i Falsterbo, många av hans dikter kom till under långa strandpromenader.

Till den nära vänkretsen i Falsterbo hörde Olle Holmberg, Anders Österling, Anna och Josef Frank, och Anna Franks syster Signhild Claeson och hennes man Axel, militärattachén, som svågern Josef ritade huset till. De spelade på 1930-talet teater för varandra i Anna Franks hus på Storgatan. Det var teater med tydliga inslag av lundaspex. År 1930 var det ett mysteriespel som Holmberg och Gullberg författat. Det framfördes deklamatoriskt i frack och med masker från Buttericks i Malmö. Anders Österling hade skrivit prologen:¹²

Nu sjunker Falsterbo med hus och plank
och världsteatern uppstår hos fru Frank:
här är en källare och här en trappa
svep in dem fort i fantasiens kappa!
Giv akt publik! Mysteryets gonggong
förjagar sommarnattens syrsosång.
Thalia dödsblek sina facklor tänder
och härmed tvår prologen sina händer.

Anders Österling föll alltså med senior respekt in i den yngre generationens spexerier.

Anders Österling förvärvade sitt hus vid Fyrvägen och Fiddleleden 1930. Men det är kanske rättare att säga, att det var hans ampra hustru Greta, som genomförde affären. Dottern Karin har berättat hur det gick till. Det var Greta som agerade och krävde att alla inventarierna skulle ingå i köpet. Hon ringde banken och begärde att handpenningen skulle sändas i en taxi, men banken sa nej. Hon fick själv lämna pengarna. När Anders kom till Falsterbo några dagar senare, tog hon honom med på en promenad som slutade vid en vit grind med initialerna A.Ö. Och Greta utbrast: ”Men titta Anders, där står A.Ö. precis som under dina artiklar och dikter”. Och så klev hon på, Anders gjorde kraftiga invändningar.

11. Anders Österling, *Skånska utflykter*, Bonnier: Stockholm 1958.

12. Olle Holmberg, *Hjalmar Gullberg: En vänbok*, Bonniers: Stockholm 1966, 73.

Protesterna blev än starkare, när det stod klart att hon på egen hand hade köpt huset. Men Greta hade förklaringen klar: ”Du vet så väl [---] att hade jag ringt och frågat, hade du genast sagt nej eller att du måste tänka på saken några dar. – Du satt säkert med någonting som du skyllde på och som måste bli färdigt och ville inte bli störd. Då skulle ju detta tillfälle ha gått oss ur händerna.”¹³ Han fann sig snabbt i sitt nya öde. Inte minst genom att han därigenom fick tillfälle att uppleva dagarna kring första maj i Skåne. År 1936 noterade han: ”Den starka havsluften sveper in från alla håll, men bin och humlor ha ett paradiset. Forsythian flammar av klart gult och Ribes dråsar av lika klart rött. Blommor, som jag aldrig sett här under sommarferien, stå och frodas i fullständig ensamhet, lackviol, pärlhyacinter, primulor.” Han kunde sin flora och odlade i den egna trädgården – men det var Greta som också i det avseendet var den drivande.

Hon var för att använda ett understatement en rätt krävande kvinna, vilket inte bara grannarna noterade utan också den oskyldige kyrkoherden Torsten Svensson i Skanör, som en dag fick ett telefonsamtal från doktorinnan Österling, med krav på att kyrkoherden med det snaraste skulle se till att kaninerna försvann från kyrkogården i Falsterbo. Man kan fråga sig varför hon inte vände sig direkt till Vår Herre! Man anar att det var en markering från skaldens sida, när han på 1930-talet lät bygga sig en egen skrivarstuga, en författarlåda, på tomt. Den ritades av vännen Josef Frank.

Nu ett par juristhus. Som nämnts tillhörde familjen Bendz de verkliga pionjärerna i Falsterbo. Vice häradshövdingen Per Bendz (1848–1911) var en av pionjärerna – för övrigt också i *Sveriges advokatsamfund* som hade grundats 1887.¹⁴ Han hade med sin familj hyrt sommarbostad i Falsterbo redan på 1890-talet och lät 1904 bygga det vita träslottet *Furuliden* vid ruinen.¹⁵ Också hans hustru hade pretentioner. Hon var djupt besviken på, att man från detta hus inte kunde se några solnedgångar, så hon fick 1909 sin man advokaten att uppföra en solnedgångsvilla uppe vid tångvallen i höjd med 2a hålets green, det sk. *Pepparkakshuset*.

Per Bendz’ son blev också jurist, Gunnar Bendz (1883–1947). Han var militieombudsman, när han från 1930 blev president i Göta hovrätt i Jönköping, en tjänst hade fram till sin död 1947. Gunnar Bendz ansåg sig inte behöva två sommarhus, så han hyrde i början av 1920-talet ut huset till sin nära vän, häradshövdingen i Askimsrätten i Göteborg Karl Schlyter (1879–1959), från 1929 president i Skånska hovrätten.

13. Jenny Westerström, *Den ständige Anders Österling: en litteraturmänniskas alla sidor 1919–1981*. Atlantis: Stockholm 2013.

14. Kjell Å Modéer, *Skånska advokater: Från prokuratorer till samfundsadvokater*, Studentlitteratur: Lund 1992, 86 ff.

15. Magnus Ullman, *En stockholmspojke berättar. Minnen från min uppväxttid 1946 – 1976*, Bokförlaget Magnus Ullman; Stockholm 2009, 18 f.

Karl Schlyter hade i sin tur redan på 1910-talet kommit till Falsterbo. Han var sekreterare i processkommissionen med Johannes Hellner som ordförande, och denne var i Falsterbo på somrarna – liksom Bendzarna. Schlyter fick köpa Pepparkakshuset 1926, och några år senare förvärvade han också ett i öster angränsande 2000 kvadratmeter stort nedlagt trädgårdsmästeri. Fastigheterna var till fram för några år sedan i familjen Schlyters ägo.

Detta leder fram till följande facit: Hälften av kohorten Sveriges hovrättspresidenter tillbringade med sina familjer under beredskapstiden somrarna i Falsterbo, och de umgicks också flitigt *en famille*.

Karl Schlyter var en färgstark person. Han var socialdemokratisk justitieminister i Per Albin Hanssons regering 1932–36 och återgick därefter till presidentskapet i Skånska hovrätten fram till pensioneringen 1946. Han var en ständigt högpresterande arbetsmyra, ständigt involverad i riksdagsarbete och lagstiftningsuppdrag. Han hade på hovrätten i Malmö en vaktmästare Torsten Thagg, som bar ner hans aktuella handlingar i en tung portfölj till Malmö Västra och Falsterbotåget, och i Falsterbo var det Schlyterbarnen som fick agera postbud. Postvagnen till Malmö gick med 19.25-tåget, och det tillhörde rutinerna att stinsen kontrollerade att något Schlyterbarn hade kommit cyklande från Falsterbohushållet upp på perrongen (i sig förbjuden cykelled!) för att leverera den dagsfärska posten till den bemannade postvagnen. Det hände till och med att Schlyter kunde ringa stinsen och i luren ropa: ”Håll tåget! Brev kommer!” Och den serviceorienterade stinsen höll tåget tills breven hade levererats.¹⁶

Karl Schlyter var också en av de svenska jurister, som gjorde stora insatser för de juristemigranter, som kom till Sverige under beredskapstiden. Redan under första världskriget hade han samlat in medel till förmån för österrikiska juristbarn. Några av dem kom också till Sverige. Hans insats upprepades under andra världskriget. En dotter till Schlyters österrikiske vän och kollega Fritz von Engel, Dorle von Engel, fick uppleva dessa krigssomrar i Falsterbo hos familjen Schlyter.

Konstnärerna

Efter arkitekterna och författarna har vi också tangerat juristerna. Nu står konstnärerna på tur! Det var kulturarbetarna som var pionjärerna, som öppnade vägen för det nya Falsterbo. På Skagen kom målarna före sommargästerna till Bröndums. Och på samma sätt var det i Skåne. En konstnärskoloni etablerade sig i Arild med Rickard Björklund (1897–1974), Einar Bager (1887–1990) och Svante Bergh (1885–1946). En annan drogs till Österlen: Karl Aspelin (1857

16. Stig Mårtensson, *Stinsen i Falsterbo : en resa i järnvägens spår och nostalgins tecken*, Höllviken : Kulturföreningen Calluna, 2000.

– 1932) i Kivik, Johan Johansson (1879–1951) och Gerhard Wihlborg (1897–1982) till Stenshuvud, Sandhammaren och Kåseberga.

Också till Falsterbo kom tidigt en *plain air*-generation, som drogs till ljuset på Falsterbonäset. Där kunde man se Theodor Wählin (1864–1948) stå uppe i klit-terna med penslarna i högsta hugg. Wählin var alltså inte bara arkitekt, han var också konstnär, och han drog med sig sina konstnärskollegor till Falsterbo. Han skaffade sig en korsvirkesfastighet i Falsterbo vid Norreport; hans hus kallades också länge för det Wähliniska huset.

Alfred Grenander (1863–1931) var också en duktig akvarellist, som lämnat otaliga akvareller med motiv från Villa Tångvallen, Kolabacken och fyren efter sig.

Teckningsläraren Hjalmar Berggren från Malmö fann tidigt sina motiv i Falsterbo. Falsterbo kyrka inbäddad i sandiga klitter var ett tacksamt romantiskt motiv, som Berggren fångade 1890.

Också Gustaf Rydberg (1835–1933), det skånska landskapsmåleriets mästare, fann sina naturmotiv på näset. Det sades, att för honom var naturbetraktelsen en stilla ogrumlad lycka, ”varje målning av hans hand är minnet av en förälskelse” (A. Gauffin).¹⁷ Rydberg kom med kollegan Alfred Wahlberg (1834 – 1906) till Falsterbo och Vellinge kring sekelskiftet 1900.

Arkeologiprofessorn i Lund Otto Rydbeck (1872 – 1954), känd för den arkeologiska utgrävningen av Skanörs borg, var också konstnär, kanske dock mest känd för sina skulpturer och teckningar, men han var en duktig akvarellist. Också hans yngre bror Thure Rydbeck (1883–1968) var i sin motivkrets djupt förankrad i Falsterbomiljön. Han började redan som 17-åring att måla motiv från Falsterbo – ditlockad av Theodor Wählin. Det var för övrigt Gustaf Rydberg och Alfred Wahlberg som kring sekelskiftet 1900 försåg denne yngling med en uppsättning franska färger och penslar. Han utbildade sig i Paris och var en flitig och uppskattad målare under seklets första årtionde, men sedan blev han psykiskt sjuk. Hans omfattande måleri tillkom under en tioårsperiod i början av seklet.¹⁸

Till Thure Rydbecks generation hörde också den internationellt utbildade Axel Kleimer (1881–1945), kanske mest känd för sina många Malmömotiv, men han återvände gärna till Näset.¹⁹

Den tyskfödde målaren Robert Jäckel (1872–1952) var utbildad i Wien och slog sig på 1920-talet ned i Falsterbo, där han byggde upp en högrest trävilla

17. A[dolf] A[nderber]-g, [Art.], Rydberg, Gustaf Fredrik, *Svenskt Konstnärslexikon*, Allhems Förlag: Malmö 1961, Bd 4, 565.

18. B[odil] S[tee]-n, [Art.] Rydbeck, Thure Gustaf, *Svenskt Konstnärslexikon*, Allhems Förlag: Malmö 1961, Bd 4, 563 f.

19. T[orsten] P[almér], [Art.] Kleimer, Axel Bernhard, *Svenskt Konstnärslexikon*, Allhems Förlag: Malmö 1957, Bd 3, 379.

i österrikisk stil vid Fyrvägen mittemot stationsområdet. På norrgaveln dekorerade han med en österrikiskt inspirerad freskmålning, som omgav det stora ateljéfönstret. Det finns ett Flommenmotiv med fyren, som idag hänger på Falsterbo golfklubb. Jäckel var också en duktig porträttmålare, som erbjöd sina tjänster. Bland andra blev justitierådet Karl Henrik Mauritz Högstedt avkonterfejad av Jäckel, troligen i anledning av sin pensionering 1929.²⁰

William Gislander (1890–1937) tillhörde en av de mest populära Falsterbomålarna under mellankrigstiden. Han rubricerades som ”djurmålare” och fann sitt revir i Falsterbolandskapet, det var mycket ”gäss, svanar, alkor, vipor, ejdrar och kråkor”. Han kritiserades för att ha ”en vacklande färghållning och ett markerat torrt penselarbete”, och producerade flitigt.²¹ Det fanns säkert åtskilliga Gislandertavlor i Falsterbohusen under beredskapstiden. En av hans tavlor hänger också på Falsterbo Golfklubb.

Jämnårig med Gislander var landskapsmålaren Gotthard Sandberg (1890–1961), som fick sin första utbildning hos den duktige teckningsläraren vid Tekniska skolan i Lund Fredrik Chr. Krebs (1845–1925), och sedan också i Paris och Berlin.²² Han hade under många år sitt sommarboende i Falsterbo, och där fann han också till stor del sin motivkrets. Redan från 1917 och fram till sin död var han anställd vid Hermods korrespondensinstitut i målning och teckning och hade också under många år sommarkurser i Falsterbo.

Den här selektiva konstnärskretsen fram till efterkrigstiden vill jag avsluta med en amatörkonstnär, nämligen överläkaren med professors namn vid öronkliniken i Malmö Sture Berggren (1885–1968). Han tillhörde både Anders Österlings och Hjalmar Gullbergs vänkrets. Berggren ingick också i Malmös kulturella etablerade kretsar, och det var Sture Berggren, som såg till att Hjalmar Gullberg i maj 1942 togs in på öronkliniken i Malmö – där han kvitterade läkarinsatsen med att skriva dikten ”Till en näktergal i Malmö”. Berggren ägnade fritiden åt akvarellmaleri. Anders Österling har i sin beredskapslyrik skrivit en dikt som heter ”Akvarellisten”, som är publicerad i samlingen *Årens flykt* 1947:²³

Akvarellisten vandrar med sin låda
till Ulenäset och Ammebäcken
att där i ostörd ensamhet beskåda
årstidens skiftningar och fågelsträcken.

20. Osign. art., Jäckel, Robert Hugo, *Svenskt Konstnärslexikon*, Allhems Förlag: Malmö 1957, Bd 3, 334.

21. S[ven] S[andströ]m, [Art.] Gislander, Sture William Bonde, *Svenskt Konstnärslexikon*, Allhems Förlag: Malmö 1953, Bd 2, 294 f.

22. A[dolf] A[nderber]-g, [Art.] Sandberg, Herman Gotthard, *Svenskt Konstnärslexikon*, Allhems Förlag: Malmö 1967, 28 f.

23. Anders Österling, *Årens flykt*, Albert Bonniers Förlag: Stockholm 1947, 44 ff.

I molnens skepnader och havets andning
han fångar anspråkslösa landskapsdikter
och njuter färgernas diskreta blandning
som sval befrielse från jordens plikter.

Han vet hur ljuven smälter in sitt lila
mot himmelsblått, smaragdgrönt och cinnober
en dag när snäpporna på flykten vila
och samla sig vid Flommen i oktober.

I målarlandet är det gott att vara
där flyta timmarna som snabba fester.
allt är blott bild. Allt föreställer bara.
En lycklig ö förtrollar sina gäster.

Ej längre ung, men i sin ålder hårdig
som heden själv, hans barndoms välbekanta,
med ivrig hand han målar skissen färdig,
ty solens vägar stupa redan branta.

Det anstår väl den vise amatören,
en man med livets prövningar förtrogen,
att hålla fast den flyende valören
i höstlig tid, när årens frukt är mogen.

Den här dikten är tillägnad signaturen S.B. Det finns all anledning anta att S.B. är identisk med Sture Berggren – kanske förärades han denna dikt till 60-årsdagen 1945?

Beredskapstiden och dess Falsterbopoesi

Min kulturkomposition har hittills innehållit markeringar av 1930- och 1940-talets Falsterbo. Nu kommer sista satsen i symfonin. Den handlar om kriget och krigets poesi.

Visst märkte man i denna perifera lilla ort av tidens stora världshändelser. Traditionellt var det bränder och översvämningar, som hade utgjort hotbilderna i Falsterbo – nu blev det istället det moderna kriget, som fördes med nya vapen och ny teknik.

Kriget bröt ut den 1 september 1939, och påföljande dag ringde det i både Skalnörs och Falsterbo kyrkor. Det ringde enligt påbud i tre timmar. Först ringde

man i klockorna i tio minuter, sedan klämtade man i tio minuter, och sedan ringde man igen i tio minuter, och klämtade i tio. Så höll det på i tre timmar. Man kan föreställa sig den ödesmättade stämningen på kyrkbacken och på vångarna.

Sedan kom order om mörkläggning. Man kunde från västerstranden följa militärkonvojerna som gick genom Sundet. Bombningarna i Köpenhamn lyste upp horisonten i norr, och till näset kom en bataljon landstormsgubbar för att försvara tvillingstäderna, därefter kom militärer från både Norrlands infanteriregemente och Vendes artillerister. Militärflyget rundade Falsterborev och Ule Nabbe på sina bevakningsrundor, och Per Albin-linjens betongfort bäddades också in längs näsets stränder och kustlinjer.

Vår farbror Stig har i sina opublicerade minnen beskrivit hur ”ett tyskt kurirplan svepte på låg höjd över torget vid Bolaget på väg till Stockholm.” Nattetid hördes brummandet av bombplan och ”flera störtade skadade på återvägen i havet samt bärgades eller så kom de i småbitar av lättmetallskrot drivande in med pålandsvind. Man fann strimlor av papper, som de hade släppt efter sig för att förstöra sikt eller vad det var för den fruktade tyska nattjakten. - - - [Och] Under långa tider var en kapten von Bahr placerad i Falsterbo, varifrån han bedrev minspaning från en autogyro ute till havs. Det hela slutade år 1943 med att han kapsejsade med planet en bra bit ut i Östersjön, men klarade sig iland igen.”

Än mer påtagliga blev de yttre händelserna, när Falsterbokanalerna började byggas och stod färdiga 1942. Då förvandlades symboliskt den redan insulära halvön till att bli en än mer avskild ö.

Det var under dessa år, som tidens och rummets smala näs fokuseras och konvergerar. Anders Österling och Hjalmar Gullberg synliggjorde och berörde tidsandan med sin beredskapslyrik. De höll på somrarna audienser och gästbud i Falsterbo, och de umgicks också inbördes. Anders Österling ägnade sig inte åt golfspel: ”Jag har ett annat spel att syssla med – Nobelspelet, som är lika spännande och går efter samma princip, ty det gäller även här att få bollen i 18 hål”. Nobelspelet blev allt viktigare för honom sedan han 1941 blivit akademiens ständige sekreterare.

Också Hjalmar Gullberg steg i bokstavlig mening upp på Parnassen under dessa år. Han efterträdde Selma Lagerlöf på stol 7 i Svenska akademien samma år 1941 och blev hedersdoktor i Lund 1944. Han satt också dessa år centralt placerad i det moderna svenska kulturlivet och det då moderna radiomediet som chef för radioteatern.

Gullberg är den som kanske står mest centralt i den svenska beredskapsdiktningen och då främst genom diktsamlingen *Fem kornbröd och två fiskar*, som kom ut 1942. Mitt exemplar av *Fem kornbröd och två fiskar* är från den sjunde

upplagan!²⁴ Det visar vilken genomslagskraft den diktsamlingen hade i sin samtid. Som Anders Palm noterat blev den ”något så ovanligt som en lyrisk bestseller”. Dikterna anknöt direkt till Gullbergs sydkandinaviska rum, till Falsterbo, Köpenhamn och Malmö åren kring 1940.

Det är lätt för oss så här i efterhand att kliva ut ur beredskapstidens mentala fängelseperiod och distanserat raljera över det vi kan betrakta som den tidens patetiska retorik. Men med en förståelse av tiden framstår den vrede och förtvivlan, det idealistiska engagemang med tro på rätt och frihet, och det driv som kom till uttryck i Gullbergs penna, som för sin tid i hög grad äkta och övertygande.

En av de nyskrivna dikterna, *Spel på taggtråd*, framfördes för första gången på en studentafton i Lund 1942 och slog, med Carl Fehrmans formulering ”med sitt metaforiska grepp - - - an ett ackord som gav resonans.”²⁵ När han spelar på taggtråd, som spänts på stranden ”en friluftsharpa, byggd för storm, av några män i uniform” associerar man gärna till de ordlekande infall som han hade lärt på Akademiska Föreningen i Lund under studentåren, och som följde honom genom livet. Men här integrerades de i en sång om frihet:

Kom inte hit från främlingskust,
du som till denna strand har lust;
kom inte hit på upptäcktsfärd,
om du vill nedslå oss med svärd
om du vill fänga oss med list .

Det finns en Falsterbodikt i den volymen som ger en tonsäker accent till mitt tema. Den heter *En sommar av nåd* – och lyder så här:²⁶

De sista rosorna står i brand
och tagg och spindeltråd
försvarar den flyende sommar,
som skänktes vårt land
av nåd.

24. Hjalmar Gullberg, *Fem kornbröd och två fiskar*, Albert Bonnier: Stockholm 1942.

25. Carl Fehrman, I bildat sällskap, I: Göran Angsmark (red.), *Studentafton: Lundensiskt fönster mot världen*, Bild & Media AB: Lund 2005, 49.

26. Hjalmar Gullberg, *Fem kornbröd och två fiskar*, Albert Bonnier: Stockholm 1942.

Den ekorre skyndar till skogs med språng,
som ätit bröd ur min hand –
men ögonen minns jag som bärnsten
kan glimma i tång
och sand.

Så bryter jag opp och reser med tåg
från sädesärla och trast,
från glänsande revlar i havet,
där våg mötte våg
och brast.

Då stjärnornas eviga sökarljus
höll vakt över hav och hed,
vem bad ej i Sveriges rike
för sig och sitt hus
om fred?

Kanoners eld och flygares dåd
må finna en annan tolk.
Jag tackar i år för den sommar,
som skänktes av nåd
vårt folk.

Också Anders Österling har i sina två volymer med beredskapslyrik *Livets värde* från 1940 och *Årens flykt* från 1947 dikter med direkta Falsterboanknytningar. Jag nöjer mig med ett exempel.

Österling markerade distans till det ytliga och dekadenta livet på Falsterbohus. Han var inte ensam om det. Vår farfar berättade, att vänner till honom brukade fråga, hur han, som var en så rejäl man själv, kunde trivas i den där högfärdshålan Falsterbo och låta sina barn växa upp därnere under somrarna. Och högfärdshålans tempel var Falsterbohus.²⁷ I den här dikten *Natt i Falsterbo* ställde Österling mycket konkret en dekadent kultur mot evighetens problem.²⁸

27. Daniel Hjort, *Poesins udde: Skalde och konstnärer på Falsterbonäset genom hundra år*, Hjalmar Gullbergsällskapet, Malmö 2010, 88 ff.

28. Anders Österling, *Livets värde*, Albert Bonniers Förlag: Stockholm 1940, 84 f.

Bakom hotellets lysande fönster
 herrar och damer sin afton fördriva,
 fram och tillbaka i skuggspelsmönster
 efter musiken de vagga och kliva.
 och med utländsk tunga
 saxofonerna sjunga:
 Nothing to do,
 nothing to do,
 nothing to do, to do.

Natten är molnig och månskensblandad.
 fyrarna blinka och havet rullar.
 Kyrkan i mörkret liknar en strandad
 Noaksark bland korsprydd kullar.
 Ensliga syrsor spela
 på sin lantliga fela:
 Var är vår ro,
 var är vår ro,
 var är vår ro, vår ro.

Finalen på beredskapslyriken för Gullbergs del blev dikten *Befriat*, som publicerades i *Expressen* den 5 maj 1945 och då som ”lättrimmad och lättsmält datumvers med skånsk bismak” för att använda Anders Palms formulering:

Den lärka, som sjunger i Skåne
 sjöng aldrig med större behag.
 När solen har avlösts av måne
 skall återklang dallra från heden
 av sången som hördes i dag.
 Ty lärkan har sjungit om Danmark,
 och lärkan har sjungit om freden.

Olle Holmberg har noterat, att när kriget tog slut och den påtänkte världseröv-raren föll, ”då föll hans folk med honom”. ”Allt återgick om inte till ordningen så till ett annat slags oordning”, noterade Holmberg. ”De forna motståndarna till ”det tredje riket” delade upp sig: somliga slöt sig i sina sympatier till Stalin, andra till västmakterna. En mellanliggande grupp intog vad som kallades ”den tredje ståndpunkten”, en ståndpunkt närmre det östliga än det västliga alternativet.

Att Hjalmar Gullberg hörde till dem som var västligt orienterade kan det inte vara indiskret att nämna.”²⁹

Men ”beredskaps”-diktningen var nu ett avslutat kapitel. Holmberg beskriver hur Gullberg själv i efterhand såg på sitt bidrag till denna litteraturform: ”Ett halvt officiöst inslag i en lyrik av i övrigt helt privat karaktär. Det lär någon gång ha varit hans mening att samla och ge ut den under en rubrik som en smula ironiskt skulle skilja den från vad han annars skrivit, men en vän fick honom att avstå från planen.”³⁰ Beredskapspoesin framstod i retrospektiv alltmer som efemär och avslagen.

Epilog

Genom fredsslutet i maj 1945 försökte alla att lämna det förflutna bakom sig. Vi i Sverige, som sluppit involveras i krigets fasor kunde på ett enklare sätt än de krigsdrabbade, som stod i krigets ruiner, börja på nytt igen. Anders Österling skrev vid krigsslutet en dikt med denna titel, Krigets ruiner. Här första och sista strofen:³¹

På ett ruinfält utan like
Skall snart naturens liknöjdhet
Strö sommarvallmor i vart dike
Och vintersnö som i Tibet.
Men där en stad ströks bort av bomber,
Skall skräcken som ett bann bestå
Och från de dödas katakomber
Hos sena släkten bulta på.

Det kommer segerbud om freden.
Med ångest blicka vi mot den.
Fanfarer smattrar. Tyst i leden.
En värld skall byggas upp igen.
Med översiktlig framtidsbörda
Få barn och barnbarn taga vid
Och återställa det förstörda
Från deras fäders dömda tid.

29. Olle Holmberg, *Hjalmar Gullberg. En vänbok*, 115 f

30. Olle Holmberg, *Hjalmar Gullberg. En vänbok*, 116. – Jfr Carl Fehrman, *Hjalmar Gullberg*, P.A. Norstedt & Söners Förlag: Stockholm 1958, 216.

31. Anders Österling, *Årens flykt*, Albert Bonniers Förlag Stockholm 1947, 148 ff.

Vängåva från tysk golfklubb? Svastika flaggan, som efter kriget återfanns av några nyfikna juniorer i ett vindsutrymme på Falsterbo Golfklubb, gick ett oblikt öde till mötes. Den klipptes i småbitar av krigsveteranen och golf-pron Alec Kemp. Han gjorde greenflaggor av den röda duken.

Vi som varit beredskapstidens barn och barnbarn kan bara vitsorda Österlings ord.

Fortfarande gör vi upp med beredskapstidens och krigsårens förflutna. Ständigt dyker det upp nya påminnelser om de årens mörka förflutna. Ett exempel var den tyska swastika-flagga, som återfanns på vinden på Falsterbo golfklubb, och som väckte minnen hos dem som var med och ställer frågor hos dem som inte upplevde den tiden.³²

Så får denna artikel klinga ut i ett framtidsperspektiv. Skanör och Falsterbo gick under efterkrigstiden en helt ny framtid till mötes. Från Falsterbokanalens manövertorn kunde man iakta moderniseringen och den tekniska

32. Bengt Modéer, *I krigets skugga*, I: Bengt Modéer (red.), 1909 – 2009: *Falsterbo Golfklubb 100 år*, Malmö 2009, 69.

förändringen. Det växte efterhand alltmer ogräs i tågspåren, medan privatbilismen krävde alltmer asfalt och bredare körbanor. Omstruktureringen av Falsterbo från sommarbadort till en förort till Malmö kom under 1960 – 1970-talen. Då hade först Hjalmar Gullberg och ”Gobben” Rydbeck, och sedan Greta och Anders Österling försvunnit in bland skuggorna.

Referenser

- Dufberg, Lars, *Skanör och Falsterbo efter sillatiden*, Vellinge kommun: Malmö 1994.
- Fehrman, Carl, *Hjalmar Gullberg*, P.A. Norstedt & Söners Förlag: Stockholm 1958.
- Fehrman, Carl, ”I bildat sällskap”, i Göran Angsmark (red.), *Studentafjon: Lundensiskt fönster mot världen*, Bild & Media AB: Lund 2005.
- Fioretos, Aris, *Berlin över och under jorden: Alfred Grenander, tunnelbanan och metropolens kultur*, Carlssons: Stockholm 2007.
- Gullberg, Hjalmar, *Fem kornbröd och två fiskar*, Albert Bonniers: Stockholm 1942.
- Hjort, Daniel, *Poesins udde: Skaldar och konstnärer på Falsterbonäset genom hundra år*, Hjalmar Gullbergsällskapet, Malmö 2010.
- Holmberg, Olle, *Hjalmar Gullberg: En vänbok*. Bonniers: Stockholm 1966.
- Modéer, Bengt, ”I krigets skugga”, i Bengt Modéer (red.), *1909 – 2009: Falsterbo Golfklubb 100 år*, Malmö 2009.
- Modéer, Kjell Å. ”Malmö stad ur fågelperspektiv. Om Franz Sedivý och hans malmöbilder”, i *Malmö Fornminnesförenings Årsskrift* 1974.
- Modéer, Kjell Å. *Skånska advokater: Från prokuratorer till samfundsadvokater*, Studentlitteratur: Lund 1992.
- Modéer, Kjell Å. ”Böcker på minnets åkrar. Om beredskapstidens poesi och dess prosaiska kontexter i ny läsning”, i *Komik och musik: Hjalmar Gullbergstudier*, Malmö : Hjalmar Gullberg-sällskapet, 2013.
- Modéer, Kjell Å. ”Det svenska rättsarvet. Om beredskapstidens historisering och dess rättsliga uttryck ur ett law & literature-perspektiv”, i *Vetenskaps societeten i Lund. Årsbok* 2013.
- Modéer, Kjell Å. ”Spel på taggtråd. Om beredskapstidens svenska kulturlandskap”, i *Vänskaper: Hjalmar Gullberg-studier*, Hjalmar Gullberg sällskapets skrifter 15, Kira Förlag: Malmö 2019, 139-169.
- Mårtensson, Stig, *Stinsen i Falsterbo. En resa i järnvägens spår och i nostalgins tecken*. Höllviken : Kulturföreningen Calluna 2000.
- Ponnert, Hans, *Theodor Wählin: Arkitekten och restaureringskonsten. En yrkesbiografi*, Ponnert Arkitekter: Malmö 2011.
- Rosenius, Paul, *Måkläppen. Fågelriket på Falsterborev*, Åhlén & Åkerlunds Förlag: Stockholm 1926.
- Svenskt Konstnärslexikon*, band 1-5, Allhems Förlag: Malmö 1952-1967.
- Tykesson, Tyke & Björn Magnusson Staaf, *Arkitekterna som formade Malmö*, Stockholm 1996
- Ullman, Magnus, *En stockholmspojke berättar. Minnen från min uppväxttid 1946 – 1976*, Bokförlaget Magnus Ullman; Stockholm 2009.
- Westerström, Jenny, *Den ständige Anders Österling: en litteraturmänniskas alla sidor 1919-1981*, Atlantis: Stockholm 2013.
- Österling, Anders, *Livets värde*, Albert Bonniers Förlag: Stockholm 1940.
- Österling, Anders, *Årens flykt*, Albert Bonniers Förlag: Stockholm 1947.
- Österling, Anders, *Skånska utflykter*, Bonnier: Stockholm 1958.
- Österling, Anders, *Minnets vågar*, Bonniers: Stockholm 1967.

Quiding och Palm

– två radikala samhällskritiker i Malmö under 1880-talet

LARS BERGGREN, CENTRUM FÖR ARBETARHISTORIA OCH LUNDS UNIVERSITET

Den 6 november 1881 höll August Palm sitt berömda tal, *Hvad vilja socialdemokraterna*, på Hotell Stockholm i Malmö.¹ Månaden dessförinnan hade han flyttat från Danmark med sin familj och bosatt sig i kvarteret Quiding i den östra förstaden.² Att han kom att bosätta sig i ett kvarter med detta namn är naturligtvis en slump, men på sätt och vis lite lustigt. I Malmö fanns det nämligen en rådmän som hette just Quiding och som tio år tidigare publicerat första delen av ett fyrbandsverk under pseudonymen Nils Nilsson Arbetskarl. I detta verk, *Slutliqvid med Sveriges lag*, tecknade Quiding ett framtida idealsamhälle med socialistiska drag.

Nils Herman Quiding bodde i kvarteret Kronan på Östergatan i Malmö med sin familj. Annandag jul 1886 avled han i en ålder av 85 år.³ Ett drygt halvår tidigare hade Palm flyttat till Stockholm, men dessförinnan bodde han och hans familj på några adresser i de södra och östra förstäderna. Under en tid bodde han faktiskt inte så långt från Quiding, låt vara i en annan typ av kvarter än det rådmannen hade sin bostad i.

Palm var alltså inte först i Malmö med att förespråka socialistiska idéer. Det fanns stora skillnader mellan en utopisk socialist som Quiding och en socialdemokrat som Palm, men hur såg egentligen förhållandet dem emellan ut? Försökte Palm någonsin ta kontakt med Quiding? Tog Palm intryck av Quiding i sina tal och skrifter?

Syftet med denna text är att försöka besvara dessa frågor i en ambition att öka kunskapen om den tidiga socialismen i Malmö.

1. Lars Berggren, Roger Johansson & Göran Greider, *Hvad vilja Socialdemokraterna?*, Stockholm 2006.

2. Husförhörlängd A1:95 1880-1886, s. 194, Caroli församlings kyrkoarkiv, MSA.

3. Husförhörlängd A1d:46 1886-1890, s. 14, St Petri församlings kyrkoarkiv, MSA.

Slutliqvid med Sveriges lag

Nils Herman Quiding föddes i Malmö den 30 augusti 1808. Fadern Nils Quiding Jönsson var pastor i Caroli församling och modern hette Sara Maria Quiding.⁴ Nils Herman studerade juridik i Lund, och efter sin hovrättsexamen tjänstgjorde han i olika städer innan han återvände till Malmö 1837. När han tio år senare blev rådman i staden hade han tjänstgjort som stadsnotarie och vice häradshövding, men han hade också varit redaktör för *Malmö Tidning*.⁵

Redan några år innan Quiding blev rådman hade han författat ett förslag till kommunallag för Malmö på uppdrag av en municipalförening som bildades i staden. Magistraten avvisade förslaget som gick ut på en långt driven lokal självstyrelse.⁶ Även Ludvig B. Falkman ingick i föreningen. I sina minnesanteckningar skrev denne att ”sådana rabulister som Quiding och jag” inte fick vara med i den kommitté som skulle utarbeta en ny kommunalstadga.⁷

De radikala förslag som utarbetades av Quiding i kommunalfrågan ledde honom vidare till arbetet med det stora verk som kom att få titeln *Slutliqvid med Sveriges lag* och som gavs ut i fyra band mellan 1871 och 1876.⁸ Första boken har titeln *Revision af Lagens yttersta grunder*. På försättsbladet står det att den är författad 1860, men översedd 1870. Boken inleds med en historisk genomgång av hur samhället, dess institutioner och lagar växte fram för att skydda äganderätten. Redan på sidan åtta skrev Quiding: ”Jag vill för att kunna användas på alla tider och alla förhållanden skapa nya och bättre namn för de båda klasserna: öfverklassen och underklassen”.⁹

Andra boken är kort och gott försedd med titeln *Reformlära*. På försättsbladet finns citatet ”Det brända templet skall jag återställa”.¹⁰ Med detta antydde Quiding att han hämtade inspiration från urkristendomens gemenskap. I denna andra bok gick Quiding systematiskt igenom lagstiftningens olika delar och

4. Födelse- och dopbok CI:7 1806–1813, s. 58, Caroli församlings kyrkoarkiv, MSA. Om moderns släkt, se Annie Åkerhielm, ”Min mödernessläkt i Malmö”, *Malmö Fornminnesförenings årsskrift* 1935, s. 67–82.

5. Ketty Gunnarsson, *En dunkel frihet. Utopisten Nils Herman Quiding*, Göteborg 1995, s. 41–43.

6. Gunnarsson, s. 47.

7. Ludvig B. Falkman, *Minnen från Malmö*, Malmö 1986, s. 288. Om en tidig radikalism i Malmö, se Lars Edgren, ”Vi äro blott vanliga arbetare”. Arbetarföreningen i Malmö av 1851”, i Mats Greiff & Roger Johansson (red.), *I ständig rörelse – mellan arbete, kultur och dialektik. En vänbok till Lars Berggren*, Malmö 2016.

8. Per-Erik Back, ”Malmö stads förvaltning 1820–1870”, i *Malmö stads historia, tredje delen 1820–1870*, Malmö 1981, s. 89.

9. Nils Herman Quiding, *Slutliqvid med Sveriges lag, i fyra böcker uppgjord af Nils Nilsson arbetskarl, första boken, revision av lagens yttersta grunder*, Stockholm 1978 (1871), s. 8. Jag använder mig av en faksimilutgåva som gavs ut av Gidlunds förlag 1978, men som innehåller de fyra ursprungliga böckerna från 1871–1876.

10. Nils Herman Quiding, *Slutliqvid med Sveriges lag, i fyra böcker uppgjord af Nils Nilsson arbetskarl, andra boken, Reformlära*, Stockholm 1978 (1872), försättsbladet.

hur ett framtida samhälle skulle kunna byggas upp. Den grundläggande enheten i samhället skulle utgöras av kretsen (eller distriktet) med en folkmängd på ungefär 5000 personer, men det skulle också kunna finnas städer eller socknar på 3000 personer. Flera kretsar skulle kunna förenas till en härad och flera häradar skulle kunna bilda ett län eller – med en bättre term – ett land. De senare skulle i sin tur kunna bilda ett rike, men alla sådana skulle uppgå i en europeisk enhet. Härigenom skulle även krigen kunna avskaffas.¹¹

Kretsen skulle äga all jord och på sikt all privategendom. Därmed skulle den bli rik och kunna verka för allas bästa: ”Den kan skaffa arbete åt dem alla: och den kan betala detta arbete hederligt, hvilket den ock skall vara mon om, ty individernas väl är kretsens väl.”¹²

Quiding betraktade även äktenskapet som ett påfund av överklassen. I dess ställe skulle ett fritt umgänge mellan könen råda. Kvinnan skulle vara lika fri som mannen, eftersom kretsen stod för försörjningen.¹³ Kretsen skulle också stå för barnens uppfostran och utbildning. Målsättningen skulle vara att barnet skulle skaffa sig ”förmåga att efter uppfostringskursens avslutande på egen hand förvärfva sig kunskaper i hvilken riktning som helst med hjälp af de materialier, samhället bör låta sig angeläget vara att i allt rikare mått ställa till ungdomens disposition”.¹⁴ En lärare skulle inte ha mer än högst femton elever och det skulle inte heller finnas några betyg. Barnen skulle inte uppfostras i auktoritetstro utan till mänskliga omdömen. Lärare och elever skulle – liksom alla i samhället – använda tilltalsordet du.¹⁵

Tredje boken har titeln *Förslag till Europas grundlag för tjugonde seklet*. Intressant nog anges på försätsbladet att det är Internationalens program¹⁶ Trots detta markerade Quiding i inledningen att han inte tillhörde Internationalen, men däremot att han skulle kunna göra denna sammanslutning en tjänst: ”Internationalens program bör derföre sammanfalla med *underklassens program*, der jag och många med mig hylla, en upphøjelse deraf sällskapet må finna sig smickradt.”¹⁷ Han formulerade också en något ambivalent, men likväl försiktigt positiv, syn på kommunismen och skrev att ”de alltför tidiga och råa försöken att sätta i verket kommunismens tanke såsom vederbort misslyckats, må blott

11. Quiding 1978 (1872), *Reformlära*, s. 9–12.

12. Quiding 1978 (1872), *Reformlära*, s. 37.

13. Quiding 1978 (1872), *Reformlära*, s. 54–55.

14. Quiding 1978 (1872), *Reformlära*, s. 80.

15. Quiding 1978 (1872), *Reformlära*, s. 77–82.

16. Nils Herman Quiding, *Slutliqvid med Sveriges lag, i fyra böcker uppgjord af Nils Nilsson arbetskarl, tredje boken, Förslag till Europas grundlag för tjugonde seklet*, Stockholm 1978 (1873), försätsbladet.

17. Quiding 1978 (1873), *Förslag till Europas grundlag för tjugonde seklet*, s. 10 f..

deraf icke slutas, att tanken är värdelös”.¹⁸ Samtidigt var han tydlig med att han inte ansåg att uppror och strejker var rätt väg att gå.

Fjärde boken skiljer sig från de övriga genom dess skönlitterära karaktär. Titeln är *Platos stat i korrigerad bild*. I texten kommer en ande från framtiden och tar med sig berättarens jag till samhället 150 år senare. Europa hade då en egen grundlag, krig var avskaffat och kretsarna ägde all egendom. I bostadshusen bodde mellan 500 och 1000 personer. Alla vuxna hade var sitt rum, men det fanns gemensamma mat- och samkvämsutrymmen. Äktenskapet var formellt avskaffat och kärleken fri, men det var möjligt för kvinnor att fria till män. Styrelsen utsågs underifrån: ”Ty allting i det nya samhället utvecklar sig nedifrån och uppåt, icke som i din tids samhälle uppifrån nedåt.”¹⁹

År 1886 publicerade Quiding en omarbetad utgåva av *Slutlikvid*. Denna var framför allt försedd med ganska omfattande utvidgningar, bland annat en ”bok” om kommunalfrågan. Inalles omfattar hela verket 577 sidor. I en inledning med titeln ”Bekännelser” redogjorde rådmannen för verkets tillkomst och förklarade att det var han som låg bakom pseudonymen Nils Nilsson Arbetskarl.²⁰ Frågan är dock i vilken utsträckning böckerna lästes och om socialdemokrater som Palm och andra hade tillgång till dem.

Genomslag

I sin läsvärda framställning om Quiding skriver Ronny Ambjörnsson att det med ett par undantag, som August Strindberg och Axel Danielsson, inte var någon som förstod honom i samtiden:

Hans skrifter låg olästa. För andra upplagan av sitt stora verk, *Slutlikvid* med Sveriges lag, stod han själv för utgivningskostnaderna; efter hans död hittade en piga hela upplagan på vinden och i tron att det var gammalt skräp lät hon bränna upp böckerna; en vän som oförhoppandes kom förbi lyckades rädda de exemplar som nu finns på våra universitetsbibliotek.²¹

Detta citat kan leda till slutsatsen att böckerna inte lästes under Quidings livstid, men det är i så fall en missuppfattning. Att han gav ut en ny upplaga visar

18. Quiding 1978 (1873), *Förslag till Europas grundlag för tjugonde seklet*, s. 44.

19. Nils Herman Quiding, *Slutlikvid med Sveriges lag, i fyra böcker uppgjord af Nils Nilsson Arbetskarl, fjärde boken, Platos stat i korrigerad bild*, Stockholm 1978 (1876), s. 25.

20. Nils Herman Quiding, *Slutlikvid med Sveriges lag, i fyra böcker uppgjord af Nils Nilsson Arbetskarl. Ny till ett helt sammanfattad upplaga, genomsedd och tillökt med två böcker*, Malmö 1886, s. 7.

21. Ronny Ambjörnsson, *Det okända landet. Tre studier om svenska utopister*, Stockholm 1981, s. 148 f. Om Quiding och Malmö, se också Martin Andersson, *Malmö då och nu*, Lund 2018, s. 109 och Bengt Holmström, ”Litteraturens Malmö”, i *Malmö Stads Historia, sjätte delen 1939–1990*, Malmö 1992, s. 196 f.

snarare att den första var svår att få tag på och förmodligen utsåld. Den andra upplagan gavs ut 1886 kort före hans död och detta kan förklara att den blev liggande på vinden.

Under 1870-talet fanns *Slutlikvid* med bland de annonser som Cronholms bokhandel vid Stortorget i Malmö hade i tidningarna. Det första bandet kostade 1 krona och 75 öre.²² Av recensionerna att döma väckte första boken ganska stor uppståndelse. Den recenserades i flera tidningar i Sverige, men även av till exempel danska *Berlingske Tidende*.²³

Att August Strindberg tidigt inspirerades av Quidings *Slutlikvid* framgår av flera brev från 1884 och också av en explicit passus ur *Likt och olikt*.²⁴ Ett exempel på influenser från Quiding är Strindbergs *Lilla katekes för underklassen* från 1884/85.²⁵ Även om termerna överklass och underklass myntats redan av Carl Jonas Love Almqvist 1845 var det i Quidings betydelse Strindberg och andra använde sig av dikotomin.²⁶ Inget tyder på att Strindberg vid denna tid kände till att Nils Nilsson Arbetskarl var en pseudonym för Quiding. Detta blev känt först i samband med att han framträdde med eget namn när den andra upplagan publicerades 1886.²⁷

Palms verksamhet i Malmö

År 1904 gav August Palm sina memoarer med titeln *Ur en agitators lif*.²⁸ Han berättar där om hur han började agitationen i Sverige genom sitt första föredrag 1881. Det finns dock inte mycket information om vilka kontakter han tog och hur han förhöll sig till personer och strömningar i Malmö. Han nämner dock att danska tidningar rapporterat om att redaktör J.B. Westenius var socialist och verksam i Malmö. Detta var, skriver Palm, "...ett kolossalt misstag, som jag snart kom underfund med."²⁹

I en artikel som publicerades i *Socialdemokraten* två år efter det att memoarerna kom ut var Palm mera utförlig när det gällde den första tiden i Malmö:

22. Oscar Bjurling, "Inte blott av bröd", i *Malmö Stads Historia, fjärde delen 1870–1914*, Malmö 1985, s. 24.

23. Gunnarsson, s. 153–164.

24. Gunnarsson, s. 51 f.

25. August Strindbergs "Lilla katekes för underklassen", i *Ordet i min makt. Läsebok för underklassen*, sammanställd av Jan Myrdal, Stockholm 1968, s. 108–127. Jfr Quiding 1978 (1871), *Revision av lagens yttersta grunder*, s. 86, där han skriver frågor och svar på ett sådant sätt som Strindberg gjorde i sin text.

26. SAOB, uppslagsordet "underklass".

27. Gunnarsson, s. 167–172.

28. August Palm, *Ur en agitators lif*, Stockholm 1904.

29. Palm 1904, s. 29. Palm skriver om Westenius i ett odaterat manuskript under namnet "Pressen" (i Palms stavning "Präsen") att denne "frihetsman" först tog Palm i försvar men sedan "förkättrade" hans uttalanden. August Palms handlingar 449/3, ARAB. Om Westenius, se också Henning Tarstad, "J.B. Westenius och tidningen 'Framåt' i Malmö. En erinran inför ett 75-årsjubileum", i *Malmö Fornminnes-förenings årsskrift* 1946, s. 51–78.

Jag började arbeta i mitt yrke och sondera ställningen och förhållandena i min egen födelsestad, hvarest jag på grund av 14 års frånvaro kände mig som en främling, men huru besviken blev jag icke när jag närmare lärde känna den som socialdemokratisk utpekade tidningen och dess redaktör! Hans åsikter om socialismen voro, de [på] den tiden vanliga kälkborgerliga, inga stora tankar eller vyer, litet frasliberalt, förövrigt efterblivet och inskränkt.³⁰

Palms memoarer innehåller flera exempel på bataljer mellan honom och Westenius.³¹ En person han nämner i mera positiva ordalag hette Janne Damm. Denne förmodades vara medarbetare i den av Palm grundade tidningen *Folkviljan*, något Damm dementerade i ett brev som citeras av Palm. Damm skrev att han visserligen var bekant med Bakunin, men att han nog inte delade *Folkviljans* åsikter. Palm skrev att Damm i sin tidning vid många tillfällen ”hållit räfst med den kommunala kamarillan” och att han därför dog ”såsom ett offer för svensk klass-rättvisa”.³² Damm hade nämligen arrangerat en fingerad försäljning av sin egendom och dömdes för detta.

Damms förhållande till Palm vore dock värt en egen undersökning. Samma år som Damm författade sin dementi publicerade han en liten skrift med namnet *Socialismen i Malmö*. I denna tog han avstånd från Palm som han menade stod för en falsk socialism:

Om sjelfva Lasalle, deras profet, hade temligen oklara begrepp om socialismens innersta väsen, så hafva herrar Palm och hans medarbetare endast de mest förvirrade föreställningar om de socialistiska läroorna såväl som om det sätt, hvarpå samhället bör omarbetas till fördel för de arbetande stånden.³³

Det skulle föra för långt att i detta sammanhang redogöra för Damms socialism, men det kan vara intressant att citera en central passus i hans skrift:

Vi hafva nu kommit till sjelfva hufvudpunkten i den sanna socialismen, som är: lika upplysning för alla. Sedan denna är genomförd skall det öfriga af socialismens program följa alldeles af sig sjelft.³⁴

Det finns en del beröringspunkter mellan Quiding och Damm, men den senare

30. Palm 1906, s. 1.

31. Om Westenius, se också Bunny Ragnerstam, *Orons år. Historisk krönika om uppviglare och uppviolade i 1870-talets Sverige*, Stockholm 1990.

32. Palm 1904, s. 66.

33. Janne Damm, *Socialismen i Malmö. Belyst af en gammal frihets- och arbetarevän*, Malmö 1882.

34. Damm, s. 39.

refererar inte explicit till Nils Nilsson Arbetskarl. Tron på förnuft och upplysning är dock ett gemensamt drag.³⁵

Palm nämner således såväl Westenius som Damm i sina memoarer, men det finns ingenting om Quiding eller Nils Nilsson Arbetskarl. Yngve Palmgren, som författat den mest genomarbetade biografen över Palm, skriver att denne inte förefaller ha tagit kontakt med rådmannen: ”Med sin stora ärelystnad var det sannolikt att han själv beslutade sig för att slå ett slag för sina idéer, sedan han väl fått veta att det i Sverige varken fanns någon socialistisk rörelse eller ens någon talesman för socialismen i egentlig mening.”³⁶

Palms tal och skrifter

Efter det att August Palm hållit sitt första tal i Malmö 1881 fortsatte han att tala och agitera i stora delar av landet. Utöver det första talet finns ytterligare fyra bevarade som manuskript. Dessutom finns det några tryckta broschyrer som förmodligen använts av Palm som underlag för talen.³⁷

Olle Josephson har i en artikel noga analyserat hur Palms tal varit uppbyggda och varifrån han hämtat inspiration. Det första talet var komponerat med Wilhelm Brackes ”Nieder mit dem Sozialdemokraten” som förlaga.³⁸ Det finns också andra tyska influenser i talen. Ferdinand Lassalle nämns ju för övrigt av Palm redan under talet i Malmö 1881.³⁹ I övrigt var det vanligt att Palm hämtade ord och uttryck från danska socialister och inte minst Louis Pio. Palm höll sina första tal på en blandning mellan svenska och danska.⁴⁰ Detta var han för övrigt väl medveten om.

Josephson går igenom de begrepp för socialdemokrater, det arbetande folket och motståndarna som Palm använde sig av under perioden 1881–1890. Ordet överklass dyker först upp i ett tal 1890 och ordet underklass förekommer inte. Förvisso höll Palm ett tal med rubriken *Öfverklasspolitik och folkpolitik* år 1885, men Josephson menar att denna nog inte kom från Palm själv eftersom han använde orden storborgarpolitik och folkpolitik i talet.⁴¹ Josephson diskuterar inte några eventuella influenser från Quiding, men avsaknaden av begrepp som överklass och underklass skulle kunna tyda på att Palm inte tagit intryck av rådmannen i detta avseende.

35. Se till exempel Quiding 1978 (1873), *Förslag till Europas grundlag för tjugonde seklet*, s. 44.

36. Yngve Palmgren, *Född till agitator. En studie i August Palms politiska utveckling och verksamhet*, Stockholm 1970, s. 57.

37. Olle Josephson, ”Mäster Palm talar”, i Kurt Johannesson (red.), *Agitatorerna*, Stockholm 1996, s. 179.

38. Josephson, s. 198 f.

39. Berggren, Johansson & Greider, s. 11.

40. Josephson, s. 173, 199.

41. Josephson, 202–205.

När Palm debatterade med liberaler 1888 förespråkade han att staten skulle delas in i självstyrande kommuner. Palmgren finner sannolikt att han i detta fall var influerad av Quidings syn på kretsindelningen. Palmgren skriver att ”Palm hade dock realistiskt nog anknutit till en rådande indelning och inte slukat det utopiska draget i Quidings *Slutlikvid med Sveriges lag*.”⁴² Det kan finnas en viss substans i påståendet, men det går knappast att beskylla Quiding för att inte vara realist när det gäller kommunalfrågan. Som Ketty Gunnarsson visat i sin digra avhandling pendlade rådmannen mellan å ena sidan en uppfattning som var grundad i reella förhållanden och å andra sidan en utopisk vision om ett framtida samhälle.⁴³

Yngve Palmgren skriver att de kåserier Palm skrev i *Folkviljan* 1884 visar att han hade läst Quiding. Ett exempel var att han valde rubriken *Från den upp och nedvända världen*. Palmgren menar att detta var hämtat från Quiding, som skrev om hur världen var upp och nedvänd.⁴⁴ Detta kan dock diskuteras. Uttrycket ”den upp och nedvända världen” stammade inte från Quiding, utan finns belagt från andra håll.⁴⁵ Dessutom hade det inte någon mera framträdande plats i *Slutlikvid*. Innehållet i Palms många kåserier under rubriken *Från den upp och nedvända världen* avslöjar inte heller någon större påverkan från Quiding.

Enligt Palmgren influerades Palm mer av Quiding än av det kommunistiska manifestet. Han skriver att Palm från 1884 och framåt brukade citera *Slutlikvid*.⁴⁶ Detta är möjligt, men Palmgren belägger dock inte detta med några konkreta exempel. Jag har gått igenom flertalet av Palms tidiga manuskript på Arbetarrörelsens arkiv och bibliotek, men hittills inte funnit någon direkt hänvisning till Quiding. Ett närmare studium av dessa texter skulle möjligen kunna ge stöd åt Palmgrens utsaga.⁴⁷

Min egen genomgång av *Folkviljan* från 1882 till 1885 ger inga entydiga svar på hur mycket Palm och andra skribenter tog intryck av Nils Nilsson Arbetskarl. Referenser till olika socialister är tämligen sparsamma, möjligtvis med undantag av Lassalle, och typiskt Quidingska begrepp som överklass och underklass är inte vanligt förekommande.

42. Palmgren, s. 189

43. Gunnarsson.

44. Palmgren, s. 121, 284. Rubriken *Från den upp- och nedvända världen* förekommer i *Folkviljan* bland annat följande datum: 15/3, 24/3, 6/4, 24/5, 14/6, 5/7, 10/7, 2/8, 30/8, 13/9, 27/9 och 4/10 1884.

45. SAOB, uppslagsordet *uppochnedvända*.

46. Palmgren, s. 145.

47. August Palms handlingar 449/2 och 449/3, ARAB.

Branting, Danielsson och utopisten Quiding

Efter Quidings död skrev Hjalmar Branting om honom i ett par sammanhang. I en uppsats från 1887 jämförde Branting honom med utopiska socialister som Saint-Simon och Fourier. Hans idéer var okända för en yngre generation men förtjänade att lyftas fram, menade Branting, som sammanfattade huvuddragen i Quidings verk. Han var samtidigt tydlig med att skilja mellan socialism och utopism.⁴⁸

Även senare kom Branting in på Quiding i samband med att han skrev om socialismens historia. Han menade att Quiding återgav idéer som tidigare uttryckts av 1700-talstänkaren Linguet och som i likhet med Quiding var jurist.⁴⁹

Yngve Palmgren förmodar att det är troligt att det var Palm som influerade Axel Danielsson till att ”läsa denne så bortglömde svenska ideolog”.⁵⁰ Palmgren presenterar dock inte något belägg för detta, men spekulerar förvisso även i att Palm läst Per Götrek och att det kan finnas ett gemensamt ursprung i till exempel Saint-Simons skrifter.

Att Axel Danielsson influerats av Quiding är emellertid tydligt. Ketty Gunnarsson gör i sin avhandling en jämförelse mellan fjärde boken i *Slutlikvid* och Danielssons uppsats ”Främlingen”. Liksom hos Quiding är framtidsskildringen förlagd flera år framåt i tiden, hos Quiding år 2000 och hos Danielsson på 1950-talet. I bägge fallen får en far möta sin son och färdas framåt i tiden.⁵¹

Danielssons skildring handlar om Malmö. När huvudpersonen kommer dit i en framtid finns det inte längre något spår av den rökiga och bullriga industristaden, utan staden liknar en sagolik tempelstad med breda avenyer. I landshövdingens residens finns numera restaurang Lassalle, där de bara tar kort eftersom penningväsendet är avskaffat. När berättaren frågar sin son om alla inom underklassen har det lika bra får han svaret:

Vi ha varken överklass eller underklass numera i Sverige. Du gästar nu ett socialistisk samhälle, min far. Här finnas icke längre fattiga och rika, bildade och obildade. Vad som förr var en källa till njutning för ett fåtal, *kapitalet*, det äger hela nationen i gemenskap.⁵²

48. Hjalmar Branting, ”En svensk utopist”, i *Hjalmar Branting. Tal och skrifter i urval I*, Stockholm 1929, s. 155–176.

49. Hjalmar Branting, ”Socialismen”, i *Hjalmar Branting. Tal och skrifter i urval II*, Stockholm 1927, s. 22 f.

50. Palmgren, s. 145.

51. Gunnarsson, s. 19 f., 372.

52. Axel Danielsson, ”Främlingen. Ett besök i det nya samhället”, i *Urval av Axel Danielssons skrifter*, Malmö 1908, s. 599. ”Främlingen” skrevs 1891.

Det är inte helt osannolikt att Danielsson hade inspirerats av Quiding när han skrev "Främlingen". Begreppen överklass och underklass hade han åtminstone använt sedan 1887, men det skulle i och för sig kunna tyda på ett indirekt inflytande från Strindberg.⁵³

Att Danielsson dock faktiskt läst Nils Nilsson Arbetskarl framgår av en artikel från början av 1888, där han refererar till denne: "Den borgerliga lagen, sade redan Nils Nilsson arbetskarl, är överklassens bud till underklassen".⁵⁴ Danielsson skulle också hänvisa till Quiding i samband med att han ställdes inför rätta och han skrev även framöver artiklar om rådmannen. Huruvida det var Palm som introducerade Quiding för Danielsson tycks emellertid inte vara klarlagt.

Konklusion

Jag har i denna artikel diskuterat förhållandet mellan August Palm och Nils Herman Quiding med syftet att försöka öka kunskapen om socialismen i Malmö. De svar jag kommit fram till är dock inte entydiga och skulle kräva mera ingående studier.

När Palm kom tillbaka till Malmö 1881 hade rådmannen Quiding publicerat fyra böcker under samlingsnamnet *Slutliqvid med Sveriges lag*. Det finns dock inga belägg för att Palm skulle ha kontaktat Quiding. Detta kan möjligen ha sin förklaring i att det först 1886, när Palm flyttat till Stockholm, blev känt att det var Quiding som låg bakom pseudonymen Nils Nilsson Arbetskarl. En annan möjlighet är att det sociala avståndet var för stort. Quiding tillhörde borgerligheten och han var också tydlig med att strejker och demonstrationer var fel väg att gå. Hans framtidssamhälle skulle växa fram genom insikt och förnuft, där de styrande skulle förstå att det var nödvändigt med förändringar. Hans utopiska socialism skulle således inte förankras i en rörelse inom arbetarklassen.

Det står inte klart om och i så fall i vilken utsträckning Palm influerades av Quiding. I litteraturen finns det olika hypoteser om detta, men beläggen förefaller tunna. Yngve Palmgren har menat att Palm tog intryck av Quiding redan 1884, det vill säga under rådmannens livstid. Helt klart är att August Strindberg byggde på Quiding. Det finns också tydliga belägg för att Axel Danielsson hade läst Nils Nilsson Arbetskarl och förmodligen påverkats av honom, åtminstone från 1887 och framåt. Även Hjalmar Branting refererade till Quiding i sina artiklar om socialismens utveckling.

53. Axel Danielsson, "Upprop till Malmö arbetare och medelklass", i *Urval av Axel Danielssons skrifter*, Malmö 1908, s. 73.

54. Axel Danielsson, "Med guds nåde och vålds rätt", i *Urval av Axel Danielssons skrifter*, Malmö 1908, s. 121.

August Palms egna berättelser om återkomsten till Malmö innehåller inget om Quiding, däremot en del om liberalen J.B. Westenius som ryktades vara socialist. Som historiker skall man hålla sig till fakta, men det kan likväl kittla fantasin att föreställa sig August Palm halta förbi Quidings hus på Östergatan utan att våga knacka på. En sådan föreställning motsägs dock av vad vi vet om Palm. Han stämde definitivt inte in på det dåtida talesättet ”feg som en skräddare” utan visade livet igenom prov på det motsatta.⁵⁵

Referenser

OTRYCKTA KÄLLOR

Malmö stadsarkiv (MSA)
 Caroli församlings kyrkoarkiv
 Födelse- och dopbok CI:7, 1806–1813
 Husförhörslängd AI:95, 1880–1886
 St Petri församlings kyrkoarkiv
 Husförhörslängd AId:46, 1886–1890

Arbetrarrörelsens arkiv och bibliotek (ARAB)
 August Palms handlingar 449/2, 449/3

TRYCKTA KÄLLOR OCH LITTERATUR

Ambjörnsson, Ronny, *Det okända landet. Tre studier om svenska utopister*, Stockholm 1981
 Andersson, Martin, *Malmö då och nu*, Lund 2018
 August Palm, *den svenska socialdemokratins banbrytare*, Stockholm 1931
 Back, Per-Erik, ”Malmö stads förvaltning 1820–1870”, i *Malmö stads historia, tredje delen 1820–1870*, Malmö 1981
 Bjurling, Oscar, ”Inte blott av bröd”, i *Malmö Stads Historia, fjärde delen 1870–1914*, Malmö 1985
 Branting, Hjalmar, ”En svensk utopist”, i *Hjalmar Branting. Tal och skrifter i urval I*, Stockholm 1929
 Branting, Hjalmar, ”Socialismen”, i *Hjalmar Branting. Tal och skrifter i urval II*, Stockholm 1927
 Damm, Janne, *Socialismen i Malmö. Belyst af en gammal frihets- och arbetarevän*, Malmö 1882
 Danielsson, Axel, *Urval av Axel Danielssons skrifter*, Malmö 1908
 Edgren, Lars, ””Vi äro blott vanliga arbetare”. Arbetarföreningen i Malmö av 1851”, i Mats Greiff & Roger Johansson (red.), *I ständig rörelse – mellan arbete, kultur och dialektik. En vänbok till Lars Berggren*, Malmö 2016
 Falkman, Ludvig, B., *Minnen från Malmö*, Malmö 1986
 Folkviljan 1882–1885
 Gunnarsson, Ketty, *En dunkel frihet. Utopisten Nils Herman Quiding*, Göteborg 1995
 Henriksson-Holmberg, G., *En svensk ”utopist”, Nils Herman Quiding*, Stockholm 1909
 Holmström, Bengt, ”Litteraturens Malmö”, i *Malmö Stads Historia, sjätte delen 1939–1990*, Malmö 1992
 Josephson, Olle, ”Mäster Palm talar”, i Kurt Johanesson (red.), *Agitatorerna*, Stockholm 1996
 Palmgren, Yngve, *Född till agitator. En studie i August Palms politiska utveckling och verksamhet*, Stockholm 1970
 August Palm, *Ur en agitators lif*, Stockholm 1904
 Palm, August, ”När jag började”, *Socialdemokraten* 6/11 1906

55. SAOB, uppslagsordet skräddare.

Quiding, Nils Herman, *Slutliavid med Sveriges lag, i fyra böcker uppgjord af Nils Nilsson arbetskarl*, Stockholm 1978 (1871–1876)

Quiding, Nils Herman, *Slutliavid med Sveriges lag, i fyra böcker uppgjord af Nils Nilsson Arbetskarl. Ny till ett helt sammanfattad upplaga, genomsedd och tillökt med två böcker*, Malmö 1886

Ragnerstam, Bunny, *Orons år. Historisk krönika om uppviglare och uppviglade i 1870-taslets Sverige*, Stockholm 1990

Svenska Akademiens ordbok (SAOB) uppslagsorden uppochnedvända, underklass och skräddare

Strindberg, August, *Ordet i min makt. Läsebok för underklassen*, sammanställd av Jan Myrdal, Stockholm 1968

Tarstad, Henning, ”J.B. Westenius och tidningen ’Framåt’ i Malmö. En erinran inför ett 75-årsjubileum”, i *Malmö Fornminnesförenings årsskrift* 1946, s. 51–78

Åkerhielm, Annie, ”Min mödernest i Malmö”, *Malmö Fornminnesförenings årsskrift* 1935

Kampen om minnet:

30 november i Lund 1985–2008

JOHAN PRIES, SLU OCH ANDRÉS BRINK PINTO, LUNDS UNIVERSITET

Lund präglades under ett antal år under det sena 1900-talet och det tidiga 2000-talet av omfattande oroligheter på 30 november, Karl XII:s dödsdag. Varje år kämpade nationella grupperingar om stadens gaturum med antirasistiska grupper. I mitten stod en polismakt som oftast, men inte alltid, behöll kontroll över händelseförloppet.¹

Den bärande nationella organisationen var 30 novemberföreningen. De organiserade det årliga fackeltåget till krigarkungens minne och det var deras ordförande som i princip alltid företrädde föreningen och fackeltåget i offentligheten. Under andra hälften av 1980-talet blev fackeltåget en central arena för den då starkt växande svenska rasideologiska rörelsen. Fackeltåget kom att fungera som en viktig plats för nynazister att knyta kontakter med en äldre nationell rörelse.²

På andra sidan stod en inledningsvis brokig skara antirasister. Under 1980-talet inkluderade motdemonstranterna liberaler, socialdemokrater och Lunds parlamentariska vänster, såväl som pacifistiskt lagda anarkister. De allt mer påstridiga försöken att stoppa fackeltåget i Lund blev också centrala för framväxten av en militant antifascistisk rörelse under 1990-talets början, och kom därmed att påverka den utomparlamentariska vänstern i hela Öresundsregionen.³ De som efter konflikterna i Lund började identifiera sig som militanta antifascister blev del av en större framväxande rörelse som kallade sig ”de autonoma”.⁴

En aspekt av denna konflikt är hur aktivt, och stundtals medvetet, de kämpande rörelserna mobiliserade det förflutna. Inte minst gjorde de anspråk på

1. Andrés Brink Pinto & Johan Pries, *30 november. Kampen om Lund 1985–2008*, Lund: Pluribus 2013.

2. Heléne Löw, *Nazismen i Sverige 1980–1999. Den rasistiska undergroundrörelsen, musiken myterna, riterna*, Stockholm: Ordfront 2016.

3. Andrés Brink Pinto & Johan Pries, ”Rethinking Transformative Events to Understand the Making of New Contentious Performances”, i Magnus Wennerhag, Christian Förlich & Grzegorz Piotrowski (red.) *Radical Left Movements in Europe*, Abingdon: Routledge 2018.

4. Johan Pries, *En rörelse blir till*, opublicerad Magisteruppsats, Lunds universitet 2009.

platser och tidpunkter genom att fylla dem med mening via referenser till det förflutna i både utsagor och kollektiva minnespraktiker.

Att bruka historia som politiskt redskap

Studiet av hur olika aktörer skapat och använt minnen av det förflutna har i svensk historisk forskning de senaste decennierna ofta benämnts historiebruk. Forskning på detta fält utgår ofta från att samtidens aktörer vänder sig mot det förflutna för att genom en tolkning av det förflutnas mer eller mindre uppenbara sensmoral söka vägledning för de utmaningar aktörer möter i samtiden. Vad gäller politiska rörelser betonas ofta ett historiebruk som är direkt kopplat till dagspolitiska behov, och ett som syftar till formandet av en gemensam kollektiv identitet genom framhävandet av specifika tolkningar av och berättelser om det förflutna. Vad gäller studier av svenska sociala rörelser historiebruk spelade arbetarrörelsens och socialdemokratins komplexa sätt att relatera till det förflutna tidigt en avgörande roll för att forma forskningsläget.⁵

Som vi visat i tidigare studier utövade både 30 novemberföreningen och de militanta antifascisterna ett medvetet historiebruk. Genom att tala om och högtidlighålla förflutna händelser sökte båda grupper skaffa sig företräde till staden som offentligt rum för att kunna genomdriva sin politiska agenda. Det går att förstå som ett rationellt och instrumentellt bruk av det förflutna för att nå tydligt definierade mål i samtiden som i sin tur hade bäring på framtiden. Här finns med andra ord stora likheter mellan de båda kontrahenterna i kampen om Lunds gator.

Samtidigt ser vi ett värde i att synliggöra skillnader i olika rörelser sätt att förhålla sig till det förflutna inom ett politiskt historiebruk. Därför vill vi, som ett sätt att förfina analysen av taktiska och medvetna bruk av det förflutna, också föreslå att det är viktigt att undersöka om olika rörelser skiljer sig i hur de minns det förflutna, vad som kan kallas en rörelses *minneskultur*. Vidare menar vi att minneskulturer i någon mening formar och sätter gränser för hur en rörelse kan använda det förflutna politiskt i kollektiva praktiker. Syftet med denna artikel är därför att undersöka hur sociala rörelser förhåller sig till, använder och begränsas av sina minneskulturer.

5. Se till exempel Peter Aronsson, *Historiebruk. Att använda det förflutna*, Lund: Studentlitteratur 2004; Roger Johansson, *Kampen om historien. Ådalen 1931*, Stockholm: Hjalmarson & Högberg, 2001; Klas-Göran Karlsson, *Europeiska möten med historien. Historiekulturella perspektiv på andra världskriget, förintelsen och den kommunistiska terrorn*, Stockholm: Atlantis 2010; Åsa Linderborg, *Socialdemokraterna skriver historia. Historieskrivningen som ideologisk maktresurs 1892–2000*, Stockholm: Atlas 2001. Även i mer samtida svenska studier av rörelser minnespolitik spelar arbetarrörelsens en central roll, se till exempel: Robert Nilsson Mohammadi, *Den stora gruvstrejken i Malmfälten: en muntlig historia*, Stockholm: Stockholms universitet, 2018; Johan Pries och Erik Jönsson, "Remaking the People's Park: Heritage Renewal Troubled by Past Political Struggles?" *Culture Unbound: Journal of Current Cultural Research* 2019:1.

Minneskultur och sociala rörelser

Hur minnet av det förflutna förmedlas genom kulturella praktiker är ett brett och väletablerat internationellt forskningsfält. Ett centralt tema i denna forskning är hur dagens nationellt kodade minneskultur konstrueras genom ritualer, platser och praktiker som selektivt lyfter fram vissa händelser och samtidigt exkluderar andra.⁶ Huvudfåran inom denna forskning är staters och nationellt inflytelserika aktörers skapande av en nationell minneskultur, men det finns också en livaktig kritik mot fältet som allt för tätt knutet till nationalstaten och viktiga verk som illustrerar möjligheterna i att studera folklig minneskultur.⁷ Denna kritik pekar på att sociala identiteter är komplexa och byggs på olika skalor, på samma sätt kan kollektiva minnen som är specifika för grupper samexistera med mer övergripande samhälleliga minneskulturer.⁸

Utifrån detta synsätt är det rimligt att tänka att sociala rörelser har specifika minneskulturer.⁹ Sociala rörelsernas minneskulturer kan förstås som knutna till identitetsskapande och försök att diskursivt påverka en offentlig minneskultur.¹⁰ Rörelsernas minneskulturer har också en direkt relation till de kollektiva handlingar rörelsen har kapacitet att utföra, vad som ofta benämns konflikt-repertoar.¹¹ Minneskulturer kan vara en förutsättning för kollektivt handlande, men kan också begränsa eller omöjliggöra kollektiv handling som inte är förenlig med rörelsens minneskultur.¹² Eftersom den historiska forskningen om sociala rörelser så starkt betonar rörelsernas kollektiva handlingar som analysobjekt

6. Benedict Anderson, *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, London: Verso 2006; Pierre Nora, "Between Memory and History. Les Lieux de Mémoire", *Representations* 1989:1.

7. Hue-Tam Ho Tai, "Minnenas rike. Pierre Nora och det franska nationalminnet", i Johan Redin & Hans Ruin (red.), *Mellan minne och glömska. Studier i det kulturella minnets förvandlingar*, Göteborg: Daidalos 2016, s. 379–380; Bill Schwarz, "Memory, Temporality, Modernity. Les Lieux de Mémoire", i Susannah Radstone & Bill Schwartz (red.), *Memory. Histories, Theories, Debates*, New York: Fordham University Press 2010, s. 490–518; Raphael Samuel, *Theatres of memory: Past and present in contemporary culture*. London: Verso 2012;

8. Lorenzo Zamponi, "Collective Memory and Social Movements", i David A. Snow, Donatella della Porta, Bert Klandermans & Doug McAdam (red.), *The Wiley-Blackwell Encyclopedia of Social and Political Movements*, Chichester: Wiley-Blackwell 2013; Bill Schwarz, "Memory as a Cultural System. Abraham Lincoln in World War II", *American Sociological Review* 1996:5, s. 359–381.

9. Amy Starcheski, *Ours to Lose: When squatters became homeowners in New York City*, Chicago: University of Chicago Press 2016, s. 241–246.

10. Se till exempel Lara Leigh Kelland, *Clio's foot soldiers. Twentieth-century U. S. social movements and collective memory*, Amherst: University of Massachusetts Press, 2018; Robert Nilsson Mohammadi, 2018.

11. Francesca Polletta, "Culture is not just in Your Head", i Jeff Goodwin & James M. Jasper (red.), *Rethinking Social Movements. Structure, Meaning and Emotion*, Oxford: Rowman & Littlefield 2003; Lorenzo Zamponi, *Social movements, memory and media. Narrative in action in the Italian, and Spanish student movements*, Cham: Palgrave Macmillan 2018, s. 18–23.

12. Ett liknande argument kring hur nationell minneskultur påverkar handlingsutrymmet för politiker finns i Jeffrey K. Olick & Daniel Levy, "Collective Memory and Cultural Constraint. Holocaust Myth and Rationality in German Politics", *American Sociological Review* 1997:2.

är det också fruktbart att undersöka rörelsers minneskultur genom deras praktiker såväl som genom utsagor och identiteter.

Med dessa skillnader politiska rörelser emellan som utgångspunkt kommer vi i denna artikel undersöka hur minneskulturerna såg ut hos å ena sidan 30 novemberföreningen och å andra sidan militanta antifascister. Vi kommer vidare att undersöka på vilka sätt respektive rörelses minneskultur möjliggjorde vissa typer av kollektiva handlingar och försvårade eller omöjliggjorde andra. I artikelns avslutande del kommer vi att jämföra respektive minneskultur och resonera kring i vilken mån de passar in i större politiska mönster av att minnas och använda det förflutna.

Metod och material

Specifika händelser i det förflutna som en statlig aktör eller rörelse väljer att högtidlighålla kan kallas *minneshändelser*.¹³ Ofta är minneshändelser kopplade till en symboliskt viktig händelse, vilket öppnar för att studera hur dess minne succesivt etableras och förändras över tid.¹⁴ När minneshändelser sker på ett symboliskt laddat datum tenderar cyklisk upprepning med inslag av ritual vara en viktig del för minnets skapande och fortlevnad, antingen genom årligt återkommande händelser eller i samband med jubileum.¹⁵ Ett exempel på en cyklisk minneshändelse som skapades av en rörelse är den återkommande åminnelsen av Stonewall-kravallerna i New York som grundlagt dagens globala Pride-firande.¹⁶

I denna artikel har vi närmat oss 30 november som minneshändelse för att fånga två olika rörelsers minneskultur. Genom att studera en minneshändelse har vi tillgång till årligt återkommande källmaterial varigenom det blir möjligt att spåra förändring och kontinuitet över tid, vilket är en styrka särskilt vad gäller att se vilka praktiker som var möjliga i relation till respektive rörelses minneskultur. Vi har undersökt detta genom tre huvudsakliga typer av källmaterial. För det första har vi studerat alla tillgängliga inkomna handlingar till polismyndigheten, framförallt ansökningar om demonstrationstillstånd och överklaganden av beslut, rörande 30 november i Lund från 1985 till 2008. För det andra har vi undersökt material producerat av de rörelser som var aktiva i konflikten, både material för internt bruk och utåtriktade publikationer. För

13. Jeffrey K. Olick & Joyce Robbins, "Social Memory Studies. From 'Collective Memory' to the Historical Sociology of Mnemonic Practices", *Annual Review of Sociology* 1998, s. 122–128.

14. Geoffrey Cubitt, *History and Memory*, Manchester: Manchester University Press 2007, s. 206–222.

15. Warwick Frost & Jennifer Laing, *Commemorative Events. Memory, Identities, Conflicts*, London: Routledge 2013, s. 1–5.

16. Elizabeth G. Armstrong & Suzanna M. Crag, "Movements and Memory. The Making of the Stonewall Myth", *American Sociological Review* 2006:5.

det tredje använder vi oss av intervjuer med aktörer som deltog i konflikten kring 30 november.

Med utgångspunkt i detta material kommer vi i vår analys att visa hur relationer till det förflutna iscensätts på olika sätt, och hur iscensättandet präglades av olika rörelsernas minneskultur.¹⁷ För att undersöka olika dimensioner av rörelsernas minneskultur hämtar vi analytiska begrepp från det framväxande internationella forskningsfältet om hur sociala rörelser skapar och använder kollektiva minnen.¹⁸ Begreppen *minnespraktik* och *minnesplats* är särskilt användbara för att analysera de olika sätt som sociala rörelser förhåller sig till det förflutna.¹⁹ Begreppen hjälper oss att fånga sociala rörelsernas relation till det förflutna genom konkreta praktiker situerade i tid och rum.²⁰

Vår utgångspunkt är att minneskultur, i synnerhet i relation till sociala rörelser, bäst undersöks genom hur den iscensätts i konkreta handlingar där det förflutna minns. Varje sådan handling kan förstås som en *minnespraktik*.²¹ Att analysera minnespraktiker låter oss precist kartlägga och jämföra olika sätt som rörelser frammanar det förflutna och se hur minnespraktiker kombineras eller förändras över tid.

Minnespraktiker situeras i tid såväl som i ett rumsligt sammanhang. I sina banbrytande undersökningar av monument, gravar och minnesmärken pekade historikern Pierre Nora på hur *minnesplatser* knyts till skapande och upprätthållande av nationell minneskultur.²² Sammankopplandet mellan specifika platser som laddas med minne av det förflutna är också för rörelser ett viktigt sätt att etablera historiska narrativ för att omtolka samtiden. Ett exempel kan vara hur fredsrörelsen omkodade en plats präglad av konfliktfyllda minnen genom att resa ett försoningsmonument vid norsk-svenska gränsen.²³

Varken minnesplatser eller minneshändelser koppling till det förflutna är på förhand given. I stället knyts tid och plats till det förflutna genom handlingar som laddar dem med en specifik historisk betydelse. Att störa eller ersätta minnespraktiker innebär därmed att ett visst minne kan undermineras. Därigenom

17. Jämför med Zamponi 2018, s. 25–28.

18. Zamponi 2013.

19. Olick & Robbins 1998, s. 105–140; Jeffrey K. Olick, *The Politics of Regret. On Collective Memory and Historical Responsibility*, Abingdon: Routledge 2013, s. 10–11.

20. Armstrong & Crag 2006; Fernando J. Bosco, "Human Rights Politics and Scaled Performances of Memory. Conflicts Among the Madres de Plaza de Mayo in Argentina", *Social & Cultural Geography* 2006:3; Timothy B. Gongaware, "Collective Memory Anchors. Collective Identity and Continuity in Social Movements", *Sociological Focus* 2010:3.

21. Olick & Robbins 1998.

22. Pierre Nora, "Mellan minne och historia. Platsernas problem", i Johan Redin & Hans Ruin (red.), *Mellan minne och glömska. Studier i det kulturella minnets förvandlingar*, Göteborg: Daidalos 2016, s. 86–87.

23. Magnus Rodell, "Monument på gränsen. Om den rumsliga vändningen och ett fredsmonument", *Scandia* 2010:2.

kan också rörelser utsättas för trauman som sätter rörelsens förståelse av sig själv som en meningsfull historisk aktör i kris.

Vi menar att offentligt iscensatta minnespraktiker kan utgöra särskilt strategiska resurser för rörelser som har ett i övrigt begränsat inflytande över det offentliga samtalet och politiska institutioner. Kampen på 30 november i Lund skedde i stor utsträckning genom konflikter över tillträde till, och betydelsen av, platser och tidpunkter snare än genom en bredare debatt om historiska narrativ och fakta. Det är i denna kamp med minnet som vapen, direkt kopplad till symboliskt laddade tider och platser, som vi vill undersöka olika minnespraktiker för att därigenom synliggöra rörelsespecifika minneskulturer.

30 novemberföreningens minneskultur

30 novemberföreningen fungerade under 1980-talet som samlingspunkt för en brokig nationell rörelse. Med tiden kom föreningens fackeltåg att domineras av rasideologiska skinheads som drog nytta av fackeltågets mer respektabla framtoning och demonstrationstillstånd för att kunna samlas.²⁴ Närvaron av uttalade nazister ledde till ett allt starkare motstånd mot fackeltåget med en kraftigt ökande polisnärvaro som följd. Fackeltåget ifrågasattes också allt starkare av lokala politiker och ledarskribenter. Ett vanligt sätt att kritisera fackeltåget var att peka på det anakronistiska i att nazister använde Karl XII:s dödsdag som samlande tradition, en åsikt som också artikulerades av verksamma historiker i samband med de antirasistiska protesterna.²⁵

Kritiken av fackeltåget som anakronistisk och sakhistoriskt felaktig minnespraktik verkar dock inte ha påverkat 30 novemberföreningen. Det förekom förvisso inslag som kan beskrivas som försök till historiskt återskapande. Vid en handfull tillfällen leddes till exempel fackeltåget av en så kallad karolinertropp med uniformerade trumslagare.²⁶ En granskning av hur 30 novemberföreningens ordförande Lars Hultén såg på fackeltåget pekar dock på att föreningens minnespraktiker inte var fokuserade på ett sanningsenligt historiskt återskapande av Karl XII:s gärning eller stormaktstiden.

Hultén motiverade fackeltågets existensberättigande med att han och föreningen var ”fosterländskt sinnade” och att de därför tyckte det var viktigt att

24. Brink Pinto & Pries 2013, s. 13–33.

25. Se till exempel de tal som historikerna Lars Arne Norborg och Sverker Oredsson höll 1992. ”Lunda-aktion samlade tusen på Stortorget”, *Sydsvenska dagbladet snällposten* (SDS) 1/12 1992, s. C7; ”Lugn kamp för tolerans”, SDS 1/12 1992, s. C7.

26. Se till exempel ”Karl XII-vänner stoppades av motdemonstranterna”, *Arbetet* 1/12 1988, s. 21; M 21246, Folkliksarkivet.

”nu levande generationer bör högtidlighålla minnet av tidigare generationer”.²⁷ Vidare upprepade han i flera intervjuer vikten av att fackeltåget skulle få gå samma rutt genom centrala Lund. Enligt honom var det inte möjligt att fira minnet av krigarkonungen på en annan mer undanskymd plats eftersom traditionen var ”sådan att studenterna sedan 1853 tågar från sitt hus, Akademiska föreningen, till Katedralskolan” där Karl XII bott under sin vistelse i Lund.²⁸

EN LEGITIMERANDE HISTORISK TRADITION

I de ansökningar om demonstrationstillstånd som Hultén lämnade in betonas att fackeltågen var en ”ärlig tradition i Lund sedan 1853”, och han angav konsekvent fackeltågens nummer i ordningen räknat från detta år – kanske för att påskina att traditionen var obruten.²⁹ I ett möte med polismyndigheten i Lund 1992 beskrev Hultén fackeltåget som en utlöpare av det förflutna. Han slog fast att föreningen haft sin tradition sedan 1853, att marschvägen varit oförändrad sedan dess, samt att föreningen varit en studentförening ”till för ett par år sedan”.³⁰

Det är tydligt att Hultén i första hand anknöt till fackeltågets lokala historia när han skulle legitimera dess existens, snarare än till en mer generell nationell minneskultur som kan kopplas till Karl XII. Här skilde sig Hultén från de rasi-deologiska skinheads etnologen Anna Lundström intervjuat. De senare motive-rade sitt deltagande i fackeltåg i Stockholm med argument kopplade till kungen och hans krigiska persona.³¹ På en direkt fråga av etnologen Fredrik Nilsson om vad han menade att Karl XII stod för som historisk person svarade Hultén först att det var själva traditionen av att högtidlighålla kungens dödsdag som var av vikt, till synes som ett sätt att slippa svara på frågan. När frågan upprepades konstaterade Hultén att de visserligen inte var en historisk förening, men att den ”allmänna uppfattningen är att [Karl XII] har försvarat Sverige mot yttre angripare”. Han fortsatte med att slå fast att anledningen till traditionen med fackeltåg antagligen berodde på att kungen bott i Lund.³²

Hulténs uttalanden, och de konkreta minnespraktiker som präglade fackeltåget enligt samma logik, pekar på hur olika historiska förflutna fördes samman

27. M 21246, Folklivsarkivet. Se även ”Hultén beredd med 180 nyköpta facklor”, SDS, 24/11 1992, s. C8; ”En gång om året dominerade våldet i Lunds centrum”, SDS 30/11 2004, s. C4.

28. ”Hultén beredd med 180 nyköpta facklor”, SDS, 24/11 1992, s. C8. Se även M 21246, Folklivsarkivet; ”En gång om året dominerade våldet i Lunds centrum”, SDS 30/11 2004, s. C4.

29. Ansökan om tillstånd 1990-12-12, dnr. 511-6541, E II bc:1, Polismyndigheten i Lunds arkiv (PLA), Landsarkivet i Lund (LiL); Ansökan om tillstånd 1991-12-10, dnr. 514-14235, E II bc:1, PLA, LiL; Ansökan om tillstånd 1993-01-13, dnr. 514-AA-191, E II bc:3, PLA, LiL.

30. PM 1992-09-18, dnr. 514-14235, E II bc:1, PLA, LiL.

31. Anna Lundström, ”Vi äger gatorna i kväll!”. Om hyllandet av Karl XII i Stockholm den 30 november 1991”, i Barbro Klein (red.), *Gatan är vår. Ritualer på offentliga platser*, Stockholm: Carlsson 1995.

32. M 21246, Folklivsarkivet.

i ett narrativ snarare än att en viss tidpunkt, som Karl XII:s död, uppmärksammades. Dessa praktiker knöts genom sina historiska anspråk till lokala minnesplatser. Minnesplatserna laddades därmed med symbolisk kraft genom en föreställd lång kontinuitet som både knöt an till förnimmelser av förflutna generationers nationellas närvaro.

MINNESPLATSER SOM STYRKA OCH SVAGHET

Minnesplatsernas symboliska kraft var mer än en fysisk länk till ett visst förflutet. På dessa platser upprepades minnespraktiker regelbundet, vilket skapade en narrativ kontinuitet som förpliktade till att fortsätta upprepas i framtiden. Fackeltågens historia präglas visserligen av sinsemellan skilda arrangörer, från studentkåren till mellankrigstidens nazianstrukna 30 novemberförening för studenter (verksam 1921–1948) och vidare till den upplaga som var öppen för alla och grundades av Hultén 1965. Åren 1875–1910 var uppslutningen flera gånger så dålig att studentkåren inte ville genomföra något fackeltåg. Dessutom finns ett nästan 20 år långt avbrott mellan 1948 och 1965 när inga fackeltåg anordnades.³³ Alla dessa motstridiga relationer till Karl XII, och Karl XII:s närvaro i Lund, bearbetades i 30 novemberföreningens minnespraktiker och fogades samman i en berättelse om kontinuitet. Det var genom att upprätthålla tidigare generationers ”tradition”, genom att bokstavligen vandra i deras fotspår, som kopplingen till något uråldrigt och förmodernt svenskt praktiserades. Då verkar det ha spelat mindre roll att den omgärdande berättelsen var full av logiska luckor.³⁴

Vissa av de minnesplatser som återkommande användes av 30 novemberföreningen hade en lång historia, som fackeltågets marschväg från Lundagård till Katedralskolan och tillbaka igen. Andra minnesplatser hade en mer flytande historia. Under åren 1965–1984 spelade till exempel friluftsmuseet Kulturen en viktig roll. Anledningen var att det i ett hörn av Kulturens muromgärdade gårdsplan stod en byst av Karl XII vid vilken fackeltåget avslutades med en kransnedläggning till minne av krigarkonungen. År 1983 förstörde okända angripare bysten genom att knuffa ned den från sin sockel. Eftersom bysten var gjord av bly demolerades den till oigenkännlighet av fallet.³⁵

Trots försöket att sabotera minnesplatsens materiella artefakter, och på så sätt underminera minnespraktikens genomförbarhet, samlades fackeltåget på

33. Anders Holmberg, *Den höge anden i Nordens lundar*, opublicerad kandidatuppsats, Lunds universitet 1994, s. 10–12, 24; M 21246, Folklivsarkivet.

34. Jämför med Jörn Rüsen, *History. Narration, interpretation, orientation*, New York: Berghahn Books 2005, s. 28–30.

35. ”Lugnt för Karl XII”, *Kvällsposten* (KvP) 1/12 1983, s. 4; ”Ny byst av Karl XII?”, *Arbetet* 30/11 1984, s. 13; ”Offert finns på Karl XII”, *SDS* 30/11 1984, s. 40.

Antifascistisk demonstration på 30 november 2005 avslutas vid en av 30 novemberföreningens viktigaste minnesplatser, den del av Lundagård där Tegnérstatyn står, och lyckas på så sätt underminera en nationalistisk minneskultur kring 30 november. Fotograf okänd, Johan Pries personliga arkiv.

Kulturen även året därpå. Under återtåget från Katedralskolan till Kulturen angreps fackeltåget med stenar, flaskor och ägg av vad som förefaller ha varit ungdomar. Väl i Lundagård sökte fackeltågsdeltagarna skydd inne på Kulturen. Efter detta debacle, som direkt drog in Kulturen i de våldsamheter som följde på närvaron av nazister i fackeltåget, var 30 novemberföreningen inte längre välkommen att använda gården som avslutningsplats för fackeltåget.³⁶

Minnesplatsen var på så sätt inte längre tillgänglig, och minnespraktiken att knyta an till tidigare generationer av nationella framstod 1985 som mindre stabil än tidigare. Svaret blev att föreningen lanserade nya minnespraktiker och andra platser med kopplingar till Lunds nationalistiska förflutna för att säkra samtidens rumsliga förankring i det förflutna och upplevelsen av historisk kontinuitet. Exempelvis lade de ned en krans framför en byst av Karl XII som stod placerad inne i universitetets huvudbyggnad i Lundagård. Fackeltågets avslutningsplats flyttades också från Kulturen till Tegnérstatyn i Lundagård.³⁷

36. "100-tals unga i Lund störde demonstration", *Arbetet* 1/12 1984, s. 4; "Ägg och stenar mot Karl XII-firarna", *KvP* 1/12 1984, s. 8; "Ägg och stenar mot fackeltåg", *SDS* 1/12 1984, s. 36.

37. "Fackeltåg under massiv bevakning", *Arbetet* 1/12 1985, s. 19; "De vann slaget", *KvP* 1/12 1985, s. 9; "Hundratals poliser förhindrade bråk", *SDS* 1/12 1985, s. 19.

Tillträdet till dessa minnesplatser kom emellertid också att berövas föreningen. I samband med att fackeltåget innebar allt större oroligheter, och att deltagandet av uttalade nazister både ökade och uppmärksammades, nekades 30 novemberföreningen tillträde för att lägga ned en krans framför universitetets byst av Karl XII inne i själva universitetshuset.³⁸ Traditionen omförhandlades igen 1992, då Hultén lade ned föreningens krans inne på Katedralskolans skolgård. Han motiverade valet av plats med dess koppling till Karl XII och att de nu ”i vart fall lagt en krans”.³⁹ Året därpå tvingades kransnedläggningen till en ny plats, denna gång Tegnérstatyn i Lundagård där föreningen lade sin krans varje år fram till 2007.⁴⁰ Även om det framstod som viktigt att hela tiden koppla samman samtiden med det förflutna genom att ladda platser med historisk mening så uppvisade föreningen också en ansenlig, om än ovillig, flexibilitet så länge de gavs tillträde till Lunds medeltida stadskärna.

De omfattande motdemonstrationerna 1991 och 1992 hindrade 30 novemberföreningen från att gå sin traditionsenliga marschväg. När polismyndigheten behandlade Hulténs ansökan om att få anordna ett fackeltåg 1993 yttrade sig rektorerna för både Lunds universitet och Katedralskolan. Universitetets rektor markerade skarpt mot att Hultén använt sig av universitetets trappa för att hålla ett tal 1992. Rektorn påtalade att ingen del av universitetsbyggnaderna, dit trappan räknades, var att betrakta som allmän plats samt att föreningen saknade rektorsämbetets tillstånd att utnyttja dem för en demonstration. Katedralskolans rektor hade ett mycket snarligt budskap. Han konstaterade att skolgården tidigare använts av 30 novemberföreningen men att inte heller den var allmän plats. Därför hade han beslutat att skolans område inte längre fick användas av fackeltåget.⁴¹ Lunds polisstyrelse beslöt 1993 att avslå Hulténs ansökan om demonstrationstillstånd längs den traditionella marschvägen längs Stora Södergatan med hänvisning till befarade allvarliga ordningsstörningar.⁴²

Mot detta invände Hultén med två huvudsakliga argument. För det första att fackeltåget var en ”fosterländsk symbolhandling” och ett sätt att ”försvara mötesfrihetens princip”. För det andra krävde han att fackeltåget längs en ”hävdvunnen marschväg”, som utgjorde den sista återstående minnespraktiken, skulle fredas. Om de skulle bli utestängda från Katedralskolans skolgård önskade de i stället stanna på gatan utanför det hus där Karl XII bott, för att sedan återtåga

38. Yttrande från Lunds universitet 1993-03-11, dnr. 514-AA-191, E II bc:4, PLA, LiL.

39. Stabsmeddelande löpnummer 4, E II bc:3, PLA, LiL.

40. ”Orologaste firandet på flera år”, SDS 1/12 2007, s. C21.

41. Yttrande 1993-01-20, dnr. 514-AA-191, E II bc:4, PLA, LiL; Yttrande från Lunds universitet 1993-03-11, dnr. 514-AA-191, E II bc:4, PLA, LiL; Brev från Katedralskolans rektor 1993-04-20, dnr. 514-AA-191, E II bc:4, PLA, LiL.

42. Beslut 1993-05-28, dnr. 514-AA-191, E II bc:4, PLA, LiL.

till Lundagård. Hultén angav också att fackeltåget var ”en akt av tacksamhet och vördnad inför föfädernas minne”.⁴³

Efter att ha fått avslag på sin överklagan drev Hultén ärendet hela vägen till regeringsrätten som gav honom rätt så till vida att föreningen fick tillstånd att anordna ett högtidlighållande av Karl XII i Lunds kommun den 30 november 1993. Men samtidigt sa domen att polismyndigheten hade att närmare meddela de villkor som skulle gälla för arrangemanget. Och villkoret från polisens sida var att högtidlighållandet skulle ske på eftermiddagen på Klostergårdens idrottsplats i södra delen av Lund, med den lilla stadens geografi mått långt från centrum.⁴⁴

Detta fick Hultén att återigen överklaga. I sina inlagor betonade han att Klostergårdens idrottsplats saknade ”varje anknytning till den 140-åriga tradition som föreningen representerar”.⁴⁵ För honom var det tydligt att ansökan och tillstånd måste kopplas till föreningens minnesplatser i Lunds innerstad. Att högtidlighålla kungen på en avsides belägen gräsplan innebar för honom att ”det av regeringen beviljade tillståndet helt förlorar sin mening”.⁴⁶ Efter att ha uttömt alla rättsliga vägar fogade sig 30 novemberföreningen i polismyndighetens beslut. Men att vägra dem att gå sin traditionella rutt tolkades, med Hulténs ord, som ett sätt för polisen att ”eludera huvudsyftet bakom högtidlighållandet”.⁴⁷ Föreningens samling i Lund ställdes således in.

Den flexibilitet i val av plats som föreningen fram till 1990 hade uppvisat när det gällde tågets samlingsplats, rutt och avslutningsplats hade nått sin yttersta gräns. För 30 novemberföreningen räckte det inte med att uppmärksamma Karl XII på hans dödsdag. Möjligheten att hitta en annan plats än Lunds stadskärna verkar inte heller ha varit ett alternativ. Minnespraktikerna verkar ha krävt att den föreställt obrutna traditionen från tidigare generationers nationella upprätthölls och fördes vidare i oförändrat skick till nästa generation. Utan den rumsliga kopplingen som tillgången till specifika minnesplatser gav tycks minnespraktikerna också ha tappat sin mening.

43. Överklagande 1993-06-28, dnr. 514-3340, E II bc:4, PLA, LiL.

44. Handläggningen av ansökningar om tillstånd till demonstrationer den 30 november 1993, E II bc:6, PLA, LiL; Regeringsbeslut 1993-09-23, dnr. 514-AA-191, E II bc:4, PLA, LiL; Kommunikation 1993-10-18, dnr. 514-AA-191, E II bc:4, PLA, LiL; Beslut 1993-10-29, dnr. 514-AA-191, E II bc:4, PLA, LiL; Beslut i Länsrätten 1993-11-12, dnr. 514-AA-5907, E II bc:4, PLA, LiL.

45. Yttrande över polismästare Holger Radners ändringsförslag rörande 30-novemberföreningens fackeltåg 1993 1993-10-23, dnr. 514-AA-191, E II bc:4, PLA, LiL.

46. Yttrande över polismästare Holger Radners ändringsförslag rörande 30-novemberföreningens fackeltåg 1993 1993-10-23, dnr. 514-AA-191, E II bc:4, PLA, LiL.

47. Yttrande till Länsstyrelsen 1993-10-30, dnr. 514-AA-5907, E II bc:4, PLA, LiL.

DEN BAKÅTBlickande Minneskulturens Gränser

Återupprepningen av vad de uppfattade som en nationell tradition var central i 30 novemberföreningens minneskultur. Att rituellt marschera i ett gaturum som symboliskt laddades genom minnet av tidigare generationers nationella praktiker var viktigare än minnet av Karl XII eller hans koppling till Lund, även om minnespraktikerna också knöt an till detta för att skapa en längre narrativ kontinuitet.⁴⁸ Lars Hultén menade att de hade rätt att använda vissa platser, eftersom föreningen upprätthöll en mer än hundra år gammal tradition där minnesplatserna var centrala. I stället för att en bestämd händelse, som Karl XII:s död, kopplades till en specifik minnesplats knöts 30 novemberföreningens minnespraktiker till olika förflutna tidpunkter och platser. Utöver Karl XII:s död kretsade minnespraktikerna kring hans tid i Lund, men även kring Esias Tegnér's poesi och gärning, Lunds liberala studenter som etablerade fackeltåget som tradition, de konservativa studenter som tog över traditionen under det sena 1800-talet, den nationella höger som tog över fackeltågen under mellankrigstiden samt den återupplivade traditionens roll för nationalister att stå emot 1960-talets vänstervindar. Även om föreningen uppvisade en viss flexibilitet i valet av platser så är det också tydligt att deras kontinuerliga firande laddade bestämda platser med stark betydelse för hur de kunde användas.⁴⁹ I någon mening går det här att tala om ett kontinuerligt skapande av informella minnesplatser.

Det förflutna kopplades samman med samtiden genom att slåta ut motsättningar och anakronismer för att skapa en narrativt obruten kronologi som förankrades i en mytisk tid före nationalstatens födelse. En rad tidpunkter där en nationell ande kunde anas i "tidigare generationers" handlingar manade till upprepning av minnespraktiker på platser där en närhet till det förflutna kunde anas, snarare än en distanserad relation till det förflutna genom ett intellektuellt historiskt minne. Minnespraktikernas rumslighet förpliktade rörelsen att upprätthålla traditioner, och tvingade dem att upprepa specifika handlingar på specifika tider och platser.⁵⁰

De anspråk på platser i staden genom tradition som 30 novemberföreningens minnespraktiker kopplades till utgjorde ett i högsta grad tveeggat svärd i relation till rörelsens politiska behov. Traditionen användes förvisso aktivt för att legitimera föreningens rätt till stadsrummet i relation till allmänhet och

48. Jämför Rüsen 2005, s. 28–30.

49. Jämför Thomas Linehan, "Cultures of Space. Spatialising the National Front", i Nigel Copsey & John E. Richardson (red.), *Cultures of Post-War British Fascism*, London: Routledge 2015, s. 49.

50. Utifrån Friedrich Nietzsches typologi skulle vi här kunna tala om ett antikvariskt sätt att förhålla sig till det förflutna. Jämför Friedrich Nietzsche, *Om historiens nytta och skada. En otidsenlig betraktelse*, Stockholm: Rabén Prisma 1998, s. 51–56.

myndigheter, inte minst när det växande inslaget av nazister tvingade dem på defensiven. På så sätt tillhandahöll 30 novemberföreningen rätten att under polisbeskydd samlas i det offentliga rummet till den växande nya nazismen under 1980-talet. Att knyta samtida politiska praktiker till vissa platser som var centrala i minneskulturen gav alltså direkta strategiska fördelar för en bredare nationell rörelse.

Men minneskulturen visade sig efter hand också begränsa handlingsutrymmet. Utan tillträde till de egna minnesplatserna, som skapats genom "hävdvunnen" repetition, framstod rörelsens minnespraktiker som symboliskt tomma. I stället för en historisk förankring av samtiden signalerade minnespraktikernas utförande på rätt dag men fel klockslag och plats slutet på vad som enligt föreningen utgjorde en obruten tradition. Eftersom det var centralt att få återupprepa vissa handlingar på vissa platser för att skriva in den egna rörelsen i en narrativ kontinuitet, blev fackeltågets minnespraktiker också känsliga för rumsliga blockeringar. Den som enbart velat högtidlighålla minnet av Karl XII i Lund hade kunnat anta polisens erbjudande om att samlas på Klostergårdens IP. Och den som enbart velat genomföra en offentlig åsiktsyttring i en mellanstor svensk stad hade kunnat välja att genomföra fackeltåget i en kommun där polismyndigheten inte i praktiken utfärdat undantagstillstånd den 30 november 1993. Men nu var det just Lund, just den 30 november och just vissa specifika minnesplatser som krävdes för att kunna upprätthålla föreställningen om att länka samman olika nationella generationer.

Samma föreställningar om en historiskt förankrad tradition som åberopats som legitimerande faktor i det offentliga samtalet och gentemot polismyndigheten blev uppenbarligen en svaghet när fackeltåget helt utestängdes från de minnesplatser de laddat med mening hämtad från det förflutna. Till följd av kopplingen mellan minnespraktiker och platser var 30 novemberföreningen känsligare för angrepp på den egna traditionen som praktik än för angrepp mot ett eventuellt missbruk av Karl XII som historisk person. När andra grupper framgångsrikt lyckades göra anspråk på samma platser, och på så sätt stängde ute 30 novemberföreningen från dem, saknade plötsligt föreningen det element som gav minnespraktikerna sin symboliska betydelse. Firandet ställdes in efter år av allt större uppslutning till själva fackeltåget men också med allt mindre möjligheter att beträda minnesplatserna. När inte ens fackeltåget i forna generationers fotspår gick att rädda tappade traditionen sin mytiska koppling och minneskulturen mening. Föreningen valde att hellre ställa in sitt firande än att uppmärksamma Karl XII:s dödsdag utan koppling till något som kunde framställas som en minnesplats.

Antifascisternas minneskultur

De militanta antifascister som satte press på polisen att förvägra 30 novemberföreningen tillträde till dess minnesplatser använde också händelser i Lund för att rama in och legitimera politiska strategier, men på sätt som skilde sig från 30 novemberföreningens. De centrala händelserna i deras minnesberättelser var hur två militanta blockader av fackeltågets marschväg i Lund, först 1991 och sedan 1992, fick polisen att bussa ut fackeltågsdeltagarna ur Lund. Dessa segrar, samt hur antifascister framgångsrikt utmanade polisen genom en snabbt stegrande militans, utgjorde viktiga didaktiska ögonblick för den militanta antifascistiska rörelsen i Öresundsregionen.⁵¹

Minnet av framgången kom dock snart visa sig vara en allt annat än lättanvänd resurs. Försök att återupprepa blockaden 1993 slutade med att en välutrustad och beslutsam polisinsats skingrade alla försök till demonstrationer, med 390 omhändertagna antifascister som följd.⁵² De militanta antifascisterna försökte hålla liv i minnet av segrarna ett år senare, denna gång genom att samlas på 30 november i Malmö utan några nazister att demonstrera mot. Demonstrationen blev liten och isolerad, precis som 1993 omöjliggjordes försöket att demonstrera på egna villkor av en polisiär övermakt.⁵³

De antifascistiska aktivisternas erfarenheter från Lund på 30 november var viktiga för en ung rörelse, men dessa händelser visade sig också vara svåra att etablera som minneshändelser. Polisens vägran att låta militanta antifascister demonstrera i Lund eller Malmö på 30 november innebar att ingen lokal tradition av att årligt högtidlighålla kampen om gatorna kunde uppstå. I stället spreds minnet av blockaderna bortom Lund och den 30 november. Under 1990-talet användes minnet av blockaderna, framförallt den större och fredligare blockaden 1992, på en regional skala för att etablera en modell för militant antifascism som syftade till folkligt massdeltagande av Köpenhamns snabbt växande antifascistiska rörelse.⁵⁴

De militanta antifascisterna undvek att återvända till Lund på det laddade datumet. I Lund präglades 30 november mellan 1995 och 2000 av att kommunen fick polistillstånd för kulturevenemanget ”Ljusets kväll” på samtliga centralt belägna platser. Arrangemanget framstår som en medveten strategi från kommunen och polismyndigheten för att motivera att polisen konsekvent skulle

51. Brink Pinto & Pries 2018.

52. Insatsprotokoll saknummer 201, E II bc:13, PLA, LiL.

53. AFA København, *Vi Tilstår*, Köpenhamn: Anti-fascistisk aktion 1997, s. 37; ”Massiv insats kväste upplopp”, SDS 1/12 1994, s. A8.

54. Brink Pinto & Pries 2018.

Den antifascistiska minneskulturen påvisade en annan rumslig föreställningsvärld än den nationella. Som graffitin från 20 november 2007 på fredsmonumentet vid Lunds norra ringväg visar var staden som en "antifascistisk zon" den skala som minnet av svunna segrar förvaltades på. Den typ av enskilda minnesplatser, som 30 novemberföreningens upprepning av ritualer krävde, förekommer hos Lunds antifascister nästan uteslutande i sammanhang av blockader och sabotage. Fotograf okänd, Johan Pries personliga arkiv.

kunna neka alla andra anspråk på stadens gaturum, och på så vis sätta punkt för fortsatta oroligheter efter den våldsamma insatsen 1993.⁵⁵

När det relativa lugn som hade sänkt sig över Lund åter bröts var det varken 30 novemberföreningen eller de militanta antifascisterna som återupptog konflikten. Båda parter framstår som tillfreds med det mycket undandragna högtidlighållande som en liten grupp ur 30 novemberföreningens innersta krets genomförde i Domkyrkan och på Norra kyrkogården. I stället var det en helt fristående nazistisk aktionsgrupp med bas i Malmö som år 2000 gjorde ett försök att återuppliva traditionen med fackeltåg i Lund den 30 november. Deras fackeltåg överfölls och drevs på flykten av militanta antifascister och de återkom aldrig. Men försöket innebar också att Lunds militanta antifascister slutade ignorera 30 november.⁵⁶

55. Kompletteringar till tillståndsansökan för aktiviteter i centrum den 30 november 1995 1995-11-23, E II bc:15, PLA, LiL; Intervju med Holger Radner 24/10 2012, Andrés Brink Pintos personliga arkiv.

56. Brink Pinto & Pries 2013, s. 157–159.

EN ANTIFASCISTISK TRADITION UPPFINNS...

De militanta antifascisterna svarade genom att följande år kalla till en manifestation på Stortorget i Lund, men den kopplades inte utåt till det konkreta hotet om nya försök av nazister att demonstrera i Lund. Den 30 november 2001 var i stället första gången antifascister genomförde offentliga minnespraktiker som kopplade till blockaderna från det tidiga 1990-talet. Arrangörerna marknadsförde manifestationen genom en affisch som uppmanade till att ”fira 10 år av framgångsrik anti-fascism”. På ett teatraliskt sätt genomfördes också en symbolisk aktion där en gatstensliknande plakett med texten ”här stoppades rasismen 1991-11-30” sänktes ned där blockaden stått 1991. Demonstrationen samlade runt 600 antifascister från södra Sverige på Stortorget, varifrån de tågade till Smålands nation i södra Lund.⁵⁷

De historiska anspråken i minnespraktiken förtydligades i en längre pamflett som spreds i Öresundsregionen. Pamflettens anonyma författare gjorde anspråk på att beskriva utvecklingen ”från fascistiska fackeltåg till antifascistisk motståndstradition”. Texten inleds med en skissartad skildring av 30 novemberföreningens historia. Först beskrivs traditionen med fackeltåg, från det första 1853 till bildandet av 30 novemberföreningen 1965. Även antifascisternas pamflett slår fast att Karl XII inte var någon rasist, men tyngdpunkten i framställningen ligger på att etablera kopplingen mellan 30 novemberföreningen och den nazistiska rörelsen.⁵⁸

Pamflettens andra del uppehåller sig i huvudsak vid de framgångsrika blockaderna 1991 och 1992. Delen inleds med en beskrivning av det sena 1980-talet som målar upp en dikotomi mellan de etablerade politiker som uppges ha förespråkat att ”*inte* tåga mot rasismen” och de militanta antifascister som ”med sina kroppar [hindrade] fackeltåget och polisen från att passera”. Händelseförloppen vid blockaderna är i stort sett korrekt beskrivna, men varken polisens skingringsförsök eller de militanta antifascisternas omfattande bruk av våld 1991 nämns. Polisens våldsamma ingripande 1993 beskrivs med några meningar och den misslyckade demonstrationen i Malmö 1994 nämns inte alls. I stället avslutas pamfletten med konstaterandet att ”antirasism i Lund så under 90-talet blev mer mainstream”.⁵⁹

De militanta antifascisternas historieskrivning var uppenbart selektiv. Narrativet framhöll händelser som kan beskrivas som segrar. Nederlagen tonades

57. Affisch, Johan Pries privata arkiv; Fredrik Persson, ”På vandring i kravallernas spår. Militanta antifascisters historieskrivning kring 30 november i Lund”, *Aktuellt om historia* 2006:3, s. 65–72; ”30 november, ett antifascistiskt decennium firades i Lund”, *Brand* 2002:1, s. 15.

58. 10 år av framgångsrik antifascism, Johan Pries privata arkiv.

59. 10 år av framgångsrik antifascism, Johan Pries privata arkiv.

ned och skrevs delvis bort från den egna historien. I stället för en historisk kontinuitet som sträckte sig över tio år åkallades specifika händelser, blockaderna 1991 och 1992, som kopplades direkt till ett vagt definierat behov av "antirasism" i samtiden. Den utsaga som kommer närmast ett direkt bruk av minnet är att "vi hade visat att vi är många som både vill och kan stoppa" fackeltåget. Men den följs inte upp av någon uppmaning att stoppa nazistiska demonstrationer i samtiden. Minnespraktiken kan alltså inte sägas vara direkt handlingsdirigerande. Valet att minnas blockaderna framstår snarare som en direkt följd av det föregående årets oroligheter. Det kollektiva minnet fick i någon mening utgöra förevändning för att samla en större grupp militanta antifascister på en central plats i Lund.

Att samlas på Stortorget 2001, längs den rutt 30 novemberföreningen fått överge tio år tidigare, var inte bara att skapa en minnesplats. Det var också ett direkt sätt att "hindra nazisterna från att dyka upp i Lund", som antifascisterna uttryckte det i ett internt diskussionsunderlag.⁶⁰ Två aktivister som var med och organiserade manifestationen uttrycker också att de såg den egna rörelsens minnespraktiker som en möjlighet att få tillträde till en laddad plats som polisen tidigare förvägrat dem.⁶¹ I ett brev från arrangörerna till polisen i Lund går det också att se samma föresats. Författarna till brevet skrev att de inte skulle angripa 30 novemberföreningens samling i domkyrkan, men vägrade att ge samma garantier om polisen lät nazister marschera i närheten av Stortorget.⁶² Manifestationen var alltså mer än enbart en minnespraktik. Den var också ett sätt för antifascisterna att använda den eventuella legitimitet en minnespraktik skänkte för att, tillsammans med hot om oroligheter, sätta press på polisen att förhindra ett återupplivande av traditionen med fackeltåg den 30 november.

År 2002 kallade antifascister åter till en demonstration i Lund. Detta år lyfte de fram Sverigedemokraternas framsteg i de skånska kommunvalen, möjligen som ett sätt att koppla samman det tidiga 1990-talets rasideologiska rörelse med SD. Runt 300 deltagare tågade genom centrala Lund under parollen "offensiv antifascism".⁶³ De följande två åren genomförde däremot inte militanta antifascister några demonstrationer i Lund den 30 november. Kanske tog de omfattande translokala mobiliseringarna för att försöka stoppa den årliga nazistmarschen i Salem söder om Stockholm i början av december all kraft.

60. "Sida vid sida – staten och rasisterna. En analys av relationen mellan den statliga rasismen och gaturasismen", Autonomt motstånd antirasistiska arbetsgrupp 2001, Johan Pries privata arkiv.

61. Intervju med Kim 28/5 2013; Intervju med Mikael 6/1 2011.

62. Brev från SUF-Lund och Autonomt motstånd till Polisen i Lund 2001-11-29, dnr. 6988 01, Polismyndigheten i Skånes arkiv.

63. "Lugn antifascistisk manifestation", SDS 1/12 2002, s. C10.

Den enda minnespraktik kopplad till den 30 november verkar dessa år varit en stadsvandring 2004.⁶⁴

... OCH CEMENTERAS

Åren 2004 till 2007 sökte sig en ny generation nazister till 30 novemberföreningens tillbakadragna högtidlighållande, som de militanta antifascisterna aktivt ignorerat sedan 1990-talets mitt. Under dessa år steg också graden av konflikt kring Lars Hulténs årliga besök i Lunds domkyrka.⁶⁵ I takt med att 30 november åter användes som en minneshändelse av en bredare nationell rörelse ökade också de militanta antifascisternas aktivitet. Både 2005 och 2006 arrangerades så kallade antifascistiska veckor av en koalition av vänsterorganisationer. Programmen innehöll filmvisningar, föredrag, konserter, nattklubbar, historiska stadsvandringar och en avslutande demonstration. Förutom stadsvandringarna, som var tydliga minnespraktiker, förekom också föredrag som beskrev antifascismens utveckling i Skandinavien och hur ”fascisterna i Lund” hade ”besegrats” under det tidiga 1990-talet.⁶⁶ Här användes minnespraktikerna didaktiskt, som ett sätt att finna mer allmänna principer att modellera framtida handling efter. Demonstrationerna kan sägas ha varit minnespraktiker genom att de placerades på det för Lund laddade datumet. Men till skillnad från 2001 saknades uttalade referenser till händelserna 1991 och 1992 helt i demonstrationernas paroller. I stället fokuserade de på rasism och kapitalism i nuet. Den enda ansatsen till minnespraktik var i övre hörnet på affischen från 2006, där ”15 år av antifascism” proklamerades.

En av få platser där ett aktivt bruk av det förflutna går att finna är i den pamflett som antifascister i Lund producerade inför 30 november 2005. Inledningsvis beskriver en kort text anledningarna till att genomföra en antifascistisk vecka. Det tidiga 1990-talets våldsamma gatunazism kopplas där till Sverigedemokraternas parlamentariska genombrott. I texten kopplades dåtid och nutid samman: ”30 November må göra oss stolta över antifascistiska segrar, men vi har mycket kvar att uträtta”.⁶⁷ Pamflettens huvudsakliga textinnehåll utgjordes av tre kortare artiklar: en som uppmanade läsaren att följa med till de antifascistiska motdemonstrationerna i Salem, en som kopplade rasism till kapitalism i nuet och en artikel som beskrev rasism och kapitalism som två historiskt sammanflätade system. Ingen av de tre artiklarna innehåller skildringar av händelser som utspelat sig den 30 november i Lund.

64. Persson 2006.

65. Brink Pinto & Pries 2013, s. 169–179.

66. Affischer för ”Antifascistisk vecka” 2005 & 2006, Johan Pries privata arkiv.

67. *En för alla, alla för en*, pamflett 2005, Johan Pries privata arkiv.

Styrkan i berättelsen om de antifascistiska blockaderna som otvetydiga segrar för de militanta antifascisterna som tog form efter minnesmanifestationen 2001 syns också i hur organiserade nazister i Skåne efter hand anammade narrativet. År 2008 gjorde en grupp nazister med säte i Helsingborg ett misslyckat försök att återuppliva traditionen med fackeltåg i Lund den 30 november. Som ett led i sin mobilisering publicerade de en kortare film på Youtube. Filmen visar i princip enbart militanta antifascister som handlande historiska aktörer. Både speakern och texten uppehåller sig till stor del vid att etablera 30 november 1991 som ett stort nederlag för den nazistiska rörelsen.⁶⁸ I stället för att likt 30 novemberföreningen betona att de vandrade i forna generationers fotspår ramade de in sin minnespraktik i den betydligt mer samtida berättelsen om 30 november i Lund som en antifascistisk tradition som skulle bekämpas.

EN FRAMÅTBlickande MINNESKULTUR?

Samtliga minnespraktiker och texter vi analyserat pekar på en antifascistisk minneskultur som betonar specifika händelser som segrar för den egna gruppen, på ett liknande sätt som händelserna användes av den antifascistiska rörelsen i Köpenhamn under 1990-talet. Trots att det de facto inte fanns någon ”antifascistisk motståndstradition” kopplad till 30 november är det tydligt att manifestationen 2001, tillsammans med andra minnespraktiker från 2001 till 2007, skapade 30 november som minneshändelse för de militanta antifascisterna.

Det går också att se en tydlig koppling mellan nazisters försök att återuppväcka fackeltågen som tradition 2001 och de militanta antifascisternas sätt att börja minnas 30 november offentligt. Hotet att 30 novemberföreningens minnespraktiker åter skulle bli en plats där olika generationer nationella aktivister kunde mötas tvingade i någon mån antifascisterna att börja göra offentliga anspråk på laddade platser i stadsrummet, vilket legitimerades av minnespraktikerna. Detta föranledde demonstrationer och arrangemang som fyllde en dubbel roll som både minnespraktiker och som ett sätt att mobilisera militanta antifascister till Lund. Även de år som själva demonstrationen saknade explicita hänvisningar till tidigare händelser i Lund genomfördes andra typer av minnespraktiker, som stadsvandringar, som etablerade en specifik berättelse kring vad som hänt.

De militanta antifascisternas organiserade minne av blockaderna spelade också en viktig roll i formandet av rörelsens kollektiva identitet. Den antifascistiska aktivisten Kim, som var med och arrangerade manifestationen 2001, berättar att ”vi ville belysa vår egen historia och våra egna segrar och [...] säga

68. <https://www.youtube.com/watch?v=ISodZ5HXmWQ>, hämtat 27/4 2016.

att vi kommer ihåg vad som hände och vi är fortfarande kvar”.⁶⁹ I synnerhet syns detta i intervjuer med den generation antifascister som var mest aktiva kring 2008, och som kommit i kontakt med den antifascistiska rörelsen åren strax efter 2001. Antifascisten Olof beskriver det som att ”30 november var ju en symbol i den lilla staden jag kommer från [...] 2001 åkte vi till Lund för att det var där det hände”.⁷⁰ Även antifascisten Rasmus beskriver en personlig relation till datumet, och betonar hur minnen av att åka till Lund för att demonstrera spelade en viktig roll i senare mobiliseringar.⁷¹

Det går även att ana hur det förflutna användes som didaktisk projektionsyta, men det skedde inte genom ett troget återskapande eller genom minne av de specifika händelserna. I den mån någon lärdom drogs från det förflutna var det genom att blockaderna 1991 och 1992 användes för att etablera en abstrakt regel om att det är rätt att göra (våldsamt) motstånd.⁷² I återberättandet av historiska segrar låg också en mer eller mindre implicit uppmaning att mobilisera till liknande kamper i nuet, om än med andra medel.⁷³ Kanske var berättelsen om segrarna 1991 och 1992 så stark inom den militanta antifascistiska rörelsen att det räckte med att peka på att ”motstånd lönar sig” – som det formulerades på en banderoll – i en historisk kontext för att mottagarna själva skulle koppla samman det förflutna med samtiden och dra slutsatsen att militant antifascism var rätt handlingsalternativ? Eller var det kanske snarare så att de konkreta historiska händelserna inte spelade samma roll som den abstrakta principen?

I jämförelse med 30 novemberföreningens minneskultur framstår de militanta antifascisternas som svärfångad och flyktig. Till skillnad från 30 novemberföreningen skapade de militanta antifascisterna inte heller någon narrativ kontinuitet från det förflutna. Valet att genomföra minnespraktiker i Lund på 30 november förefaller ha styrts mer av dagspolitiska förutsättningar än av intresse att minnas specifika händelser. De blockader som var föremål för minnespraktikerna rycktes i någon mening loss från sitt historiska sammanhang och fick i stället tjäna som didaktiska projektionsytor för att skapa identitet eller sätta ramar för kollektiva handlingar i samtiden. Själva objekten som skulle minnas verkar alltså, till synes paradoxalt nog, inte ha spelat någon större roll i de militanta antifascisternas minneskultur, som snarare verkar ha varit framåtblickande. I den mån det förflutna lyftes fram var det minnen av enskilda händelser som direkt kopplades till samtidens behov av närvaro i gaturummet eller

69. Intervju med Kim 28/5 2013.

70. Intervju med Olof 21/10 2012.

71. Intervju med Rasmus 26/12 2012.

72. Jämför Rüsen 2005, s. 30–31.

73. Jämför Nietzsche 1988, s. 40–50.

av att skapa en gemensam identitet. Detta fick rörelsen att förhålla sig relativt fritt till det förflutnas segrar.

Antifascisternas oförmåga att införliva förluster, som de misslyckade demonstrationsförsöken 1993 och 1994, som didaktiska ögonblick framstår som en svaghet i deras minneskultur. Om antifascisternas kollektiva handlingar var relativt fria i förhållande till det förflutna var de också oförmögna att dra mer komplexa lärdomar än vad som kunde reduceras till att ”motstånd lönar sig”. Det var bara genom att i dramatiska ögonblick, där rörelsens kollektiva handlande nådde ett klimax, som det förflutna tycktes vara värt att låta påverka samtiden. Minneskulturen fick helt tjäna nuets omedelbara behov.

Avslutande diskussion

Den kamp om Lunds gator som utspelades den 30 november genomsyrades av minnen av det förflutna. Vi har i denna artikel analyserat minneskulturerna hos 30 novemberföreningen och Lunds militanta antifascister genom deras kollektiva handlingar, för att visa vilken roll minnet spelade för rörelsernas sätt att interagera med varandra och det omgivande samhället.

Båda rörelserna exemplifierar vad som kan beskrivas som ett ideologiskt historiebruk, där handlingar fylldes med mening och legitimerades genom uttryckliga hänvisningar till det förflutna.⁷⁴ I synnerhet gällde detta för hur minnespraktiker fungerade legitimerande för att få tillträde till det offentliga rummet. Trots detta menar vi att det är viktigt att betona att de båda rörelsernas sätt att mobilisera det förflutna i kampen om Lund på avgörande punkter skilde sig åt. Vid en närmare studie framträder bilden av två rörelser med olika sätt att minnas det förflutna och förstå den egna rörelsens roll i ett historiskt förlopp.

30 novemberföreningen sökte närhet till det förflutna genom upprepning av tidigare generationers nationalister och deras sätt att ta stadsrummet i besittning. Relationen till det förflutna fick mening genom att länka samman en rad olika förflutna ögonblick i en tradition som förpliktade till upprepning i samtiden och som laddade rörelsens minnesplatser med en stark innebörd. Här avvek föreningens minnespraktiker delvis från etablerandet av en specifik händelse som föremålet för hågkomst, som lyfts fram i mycket av forskningen om minneskultur.⁷⁵ Karl XII:s liv och död var bara en av en rad händelser som lyftes fram genom föreningens minnespraktiker, som snarare fokuserade på en föreställt obruten tradition av nationalistiska minnespraktiker. Traditionen framstår genom föreningens handlingar som något som aktivt behövde vårdas och upprätthållas genom repetition, där tillträde till minnesplatsernas scen var

74. Jämför Karlsson 2010, s. 44–46, 386–388.

75. Se exempelvis Cubitt 2007, s. 206–222.

centrala för att säkra kontinuiteten. Utan ständig upprepning framstod minnet av specifika ögonblick, som Karl XII:s död, som utan mening för de drivande i 30 novemberföreningen. Betonandet av att upprepa traditionen med vissa föreställt eviga praktiker på samma platser som föregående år skapade mening genom frammanandet av en föreställt obruten historisk kontinuitet som gav handlingarna i nuet djupa historiska rötter.⁷⁶ Samtidigt som minneskulturen skänkte legitimitet utgjorde den också ytterst en begränsning av 30 novemberföreningens handlingsutrymme. När polisen nekade dem tillträde till centrala minnesplatser kunde de inte längre agera som upprätthållare av sin tradition, vilket ledde till att de helt drog tillbaka sina anspråk på det offentliga rummet.

Vi menar vidare att 30 novemberföreningens minneskultur kan förstås som del av en större nationalistisk minneskultur. Deras politiska föreställning om tid liknar i många avseenden hur Benedict Anderson beskriver den europeiska 1800-tals nationalismens sätt att orientera sig historiskt. Anderson beskriver en tidsuppfattning där nationen förstods som en evig enhet. I stället för att skapas eller födas kunde den alltid på förhand existerande nationen endast väckas. Detta förutsätter en tidsuppfattning där nationer är metafysiska fenomen som existerar bortom den faktiska historien, vilket möjliggör att nationens närvaro kan projiceras på händelser eller personer som funnits innan nationalstater etablerades som politiska enheter. Dylika uppvaknanden identifierades genom att söka sig tillbaka och koppla samman en rad viktiga ögonblick som slog fast nationens historiska äkthet. Föreställningen om nationen som evig, men bara aktivt närvarande i vissa ögonblick av uppvaknande, förklarar varför nationalisterna återkommande försökt iscensätta samtiden som en autentisk upprepning av djupt förankrade nationella traditioner på 30 november.⁷⁷

I jämförelse hade den antifascistiska rörelsen en mycket mer instrumentell relation till sitt eget förflutna. Den betonade inte en historisk tradition som förpliktigade till återkommande upprepningar i samtiden, utan dess minnespraktiker framstår som fixerade vid att hitta enskilda historiska brytpunkter i hopp om att därigenom kunna skapa inspiration till framtida historiska brott. Antifascisterna berörde nästan uteslutande blockaderna 1991 och 1992 och framställde händelserna som korta men kreativa ögonblick av oordning som talade direkt till samtiden. De använde minnet av enstaka segrar som didaktiska ögonblick

76. Detta sätt att bruka det förflutna skulle med Friedrich Nietzsches ord kunna benämnas som antikvariskt (se Nietzsche 1998, s. 51–56). Synen på det förflutna som ett obrutet flöde som lett fram till nutiden påminner också om Klas-Göran Karlssons tanke på vad han benämmer ett genetiskt historiebryk (se Klas-Göran Karlsson, "Historia, historiedidaktik och historiekultur", i *Historien är närvarande. Historiedidaktik som teori och tillämpning*, Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (red.), Lund: Studentlitteratur 2014, s. 48–53).

77. Anderson 2006, s. 195–205.

vilka symboliskt manade till helt nya slag av kamper, men varje enskild händelses plats i en kontinuerlig tid verkar inte ha spelat någon större roll.⁷⁸

Denna minneskultur påminner om det sätt olika rörelser med revolutionära anspråk situerar nuet i förflutenhet.⁷⁹ I de militanta antifascisternas minneskultur kan vi ana en vilja att möta nuet genom minnen av förflutna ögonblick som varslar om möjlighet till radikal omdaning och att därmed ”bryta upp historiens kontinuum”, som Walter Benjamin skriver.⁸⁰ Antifascisternas minnespraktiker var helt inriktade på händelser som talade till samtiden om möjligheten till radikal förändring, alla andra erfarenheter bleknade och skrevs ut ur rörelsens minneskultur.

Fixeringen vid förflutna ögonblick av dramatiska segrar innebar vissa didaktiska möjligheter. Men Lunds militanta antifascister hade svårare att dra lärdomar av de traumatiska förluster och av de långa perioder av politisk stiltje som präglade rörelsens historia under huvuddelen av 1990-talet. Militanta antifascister i Köpenhamn använde förvisso minnet av förlusterna 1993 och 1994 som varnande exempel om riskerna med ett ensidigt fokus på militant gatukamp för att i stället vända sig mer mot att bygga allianser utanför den egna miljön.⁸¹ I jämförelse framstår de skånska antifascisterna som nästan helt oförmögna att blicka bortom enskilda ögonblick av handling och förstå det förflutna som sammanhängande med den egna rörelsen som en historiskt situerad aktör.

Sammanfattningsvis kan vi utifrån denna studie peka på att de två rörelser som mellan det tidiga 1980-talet och 2008 var inbegripna i en politisk konflikt på gatunivå om Lund och om datumet den 30 november båda drog nytta av ett politiskt historiebruk, men att de gjorde det på radikalt olika sätt. Genom att studera rörelsernas minnespraktiker, och hur de kopplades till specifika tidpunkter och platser, går det att utskilja hur rörelsernas relation till det förflutna i mångt och mycket handlade om något annat än kampen om vilka historiska narrativ som skulle dominera samtiden. De försökte snarare legitimera de egna anspråken på tillträde till specifika platser och tider, samtidigt som de försökte

78. Detta sätt att bruka det förflutna skulle med Nietzsches ord kunna benämnas som monumentalt (se Nietzsche 1988, s. 40–50). Synen på det förflutna som en temporalt frikopplad bank av händelser att plundra efter dagsaktuella behov påminner också om Klas-Göran Karlssons tanke på vad han benämner ett genealogiskt historiebruk (se Karlsson 2014, s. 48–53).

79. Kirstin Ross, *Communal luxury. The political imaginary of the Paris Commune*, London: Verso 2015, s. 2–7; Gary Wilder, *Freedom time. Negritude, decolonization, and the future of the world*, Durham: Duke University Press 2015, s. 12 – 20; Massimiliano Tomba, ”1793: The Neglected Legacy of Insurgent Universality”, *History of the Present* 2015;2, s. 116–122; Enzo Traverso, *Left-wing Melancholia. Marxism, history, and memory*. New York: Columbia University Press 2016, s. 5–8, 33–38.

80. Walter Benjamin, *Illuminations*, New York: Schocken Books 2007, s. 261. Se även Michael Löw, *Fire Alarm. Reading Walter Benjamin's On the concept of history*, London: Verso 2005, s. 94–96.

81. Brink Pinto & Pries 2018.

delegitimera motståndarnas anspråk. Minnespraktikerna kännetecknas dock i huvudsak av tydliga skillnader som bäst förstås i termer av olika minneskultur. Vi menar att det går att tala om två olika minneskulturer som stundtals var resurser och stundtals utgjorde hinder för rörelsernas kollektiva handlingsutrymme. Vår studie visar att rörelsernas ideologiska historiebruk kan ske på mycket olika sätt beroende på rörelsernas minneskultur och på det fruktbara i ytterligare forskning om hur sociala rörelser förhåller sig till, använder och begränsas av sina minneskulturer.

Referenser

OPUBLICERADE PRIMÄRKÄLLOR

Folklivsarkivet i Lund

M 21246, Firanget av Karl XII 1991, intervjuer gjorda av Fredrik Nilsson

Landsarkivet i Lund

Polismyndigheten i Lunds arkiv

Vol. EII bc:1–13, 30-november demonstrationerna

Polismyndigheten i Skånes arkiv

Andrés Brink Pintos privata arkiv

Johan Pries privata arkiv

TIDNINGAR

Arbetet

Brand

Kvällsposten

Sydsvenska Dagbladet Snällposten

LITTERATUR

AFA København, Vi Tilstår, Köpenhamn: Anti-fascistisk aktion 1997.

Anderson, Benedict. *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, London: Verso 2006.

Armstrong, Elizabeth G. & M. Crag, Suzanna. "Movements and Memory. The Making of the Stone-wall Myth", *American Sociological Review* 2006:5.

Aronsson, Peter. *Historiebruk. Att använda det förflutna*, Lund: Studentlitteratur 2004.

Benjamin, Walter. *Illuminations*, New York: Schocken Books 2007.

Bosco, Fernando J. "Human Rights Politics and Scaled Performances of Memory. Conflicts Among the Madres de Plaza de Mayo in Argentina", *Social & Cultural Geography* 2006:3.

Cubitt, Geoffrey. *History and Memory*, Manchester: Manchester University Press 2007.

Frost, Warwick & Laing, Jennifer. *Commemorative Events. Memory, Identities, Conflicts*, London: Routledge 2013.

Gongaware, Timothy B. "Collective Memory Anchors. Collective Identity and Continuity in Social Movements", *Sociological Focus* 2010:3.

- Holmberg, Anders. *Den höge anden i Nordens lundar*, opublicerad kandidatuppsats, Lunds universitet 1994.
- Johansson, Roger. *Kampen om historien. Ådalen 1931*, Stockholm: Hjalmarson & Högberg, 2001
- Karlsson, Klas-Göran. "Historia, historiedidaktik och historiekultur", i *Historien är närvarande. Historiedidaktik som teori och tillämpning*, Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (red.), Lund: Studentlitteratur 2014.
- Karlsson, Klas-Göran. *Europeiska möten med historien. Historiekulturella perspektiv på andra världskriget, förintelsen och den kommunistiska terrorn*, Stockholm: Atlantis 2010.
- Kelland, Lara Leigh. *Clio's foot soldiers. Twentieth-century U. S. social movements and collective memory*, Amherst: University of Massachusetts Press, 2018.
- Linderborg, Åsa. *Socialdemokraterna skriver historia. Historieskrivningen som ideologisk maktresurs 1892–2000*, Stockholm: Atlas 2001.
- Linehan, Thomas. "Cultures of Space. Spatialising the National Front", i Copsey, Nigel & Richardson, John E. (red.), *Cultures of Post-War British Fascism*, London: Routledge 2015.
- Lundström, Anna. "'Vi äger gatorna i kväll!'. Om hyllandet av Karl XII i Stockholm den 30 november 1991", i Klein, Barbro (red.), *Gatan är vår. Ritualer på offentliga platser*, Stockholm: Carlsson 1995.
- Löw, Heléne. *Nazismen i Sverige 1980–1999. Den rasistiska undergroundrörelsen, musiken myterna, riterna*, Stockholm: Ordfront 2016.
- Löwy, Michael. *Fire Alarm. Reading Walter Benjamin's On the concept of history*, London 2005.
- Nietzsche, Friedrich. *Om historiens nytta och skada. En otidsenlig betraktelse*, Stockholm: Rabén Prisma 1998.
- Nilsson Mohammadi, Robert. *Den stora gruvstrejken i Malmfälten. En muntlig historia*, Stockholm: Stockholms universitet 2018.
- Nora, Pierre. "Between Memory and History. Les Lieux de Mémoire", *Representations* 1989:1.
- Nora, Pierre. "Mellan minne och historia. Platsernas problem", i Johan Redin & Hans Ruin (red.), *Mellan minne och glömska. Studier i det kulturella minnets förvandlingar*, Göteborg: Daidalos 2016.
- Olick, Jeffrey K. & Levy, Daniel. "Collective Memory and Cultural Constraint. Holocaust Myth and Rationality in German Politics", *American Sociological Review* 1997:2.
- Olick, Jeffrey K. & Robbins, Joyce. "Social Memory Studies. From 'Collective Memory' to the Historical Sociology of Mnemonic Practices", *Annual Review of Sociology* 1998.
- Olick, Jeffrey K. *The Politics of Regret. On Collective Memory and Historical Responsibility*, Abingdon: Routledge 2013.
- Persson, Fredrik. "På vandring i kravallernas spår. Militanta antifascisters historieskrivning kring 30 november i Lund", *Aktuellt om historia* 2006:3.
- Brink Pinto, Andrés & Pries, Johan. "Rethinking Transformative Events to Understand the Making of New Contentious Performances", i Wennerhag, Magnus, Förlich, Christian & Piotrowski, Grzegorz i (red.) *Radical Left Movements in Europe*, Abingdon: Routledge 2018.
- Brink Pinto, Andrés & Pries, Johan. *30 november. Kampen om Lund 1985–2008*, Lund: Pluribus 2013.
- Polletta, Francesca. "Culture is not just in Your Head", i Goodwin, Jeff & Jasper, James M. (red.), *Rethinking Social Movements. Structure, Meaning and Emotion*, Oxford: Rowman & Littlefield 2003.
- Pries, Johan och Jönsson, Erik. "Remaking the People's Park: Heritage Renewal Troubled by Past Political Struggles?" *Culture Unbound: Journal of Current Cultural Research* 2019:1 78–103
- Pries, Johan. *En rörelse blir till*, opublicerad Magisteruppsats, Lunds universitet 2009.
- Rodell, Magnus. "Monument på gränsen. Om den rumsliga vändningen och ett fredsmonument", *Scandia* 2010:2.
- Ross, Kirstin. *Communal luxury. The political imaginary of the Paris Commune*, London: Verso 2015.
- Rüsen, Jörn. *History. Narration, interpretation, orientation*, New York: Berghahn Books 2005.
- Samuel, Raphael. *Theatres of memory: Past and present in contemporary culture*. London: Verso 2012.
- Schwartz, Bill. "Memory as a Cultural System. Abraham Lincoln in World War II", *American Sociological Review* 1996:5.
- Schwarz, Bill. "Memory, Temporality, Modernity. Les Lieux de Mémoire", i Radstone, Susannah & Schwartz, Bill (red.), *Memory. Histories, Theories, Debates*, New York: Fordham University Press 2010.
- Starcheski, Amy. *Ours to Lose: When squatters became homeowners in New York City*, Chicago: University of Chicago Press 2016.

- Ho Tai, Hue-Tam. "Minnenas rike. Pierre Nora och det franska nationalminnet", i Redin, Johan & Ruin, Hans (red.), *Mellan minne och glömska. Studier i det kulturella minnets förvandlingar*, Göteborg: Daidalos 2016.
- Tomba, Massimiliano. "1793: The Neglected Legacy of Insurgent Universality", *History of the Present* 2015:2.
- Traverso, Enzo. *Left-wing Melancholia. Marxism, history, and memory*. New York: Columbia University Press 2016.
- Zamponi, Lorenzo. "Collective Memory and Social Movements", i Snow, David A., della Porta, Donatella, Klandermans, Bert & McAdam, Doug (red.), *The Wiley-Blackwell Encyclopedia of Social and Political Movements*, Chichester: Wiley-Blackwell 2013.
- Zamponi, Lorenzo. *Social movements, memory and media. Narrative in action in the Italian and Spanish student movements*, Cham: Palgrave Macmillan 2018.

The (re)formation of auto/biography in everyday life

BRIAN ROBERTS

This chapter is concerned with how we conceive our life and ‘alternative lives’ (those that might have been) through the construction and reconstructing of our memories – how we use various perspectives on time, our imagination and re-use our individual stories within our everyday activities. It discusses elements of our ‘personal methodology’ of piecing together, linking, and making meaning, in defining ‘moments’, interpreting personal and social events, and in employing recollection, and (re)forming the self by tuning into our channels of experience and memory. The chapter raises a number of ideas from my previous work, including fantasy, individual myths and secrecy – as part of an exploration of identity (re)formation. It is not only a commentary on these various ideas relevant to analysis of narratives of self-construction but attempts to contribute to biographical research by bringing these notions together to explain how we re-form our auto/biography in the course of everyday life.

Introduction

A major part of my career has been involved in contributing to the expanding field of biographical research in sociology and other fields. In *Biographical Research* and other work, I outlined major approaches such as life course, life plan, life history, career, oral history, auto/biography, narrative (story and plot), including how we make relationships between experiences, and was concerned with the role of the researcher’s own life in research.¹ In recent work, this has been extended to outline how biography can be explored ‘in the everyday’ with reference to the ‘walking interview biographical method’.² An important theme in my research has been the perspective of auto/biography, that in telling our

1. Roberts. *Biographical Research*.; Roberts. *Getting the Most Out of the Research Experience*.

2. O’Neill and Roberts. *Walking Methods: Research on the Move*.

own ‘story’ we also relate biographical accounts of others.³ In this chapter these various ideas are brought together with reference to ‘commitment’ as ‘becoming’ with reference to the influential work of Matza on deviance.⁴

This article can be considered the third auto/biographical examination of my intellectual practice – the first, discussed where ideas come from (my own and those of others) – how we find our ideas; the second, extended this concern to consider how ideas are developed through the practical tools used (i.e. notebooks), and reference to texts I have kept with me and have returned to over the years for inspiration.⁵ The aim of this article is to revisit, bring together and develop some ideas I have previously discussed – links in life, parallel lives, fantasy, individual myth-making, secrets and commitment, informing how we construct understandings and act in our lives – as constituting a ‘personal methodology’ to inform our sense of biography, the formation of our selves.

Links to make a life

We account for our lives in storytelling, linking elements of experience by using interpretations related to chance, outside forces, or decision, etc. or by a ‘ruling idea’: life as a ‘tunnel’, a ‘path’, ‘a voyage’, as ‘a struggle’ with a ‘happy ever after’, etc. which contain an overall assessment.⁶ We piece together our lives from the multitude of individual and social events, family and other relationships, material goods acquired and used, sensual experiences and attachments (e.g. to a certain song) to form some notion(s) of who we are and are not, or how we have ‘got to where we are’ as situated in our own or wider historical trajectories (i.e. formed from overlapping individual, local, group, national identities in time and space). It seems we do not simply have a singular personal account that is completely straight: simply chronological, unified, unchanging, and understood – instead, of course, it is necessarily selective (and re-selective) and in any case it could not include all that has happened to us.

In life we attempt to order, give a rationale, construct explanations of events, sensations, relationships, and ‘routes’.⁷ Just as we may create a tune, we also form our lives: we may tell others of our experiences, or write a chronicle, scribble notes, even write a life account, or a biography of someone that may include much about our own life and connection with the subject. We time events, aim

3. Roberts. *Biographical Research*. 73-92

4. Matza. *Becoming Deviant*.

5. Roberts. *Imaginative Inquiry and the Lives of Ideas*.; Roberts. *Reflections on a life in Social Science*.

6. Roberts. *Biographical Research*. 124; Gergen and Gergen. *The Social Construction of Narrative Accounts*.

7. See, Roberts. *Commentary: Poetics and the Composition of Life, Narrative Inquiry*.; O'Neill and Roberts. *Walking Methods: Research on the Move*. 231-48

for a unified understanding by reference to dates in our own personal and family life (birthdays, anniversaries, jobs, graduation, house moves, etc.) or by connection to wider social and political events. We try to place past events and experiences in some chronology by describing their content but also how they may have some form of interrelation with each other. In these descriptions and efforts to give some regularity and overview to what has passed in our lives, again, we make use of images, sayings etc., often utilising elements (stories, aphorisms) from family or other relationships and the content wider culture (e.g. in the media, film, literature, ideologies, etc.). We may tell our lives through the decisions made or by notions of un-intention or providence: 'It just came about'; 'I did not see that coming'; 'It was in the stars', and so on.⁸ We may alter the 'life links' we make over time and for different audiences, or have different ones for particular parts of our life activities. Forms of memory are employed here relating scenes, sounds and images, etc. that come into the mind, while we also consciously look back to stimulate recall – 'Did that happen?'; 'What did I feel then?'; 'What happened afterwards?' and so on.⁹ These memories are shaped and assimilated, put into some framework within present activities, attitudes and thoughts – perhaps modifying, adding, or leading to further anticipations about the future, so changing current understanding of our life patterns, and contributing to our unfolding stories.¹⁰

Re-forming a life, in summary, is not simply inserting 'material' such as memories of events, people, conversations, etc. it also includes 'editing' – paring away, shaping an 'account', adding and subtracting, like creating an artistic installation by putting things on but also by shaving off, rubbing down, as in a making a sculpture. But, this is not a static enterprise – it is an on-going performance to our-self and others in scene to scene during our everyday life history.¹¹ Just as in editing text or photographs on a computer we can crop, re-size, abridge, condense, re-order, remove and add elements in recollecting our memories – and also alter their feeling or mood, in a similar way, by modifying contrast, adding shadow or light, or change by giving a sepia or other effects, altering the range and depth of colour, and so on. By these various methods our memories are refined and redefined with the relation of elements changing, and meanings modified with differing stresses, by adding-on and taking away.

8. See, Roberts. *Commentary: Poetics and the Composition of Life*, 261-73

9. Roberts. *Biographical Research*, 134-50

10. See, Roberts. *Commentary: Poetics and the Composition of Life, Narrative Inquiry*.

11. See, Roberts. *Commentary: Poetics and the Composition of Life, Narrative Inquiry*.

Parallel Lives

The idea of inner ‘parallel lives’ as a part of how we construct our sense of self is not intended to emphasise the insignificant, purposelessness or distracted aspects of the self in everyday thought. Instead it is to recognise that ‘fantasy’ is very much a common part of routine thinking and feeling. In the imaginative construction of parallel or alternative lives we move through ‘time perspectives’ – ‘What is now?’ ‘What was then?’ ‘What is to come in life?’¹² So, in viewing our on-going circumstance, our past and future, we assess and ponder on alternatives, how things were and could have been then, what is now and avenues that could now take place, and also scan forward in contemplating what could be the range of available options. These considerations are not merely on mundane aspects of life (shopping choices, holidays), or more importantly on details of educational, or career paths, but are involved in assessing how we perceive our self – ‘who we are’. We may seek to maintain our sense of self – our self-portrait – or by review, renew or even remodel something of our self-image. We re-form and rehearse our lives: these may even be hidden aspirations of self-conceptions playing a part when we review and edit as experiences take place.

We do not simply use our imaginative faculties to process or interpret relationships and social situations – as we form various notions of who we were or could have been at points in the past, what life offered or could have given, we also have attendant emotions and assessment and consequences of our actions.¹³ Similarly, in the contemporary situation we not only consider who we are, and could be, but the decisions we are making and their outcomes, and how we ‘feel’. Across the past, present and future in time perspectives we look forward and back in the present through the formation a life account but also in parallel or alternative lives – ‘If I had done that perhaps today I would be...’; ‘I thought then that I might do that, but instead... and this is now what I am’; ‘What if I chose to do... what would happen later to me?’; ‘I could not do that then... or now... but perhaps I could soon and change my life?’¹⁴ By reviewing our sense of self(ves) we can avoid repetition and inertia in self-conception or a failure to bring some consistency to our lives, by ‘updating’ self-narrative to guide us in the moving social world.

By continuous re-formation our self tends towards being a complex, multiple construction as we are to some extent different over time and through differing

12. See, Roberts. *Biography, Time and Local History-Making*; Roberts. *Narrative Analysis and Fantasy in Life*. 38-49.

13. Roberts. *An Auto/biographical Account of Educational Experience*.

14. See, Roberts. *Biographical Research*. 82-4; Roberts. *Biography, Time and Local History-Making*, 89-101; see, Brockmeier. *Possible Lives*. 455-66.

relations with others, and our notion of self is not without its inconsistencies as it struggles to make sense of experience. Our interpretations of the shifting social world are partial, our notions of whom we are subject to revision as we move between past, present and future in our imagination, as we oscillate between different conceptions of time and between the unreal and the real.¹⁵ So, we inhabit parallel lives, parallel time perspectives, and take part in parallel self-construction. But, we still attempt to give lucidity and linkage between elements of life – through narrative construction – to account for why certain options were not taken while at the same time ruminate on the ‘What might have beens’. In short, there is not a straightforward linear notion of a single self – we form and explore many selves and future possibilities through anticipation and recollection, not as separate ‘fantasies’ but part of everyday reflection and decisions in action.¹⁶ However, a temptation in narrative research is to take for granted, or search for, consistency and singularity in narratives of told lives whereas, in fact, narrators are actually searching for order and an account that ‘makes sense’ of multiple and contradictory experiences, partial understandings, achievements and disappointments, and multiple selves criss-crossing time.

A part of our self-imagination is involved in the construction of our own ‘myths’ on life – in narratives of our education, illnesses, family life, ageing, etc.¹⁷ It can be argued that our lives are lived through the ‘myths we make’ – we construct life stories that have mythic elements and in the telling we confirm, replace or discard linkages in the descriptions and explanations formed – according to our current concerns, audience, etc. In the making of myths about ourselves we play a major role (alongside the influences of social audiences and public myths), but at the same time a distance is created, as we become a character in our own story, as if in some way it is someone else, even a mythical form. In creating our notion of self in mythical terms, in the stories we tell of our daily vicissitudes, life’s ‘ups and downs’, etc. we build images for our inner selves and ones (not necessarily quite the same) for social audiences (friends, relatives, etc.).

A key issue for analysing individual stories is the extent to which their interpretations of what is happening to the individual in daily experience and its many complex, varied emotional, sensual, and material elements, draw upon the resources of the wider culture – in social groupings, the media and social

15. See, Roberts. *Narrative Analysis and Fantasy in Life*. 38-49.

16. *Ibid.*

17. Roberts. *An Auto/biographical Account of Educational Experience*. 301; see, Roberts. *Biographical Research*. 124-8; see also, Hankiss. *Ontologies of the Self: On the Mythological Rearranging of One's Own Life History*; McAdams. *The Stories We Live By*; Peneff. *Myths in Life Stories*.

media, film and literature – how wider elements are blended into our own accounts. Our own stories are inter-connected with wider structure and culture – our identity is interrelated with those in immediate and wider social groupings, and society e.g. local and national identities.¹⁸ Of course, individual and social narratives are subject to change and their relationship may also alter; what seems to be a similar story to a wider cultural account used by an individual to summarise their own life (e.g. ‘a success story’) may well change according to what is remembered, the audience and current experience and future prospects. A significant event in memory – or what may be regarded as such by an individual, may lead to a fundamental re-evaluation of the story – it may be modified or abandoned as another episode or a new version is adopted and the past is re-invented in a narrative of life.¹⁹ Stories, myths or models of our struggles and successes, our family history, and so on, provide continuity with a recollected past and a template for future action. The individual may not only consider their own life within a particular story, but their part in social relationships with family and friends, and the wider social context, as they experience social restructurings and political or other shifts. The way in which individual and social (public) narratives are formed and interrelate is complex and requires further detailed examination in biographical research in sociology.²⁰

Secrecy

There are many kinds of secrets that we can hold, including regrets and longings, transgressions, etc. that we may not wish others to know – family, friends, groups, and institutions. Secrets can be regarded as an essential part of the inner life or ‘conversation’ within individuals as well central to social relationships. According to Simmel, social relationships differ according to the knowledge participants possess of each other.²¹ He says secrecy is like a surrounding ‘sphere’ which varies depending on the connection with another person; it is like ‘private property’ that if accessed violates the other’s ‘personal value’. Simmel is therefore concerned with the interplay or boundaries of ‘revelation’ and ‘reserve’ of the self, and the ‘discretion’ and ‘intrusion’ in relations. For biographical study the question arises of how we ‘edit’ our lives (our secrets, confidences) according to our relationships (with friends, acquaintances and wider audiences) – in the stories we withhold and tell.

18. Roberts. *Biographical Research*. 140-2; Thompson. Family Myths, Models, and Denials in the Shaping of Individual Life Paths.; Samuel and Thompson. Introduction.

19. Roberts. *Biographical Research*. 26-7, 142

20. Roberts. *Micro Social Theory*. 149.

21. Simmel. The Sociology of Secrecy and Secret Societies.

Following Simmel, we can argue that what is secret is not a simple concealment – the boundary between secrecy and openness has permeability. We may allow secrets to be glimpsed – we permit the veil to be lifted, perhaps slightly, and possibly then closed, or secrets may be rather opaque or cloudy, so, we may partly conceal (perhaps by some camouflage or distraction) our beliefs, thoughts, and commitments, etc. On the other hand, we may feel that our secrets are more or less apparent, despite our intention, feeling that some important part of our self, which we wish to keep to private – a desire, a misdemeanour, is wide open to scrutiny and reaction. Simmel argues that all social relations can be regarded as having a ‘ration of secrecy’ which informs the activities of those taking part; the ‘obvious world’ is greatly influenced by the secret ‘second world’.²² He observes that, of course, we do ‘guard’ ourselves and our ‘inner thoughts’ but ‘betray’ them in innumerable ways, while commonly we cannot resist interpreting the ‘intentions’ and ‘characteristics’ of someone else. Thus, even though secrecy raises barriers between people it also has a ‘seductive temptation’ to disrupt barriers by ‘gossip’ and ‘confession’.²³

Secrets can be related to the idea of the self as having a ‘shadow(s)’ – as picturing itself, as re-creating, reconsidering or rehearsing – as an internal conversation on what is to be withheld, what must be kept private, treasured, as ranging across the senses, and in memories and through contemplation of other lives not led, or maybe to come later. It is apparent that we all have secrets that we do not relate to others – that may harm our selves or our relationships, but, secrets are an essential part of how we project our self-image and form our notions of self, while having other lives in parallel.

We can examine the notion personal secrets in detail through two aspects of the inner life – ‘recognition’ and ‘moments’, examples of which we may wish to remain closed to others, possibly because they are instances when the usual operation of memory in recall or the passage of time is suspended or compromised, and so putting into question taken-for-granted, on-going self-construction.

Why is it that sometimes we have the feeling on meeting someone for the first time that we have met him or her before? Is it because their face, voice, physique, clothes, or mannerisms are similar to those of someone else we have met? It may be we did not know them, perhaps they look reminiscent of someone in the past or now (a friend, relative or merely someone in the media, etc.) with whom we had or have some acquaintance, or seen, etc. When we meet someone who seems not merely recognisable but somehow familiar it may be that we did know him or her previously, and recall brings back the former connection.

22. Ibid, 462

23. Ibid, 466-7

Or could it be, perhaps if they are younger, that they remind us of what we had also been and done; this recognition maybe due to the fact that the person is at the same stage in life, going through particular circumstances, experiences, and challenges that we had met (in family relations, career points). For instance, in academia when we meet someone, say at the start of their career such as doing a postgraduate course, we are often taken back in recollection to our own experiences at that stage. But, maybe, just sometimes on meeting a person, it seems in some sense we are meeting ourselves – if they also are similar in some way to us, not merely in conduct of their tasks but in appearance and mannerisms, etc. a feeling of close recognition may be felt – even if, at the time, we do not realise the ‘similarity’ with our self. This rather less frequent recognition may bring a certain frisson – a strange feeling. In those moments of recognition – in perceiving another in this way are we are, in fact, seeing ourselves not them: what we were – a past self. The ‘biographical echo’ here we cannot always trace back to its origin – we cannot quite comprehend why the person (or a circumstance, or event) seems to have a familiarity; it is a return, in a belief that this meeting (or relationship) has happened previously but does not have clear fact or memory in its support. In a sense this is both an imaginary or possible recollection: a fantasy that may occur by the partiality or conflation of events, people, etc. in memory – also maybe, a parallel life that was not lived. Or an intense recollection of what we were – a recognition that brings an image of the self that was, so not merely say, as a being a student doing similar things, but a stronger, potentially unsettling image, perhaps not fully appreciated, seeing ones own parallel self as then (a shadow), and in the ‘now’ alongside the contemporary self.

There are times – ‘moments’ – when there is a personal feeling of being ‘at home’ – a warmth, in a place that is new – not so much merely a sense of return but of ‘fit’, a belonging. It can be a place that is mundane, once in my case, in a taxi ride in a foreign country from an airport on long road lined by forest. This is separate from the sense of ecstasy, contentment, or peace, where our cares forgotten, that may occur, say (as once for me) on a warm summer day, laying for a while flat in the heather on a small island, rather it is a feeling of recognition, when our identity temporarily pauses, time is suspended as the shift from our past to the future is delayed by the moment of the present. But, what is a moment and how long is a moment (c.f. Husserl and other phenomenologists)? It is possibly for no more than a few seconds in ‘real time’ – but infinite as in suspended time. A colour, a fragrance, a vista, a sound, may be its signature within its memory. Moments become life reference points, they are not so much about reflecting reality but in setting an instance within memory, as often deliberately formed for recall – interpreted and re-interpreted, as repositories of

mood and feeling to be revisited, to be re-lived, and brought into the present. A moment as recalled and re-formed can be the occasion to re-affirm or re-set self-conception, change course, even substantially start again. A moment recalled can also be a refuge from the present, a re-creation of a defining myth of self, or a 'what if I had decided differently' of parallel lives.

Moments may be likened to 'knots', which can take many forms (c.f. Celtic knots, the variety sailing knots, etc.). Recalled moments may appear as knots in that they are difficult to 'solve' – they have a mystery, a contradiction – at once a specific memory that is clear, bringing strong sensual elements and feeling, at another, something enigmatic like a knot with ends that disappear into the tangle of thread, or without ends at all. The moment is discrete, out of time, and yet, it is recollected in the present, or returned to more unconsciously, so seemingly without direct thought. Moments can be considered – or at least some of them – to be 'biographical echoes' or moments that return, through nostalgia, recollection, or very often instances that at the time are purposely noted for the future, as significant or mysterious, that will be periodically pondered and wondered, their precise meaning ever contemplated and modified according to later situations in life. The meaning of a moment is never definitively resolved but is a source for future return. As a biographical echo it may be of an incident, such as meeting someone for the first time, an image of a lost object, an odour or piece of music, and so on, or it may involve more than one of the senses, retaining a strong personal resonance in memory. These moments are important for the notion of self – we note and remember, and return to them, not merely only in secret since some we reveal in stories (in whole or part) to others. They can be 'recordings' of turning points in our lives, having a long emotional effect, say an incident or sound that sends us momentarily to childhood or a former home.

It is perhaps at particular instances of recognition and in certain moments that the self is more aware of 'itself' – how it is attempting to find meaning, composing, editing and how the degree of secrecy is to be employed. Centrally implicated in the formation of recognition and moments is our imagination – and how it moves and guides through time or rather through a series of time perspectives. We can perhaps conceive of our consciousness replaying former aspects of our lives and in prospection anticipating and planning, in part, using biographical echoes of image, sound, feel and other sensations, associated with moments and recognition.

Commitment

The question of ‘commitment’ – its role and nature – seems not to have been sufficiently addressed in detail within general biographical research, although it forms a major part of career theories of deviance and crime. It is an important aspect of how we link the descriptions and explanations we construct in our life narratives. While the examination of commitment as a topic and in examples of life accounts in biographical research has perhaps been rather limited, there are a number of older sources that research could draw and revive interest, such as on ‘motives’: for instance Blum and McHugh, ‘ascription of motives’; Mills, ‘vocabularies of motives’; and Scott and Lyman, ‘accounts’.²⁴ Often these discussions not only focus on motives as reasons, justifications, excuses, strategies or internal imperatives but on the view that an individual’s use in a situation takes from a range of types which connect with shifting social or institutional frameworks. We draw on wider social motivational patterns within social norms of behaviour, often in complex ways, when forming our own or in assuming those of others.²⁵

Motives are forms of explanation for actions – whether socially accepted or not – to enhance (‘It was my decision’) or lessen responsibility (‘It was an accident’), to gain approval and credit, or to avoid or mitigate opprobrium. A motive may be a later rationalisation after an act or a series of acts. What motivates someone to act may not be the reason given to others at the time, or what someone later says to themselves or family, friends, colleagues, etc. Of course, not everyone has to account for their actions to the same degree: some people may be more adept in negotiating or be in a position to avoid responsibility, while others may have less possibility of holding others (of higher status) to account.²⁶ Motives may be relayed in different ways and means (public, private, etc.) depending on the nature of the audience and the position of the giver.

It would be useful in the biographical study of lives to examine commitments not simply as motives as they ‘occur’ at particular important points or immediate situation for an individual but rather as in longer patterns that are part of the formation of individual attitudes and beliefs, and continuing self-conception.²⁷ We could then see how individuals over time make links in life and respond to circumstance, undergo transitions in identity within

24. Blum and McHugh. *The Social Ascription of Motives*. 98-109; Wright Mills. *Situated Actions and the Vocabularies of Motive*; Scott and Lyman. *Accounts*.

25. See, Matza. *Delinquency and Drift*. 60-2.

26. Scott and Lyman. *Accounts*.

27. Thomas and Znaniecki. *The Polish Peasant in Europe and America*; Roberts. *Ahead of its Time? The Legacy and Relevance of W.I. Thomas and F. Znaniecki (1918-20)* *The Polish Peasant in Europe and America*; Roberts. *Biographical Research*, 42-5

circumstances, and re-form a sense of self. Matza's career theory deviance is of interest here for biographical research in terms of commitment as a complex process of 'becoming'.²⁸ This idea is worth exploring to assess its possible application to biographical study to show how we relate to social conditions, relate with others, including informal and formal social control and social norms, making decisions at key life points, and in re-forming identity and outlook.

Matza's general argument that the more 'determinist' aspects of previous theories (e.g. Chicago School, Functionalism, Labelling) should be modified to emphasise their more implicit, 'naturalistic' elements has been very influential. Matza's processual analysis is a sophisticated conceptual discussion relevant to ideas of turning points, conversion in individual life in broader biographical study by his outline of a number of key 'stages' in deviance as 'becoming'.²⁹ At the 'invitational edge' before deviance, the individual's commitment amounts to being 'willing'; but a 'reconsideration' of action has to be overcome or repressed if deviance is to 'proceed'. 'Transparency' is the deviant's concern that infraction may become known and produces secrecy when with non-users.³⁰ The deviant is aware of 'ban' (which gives guilt) for illegality but to become fully deviant an activity must become known and, importantly, subject directly to State sanction. This 'signification' has major effects on the deviant by selecting, labelling and categorising. The result is stigma and humiliation.³¹ By being 'signified', Matza argues, the deviant is no longer someone who has taken part in occasional deviance, but is in process of being seen as symbolising the activity, leading to the full self-identity as a deviant.³² However, in Matza's account of becoming, it can be argued, commitment to proceed in deviance cannot be achieved through his idea of 'will' because it tends to be an abstract condition, a sense or mood, which only allows, opens the possibility (rather than motivates), for deviance.

Matza's conceptual work on deviance is immensely suggestive and complex: his career theory of deviance as becoming could be extended to include more elements of the 'humanistic' rather than 'determined' (e.g. as by circumstance) side of the individual (in his terms) by giving a greater sense of how individuals assess their circumstance as having alternatives, creativity, and possibility of resistance – a greater 'inner life'.

28. Matza. *Becoming Deviant*.; see also, Matza. *Delinquency and Drift*.

29. See, Denzin. *Interpretive Biography*.

30. Matza. *Becoming Deviant*. 150-1

31. *Ibid*, 155-7

32. *Ibid*, 156

Auto/biography

The idea of becoming can be modified not merely for the study of deviance but for biographical research in general, by using our previous discussion (e.g. parallel lives, secrecy etc.) in how individuals make sense (and ‘construct’) their lives; in particular, how we have or rather we identify moments or points of transition, epiphanies, turning points in our lives which we re-form and recollect in our ‘every day’ auto/biography.³³ Deviance like many other aspects of life may not only have an attraction (as fun, pleasure, gain, desire) and play a part in motivating the commission of acts – despite possible sanction – but may also have an appeal in the imagination as possible avenues that could have, or now, or could be taken

The idea that the individual feels their inner life (and misdemeanours) is apparent to others could be enhanced if we can bring in our earlier discussion of secrets – to give a fuller account of the effects of guilt, knowledge of illegality before and after infraction. Included here can be how we hold off (negotiate, resist, subvert) or accept others’ possible reactions, respond to the imposition and denigration of being labelled as a certain kind of person (deviant, criminal) and the ‘sounding out’ or challenges of others, including the institutions of the State, to our self-identity – the anchors of who we are. Of course, official labelling is only one (more extreme) form of social reaction; in social relations, more widely (in family, education, work, etc.), we initially take into account assumed negative or positive reactions to our actions (and ourselves). Later, we respond to the actual range views and actions of various social audiences, by acceptance or using forms of excuses, argument etc. when making (or accounting for) decisions or in expressing our beliefs. Again, within social relationships we may feel that others may know something of our secret conduct (our lies, mistakes, non-admitted desires, etc.), that they can ‘see through us’ or rather our outer shield protecting the inner life and past actions and future intent. A fuller notion of the re-evaluation of past actions can also be applied – how we re-assess our links in life (as ‘initiative’, ‘fate’, etc.), ‘Who we are’ or seek to be, in the light of current circumstance and activities – and the possible decisions to be made at an important ‘moment’: ‘How am I changing?’, ‘What have I become?’, ‘Why did I make that decision to repeat the same behaviour again?’. Here is the assessment of what we thought we were or aspired to – in our existing individual stories about ourselves that gave some coherence to our lives, a sense of continuity or attachment to a personal reality. Of relevance, therefore, in the formation of links in life and our stories, is how we order the elements of experience

33. Denzin. *Interpretive Biography*.

in meeting new circumstances: we ask ‘How did they come about?’, was it through our decision, or by coincidence, accident, or injustice, etc.? Within this assessment of the origins of our situation we may shift responsibility and blame for it to others but we can also say we had a role in previous decisions despite constraints. Making links in life is a process of changing commitment – the interplay of values, beliefs, decisions and reflection. The idea of becoming provides a basis for a career theory of commitment which can be modified to apply not only to deviance but to areas of biographical research more generally (e.g. education, illness, work) in discussion of turning points in any life – with the notion of ‘will’ receiving more detailed attention as commitment in a process of ‘constructing’ understandings of our lives and situation as a basis for acting.

Conclusion

There is a need to address more systematically notions of the ‘inner life’ in biographical research within sociology and related fields. Here it is suggested that notions such as parallel lives or alternative multiple past, present and future lives could be used, the importance of secrecy and individual story-making more fully recognised, and commitment as a process examined more carefully. For instance, while some inner aspirations may seem merely ‘dreams’ as promulgated in film and books, they may be a resource in the formation of our actual individual narratives and individual mythmaking. It has also been argued, that we do not have one essential life line – we have multiple across time, location and relationships in the ‘now’. Some notions of self and identity may remain secret, others may come about in reality; while some others are substantively unrealised they will have some effects on how we act – although hidden as parallel lives they may be who we believe we ‘really are’, whose details we secretively protect as lives perhaps still desired but not fully realisable (for now), due to some real or perceived impossibility (financial, emotional, physical).

In short, this chapter has explored a number of ideas for biographical research – life links, parallel lives, individual myth-making, secrecy, and commitment – that probably have been relatively neglected in much biographical research. Some re-attention in biographical research to elements of inner life is necessary to show how we associate experiential elements by using ‘biographical devices’ that connect our life activities, give life some coherence to ourselves, use variety of possibilities, and re-construct our life. It is through these various biographical devices (and others) that we try to make sense of our lives. They are components of a ‘personal methodology’ enabling how we re-form our auto/biography – through constructing narrative accounts of who we are from the myriad of experiences we encounter in our interaction with others.

We interpret, edit and reshape such experiences and try to form a working notion of a unified and continuing self; while at times we undertake a re-evaluation of experiences and sense of self(ves) which may occur due to significant changes in our personal life.

References

- Becker, Howard S. (1963), *Outsiders*, NY: The Free Press.
- Blum, Alan F. and McHugh, Peter (1971), The Social Ascription of Motives, *American Sociological Review* (36)1: pp. 98–109.
- Brockmeier, Jens (2002), Possible Lives, *Narrative Inquiry*, 12(2): pp. 455–66.
- Denzin, Norman K. (1989), *Interpretive Biography*, London: Sage.
- Gergen, Mary. M. and Gergen, Kenneth. J. (1984), The Social Construction of Narrative Accounts, in Kenneth J. Gergen and Mary M. Gergen (eds.) *Historical Social Psychology*. Hillside, NJ: Erlbaum.
- Hankiss, Agnes (1981) Ontologies of the Self: On the Mythological Rearranging of One's Own Life History, in Daniel Bertaux (ed.) *Biography and Society*, London: Sage.
- McAdams, Dan. (1993), *The Stories We Live By*, London: Guilford Press.
- Matza, David (1964), *Delinquency and Drift*, New York: Wiley.
- Matza, David (1969), *Becoming Deviant*, New York: Prentice-Hall.
- Mills, C. Wright (1970), Situated Actions and the Vocabularies of Motive, in Gregory P. Stone and Harvey A. Farberman (eds.) *Social Psychology Through Symbolic Interaction*. Waltham, Mass: Xerox College Publications.
- O'Neill, Maggie and Roberts, Brian (2019), *Walking Methods: Research on the Move*, London: Routledge.
- Peneff, Jean (1960), Myths in Life Stories, in Raphael Samuel and Paul Thompson (eds.) *The Myths we Live By*, London: Routledge.
- Roberts, Brian (1998), An Auto/biographical Account of Educational Experience, in Michael Erben (ed.) *Education and Biography*, Brighton: Falmer Press.
- Roberts, Brian (2002), *Biographical Research*, Buckingham: OU.
- Roberts, Brian (2004), Commentary: Poetics and the Composition of Life, *Narrative Inquiry*, 14(2): pp. 261–73.
- Roberts, Brian (2004), Biography, Time and Local History-Making, *Rethinking History*, 8(1): pp. 89–101. March.
- Roberts, Brian (2006) *Micro Social Theory*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Roberts, Brian (2007), *Getting the Most Out of the Research Experience*, London: Sage.
- Roberts, Brian (2007), Narrative Analysis and Fantasy in Life, *Newsletter*, Biography and Society, Research Committee 38, *International Sociological Association*, December, pp. 38–49.
- Roberts, Brian (2010), 'Ahead of its Time?' The Legacy and Relevance of W.I. Thomas and F. Znaniecki (1918–20) *The Polish Peasant in Europe and America*, in Chris Hart (ed.) *The Legacy of the Chicago School of Sociology*, Poynton, Cheshire UK: Midrash.
- Roberts, Brian (2013), Imaginative Inquiry and the Lives of Ideas, in Carl Fogel, Elizabeth Quinlan and Andrea Quinlan (eds.) *Imaginative Inquiry*, Palo Alto: Academic Press.
- Roberts, Brian (2016), Reflections on a life in Social Science, in Mats Greiff and Roger Johansson (Redaktörer) *I Ständig Rörelse – mellan, arbiter, kultur och didaktik, En vänbok till Lars Berggren*, Malmö: Mezzo Media.
- Samuel, Raphael and Thompson, Paul (1990), Introduction, in Raphael Samuel and Paul Thompson (eds.) *The Myths We Live By*, London: Routledge.
- Scott, Marvin. B. and Lyman, Stanford. M. (1968), Accounts, *American Sociological Review*, 33(1): 46–62, Feb.
- Simmel, Georg (1906), The Sociology of Secrecy and Secret Societies, *American Journal of Sociology*, 11(4): 441–98 (translated by Albion W. Small)
- Thomas, William I. and Znaniecki, Florian (1958), *The Polish Peasant in Europe and America*. Boston: Dover, 2 vols. (first pub. 1918–20, Chicago: The University Chicago Press, 5 vols.)
- Thompson, Paul (1993), Family Myths, Models, and Denials in the Shaping of Individual Life Paths, in Daniel Bertaux and Paul Thompson (eds.) *Between Generations*, Oxford: OUP.

Skolan som plats

DAVID ÖRBRING, LUNDS UNIVERSITET

Vad är egentligen en skola? Är det en byggnad? Är det undervisning? Förmodligen båda. Skola benämns i NE som "skola är en plats och en organisation för undervisning".¹ Detta ger oss en riktlinje. Frågan är vad som menas med att skolan är en plats. Jag försöker i denna text undersöka den frågan genom att använda olika teorier om plats samt Foucaults teorier om heterotopia.

I geografiämnet finns det många begrepp som inbegriper rumsliga perspektiv, som till exempel plats, landskap, skala och region. Rumsliga perspektiv är på det sättet en viktig del av geografiämnets identitet. Det kan vi till exempel utläsa när Susan Hanson argumenterar för vad som skiljer geografiämnet från andra ämnen.² Det är av vikt att geografilärare har kunskaper om rumsliga perspektiv och att detta får ta plats i deras lärarutbildning. Att teoretisera rummet kan vara svårt men också viktigt för att förstå syften med att lära sig geografi. En väg för att teoretisera rummet är att börja med begreppet plats. Vad menas med plats och hur kan vi använda begreppet för att förstå olika fenomen och företeelser?

Begreppet plats används i vårt vardagliga språk på många olika sätt som till exempel: "min favoritplats är hemma", "du måste ansöka om en plats på förskolan", "räddningstjänsten är på plats" eller "pojkar tar större plats i skolan än flickor". Relps belyser den skiftande användningen av platsbegreppet genom att lyfta fram på fyra olika tillämpningar: 1) För att beskriva jordytan och att jorden är människans plats 2) för att benämna olika rumsliga enheter som till exempel stad, region och land 3) för att beskriva olika rumsliga delar som är kopplat till vad som helst som människan väljer ska vara där 4) för att benämna exakta positioner.³ Det är inte helt enkelt att placera mina ovanstående exempel i de olika

1. *Nationalencyklopedin*, skola. <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/enkel/skola> (hämtad 2019-08-27)

2. Hanson Susan. Who Are "We"? An Important Question for Geography's Future'. *Annals of the Association of American Geographers*. 94(4), 2004 p. 715.

3. Relph, Edward. *Place and placelessness*. London: Pion, 1976, s 3

kategorierna, flera av dem passar rimligen i flera kategorier. Emellertid kan mitt första exempel, hemmet, belysa just den tredje kategorin. Platsen ”hemma” är beroende av människans relation till olika platser. Vi konstruerar hemmet och fyller på det sättet en plats med mening. Cresswell skriver i sin tur om en vardaglig och med avancerad användning av plats-begreppet.⁴ Den vardagliga användningen av plats kan kopplas till en simpel användning av begreppet för att till exempel benämna en stad eller berätta vad du är på väg, medan det mer avancerande användningen innehåller teorier och idéer om vad som menas med plats och relaterar dessa till människans relation med sin omgivning.

Denna text handlar om att teoretisera begreppet plats och en mer avancerad användning av plats-begreppet, samt att visa på användning av dessa teorier för att få förståelse för vad som är en skola. Tanken är att använda skola som ett exempel på en företeelse som kan förstås på olika sätt genom plats-begreppet. För att konkretisera kommer jag hämta empiri och exempel från min egen erfarenhet av skolan. Jag har i olika omgångar kommit i kontakt med skolan, vilket också förändrat skolan som en plats i relation till mig. Min utgångspunkt i denna text är tre olika perioder där jag har olika aktörsroller: 1) Egen skolgång i årskurs 1-9, 2) Arbete som lärare i grundskolan samt 3) Förälder till barn som går i skolan. Dessa tre perioder sätter jag i relation till teorier om plats för att visa på exempel och konkretisera hur plats-begreppet kan användas för att förstå vår omvärld i form av skola.

Plats i relation till skola

I geografi är plats ett sätt att förstå världen – ett studieobjekt, dock är begreppet plats både komplext och omdiskuterat.⁵ Ett begrepp som emellertid anknyter i betydelse är rum. Rönnlund och Tollefsen menar att det inte råder en enighet om hur dessa begrepp används och uppfattas.⁶ Cresswell tar i detta sammanhanget upp begreppsparet space (rum) and place (plats) och hur dessa är beroende av varandra.⁷ ”Space” utgör det fysiska rummet medan ”place” fyller det med mening. Relph skriver fram det såhär: ”A place is not just the ‘where’ of something; it is the location plus everything that occupies that location seen as an integrated and meaningful phenomenon.”⁸ Medan Massey, enligt Rönnlund och Tollefsen skulle säga att uppdelning mellan rum och plats är onödig eller

4. Cresswell, Tim. *Place: a short introduction*. Malden: Blackwell Pub, MA, 2004.

5. Cresswell, Tim, s 1. Castree, Noel. Place: Connections and Boundaries in an Interdependent World. Clifford, Nicholas, Holloway, Sarah, Rice, Stephen P. och Valentine, Gill (red.). *Key concepts in geography*. (2. ed.) London: SAGE, 2009

6. Rönnlund, Maria & Tollefsen, Aina. *Rum: samhällsvetenskapliga perspektiv*. Stockholm: Liber, 2016, s 19.

7. Cresswell, Tim, s 8

8. Relph, Edward, s 3

till och med att innebörden av dessa begrepp går ihop.⁹ Massey framhåller att: "My argument is not that place is not concrete, grounded, real, lived etc. etc. It is that space is too."¹⁰ Cresswell menar också att plats skiljer sig från andra begrepp i geografi men liknar också dem.¹¹ Territorium kan ju vara en typ av plats men skiljer sig samtidigt eftersom det är mer specificerat. Landskap kan också jämföras med plats men skiljer sig också från plats enligt Cresswell genom att människan betraktar rummet från en specifik punkt.¹² Likheten ligger dock i att rummet skapas i relation till människan.

John Agnew har tagit fram tre aspekter för att beskriva innebörden av plats.¹³ Dessa tre följer nedan:

1. Location. Alla platser har en fixerad punkt, koordinater, där de existerar. Skolan i fysisk form har en fixerad punkt och koordinater.
2. Locale. Detta kan beskrivas som det materiella som utgör och formar platsen. Det som utgör ett av mina exempel av skola är ett gammalt tegelhus med stor skolgård. Runt skolgården fanns det stängsel eller staket. Inuti skolan fanns det klassrum, korridorer, kapprum, bibliotek och andra studierum.
3. Sense of place. Den sista punkten är människans subjektiva och emotionella relation till platsen. Jag upplevde till exempel att skolan, tegelhuset, var en trygg plats men för andra kan det varit tvärtom.

Det som främst förknippas med plats är mening. En plats skapas när mening uppstår i relation mellan människan och omgivningen.¹⁴ Vad som gör ett utrymme till ett torg, en park eller äng är människans relation med just det utrymmet. En skola blir således en skola för att människan gör det till en skola. En skola är oftast en byggnad som kan inrymma ett större antal människor också med salar där undervisning kan utföras. Det skulle dock inte vara en skola om inte människor kollektivt får en uppfattning om att det är en skola. Annars kan det lika gärna vara en byggnad eller just ett utrymme, en fixerad punkt, utan mening. Skolan som jag gick på i grundskolan var en stor tegelbyggnad. Jag hade gångavstånd dit. Skolgården var ganska stor, åtminstone som jag upplevde den då. Den har idag en helt annan funktion i form av en lampaffär. Skolgården har

9. Rönnlund, Maria och Tollefsen, Aina.

10. Massey, Doreen. *For space*. London: SAGE, 2005 s 185

11. Cresswell, Tim, s 2

12. Ibid, s 10

13. Agnew, John. *Place and politics: the geographical mediation of state and society*. Boston: Allen & Unwin, 1987.

14. Cresswell, Tim

blivit en parkering. Om du inte vet att det varit en skola skulle du förmodligen inte tänka den tanken i första hand. Jag har besökt den lampaffären i vuxen ålder och såg då rummen med upphängda och utställda lampor som klassrum där jag en gång lärt mig läsa och skriva. För mig var denna plats fortfarande en skola. Platsens existens är på det sättet beroende av människans relation till den.

Det kan också finnas olika platser i skolan som till exempel rastplatser, matplats, bibliotek, trygga-otrygga platser och lärarrum där elever inte får gå in. Cresswell skriver om place-making activities, alltså handlingar/aktiviteter som gör platser.¹⁵ Olika platser skapas på det sättet av att människor till exempel för att göra det trivsamt eller funktionellt. Platser i skolan skapas också på detta sätt. När jag arbetade som lärare på en grundskola fanns det en tydlig avskiljning mellan rum som eleverna får vara i och rum där de inte får vara. Lärarrummet var ett rum för lärare. Det fanns också en diskussion om huruvida kontorsdörren skulle stå öppen till lärarrummen eller inte. Diskussionen handlade om eleverna skulle kunna få tillträde till lärarrummen, samt om ett värnande om att lärarens möjlighet att bestämma över sin arbetstid. En del lärare menade att öppna kontorsdörrar gör att lärarna och eleverna hela tiden kan interagera medan andra menar att läraren måste kunna stänga dörren för att till exempel kunna arbeta med rättning eller för att få en paus. Det läraren respektive eleven gör avgör på det sättet vad det är för plats i skolan. Rastgården blir en rastgård när det utförs "place-making activities". Likaså blir lärarrummet avskilt arbetsrum när lärarna använder det på det sättet.

Var går egentligen gränsen för var skolan är lokaliserad? Var börjar och slutar den? När är du i skolan och när går du ur den? Vad gränsen för skola går kan vara ganska oklart. Slutar skolan med väggarna på skolan, med grinden på skolgården eller är det något som följer med eleverna och lärarna hem? Om undervisningen sker på annan plats än i byggnaden sker då detta inte i skolan? Kanske kan vi få hjälp att svara på detta genom att ta in ytterligare teori. Harvey delar upp rummet i två dimensioner. I den första finns tre delar: det absoluta, det relativa och det relationella.¹⁶ I den andra dimensionens utgångspunkt från Lefebvres teorier.¹⁷ Den andra dimensionen innehåller dock också tre delar: det upplevda, det föreställda och det levda rummet. Dessa två dimensioner befinner sig, enligt Harvey, i en dialektisk spänning, det vill säga att dimensionerna kan ställas emot varandra men bildar tillsammans en helhet. Plats-begreppet hamnar i denna uppdelning på ett inte helt okomplicerat sätt. En guidning kan

15. Ibid s 5

16. Harvey, David. *Ojämlighetens nya geografi: texter om stadens och rummets förändringar i den globala kapitalismen*. Stockholm: Atlas, 2011.

17. Lefebvre, Henri. *The production of space*. Oxford: Basil Blackwell, 1991.

vi få av Cresswell som hävdar att det som Lefebvre menar är ”social space” (det levda rummet) i själva verket ligger väldigt nära platsbegreppet.¹⁸ Viktigt, är emellertid att inte glömma att dimensionerna är i en dialektisk spänning. För att konkretisera – skolan har en fixerad punkt (absolut rum), till exempel tegelbyggnaden (upplevda rummet) under min uppväxt. Att denna byggnad utgör en skola är för att vi relationellt har en kollektiv uppfattning om att det är en skola (relationellt rum). Skolan ligger också med olika avstånd till olika elever och olika flöden (som till exempel varor, pengar, känslor av oro) rör sig mellan elever, elevens hem och skolan (relativt rum). Tegelbyggnaden med skolområde var skolan för mig men i vissa ämnen var vi på en annan skola, på vägen dit (mellan skolorna) hamnar vi i limbo. Vi var fortfarande i skolan men ändå inte. Så kändes det också (det levda rummet). Samtidigt kunde till exempel bekanta, politiker och journalister ha åsikter om vad som händer i skolan utan att egentligen vara där. Det vill säga skolan representerades på olika sätt i samhället (det föreställda rummet). Ett annat exempel är läxa. Läxa är ofta en del av skolan. Du kan visserligen göra läxan i skolan, men läxan gör också att skolan tar plats i hemmet. Skolans plats byter form och byter det absoluta och upplevda rummet. Mina barn har idag möjlighet att fortsätta arbetet i skolan hemma genom ett digitalt rum. Läraren skapar uppgifter där som eleverna gör i skolan, men kan sedan fortsätta med hemma. Detta digitala rum kan också sägas vara en del av skolan och skapar ytterligare aspekter av skolan som plats.

I undervisningen ska lärare berätta om och beskriva platser, på det sättet ska verkligheten på något sätt flytta in i platsen skola. Platser ska ta plats i platsen skola. Undervisningen i skolan om världen ska helst förankras i saker och ting som är verkliga, som händer på riktigt. Det lärarna säger ska förmedlas med kontakt till elevernas erfarenheter och aktuella händelser. Det som utgör platsen skola kan på det sättet innefatta ett levandegörande av andra platser. Det innebär till exempel att läraren berättar om en specifik stads framväxt eller något annat ämnesinnehåll genom att tala om det som utgör platsen för innehållet, det vill säga det som ger platsen mening. I undervisning ska lärarna på det sättet anknyta till verkligheten – föra ihop teori med praktik. Detta händer inte alltid. I geografiämnets didaktik problematiseras att ämnesinnehåll undervisas isolerat från verkligheten, vilket kan göra att elever får svårt att koppla ihop ämnesinnehållet med det som händer i den ”riktiga” världen.¹⁹ Teorier om olika fenomen får stå för sig själva (isolerade) utan kopplas till exempel och variationer i verkligheten. I min skolgång fick jag information om hur olika processer

18. Cresswell, Tim

19. Hawley, Duncan. What is the rightful place of physical geography? I: Jones, Mark och Lambert, David (red.). *Debates in geography education*, Second edition. London: Routledge, 2018.

formar natur- och kulturlandskapen. Vi fick till exempel, i tegelbyggnaden, lära oss om vad som hände under den senaste istiden. Det var dock först flera år senare som jag förstod att den sjö jag brukar bada i på sommaren faktiskt delvis är skapad av just denna process. Undervisningen om istiden och hur den formade landskapet fick, i det ögonblicket när jag kopplade ihop det med sjön, en annan relation till plats.

Skola och omvärlden

Skolan som plats kan inte förstås utan i relation till omvärlden. Platser i världen går inte att förstå i sin helhet utan att också studera hur platsen interagerar med sin omgivning.²⁰ Massey använder uttrycket ”global sence of place” för att beskriva detta. Rönnlund och Tollefsen tolkar Masseys global sence of place:

Platsers relationella och föränderliga karaktär, där det lokala inte är en dikotomi till det globala utan utgörs av speciella intersektioner av relationer på olika nivåer och skalor, är som vi sett tidigare det Massey kallar a *global sence of space*.²¹

Skolan är på sätt och vis också en sådan plats. Det är många processer och händelser som påverkar hur platsen skola utformas som är kopplat till lokala, regionala, transnationella och globala influenser. Politiska beslut som influerats av bestämmelser i EU eller styrdokument som konstrueras med transnationellt inflytande. Ninni Wahlström ger exempel på detta genom att lyfta fram hur skolpolitiken och kunskapskonstruktionen påverkas av transnationella flöden av utbyten och kommer ändå in i klassrummen.²²

Det finns även ett annat perspektiv som kan tas upp och det är hur skolan som plats representeras hos andra människor som inte är på plats eller som skriver om det i media. Lefebvre, som jag tidigare tagit upp, talar om det föreställda rummet, det vill säga hur rummet representeras.²³ I dagens debatt om skolan är det många som vill tycka till om det ena och det andra. Utgångspunkten i olika ställningstaganden grundar sig inte sällan på individernas relation till platsen-skola. De minns till exempel hur deras egen skolgång varit och använder det i sin argumentation, i politiska och skolmässiga sammanhang till och med för att göra förbättringar och utveckla skolan. Skolan kan till exempel representeras som stökig/lugn eller som flummig/utvecklande beroende på vem du pratar med.

20. Massey, Doreen

21. Rönnlund, Maria & Tollefsen, Aina, s 50

22. Wahlström, Ninni. When transnational curriculum policy reaches classrooms – teaching as directed exploration. *Journal of Curriculum Studies*, 50(5), 654–668. 2018.

23. Lefebvre, Henri

Känsla för skolan

Topophilia – kan sammankopplas med starka känslor kopplat till plats. Yi-Fu Tuan kopplar ihop plats med känslor genom just detta begrepp.²⁴ Skolan väcker känslor. Jag gick på olika skolor under grundskolan. Fram till år 6 gick jag i det där tegelhuset. Det kändes tryggt där. Under högstadietiden fick vi byta skola till en större byggnad. Av många olika anledningar kändes denna plats mycket mer otrygg. I mitt arbete som lärare på högstadiet åren fick jag olika känslor för arbetsplatsen. Den första tiden präglades av glädje av att börja arbeta som lärare men också stress för att hinna med. Efter några år fylldes arbetsplatsen med minnen och upplevelser som jag än idag förknippar med denna plats. Det kan röra sig om elever och kollegor som berört eller yrkesmässiga höjder och dalar. Till sist nu när mina barn går i skolan påverkas min upplevelse av deras skola som plats av de upplevelser jag haft tidigare. Barnen går på en mindre skola och jag får tillbaka de känslor av trygghet som jag också själv upplevde i tegelhuset.

Under dessa perioder av skolerfarenhet kan jag urskilja olika typer av känslor som också formar skolan som plats för mig:

- Trygghet/otrygghet
- Tvång/frihet
- Intresseväckande/uttråkande

Skolan som en heterotopia

Skolan som plats skiljer sig från alla andra platser samt att skolan som plats skiljer sig från skola till skola och från olika upplevelser. Foucaults begrepp heterotopia ligger nära till hands för att diskutera denna aspekt av plats-begreppet.²⁵ Det rum (platser) där vi lever skapas, enligt Foucault, i relation till oss själva och omvärlden:

The space in which we live, which draws us out of ourselves, in which the erosion of our selves, our time and our history occurs, the space that claws and knaws at us, is also, in itself, a heterogeneous space. In other words, we do not live inside a void that could be colored with diverse shades of light, we live inside a set of relations that delineates sites which are irreducible to one another and absolutely not superimposable on one another.²⁶

24. Tuan, Yi-fu. *Topophilia: a study of environmental perception, attitudes, and values*. New York: Morningside ed, Columbia University Press, 1990[1974].

25. Foucault, Michel, och Miskowiec, Jay. Of Other Spaces. *Diacritics*, 16(1), 22-27, 1986.

26. Ibid, s 23

Foucault utgår på det sättet från att platsen inte är ett tomrum som kan fyllas med mening utan att platser formas i relation med sin omgivning och att en plats inte kan ersätta en annan. Han lyfter i samband med detta fram heterotopia som ett uttryck för att beskriva vissa typer av platser som skiljer sig från alla andra platser, vilka också benämns som ”other spaces”.

There are also, probably in every civilization, real places – places that do exist and that are formed in the very founding of society – which are something like counter-sites, a kind of effectively enacted utopia in which the real sites, all the other real sites that can be found within the culture, are simultaneously represented, contested, and inverted. Places of this kind are outside of all places, are absolutely different from all the sites that they reflect and speak about, I shall call them, by way of contrast to utopias, heterotopias.²⁷

Foucault skriver om sex olika principer som utgör en heterotopia, se nedan. Dessa principer tänker jag använda för att analysera platsen skola.²⁸ Jag vill på det sättet undersöka om skolan som plats kan sägas vara helt eller delvis en heterotopia enligt Foucaults principer. Jag använder även här mina erfarenheter av skolan från olika perioder för att konkretisera och ge exempel. Jag skulle inte argumentera för att skolan som plats helt passar in som heterotopia, dock öppnar Foucaults principer för heterotopia upp intressanta aspekter av skolan som plats.

1. PLATSER SOM RESERVERADE FÖR DE I KRIS ELLER FÖR DE SOM AVVIKER

Foucault lyfter fram platser i kris som till exempel förbjudna, heliga eller privilegierade platser. Individer i kris kan till exempel vara tonåringar, gravida och äldre. Emellertid framhåller Foucault att det som avsetts som att vara i kris har kommit att ersättas av det som avviker. Det vill säga avviker i relation till ”det vanliga” eller normen i samhället där individen befinner sig, vilket kan vara till exempel fängelser eller äldreboende.

Skola som plats är inte klockren i den här principen. Barn och ungdomar går i skolan och kan på sätt och vis ses som avvikande mot vuxenvärlden, samtidigt som själva skolan är en del av samhället. Barn och ungdomar ska lära sig att bli samhällsmedborgare i skolan vilket gör att skolan blir en spegling av samhället. I skolan försöker lärare förbereda elever på samhället och på det sättet spegla samhället genom att undervisa om det. Barn och ungdomar i skolan avviker på det sättet genom att inte vara helt klara samhällsmedborgare.

27. Ibid, s 24

28. Ibid

2. PLATSENS FUNKTION PÅVERKAS AV HUR HISTORIEN UTVECKLAS

Platsen förändras och påverkas i relation till vad som händer och har hänt i samhället. Foucault ger som exempel hur placeringen av kyrkogården i samhället kan kopplas till hur samhället betraktar de döda och var de ska begravas.

Skolans placering, uppbyggnad och funktion har påverkats av hur samhällets ser på skola som fenomen. Friskolereformen och det fria skolvalets införande i början av 90-talet gjorde till exempel att skolorna förändrades. Plötsligt började föräldrar välja skolor till sina barn som låg på helt andra ställen än vad de faktiskt bor. Digitaliseringen som är en del av samhället idag har också förändrat skolorna, allt från datorsalar till flexibelt lärande. Datorerna hade inte kommit när jag gick i det gamla tegelhuset. När jag började högstadiet och bytte skola kom de första datorerna till skolan. Vi fick datorsalar där vi kunde arbeta med matematik. Texter skrevs dock mest på papper. Sedan gick det snabbt. Idag har datorsalar många gånger ersatts av paddor och laptops. Mina barn har tillgång till paddor i skolan och kan då vara kvar i klassrummet istället för att gå till en datorsal.

3. PLATSEN FORMAS AV PLATSER I JUXTAPOSITION

På en plats som är en heterotopia menar Foucault att flera platser finns bredvid varandra utan att egentligen vara speciellt förenliga. Han använder teatern som exempel. På teaterns arena spelas det upp scener som visar olika platser, som inte behöver vara förenliga med varandra eller med den/de plats/platser de spelas upp på.

En del av skolans verksamhet kan placeras i juxtaposition. Den undervisning som bedrivs i skolan kan liknas med Foucaults exempel om en scen på teatern. Läraren försöker lära ut genom att förklara och berätta om olika platser, händelser och fenomen, vilket i sin tur kan utspelas i skolan som platser i juxtaposition. Min lärare i grundskolans lägre åldrar berättade om till exempel allt från dinosaurier och rymden till att berätta om demokrati och vattnets kretslopp. Dessa olika lärdomar kan också ses om olika händelser som sätter platser bredvid varandra i skolan, dessa behöver nödvändigtvis inte vara förenliga, vilket också gör att de kan sägas vara i juxtaposition.

4. PLATSEN ÄR KOPPLAD TILL OLIKA TIDSFÖRLOPP

Platsen är knuten till tid. Det kan till exempel vara platser knutna till att ackumulera tid som i biblioteket eller på museet. Det kan också vara knutet till den flytande tiden som till exempel en festival. Den senare är på det sättet knuten till att inte vara för evigt utan vara tidsbegränsad.

Skolan är bunden till tid. Barn och ungdomar går där under en begränsad tid. Om du har missat skolgången under denna tid kan du ta igen det senare, men även då är den begränsad. Skolan som plats varar inte för evigt för den enskilda individen som elev.

5. PLATSEN ÄR ETT SLUTET SYSTEM

I relation till platsen finns det ett öppnande och ett stängande, vilket också upplåter för att platsen kan isoleras men också genomträngas.

Either the entry is compulsory, as in the case of entering a barracks or a prison, or else the individual has to submit to rites and purifications. To get in one must have a certain permission and make certain gestures.²⁹

Alla barn i världen har enligt barnkonventionen rätt att få utbildning. I Sverige går alla barn i skolan. Barn som inte börjar skolan fångas upp och får hjälp av olika samhällsinstanser. Det finns dock ett tydligt öppnande av skolan i och med individen når en viss ålder. Idag när barnet når förskoleklassålder är det obligatoriskt. Då öppnas skolan för barnen. Det har också varit tydligt för mina barn. Skolan stängs också när barnen och ungdomarna gått nio år i grundskolan och klarat sina betyg, då stängs i alla fall grundskolan och gymnasiet tar vid för de flesta.

6. PLATSEN HAR EN RELATION MED SAMHÄLLET

Foucault menar också att platsen har en funktion eller en relation till andra platser i samhället: "...their role is to create a space that is other, another real space, as perfect, as meticulous, as well arranged as ours is messy, ill constructed, and jumbled."³⁰ Skolan interagerar hela tiden med samhället. Det som händer i samhället avspeglas i skolan på olika sätt. Skolan fyller också en funktion till andra platser vilka också speglas i skolan. Skolans syfte är bland annat förutom ämneskunskaper också att utbilda demokratiska medborgare, förse samhället med människor som kan göra olika arbetsuppgifter som samhället behöver, utbilda individer som kan utveckla och förbättra den värld vi lever i, utbilda individer som har en värdegrund som ligger i linje med den skolan har satt och utbilda individer i att samarbeta med varandra. Vad samhället behöver för kompetenser och kunskaper påverkas också det som eleverna möter i skolan och således skolan som plats. Det demokratiska beslutar om gällande vad eleverna ska lära sig i skolan är också den kunskapssyn som formar skolan som

29. Foucault, Michel, och Miskowicz, Jay. s 26

30. Ibid s 27

plats. Den värdegrund som samhället vilar på kommer också prägla den värdegrund som påverkar skolan som plats. Den syn samhället har på individen i relation till kollektivet kommer också påverka hur skolan utspelar sig som plats.

Slutord

Det finns många aspekter av begreppet plats som tillsammans kan ge förståelse för skola som fenomen. Genom att vi kollektivt enas om vad som är en skola fyller vi platsen skola med mening. Vad som är en skola och hur skolan upplevs kan variera för olika människor med det finns ändå något gemensamt mellan de som uppfattar platsen som skola som gör att platsen blir en skola. Platsen skapas på det sättet i relation mellan människan och omgivningen. Vad som är platsen skola kan alltså komma att ändras och kan variera med våra erfarenheter. Den tegelbyggnaden som för mig förr var en skola är idag en lampaffär. Det som är skolans verksamhet har försvunnit men byggnaden är kvar. I och med att jag medveten om detta skiftet ändras platsens mening från skola till affär. Mina känslor för platsen finns emellertid kvar. Jag uppfattar på det sättet lampaffären genom vad som tidigare funnits där. Platsen är på det sättet knutet till dess historia och mina upplevelser.

Skolan som plats har en speciell karaktär. Foucaults heterotopia hjälper oss att förstå denna karaktär: I skolan finns personer som avviker (i bemärkelsen inte färdiga samhällsmedborgare), skolan som plats är knuten till historien och samhället runt omkring, skolan förekommer för olika människor under specifika tidsförlopp, i skolan finns ett öppnande och stängandes samt att det i skolan finns inslag som är i juxtaposition.

Referenser

- Agnew, John. *Place and politics: the geographical mediation of state and society*. Boston: Allen & Unwin, 1987.
- Castree, Noel. Place: Connections and Boundaries in an Interdependent World. Clifford, Nicholas, Holloway, Sarah, Rice, Stephen P. och Valentine, Gill (red.). *Key concepts in geography*. (2. ed.) London: SAGE. 2009.
- Cresswell, Tim. *Place: a short introduction*. Malden: Blackwell Pub, MA, 2004.
- Foucault, Michel, och Miskowiec, Jay. Of Other Spaces. *Diacritics*, 16(1), 22-27, 1986.
- Hanson, Susan. Who Are "We"? An Important Question for Geography's Future'. *Annals of the Association of American Geographers*. 94(4), 2004 p. 715.
- Harvey, David. *Ojämlighetens nya geografi: texter om stadens och rummets förändringar i den globala kapitalismen*. Stockholm: Atlas, 2011.
- Hawley, Duncan. What is the rightful place of physical geography? I: Jones, Mark och Lambert, David (red.). *Debates in geography education*, Second edition. London: Routledge, 2018.
- Lefebvre, Henri. *The production of space*. Oxford: Basil Blackwell, 1991.
- Massey, Doreen. *For space*. London: SAGE, 2005.
- Nationalencyklopedin, skola. <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/enkel/skola> (hämtad 2019-08-27)
- Relph, Edward. *Place and placelessness*. London: Pion, 1976.
- Rönnlund, Maria och Tollefsen, Aina. *Rum: samhällsvetenskapliga perspektiv*. Stockholm: Liber, 2016.

Tuan, Yi-fu. *Topophilia: a study of environmental perception, attitudes, and values*. New York: Morning-side ed, Columbia University Press, 1990[1974].

Wahlström, Ninni. When transnational curriculum policy reaches classrooms – teaching as directed exploration. *Journal of Curriculum Studies*, 50(5), 654–668. 2018.

Kolleger! Det är dags att handla nu!

Lärare för freds bildande och yrkesetikens betydelse, 1982-1984

IRENE ANDERSSON, MALMÖ UNIVERSITET

”Freds rörelsen växer! Nu bildas föreningen Lärare för fred.” Så börjar kallelsen till de lärare som ville ”stärka fredsfrågans ställning i skolan”.¹ Ett första möte planerades till söndagen den 6 juni 1982 kl 16.00 på lärarhögskolan i Malmö. Inbjudan hade formulerats av en förberedelsegrupp och satts upp på lärarrum. Mötesdeltagarna bjöds in för att ta ”ställning till” ett program, ett förslag till organisation och möjliga vägar att bedriva arbetet på. Ett utkast till pedagogiska riktlinjer låg klart. Kallelsen utlovade även andra aktiviteter (se bild till höger).

Gunnar Bergendal, rektor för lärarhögskolan i Malmö 1973 till 1995,² höll inledningstalet. Han satte in fredsarbetet i en samhällskontext och pekade på skolans och lärares ansvar med orden: ”... freden är den förnämsta frågan i samhället nu. Denna fråga ställer krav på kunskaper och ansvaret för dessa kunskaper vilar i avsevärd grad på skolan.”³

1. Kallelse till möte för bildandet av Lärare för fred på lärarhögskolan, Malmö, 19820606, Lärare för fred, södra Sverige, 1982-1990.

2. Sökord Gunnar Bergendal, <https://sv.wikipedia.org> (hämtad 20190702).

3. Protokoll 19820606, Bildandet av organisationen Lärare för fred, Lärare för fred, södra Sverige, 1982-1990.

Programmet innehöll musik och sång. En viktig punkt var namnet på organisationen. Några föredrog Lärare mot kärnvapen, men det gemensamma beslutet blev Lärare för fred. Programförslag, organisationsutformning och pedagogiska riktlinjer diskuterades och godkändes.⁴ Det var detta som hände på upptaktsmötet.

Mötesprotokollet tillsammans med bilagor, ett uppprop och ett pressmeddelande finns kvar och berättar mer om söndagens sammankomst och vad föreningen ville. Det var nämligen inte så lite. Uppropet manade till handling: ”Vi uppmanar alla lärare och pedagoger att följa vårt exempel och grunda liknande regionala och lokala organisationer. Kolleger! Det är dags att handla nu!”⁵ Det slogs fast att Lärare för fred var en politiskt obunden förening fri från band till andra fredsorganisationer. Föreningen ville sprida kunskap kring människors livsvillkor genom sakligt grundat undervisningsmaterial om: ”Internationellt samförstånd och solidaritet. Nedrustning, utveckling och fred.”⁶ Organisatoriskt var förberedelsegruppen optimistisk, förutom lokala och regionala grupper, hoppades man att en riksorganisation skulle kunna vara på plats redan kommande år. För att nå lärare behövdes ett kontakt- och informationscentrum om fredsarbete i skolan.⁷ Fokus för de pedagogiska riktlinjerna var att öka lärares kompetens att ta upp fredsfrågor med barn och ungdomar. Till detta behövdes en materialbank med ”bildband, utställningar, litteratur, artikelsamlingar, idéer från olika skolor, projekt och utvärderingar av genomförda projekt”. Lärare för fred ville även påverka Skolöverstyrelsens arbete med läroplan, läromedel och kurser samt skapa opinion i fredsfrågan tillsammans med andra fredsgrupper i landet och i internationella sammanhang.⁸ Samlingen av bilagor avslutas med ett uttalande riktat till svensk press. Det är en vädjan till journalister att bevaka ett kommande extra möte om nedrustning i Förenta Nationerna objektivt och ”allsidigt” och ge slutdokumentet ”folklig förankring”.⁹

Lärare för fred konstitueras

Även om dokumenten formulerades i början av juni 1982 konstituerades inte Lärare för fred förrän lördagen den 16 oktober samma år. Enligt uppgift var 75 mötesdeltagare närvarande vid det konstituerande mötet.¹⁰ En styrelse tillsattes

4. Protokoll 19820606, Bildandet av organisationen Lärare för fred, Lärare för fred, södra Sverige, 1982-1990.

5. Uppprop, bilaga till protokoll 19820606, Lärare för fred, södra Sverige, 1982-1990.

6. Program, bilaga till protokoll 19820606, Lärare för fred, södra Sverige, 1982-1990.

7. Organisationsutformning, bilaga till protokoll 19820606, Lärare för fred, södra Sverige, 1982-1990.

8. Pedagogiska riktlinjer, bilaga till protokoll 19820606, Lärare för fred, södra Sverige, 1982-1990.

9. Uttalande, bilaga till protokoll 19820606, Lärare för fred, södra Sverige, 1982-1990.

10. Rundskrivelse 19821103 uppger 100 personer, medan Årsberättelse 19821016-19831015 uppger 75 lärare, Lärare för fred, södra Sverige, 1982-1990.

och stadgar antogs. Till ordförande för läsåret 1982/83 valdes Marie Hegnelius (Lund). Ordinarie ledamöter blev Göte Rudvall, sekreterare (Malmö), Gudrun Simonsson, biträdande sekreterare med ansvar för medlemmar och utskick (Lund), Ella Svensson, vice ordförande och kassör (Malmö), samt Hans Toftenow (Malmö), Eva Lagerbäck (ingen uppgift) och Agneta Cederbom (Malmö). Medlemsavgiften sattes till 40 kr.¹¹ Föreningens utbredning stod i stadgarna: "Organisationens namn ska vara 'Lärare för fred' i södra Sverige. Den vänder sig främst till lärare och utbildningssamordnare inom södra högskole-regionen (Skåne, Blekinge, Halland och Småland)."¹² Redan i september hade regionala föreningar bildats i Stockholm och Göteborg.¹³

Verksamheten intensifierades under de närmaste månaderna. Föreningen öppnade ett postgirokonton, inrättade ett kontaktcentrum med Ella Svensson som föreståndare och planerade en rundskrivelse att distribueras i 600 exemplar för att informera om föreningen och värva nya medlemmar. Styrelsen ville få in namn på lärare som kunde fungera som kontaktpersoner för lokalgrupper på skolorna. Lärare uppmanades kryssa i en medföljande enkät om de var intresserade av att ingå i arbetsgrupper och stödja föreningens praktiska arbete. De kunde förslagsvis ordna studie- och läsecirklar och seminarieserier på den egna skolan, eventuellt med bidrag från Svenska Unescorådet och Svenska FN-förbundet. En nationell grupp samlades för att utforma stadgar till en riksorganisation.¹⁴

Trots att datorer inte var så vanliga föreslogs att tekniken skulle användas för medlemsregistret särskilt med tanke på utskick och för att få nya medlemmar. På grund av kostnadsskäl avlogs förslaget, men om föreningen expanderade kraftigt kunde det bli aktuellt. Styrelsemöten hölls i början på medlemmars arbetsplatser, på förskolor i Malmö, freds- och konfliktforskningsavdelningen i Lund och på lärarhögskolan, dit även större samlingar förlades. De första protokollen visar kontakter med andra fredsföreningar. Till exempel köptes material in från Arbetarrörelsens fredsforum som bildats 1981.¹⁵ Organisationen genomförde uppsatstävlingar i högstadiet, gymnasiet och folkhögskolan under benämningen Skolornas fredsprojekt. Den första tävlingen iscensattes just 1982.¹⁶ Även om Lärare för fred täckte den södra högskoleregionen var det

11. Protokoll vid konstituerande möte för föreningen Lärare för fred på lärarhögskolan, Malmö, 19821016 och protokoll 19821019 Mariehage förskola, Malmö, då funktioner delades upp mellan personerna i styrelsen. Till suppleanter valdes: Hans Taranger (Helsingborg), Jan Andersson (Lund), Gunilla Junger (Lund), Anita Magni-Ohlsson (Lund), Inger Madison (Lund), Lärare för fred, södra Sverige, 1982-1990.

12. Protokoll 19820914, Lärare för fred, södra Sverige, 1982-1990.

13. Protokoll 19820901 och 19820908, Lärare för fred, södra Sverige, 1982-1990.

14. Protokoll 19821019, 19821101, 19821201 och 19821220, Lärare för fred, södra Sverige, 1982-1990.

15. Protokoll 19821019, 19821101 och 19821201, Lärare för fred, södra Sverige, 1982-1990.

16. Andersson, Irene, "Konflikt om freden? Arbetarrörelsens Fredsforum och Skolornas fredsprojekt på 1980-talet", konferenspaper, Svenska historikermötet, maj 2014.

främst personer i västra Skåne, från Malmö och Lund, som satt i styrelsen. En medlemsförteckning 1983/84 visar att av de 270 medlemmarna var få från östra Skåne, ingen bortom Skånegränsen och två från Danmark.¹⁷

Den här textens syfte är att undersöka hur Lärare för fred nådde upp till sina uttalade ambitioner på mötet i juni 1982 till årsmötet 1984. Först presenteras föreningens arkiv och de texter som har använt material i eller med anknytning till samlingen. Yrkesetikens roll för bildandet av yrkesgrupper mot kärnvapen och för fred under 1980-talet lyfts fram. Därefter undersöks föreningens verksamhet utifrån protokoll och årsberättelser. Slutligen diskuteras resultaten i förhållande till forskning om fredsrorelse och fredsundervisning.

Arkivet Lärare för fred i södra Sverige

Protokoll och årsberättelser från föreningen Lärare för fred i södra Sverige, ekonomiska redovisningar, medlemshäften från Sveriges lärare för fred, publikationer som presenterar olika fredsprojekt i skolan och samtida litteratur om fredsfrågor finns i skrivande stund på Fakulteten för lärande och samhälle, Malmö universitet. I början av 2000-talet, inför färdigställandet av lärarutbildningen nya lokaler i Orkanen, Nordenskiöldsgatan, Malmö, gallrades olika typer av handlingar förvarade i källaren på lärarhögskolan, Munkhättegatan, Malmö. Lärare för freds papper sparades och flyttades 2005. Ansvaret för detta arkiv gavs till två forskare i historia med intresse för fredsfrågor, Roger Johansson och Irene Andersson. Göte Rudvall, tidigare sekreterare i föreningen, gav tillstånd till att arkivet överlämnades.¹⁸ Roger Johansson, som arbetat flera år på lärarhögskolan, hade deltagit i 1980-talets fredsrorelse bland annat i en ”cykel-marsch” för fred. Jag var tämligen nyligen anställd på samma arbetsplats och hade skrivit en avhandling om kvinnors fredsaktioner under första världskriget och mellankrigstiden. Tillsammans såg vi möjligheter att utifrån arkivet studera föreningens historia, aktörer, nätverk, organisering, pedagogiska idéer och synen på fredsfostran respektive fredsundervisning.

Begreppet Peace Education omfattar både fostran och undervisning och har en lång historia.¹⁹ Programtexten från mötet i juni 1982 satte in lärares mobilisering för fredsarbete och opinionsbildning på 1980-talet i ett längre tidsperspektiv utifrån omvärldsperspektiv, läroplan och undervisning:

17. Medlemsförteckning, Lärare för fred 83/84, Lärare för fred, södra Sverige, 1982-1990.

18. Stort tack till Göte Rudvall.

19. Andersson, Irene, Hinge, Helle and Messina, Claudia, *Peace Education*, CiCe Guidelines 13, London UK:2011, se avsnitt 1. Historical and Current Perspectives on Peace Education, pp 1-4.

I Sverige har kamp för fred, internationell solidaritet och demokrati en lång tradition också inom lärarkåren. Inte minst inom mellankrigstiden kännetecknas lärarnas internationella strävanden av kampen för fred. Erfarenheterna från andra världskriget ledde till att frågor om fred och demokrati betonades i arbetet på att reformera den svenska skolan. Idag står vi lärare och pedagoger fortfarande i en situation där vår röst behövs. Den nya läroplanen för grundskolan betonar frågor om krig och kapprustning på ett helt annat sätt än tidigare. Också vid FN:s generalförsamlings extra möte om nedrustning 1978 uppmärksammades undervisningens betydelse.²⁰

Materialet i arkivet, som skapades av pedagoger och lärare med engagemang i föreningen, kan bidra till ny forskning om fredsarbete under det förra seklet.

Samlingen har använts i några studier. I konferensbidraget "Peace Education and Preparedness for the Future: interpreted through networks, state and school" (2010) analyserar Johansson hur läroplaner under 1900-talet och läromedel i historia skrev om fredsarbete. Andersson undersöker budskap till barn och ungdomar i material som publicerades under 1980-talet av Svenska FN-förbundet, Gunnar och Alva Myrdals fond och Röda korset. Häftena "Fred, frihet och rättvisa", för alla skolstadier, finns i samlingen.²¹ Johanssons text "Voices today from the eighties – constructing peaceful citizens" (2010) är resultatet av ett nätverksmöte vi arrangerade med deltagare i Lärare för freds arbete och i Åke Bjerstedts forskningsprojekt "Framtidsberedskap" och "Fredsberedskap". Diskussionen om varför de engagerat sig i fredsfrågan och vad det betydde för dem spelades in.²² Andersson och Johansson publicerade ett porträtt i *Journal of Peace Education* (2010) av Åke Bjerstedt, professor i pedagogik, som på Skolöverstyrelsens uppdrag 1985 skrev boken *Lära för fred*.²³ Särskilt lyfts omfattningen av rapporter och utvecklingsarbeten som härrör från hans forskningsprojekt.²⁴ *Peace Education: Today in the Context of Yesterday. Swedish, Lithuanian and Finnish perspectives* (2012) redovisar ett nätverksprojekt med stöd från CiCe och STINT. Ämnet är fredspedagogiskt arbete runt Östersjön före och efter 1980, diskuterat och sammanställt av Andersson och Johansson, Malmö,

20. Program, bilaga till protokoll 19820606, Lärare för fred, södra Sverige 1982-1990.

21. Andersson, Irene and Johansson, Roger, "Peace Education and Preparedness for the Future: interpreted through networks, state and school", *Human Rights and Citizenship Education*, London Metropolitan University, London UK, 2010.

22. Johansson, Roger. "Voices today from the eighties – constructing peaceful citizens". *War, peace and Citizenship research*, CiCe, London Metropolitan University, 2010.

23. Bjerstedt, Åke, *Lära för fred. Några reflektioner kring fredsorienterade aktiviteter i skolan – behov, problem och möjligheter*, Skolöverstyrelsen 1985.

24. Andersson, Irene and Johansson, Roger, "A peace education pioneer: A Swedish professor in pedagogy dedicated to peace education – Åke Bjerstedt", *Journal of Peace Education*, 2010:7 (2), 223-224.

samt forskare från Helsingfors och Vilnius. Rapporter från Åke Bjerstedts projekt, som innehåller intervjuer eller svar på enkäter om Peace Education i olika länder före murens fall, kom till nytta.²⁵ Den här texten är emellertid den första som undersöker föreningsmaterialet från Lärare för fred.

Betydelsen av yrkesetik för mobiliseringen mot kärnvapen

En hotfull världsbild förmedlades till deltagarna på söndagsmötet i juni 1982. Ökad kapprustning av kärnvapen riskerade att leda till total förintelse. Därför behövde lärare samlas för att förhindra kärnvapenkrig och arbeta för nedrustning:

Den ständigt växande kärnvapenupprustningen har lett till att vi idag lever under ett hot om total förintelse. För att avvärja ett kärnvapenkrig, för att stoppa kapprustningen och istället gå mot nedrustning och åstadkomma normala, fredliga förhållanden i det internationella umgänget krävs en aktiv och kunnig världsupinion. En sådan rörelse har under de senaste åren växt fram och har nått en sådan styrka att den inte kan negligeras av någon. Inom denna rörelse har vi lärare och pedagoger en särskilt viktig uppgift.²⁶

Varför skulle just yrkesgrupper som lärare arbeta mot kärnvapen och för en fredlig utveckling? Maj-Britt Theorin förklarade i publikationen *Vårt arbete för freden. Yrkesgrupper mot kärnvapen* att de gamla och nya fredsföreningarna visserligen arbetade vidare men att yrkesgrupper mot kärnvapen hade en annan grund att vila på, nämligen yrkesetik: ”Nästan alla har vi ett arbete, en yrkesroll att fylla. I kärnvapenåldern ställs nya krav på den rollen, och för många blir yrkesetiken en brännande fråga.”²⁷ Svenska läkare mot kärnvapen från 1981 var den första yrkesgruppen. Läkare hävdade att de inte kunde utföra sina arbetsuppgifter, att bota, lindra, trösta och förebygga, i händelse av ett kärnvapenkrig. Därför var det nödvändigt att arbeta förebyggande.²⁸ Året efter bildades fler yrkesgrupper.²⁹ Femton grupper, däribland läkare, ingenjörer, arkitekter, jurister, lärare och journalister, byggde tillsammans våren 1983 en stor utställning i form av en fredsvåg på Kulturhuset i Stockholm.³⁰ Ytterligare

25. Andersson, Irene, Johansson, Roger, Zaleskiene, Irena, Virta, Arja, and Ahonen, Sirkka, *Peace Education: Today in the Context of Yesterday. Swedish, Lithuanian and Finnish perspectives*. CiCe-Grant project January 2010–2011 June, published 2012.

26. Program, bilaga till protokoll 19820606, Lärare för fred, södra Sverige, 1982–1990.

27. Maj Britt Theorin i *Vårt arbete för freden. En antologi av yrkesgrupper mot kärnvapen*, (red.) Kristin Dahl, Uppsala 1985, s 5.

28. *Vårt arbete för freden. En antologi av yrkesgrupper mot kärnvapen*, (red.) Kristin Dahl, Uppsala 1985, s 110.

29. *En kärnvapenfri värld. Tio år med Yrkesgrupper mot kärnvapen*, utgiven av Yrkesgrupper mot kärnvapen, Stockholm 1992, s 5.

30. *Vårt arbete för freden. En antologi av yrkesgrupper mot kärnvapen*, (red.) Kristin Dahl, Uppsala 1985, s 7.

reflektioner kom 1992 i skriften ”En kärnvapenfri värld. Tio år med Yrkesgrupper för fred”.

Vad skrev lärare i de två skrifterna? I den första publikationen från 1985 fördes argumentationen av en ämneslärare och en förskollärare. Det är tydligt att yrkesetik och kunskaper stod i fokus. Ämnesläraren undersökte om läroböcker i historia och samhällskunskap innehöll ord som vapenindustri, rustningsindustri, vapenexport, militärindustriellt komplex, freds rörelse och antikärnvapendemonstration. Resultatet var nedslående. Läroböcker i fysik och naturvetenskap berörde inte frågan om hur dessa ämnen bidrog till krigföring. Det gick alltså inte att utifrån läroböckerna ha ett öppet samtal i klassrummen om situationen i omvärlden när det gällde frågan om krig och fred.³¹ Förskolläraren gav råd om fredsfostrande arbete bland yngre barn. Det handlade om att undersöka vilka bilder och vilken kunskap läromedel gav om krig och kärnvapenhot. Centralt var att lyssna på barnens frågor och skaffa sig egen kunskap. De skulle undvika att skrämma barnen men låta dem bearbeta eventuell rädsla. Viktigt var att ta ställning mot krigsleksaker och våld i TV och film.³² I skriften från 1992 sammanfattade representanter från riksorganisationen Sveriges lärare för fred verksamheten under tio år (namnbyte från 1990). Lärares yrkesetik relaterat till kunskapsbildning låg implicit inbäddade i de olika aktiviteter och samarbeten som redovisades. Därefter gavs en förklaring till att medlemsantalet hade minskat. Tolv lokala föreningar med ca 3000 medlemmar hade funnits i slutet av 1980-talet. I början av 1990-talet skedde en avspänning i relationerna mellan

31. *Vårt arbete för freden. En antologi av yrkesgrupper mot kärnvapen*, (red.) Kristin Dahl, Uppsala 1985, s 86-92.

32. *Vårt arbete för freden. En antologi av yrkesgrupper mot kärnvapen*, (red.) Kristin Dahl, Uppsala 1985, s 94-98.

öst och väst. När nedrustningsarbete av kärnvapen påbörjades sjönk medlemmarnas antal till ca 1000.³³

Få studier om freds rörelse och fredsundervisning

Den forskning om fredsundervisning och freds rörelse som nämns här är genomförd inom ämnena historia, litteraturvetenskap, pedagogik och freds- och konfliktvetenskap. Historikern Kim Salomon vill i sin undersökning *Fred i vår tid. En studie i 80-talets freds rörelse* förstå varför freds rörelsen växte så mycket i Västeuropa på 1980-talet. Tidigare forskning menade att det kunde bero på människors "ångest" relaterade till risken för ett kärnvapenkrig, kommunistiska "manipulationer" av freds rörelsen i Väst eller NATO:s utplacering av över 500 missiler som var bärare av kärnvapen. Relevanta orsaker, säger Salomon, men visar att hans egen tes – motståndet mot "det etablerade samhällets värderingar" – även påverkade säkerhetspolitiken och bidrog till den stora mobiliseringen.³⁴ Yrkesgrupper för fred nämns på ett ställe. Salomon betonar läkarnas yrkeskunskap som legitimerande för mobiliseringen:

Organiseringen av fredsgrupper efter yrken har likaledes satt sin prägel på fredsaktiviteterna: Journalister för fred, Konstnärer för fred, Naturvetare för fred och inte minst Läkare för fred. Med sin yrkeskunskap har denna sistnämnda grupp bidragit till att ge freds rörelsens argumentation en viss auktoritet.³⁵

Pedagogen Margareta Johansson studerar fredsfostran i klassrummet i sin avhandling *Det är ju ändå vi som ska ta över världen. Om grundskoleungdom och den nya fredsfostran i 1980-talets Sverige*. Hon följer under tre läsår freds föreningen "Barn för fred". Den startades 1985 i en åk 6, i Visby, Gotland. Empirin tolkas med hjälp av Maria Montessorris fredsfostran och utbildningssociologisk teori. Ett resultat är att eleverna ville bli lyssnade på och aktivt krävde fredsundervisning och fredsarbete i skolan.³⁶ Historikern Ingela Nilsson studerar Svenska skolornas freds förening under mellankrigstiden, dess aktörer, nätverk och budskap i sin avhandling *Nationalism i fredens tjänst. Svenska skolornas freds förening, fredsfostran och historieundervisning 1919-1939*. Hon finner uttalade krav från föreningen på förändring av historieundervisningen – från

33. *En kärnvapenfri värld. Tio år med Yrkesgrupper mot kärnvapen*, utgiven av Yrkesgrupper mot kärnvapen, Stockholm 1992, s 42-44.

34. Salomon, Kim, *Fred i vår tid. En studie i 80-talets freds rörelse*, Malmö 1985, s 11-17.

35. Salomon 1985, s 76.

36. Johansson, Margareta, *Det är ju ändå vi som ska ta över världen. Om grundskoleungdom och den nya fredsfostran i 1980-talets Sverige*, Lund 1994, s 197-198.

nationalistisk till patriotiskt pacifistisk med internationella utblickar.³⁷ Carina Agnesdotter gör en retorisk analys av poeten Ingrid Sjöstrands dikter om systerkap, kärnkraft och kärnvapen i kvinnornas freds rörelse 1979-1982 i sin avhandling *Dikt i rörelse*. Dikter som relaterades till kärnkraftsomröstningen 1980 använde argument och ville övertyga direkt, dikter som förhöll sig till kärnvapenhotet i stort var upplysande och syftade till längre engagemang.³⁸ Studien *Looking for peace in the Swedish National Curricula*, av Katarina Standish och Thomas Nygren, ingår i en serie av jämförande nationella studier av läroplaner. I fokus står tre identifierbara begrepp: "recognition of violence, nonviolent conflict transformation and positive peace". Undersökningen gäller Lgr11. Forskarna konstaterar att de tre begreppen, eller tolkningar av dem, inte är tydligt framskrivna i den svenska läroplanen.³⁹ Frågan om hur verksamheten såg ut i föreningen Lärare för fred i början av 1980-talet och hur kan den tolkas i efterhand är dags att ställas.

Möten, medlemsblad och manifestationer

Lärare för freds protokoll kan svara på vilka aktörerna var, hur de organiserade sin förening och vilka de samarbetade med. Däremot är det svårt att analysera pedagogiska idéer och föreningens syn på fredsfostran och fredsundervisning i beslutsprotokoll från styrelsemöten och årsberättelser. En av ambitionerna som föreningen lyckades med var att grunda lokala och regionala grupper samt bidra till bildandet av en riksorganisation. Ett nordiskt samarbete med sikte på ett internationellt sammanhang hanns också med.

De lokala grupperna utgjordes av lärare på olika skolor som inom sig utsåg kontaktlärare. Träffar med kontaktlärare hölls ett par gånger varje termin under åren 1983 och 1984. Även en utbildning för kontaktlärare i regi av Skånes FN-distrikt genomfördes.⁴⁰ Kontaktlärare i regionen arbetade i Malmö och Arlöv i 15 skolor med ett projekt utarbetat av Internationella folkhögskolan i Göteborg och Utbildningsradion, kallat "Fredsskärmen".⁴¹ Studiedagar hölls i Lund och Malmö och temadagar om fred i Kävlinge och Laholm.⁴² Medlemsmöten med föredrag och arbete med olika teman anordnades: Hur olika yrkesgruppers

37. Nilsson, Ingela, *Nationalism i fredens tjänst. Svenska skolornas fredsörening, fredsfostran och historieundervisning 1919-1939*, Umeå 2015, s 341-343.

38. Agnesdotter, Carina, *Dikt i rörelse. Ingrid Sjöstrand och poesins retorik i kvinnornas fredsörening 1979-1982*, Halmstad 2014, s 24-248.

39. Standish, Katarina & Nygren, Thomas, "Looking for peace in the Swedish National Curricula", *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2018, p 13.

40. Årsberättelse, årsmöte 19831015 och Verksamhetsberättelse, årsmöte 19841015, Lärare för fred, södra Sverige, 1982-1990.

41. Årsberättelse, årsmöte 19831015, Lärare för fred, södra Sverige, 1982-1990.

42. Verksamhetsberättelse, årsmöte 19841015, Lärare för fred, södra Sverige, 1982-1990.

kunskap skulle kunna användas i skolorna, sång och drama i relation till fredsfostran, Sri-Lanka-afton, Latinamerikansk afton och föreläsning om Uruguay. Ett par medlemsblad med information om verksamheten och pedagogiska tips gavs ut varje år.⁴³ Det är påfallande hur Lärare för fred genom att skapa olika mötesplatser satsade på att höja lärares undervisningskompetens om krig och fred, internationellt samförstånd, solidaritet och utveckling.

När det gäller regionala arbetsgrupper gav den utsända informationen och kryssenkäten, tryckt i 600 exemplar, 22 svar och av dessa var 11 positiva till att delta i arbetsgrupper. De bjöds in till en träff på lärarhögskolan i januari 1983.⁴⁴ Arbetsgrupper för att diskutera fredsundervisning och läromedel på olika stadier bildades under våren och under hösten formades en grupp för att planera en veckoslutskurs i Gödelöv.⁴⁵ En inventering av arbetsgrupperna och hur de fungerade beslutades i oktober 1983.⁴⁶ Den redovisades i januari följande år inför en ny träff med arbetsgrupperna. Det fanns då arbetsgrupper för gymnasiet, högstadiet, mellanstadiet, lågstadiet, fritidsledare, medan det var tveksamt om någon för förskollärare existerade. Andra grupper hade hand om kontaktcentrat, medlemsbladet, utskick, utställningar, fredssamarbete Malmö-Lund, pedagogiska tips, drama, film och AV (audiovisuella hjälpmedel). På det kommande arbetsgruppsmötet ville man diskutera om vissa skulle slås ihop, om andra grupper önskades och om medlemmar i styrelsen skulle gå in i arbetsgrupperna mer aktivt.⁴⁷ Genom att bilda tematiska arbetsgrupper bestående av styrelsemedlemmar och andra intresserade byggde Lärare för fred en arbetsfördelning med bred kompetensbas. Det gynnade i sin tur det kontakt- och informationscentrum, för spridande av sakligt undervisningsmaterial, som föreningen aviserat på sitt upptaktsmöte.

Tillkomsten av en riksorganisation kan följas i protokollen, från en första uttalande önskan till en nationell förening blev verklighet två år senare.⁴⁸ Under hösten 1982 sändes stadgeförslag ut av en förberedelsegrupp. Styrelsen i Lärare för fred, södra Sverige, ansåg att stadgarna behövde revideras för att få bort en ”för stark dominans åt Stockholm” i relation till andra regionala föreningar.⁴⁹ En paraplyorganisation för samarbete med regionala grupper och andra yrkesgrupper mot kärnvapen och för fred bildades på riksnivå i september 1983. I december hölls

43. Årsberättelse, årsmöte 19831015 och verksamhetsberättelse, årsmöte 19841015, Lärare för fred, södra Sverige, 1982-1990.

44. Protokoll 19821220, Lärare för fred, södra Sverige, 1982-1990.

45. Protokoll 19830302, 19830816 och 19830829, Lärare för fred, södra Sverige, 1982-1990.

46. Protokoll 19831031, Lärare för fred, södra Sverige, 1982-1990.

47. Brev till styrelsemedlem i föreningen Lärare för fred 19840103, Lärare för fred, södra Sverige, 1982-1990.

48. Protokoll 19840502, Lärare för fred, södra Sverige, 1982-1990.

49. Protokoll 19821101 och 19821220, Lärare för fred, södra Sverige, 1982-1990.

ett interimsstyrelsemöte i Malmö och då var stadgarna klara.⁵⁰ Riksföreningens första årsmöte för Sveriges lärare mot kärnvapen – fostran för fred gick av stapeln i Norrköping den 12 maj 1984.⁵¹ Samtidigt som ett nationellt samarbete tog form knöts nordiska kontakter. Redan under hösten 1982 deltog representanter för Lärare för fred, södra Sverige, på konferens arrangerad av Lærer for fred i Danmark.⁵² Året efter bjöd Norge in till ett nordiskt samordningsmöte för Lärare för fred i Norge, Danmark, Finland, Sverige. Ett syfte var att kunna sända ut en gemensam representant för de nordiska föreningarna till internationella möten. Finska lärare hade varit på besök i Malmö⁵³ och isländska lärare bad Malmö om material för att grunda en egen organisation.⁵⁴ Internationell samverkan handlade under perioden om att bygga upp en nordisk gemenskap av Lärare för fred-grupper och planera för ett europeiskt samarbete inför FN:s fredsår 1986.⁵⁵

I Malmö tog yrkesgruppen Biblioteksarbetare för fred initiativ till att bilda en Fredsam-organisation. En liknande fanns redan i Lund. Representanter för 14 fredsföreningar och fredsgrupper samlades på Malmö Stadsbibliotek hösten 1983. Alla anslöt sig till Fredsam. Det var Lärare för fred, Ingenjörer mot kärnvapen, Biblioteksarbetare för fred, Svenska sjuksköterskor och assistenter för fred, Socialarbetare för fred, Filmare för fred, Svenska läkare för fred, Svenska präster för fred, Journalister för fred, Ungdomens fredsförbund, Kristna fredsrorelsen, FN-föreningen, SFSF (Svenska freds- och skiljedomsföreningen), Malmö fredskommitté, IKFF (Internationella kvinnoförbundet för fred och frihet). Under våren anslöt sig Folkkampanjen mot kärnkraft, Polisanställda för fred och Ungdom för fred.⁵⁶ Värt att notera är att 10 av 18 grupper var yrkesgrupper. Samarbetet syntes i flera utåtriktade opinionsskapande manifestationer, som Hiroshimadagar i augusti, FN-manifestationer i oktober, högskolevecka för fred och fackeltåg i december.⁵⁷ Styrelserepresentanter i Lärare för fred deltog i Svensk Folkriktsdag för nedrustning 1983, där Majbritt Theorin och Inga Thorsson medverkade. Båda var upptagna föredragshållare som föreningen gjorde upprepade försök att anlita. Inga Thorsson besökte Malmö vid två tillfällen, en gång i föreningens regi och en annan vid ett arrangemang av Fredsam.⁵⁸ Det var alltså framför allt i det lokala och regionala samarbetet med andra fredsföreningar

50. Protokoll 19830816, 19830929, 19831015 och 19831121, Lärare för fred, södra Sverige, 1982-1990.

51. Verksamhetsberättelse, årsmöte 19841015, Lärare för fred, södra Sverige, 1982-1990.

52. Protokoll 19821201, Lärare för fred, södra Sverige, 1982-1990.

53. Årsberättelse, årsmöte 19831015, Lärare för fred, södra Sverige, 1982-1990.

54. Protokoll 19840117, Lärare för fred, södra Sverige, 1982-1990.

55. Verksamhetsberättelse, årsmöte 19841015, Lärare för fred, södra Sverige, 1982-1990.

56. Protokoll 19831005 och 19840228, Lärare för fred, södra Sverige, 1982-1990.

57. Årsberättelse, årsmöte 19831015 och verksamhetsberättelse, årsmöte 19841015, Lärare för fred, södra Sverige, 1982-1990.

58. Protokoll 19830928 och 19840605, Lärare för fred, södra Sverige, 1982-1990.

som en plattform för ett utåtriktat opinionsbildande arbete för fred genomfördes under de två första åren.

En förening behöver ekonomiska resurser för att bedriva sin verksamhet. Lärare för fred använde medlemsavgifter och bidrag från SIDA och UD till sina aktiviteter. Medlemsavgiften höjdes till 50 kr för 1984.⁵⁹ Av dessa skulle 5 kr gå till riksorganisationen.⁶⁰ Att vara medlem i Fredsam-Malmö kostade föreningen 100 kr per år.⁶¹ Till Kampanjen Norden-Kärnvapenfri zon gavs 100 kr.⁶² Föreningen lånade ut 800 kr till Helsingborgs förening Lärare för fred.⁶³ Större projekt, som de två årliga veckoslutskurserna i Gödelöv, föreläsningsskostnader vid uppföljning av Inga Thorsson-rapporten, studiecirkelar och seminarium om svenskt bistånd, kulturmöten och kulturkonflikter, finansierades med medel från SIDA. Under 1983 fick föreningen 5000 kr och året därpå 9000 kr från biståndsorganisationen.⁶⁴ UD gav föreningen 1983 ett bidrag på 4000 kr. Summan utökades med egna medel från föreningens kassa för att lärare och elever skulle kunna göra studieresor till WHO, UNICEF och FN i Köpenhamn.⁶⁵ Så småningom överfördes medlemsregistreringen till dator och ekonomiska resurser till detta anslogs.⁶⁶ Resor och porto var de största posterna. Anmärkningsvärt är att lokalhyrorna för verksamheten under perioden var låga. De uppgår till 27 kr och 20 kr respektive år.⁶⁷ Det tyder på att föreningen hade möjlighet att använda lokaler gratis, troligen i samband med medlemmars yrkesverksamhet.

Föreningen Lärare för fred gjorde en egen utvärdering av verksamheten inför årsmötet 1984. Det framkom då att studie-grupperna, kontaktläraryrksamheten och lokalgrupperna behövde mer stöd. Styrelsen upplevde att avståndet till medlemmarna behövde minskas och bokade in nya gruppmöten under hösten.⁶⁸ Min tolkning är att organisationens uppbyggnadsfas och opinionsarbete i samarbete med andra grupper tog mycket tid i anspråk för styrelsen trots arbetsfördelning i olika temagrupper. Som framgått av redovisningen ovan menar jag ändå att Lärare för fred, södra Sverige, var på god väg att leva upp till sina ambitioner att döma av det som är synligt i protokoll och årsberättelser. Målet att påverka Skolöverstyrelsen hade man dock ännu inte nått.

59. Protokoll 19831015, Lärare för fred, södra Sverige, 1982-1990.

60. Protokoll 19841014, Lärare för fred, södra Sverige, 1982-1990.

61. Protokoll 19831015 och 19840827, Lärare för fred, södra Sverige, 1982-1990.

62. Protokoll 19840827, Lärare för fred, södra Sverige, 1982-1990.

63. Protokoll 19841014, Lärare för fred, södra Sverige, 1982-1990.

64. Protokoll 19830816 och 19840827, Lärare för fred, södra Sverige, 1982-1990.

65. Protokoll 19831121 och 19840306, Lärare för fred, södra Sverige, 1982-1990.

66. Protokoll 19840117 och 19840605, Lärare för fred, södra Sverige, 1982-1990.

67. Ekonomisk rapport 1982/83 och 1983/84, Lärare för fred, södra Sverige 1982-1990.

68. Protokoll 19840827, Lärare för fred, södra Sverige, 1982-1990.

Diskussion

Salomon menar att fredsmobiliseringen i början av 1980-talet ska ses som en del av protesterna mot de etablerade värderingarna i samhället. Undersökningen av protokoll och årsberättelser visar att Lärare för fred delade uppfattningen att det var meningsfullt att protestera och att det skulle gå att vända utvecklingen i en fredlig riktning. Budskapet till individen var centralt när det gällde att fostra respektive utbilda kommande generationer till handling och konfliktberedskap. Däremot organiserade sig föreningen på ett traditionellt sätt. Styrelsen höll sig inom en yrkesetisk diskurs i vilket kunskapsbildning och samarbete med organ som FN, UNESCO, SIDA och UD var central, inte minst erhöll föreningen ekonomiskt bidrag från några av dem. Lärare för fred följde styrdokument för skolan, men hade också för avsikt att påverka Skolöverstyrelsen. Även Nilsson som studerar Svenska skolornas fredsförening under mellankrigstiden kommer fram till att medlemmarna var tvungna att balansera sina krav mellan skolsystemets nationella gränser och fostran av en ny internationell fredlig medvetenhet med koppling till NF, Nationernas förbund. Deras fokus låg på att efter första världskriget förändra fiendebilder i historieundervisningen utan att äventyra försvarsviljan. Lärare för fred på 1980-talet utnyttjade istället samhällskunskapsämnet möjlighet till internationell förståelse och engagemang. När Johansson undersöker praktiska fredshandlingar i en fredsförening skapad av elever får både kunskapsbildning och aktivism plats. Barn och elever är inte särskilt synliga i Lärare för freds protokoll och årsberättelser, de är snarare objekt för en bättre framtid. För att studera tilltal, budskap, pedagogiska idéer krävs annat föreningsmaterial, som kursinnehåll, program för medlemsmöten, medlemsblad och material producerat av lärare och elever. Carina Agnesdotters retoriska analys av budskap i fredsdikter kan inspirera en studie av budskap om krig och fred till en kommande generation av barn och elever i en skolkontext.

Min tidigare nämnda studie av material som producerades av aktörer utanför skolan och som ställdes till lärares och pedagogers förfogande, fredstävlingar och arbetshäften, visar att barn och ungdomar sågs som objekt när de var små men från mellanstadiet och uppåt som politiska subjekt, kompetenta att ta ställning och agera. Standish och Nygrens undersökning av tre fredsbegrepp rör läroplanen Lgr 11 (2011), medan Johansson hävdar i sin undersökning av 1900-talets styrdokument att Lgr 80 (1980) gav utrymme till utbildning i fredsarbete. Det var den läroplanen som gällde när föreningen Lärare för fred bildades. Tids- och rumskontexter spelar roll för hur fredsarbete och motstånd mot krig bedrivs.

Avslutning

Föreningen Lärare för fred, södra Sverige, startades inte i ett tomrum. Svenska Freds- och Skiljedomsföreningen, SFSF, visar i boken *Kampen för fred. Berättelsen om en folkrörelse* att organisationen redan 1977 hade anordnat seminariet ”Skolan och freden” med representanter för Skolöverstyrelsen och fredsforskare. På SFSF kongress senare samma år fanns en punkt som handlade om fredsfostran.⁶⁹ I den här texten har en yrkesgrupp för fred, Lärare för fred, södra Sverige, dess formering och organisation under de första åren kartlagts. En lokal och regional förenings historia, en del av en social rörelse i en omfattande mobiliseringsvåg. Min erfarenhet är att lokalt föreningsmaterial inte alltid bevaras och att det därför är av betydelse att som här kunna följa lokala aktörer. Föreningens historia tog inte slut 1984. Lärare för fred, södra Sverige, och pedagogiska institutionen vid lärarhögskolan i Malmö medverkade i en ansökan till UD i ett projekt om fredsundervisning i ”fria och frivilliga aktiviteter”, en verksamhet som hade iscensatts av Fritid Malmö. Under 1985 gav UD projektet 200 000 kr. I dokumenten ser det ut som att två arenor på lärarhögskolan delvis ingick i samma intressesfär, pedagogiska institutionen med professor Åke Bjerstedt och föreningen Lärare för fred.⁷⁰ På vilka sätt dessa arenor hade nytta av varandra eller skiljde sig åt är relevant att studera. I föreningens protokoll nämns i alla fall att Bjerstedt under hösten samma år upprepade en liknande ansökan till UD.⁷¹

Ambitionen att påverka Skolöverstyrelsen blev inom snar framtid till samverkan med myndigheten om fredsundervisning. Det syns i protokollspärmen 1986, det år som FN proklamerade som ett fredsår. FN-dagen firades på lärarhögskolan i Malmö i ett samarrangemang av Studentkåren och Lärare för fred. Inledningsanförandet hölls även denna gång av lärarhögskolans rektor Gunnar Bergendal. I paneldebatten ”Lära för fred” medverkade en forskningsassistent i fredsfrågor, en dramalärare, en representant för FN-föreningen⁷² samt Åke Bjerstedt som på Skolöverstyrelsens uppdrag 1985 skrivit boken *Lära för fred. Några reflektioner kring fredsorienterade aktiviteter i skolan – behov, problem och möjligheter* och Göte Rudvall, lektor vid lärarhögskolan, som på uppdrag av Skolöverstyrelsen kartlagt *Fredsundervisningen i lärarutbildningen*.⁷³ På

69. Fogelström, Per Anders, *Kampen för fred. Berättelsen om en folkrörelse*, Svenska Freds- och Skiljedomsföreningen, Stockholm 1983, s 279-280.

70. Rapporter från fredsverksamhet sommaren 1985, bilaga 1, till protokoll 19850822, Lärare för fred, södra Sverige, 1982-1990.

71. Protokoll 19850924, Lärare för fred, södra Sverige, 1982-1990.

72. Gunnel Ankarstrand-Lindström, forskningsassistent, Viveka Rasmusson, dramalärare, och Ella Svensson, FN-föreningen, programblad *Fredsåret* 1986, FN-dagen, Lärare för fred, södra Sverige, 1982-1990.

73. Rudvall, Göte, *Fredsundervisning i lärarutbildningen. Sammanfattning av en enkätundersökning*, Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan, Malmö 1986.

Skolöverstyrelsen arbetade undervisningsrådet Bengt Thelin som 1986 gav ut skriften *Peace education: peace, liberty, development, human rights*. Tillsammans bildade de ett nätverk som påverkade fredsundervisning.

Referenser:

- Arkiv: Lärare för fred, södra Sverige, Fakulteten för Lärande och samhälle, Malmö Universitet. Pärm innehållande: protokoll och årsberättelser 1982-1990
- Agnesdotter, Carina, *Dikt i rörelse. Ingrid Sjöstrand och poesins retorik i kvinnornas fredsörelse 1979-1982*, Gidlunds förlag, Halmstad 2014
- Andersson, Irene, Johansson, Roger, "Peace Education and Preparedness for the Future: interpreted through networks, state and school", *Human Rights and Citizenship Education*, (CiCe, Erasmus Academic Network) London Metropolitan University, London UK, 2010
- Andersson, Irene, Hinge, Helle and Messina, Claudia, *Peace Education*, CiCe Guidelines 13, London UK:2011
- Andersson, Irene, University of Malmö, Sweden), Johansson, Roger, University of Malmö (Sweden), Zaleskiene, Irena, Vilnius Pedagogical University (Lithuania), Virta, Arja, University of Turku (Finland), Ahonen, Sirkka, University of Helsinki (Finland), *Peace Education: Today in The Context of Yesterday. Swedish, Lithuanian and Finnish perspectives*. CiCe-Grant project January 2010-2011 June, published 2012
- Andersson, Irene, *Konflikt om freden. Arbetarrörelsen och Skolornas fredsprojekt på 1980-talet*, konferensbidrag, Svenska historikermötet, maj 2014
- Bjerstedt, Åke, *Lära för fred. Några reflektioner kring fredsorienterade aktiviteter i skolan – behov, problem och möjligheter*, Skolöverstyrelsen 1985
- Fogelström, Per Anders, *Kampen för fred. Berättelsen om en folkrörelse*, Svenska Freds- och Skiljedomsföreningen (1971), andra upplagan Stockholm 1983
- En kärnvapenfri värld. Tio år med Yrkesgrupper mot kärnvapen*, utgiven av Yrkesgrupper mot kärnvapen, Stockholm 1992
- Johansson, Margareta, *Det är ju ändå vi som ska ta över världen. Om grundskoleungdom och den nya fredsfostran i 1980-talets Sverige*, (diss.) Pedagogiska institutionen, Lunds universitet, 1994
- Johansson, Roger. "Voices today from the eighties – constructing peaceful citizens". *War, peace and Citizenship research*, CiCe, London Metropolitan University, 2010
- Nilsson, Ingela, *Nationalism i fredens tjänst. Svenska skolornas fredsfostran, fredsfostran och historieundervisning 1919-1939*, (diss) Institutionen för idé- och samhällsstudier, Umeå 2015
- Rudvall, Göte, *Fredsundervisning i lärarutbildningen. Sammanfattning av en enkätundersökning*, Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan, Malmö 1986
- Salomon, Kim, *Fred i vår tid. En studie i 80-talets fredsörelse*, Malmö 1985
- Standish, Katerina & Nygren, Thomas, "Looking for peace in the Swedish National Curricula", *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2018
- Thelin, Bengt, *Peace education: peace, liberty, development, human rights*, Skolöverstyrelsen., Stockholm, 1986
- Vårt arbete för freden. En antologi av yrkesgrupper mot kärnvapen*, (red.) Kristin Dahl, Uppsala 1985

Vetenskapskommunikation och skolutveckling som en del av den tredje uppgiften

ANDERS JAKOBSSON, EVA DAVIDSSON, CRISTIAN ABRAHAMSSON,
CHARLOTTE LAGERHOLM, JOHAN LIND, MIMMI MALM, KARIN
OLLINEN, EVA PENNEGÅRD, LOUISE RIETZ OCH EVA SVENSSON

I detta kapitel fokuserar vi hur universitetens samverkan med det omgivande samhället kan bidra med ny forskning och samtidigt verka för spridning av nya forskningsresultat. I forskarskolan *Communicate science in school* (CSiS) deltar tio lärare i en forskarutbildning där deltagarna efter avslutad utbildning erhåller en licentiatexamen i naturvetenskapernas didaktik. Ett viktigt syfte med forskarskolan är att fortlöpande samla förvaltningschefer, rektorer och forskarstuderande för att diskutera och förstärka skolutveckling i förskolan, grundskolan och gymnasieskolan på vetenskaplig grund. Det innebär att initiera samtal om hur de berörda lärarnas kunskaper ska komma kommunernas skolutveckling till godo efter avlagd examen. Gemensamt för samtliga forskarstuderande har varit att problematisera skolämnenas innehåll i relation till modern forskning i naturvetenskap och teknik men också att ta del av internationell utbildningsvetenskaplig forskning i relation till undervisningsformer och organisering av själva undervisningen.

Den tredje uppgiften och högskolans samverkan med det omgivande samhället

I rapporten *Högskolans samverkan med det övriga samhället – En kortfattad historisk tillbakablick* framhåller Bo Talerud att så länge universiteten existerat har det framförts krav och förväntningar från det omgivande samhället när det gäller utbildningarnas innehåll och forskningens inriktning.¹ Exempelvis redan under medeltiden hade den katolska kyrkan explicit formulerade krav på hur

1. Talerud, Bo. "Högskolans samverkan med det övriga samhället. En kortfattad historisk tillbakablick." *Omvärldsanalys för högskolan Arbetsrapport 6* (1999)

universitetens utbildning av präster skulle utformas och under stormaktstiden blir universiteten ett aktivt redskap för att stärka nationalstaten och den protestantiska läran. Emellertid påpekar flera författare att högre utbildning och forskning framförallt efter andra världskriget har tillmätts en alltmer central roll för samhällsutvecklingen vilket successivt har lett till ökade politiska krav på universiteten.² Ett exempel på detta kan utgöras av de stora utbildningsreformer som reglerar relationen mellan universitet och högskolor och det omgivande samhället. I högskolelagen från 1977 beskrivs att verksamheten inom högskolevärlden förutom undervisning och forskning i högre utsträckning än tidigare ska ”sprida kännedom om forskning och utvecklingsarbete” till näringsliv och en bredare allmänhet.³ Ungefär från denna tidpunkt påbörjas dessutom ett antal kurser vid flera universitet där forskare tränas i att kommunicera sina forskningsresultat till andra än det egna ämnets experter. Regering och riksdag beslutar dessutom redan 1982 om en särskild satsning för att utbilda forskare och forskarstuderande i vetenskapskommunikation.⁴

I nästa stora reform 1996 genomförs en mer genomgripande förändring när riksdagen beslutar att universitet och högskolor i Sverige aktivt ska ”samverka” med det omgivande samhället samt ”informera om sin verksamhet” som centrala delar av sin ordinarie verksamhet.⁵ Denna formulering införs också i högskolelagen 1998. Förändringen mellan de båda reformerna kan framförallt beskrivas som en utveckling från en enkelriktad informationsskyldighet när det gäller nya forskningsresultat mot en mer aktiv och dubbelriktad samverkan med det omgivande samhället. I regeringens proposition 1996 beskrivs *den tredje uppgiften* som att förutom undervisning och forskning bör lärare och forskare vid högskolor och universitet vara aktiva inom folkbildningen samt på ett populärvetenskapligt sätt kunna redogöra för de senaste forskningsrönen i samarbete med skolor, muséer, bildningsförbund och näringsliv.⁶ I detta sammanhang nämns dessutom att den tredje uppgiften samt välutvecklade kontakter utanför den akademiska världen som nödvändiga för att kunna utforma utbildning och forskning efter hela samhällets behov. I propositionen framhålls att en viktig del är att lärosätena informerar regionen om möjligheten att vända sig till universiteten och de regionala högskolorna för att få information av olika slag samt att högskolan har ett ansvar mot företag, organisationer och privatpersoner att tillhandahålla sådan information.

2. Se exempelvis Liedman, Sven-Eric: *Forskaren och hans patroner*. s 37–57 i Thorsten Nybom (red) *Universitet och samhälle – Om forskningspolitik och vetenskapens samhällseliga roll*. Tidens förlag (1989)

3. Högskolelagen 1977. SFS: 1977:218

4. Kjellerström, Bengt: *Utbilda forskare i att informera*. S 34–39 i Sjöblom (red): *Delad kunskap – Högskolans forskningsinformation*. UHÅ och Liber Utbildningsförlaget 1984

5. Högskolelagen 1996. SFS 1996:1392

6. Regeringens proposition 1996/97:5. *Forskning och samhälle*

En ytterligare förändring av högskolelagen genomfördes utifrån propositionen *Ett lyft för forskning och innovation* där högskolans roll för ”forskningens nyttiggörande” förtydligades ytterligare.⁷ Ordvalet definieras egentligen inte men i texten beskrivs att den tredje uppgiften ska omfatta spridning av forskningsinformation, samverkan med det omgivande samhället med syftet att utveckla utbildning och forskning samt att vara till direkt nytta för allmänheten. I propositionen 2016/17 beskrivs dessutom att den tredje uppgiften i framtiden successivt förväntas påverka resursfördelningen till universiteten och så småningom ge samma vikt som de traditionella kvalitetsmåten (publikationer och citeringar).⁸ Samtidigt formuleras förslag till omformulering av högskolelagen i *Betänkandet av styr- och resursfördelningen* (Strut) 2019 som huvudsakligen förhåller sig kritisk till en sådan förändring av principerna för resursfördelningen.⁹ Utredarna menar dessutom att den nuvarande skrivningen i högskolelagen om spridning av forskningsresultat och samverkan är för begränsad när det gäller att beskriva högskolans faktiska roll och ansvar att bidra med samhällsnytta i en bredare mening. Dessutom pekar utredarna på att ett ensidigt fokus på information om forskningsresultat inte speglar högskolans samlade resurser och föreslår istället att:

[i] högskolornas uppgift ska det ingå att samverka med det omgivande samhället och verka för att den kunskap och kompetens som finns vid högskolan kommer samhället till nytta.¹⁰

När det gäller bedömning och uppföljning av lärosätenas samverkansarbete bör det enligt förslaget ske inom ramen för de nationella kvalitetssäkringssystemen och inte utgöra en del av högskolans generella resursfördelning. Emellertid framhåller utredarna i sina slutsatser att samhällsansvaret utgör en viktig och självklar del av högskolans uppgift och pekar dessutom på att denna ständigt behöver utvecklas och förnyas i sin form.

Från universitetsvärlden har det riktats en mer generell kritik mot de ökande kraven på forskarna när det gäller tiden för samverkan samt att denna uppgift förväntas genomföras inom befintlig resursfördelning. Det har dessutom framförts farhågor om att universitetens självständighet och att den fria forskningen riskerar påverkas negativt om olika särintressen eller maktgrupperingar tillåts

7. Regeringens proposition 2008/09:50. Ett lyft för forskning och innovation

8. Regeringens proposition 2016/17:50. Kunskap i samverkan – för samhällets utmaningar och stärkt konkurrenskraft

9. SOU 2019:6. Betänkande av Styr- och resursutredningen. En långsiktig, samordnad och dialogbaserad styrning av högskolan

10. SOU 2019:6 s 285

påverka utbildning och forskning i för hög utsträckning. I flera olika sammanhang har också formuleringen om ”forskningens nyttiggörande” lett till relativt intensiv kritik från forskarhåll. Man har huvudsakligen ifrågasatt vad nyttiggörande av forskning faktiskt innebär samt hur man kan avgöra vad som utgör och inte utgör nyttiggörande forskning. Vidare har kritiken berört att forskning kan vara nyttiggörande i relation till en mängd olika saker och inte endast ekonomisk utveckling. Vi uppfattar denna diskussion som högst relevant och angelägen. Dessutom är de resurser som finns för forskningsinformation och den tredje uppgiften i princip obefintliga vilket innebär att de pålagda uppgifterna upplevs som en ytterligare börda av redan tidspressade forskare och lärare. När det gäller relationen mellan universiteten och näringslivet framhåller Edquist och Flodström att universiteten inte bör bli som företag, det vill säga inte dubblera en redan existerande marknad utan snarare komplettera den, analysera den och granska den.¹¹ Enligt författarna är det viktigt att spänningen mellan universitet och näringsliv bibehålls. De framhåller också att det finns fler samhällsaktörer som exempelvis studenter, föräldrar, fristående organisationer, kommuner, skolor, myndigheter och andra delar av den offentliga sektorn samt allmänheten som inte alltid har samma intresse gentemot universiteten. Omvärldsaktörerna är vanligtvis oeniga om vad som utgör relevant och viktig forskning samt vilken forskning som bör prioriteras. Författarna drar därför slutsatsen att universiteten behöver sin självständighet gentemot hela samhället för att på bästa sätt kunna tjäna just detta samhälle.

Det är med andra ord viktigt att påpeka att kritiken från forskarvärlden ytterst sällan berör själva principen att forskare har ett ansvar när det gäller att sprida sina forskningsresultat, att delta i den tredje uppgiften och att i görligaste mån samverka med det omgivande samhället samt att delta i samhällsutvecklingen. Vi vill istället hävda att flertalet forskare inom de flesta forskningsområden i Sverige redan idag är djupt engagerade i att sprida sin forskning samt att delta som experter i alla möjliga sammanhang när det efterfrågas. Detsamma gäller de områden där samverkan är relevant, möjlig och önskvärd. Vi vill också argumentera för att den tredje uppgiften, inom de flesta vetenskapsområden idag tas på djupaste allvar inom akademien och att det inom de flesta vetenskapsområden också räknas som en merit vid tjänstetillsättningar och vid sakkunnighetsgranskningar. I denna artikel beskrivs ett sådant exempel på samverkan och vetenskapskommunikation, där flera lärosäten samarbetar med ett stort antal kommuner i södra Sverige om en forskarskola för lärare och därmed bidrar till skolutvecklingen i dessa kommuner.

11. Edquist, Charles, and Anders Flodström. ”Den tredje uppgiften: universitet och samhälle i samverkan. I: S.” Dahl (red.) *Kunskap så det räcker* (1997).

Vetenskapssamhället i skolan – skolan i vetenskapssamhället

Communicate science in school (CSiS) är en forskarskola i naturvetenskapernas och teknikens didaktik för lärare i förskolan, grundskolan och gymnasieskolan där deltagarna efter avslutad utbildning erhåller en licentiatexamen i naturvetenskapernas didaktik.¹² Forskarskolan genomförs under fyra år och lärarna har hälften av sin tjänstgöring i skolan och den andra hälften utgörs av forskarstudier. Organisationen bakom forskarutbildningen är ett samarbete mellan flera lärosäten i södra Sverige (Lärosäten Syd) och finansieras av Vetenskapsrådet och de deltagande kommunerna.¹³ De medverkande lärosätena är Lunds Universitet, Malmö Universitet samt Högskolan Kristianstad och Högskolan i Halmstad. Själva utbildningen genomförs huvudsakligen vid Utbildningsvetenskapliga institutionen vid Lunds Universitet men de undervisande lärarna och handledarna kommer från hela regionen. De deltagande kommunerna är Ängelholm, Helsingborg, Hörby, Trelleborg, Burlöv, Lomma, Karlshamn, Vellinge och Svedala. 1 januari 2015 startade åtta licentiander i forskarskolan och i augusti samma år utökades den med 2 nya platser i en andra ansökningsomgång. Huvuddelen av licentianderna förväntas avsluta sina studier under 2019 eller under våren 2020.

Ambitionen har varit att skapa en väl sammanhållen forskarskola där de ansvariga för utbildningen fortlöpande samlar berörda förvaltningschefer, rektorer och forskarstuderande för återkommande planeringsmöten samt för att initiera ett samtal om hur de berörda lärarnas kunskaper ska komma kommunernas skolutveckling till godo efter avlagd examen. Ett viktigt syfte med forskarskolan är alltså att bidra till kommunernas behov av forskarutbildad personal i skolan inte minst inom naturvetenskapernas och teknikens didaktik men även mer generellt inom det utbildningsvetenskapliga fältet. I regionen genomförs just nu en stor nationell satsning genom MAX IV och ESS vilket troligtvis kommer att generera ett ökat intresse för naturvetenskap och teknik framöver. En viktig fråga i dessa sammanhang blir då om elever i grund- och gymnasieskolan faktiskt kan ta del av forskningsresultat från dessa institutioner och vad de förstår av innehållet. Liknande frågeställningar gäller naturligtvis även forskning inom ett stort antal andra forskningsområden. Är det möjligt för eleverna att ta del av modern forskning inom naturvetenskap och teknik och vad kan de lära sig av innehållet? Kan denna forskning skapa ett utökat intresse och engagemang hos eleverna och hur kan skolorna arbeta för att dra nytta av ny vetenskap som kommuniceras via tredje uppgiften? Vi kommer längre fram i denna artikel ge några exempel som berör just dessa frågeställningar. Samtidigt

12. Se <https://www.uvet.lu.se/>

13. Vetenskapsrådet Dnr 729-2013-6850

vill vi framhålla att målsättningen med forskarskolan både handlar om att studera skolämnenas innehåll i relation till modern forskning i naturvetenskap och teknik (ämnesperspektiv) men också utbildningsvetenskaplig forskning i relation till undervisningsformer och organisering av själva undervisningen (undervisningsperspektiv). Båda dessa perspektiv kan sammantaget sägas utgöra studieobjekt inom naturvetenskapernas och teknikens didaktik. Licentianternas forskningsprojekt och innehållet i forskarskolans kurser syftar till att beröra båda inriktningarna.

I ett sådant sammanhang är det viktigt att också peka på den nationella satsning som sker i skolan när det gäller förstelärare och lektorer. Vi ser här en uppenbar möjlighet för skolorna att skapa en organisation för att ta del av och sprida internationella och nationella forskningsresultat med relevans och potential för skolan. En viktig förutsättning för att en sådan satsning ska bli framgångsrik är att det finns forskarutbildade lärare i kollegiet och på kommunnivå samt att dessa forskarutbildade lärare får en ledande roll i det systematiska utvecklingsarbetet på skolorna. Genom sin utbildning har dessa lärare tillförskaffat sig goda förutsättningar att ta del av forskningsresultat i ett internationellt perspektiv men också kunskaper för att kunna genomföra egna studier i en lokal kontext. Emellertid pekar flera forskningsstudier på att skolutveckling på vetenskaplig grund är en relativt komplex verksamhet med flera möjliga fallgropar och hinder.¹⁴ Studierna visar att skolutveckling inte endast handlar om att sprida vetenskapliga resultat till lärarna utan också att dessa behöver analyseras i relation till den lokala skolans specifika situation och behov samt att relateras till den lokala lärarkårens specifika kunskaper och erfarenheter. Detta innebär att skolutveckling på vetenskaplig grund i hög utsträckning är en dialektisk och dialogisk verksamhet med målsättningen att välinformerade lärare tar övervägda, välgrundade och kloka beslut om den lokala skolutvecklingen.

Att studera vetenskapskommunikation och undervisning i förskola och skola

Följande avsnitt utgör exempel på populärvetenskapliga beskrivningar från de licentiatarbeten som deltagarna i forskarskolan har arbetat med under utbildningen. Detta innebär att beskrivningarna egentligen inte kommer utgå från de begrepp och teorier som deltagarna har utgått från sina vetenskapliga texter utan beskriva arbetet utifrån ett populärvetenskapligt perspektiv med syftet att vara tillgängligt för alla. Vidare kan dessa texter ses som ett bidrag till vetenskapskommunikation i relation till tredje uppgiften. I skrivande stund har

14. Hemsley-Brown, J.V. & Sharp, C. The use of research to improve professional practice: a systematic review of the literature, *Oxford Review of Education*, 29, 4 pp. 449-470. (2004).

några av de forskarstuderande hunnit lägga fram sina avhandlingar och några är i sluttampen i detta arbete.

ELEVENGAGEMANG UNDERVISNINGENS MÅL ELLER ETT MEDEL FÖR LÄRANDE?

I licentiatuppsatsen *Elevenngagemang ur ett NO-lärarperspektiv* undersöker Cristian Abrahamsson hur lärare beskriver NO-undervisning som engagerat eleverna och hur de uppfattar sina elevers engagemang.¹⁵ Abrahamsson framhåller att alla lärare vill ha engagerade elever men frågan är vad engagemang egentligen är? Vad är det med elevenngagemang som är så bra? Vad menar lärare när de använder begreppet engagemang och vilken betydelse har det för undervisningen och lärarna själva? Själva ordet engagemang används ofta i skolan när man vill beskriva en bra undervisning och ses ofta som en nyckel till elevernas lärande. Inom naturvetenskapernas didaktik och i NO-undervisningen brukar elevernas engagemang uppfattas som extra viktigt.

Engagemang är ett ord som används både i ett vardagssammanhang och i skolans professionella språk. I utbildningsvetenskaplig forskning uppfattas engagemang ofta som ett flerdimensionellt begrepp som beskriver intresse och motivation i ett helhetsperspektiv i relation till vad som finns i elevens omgivning.¹⁶ Begreppet brukar också delas upp i olika dimensioner som exempelvis elevens känslomässiga, beteende och kognitiva engagemang. I Abrahamssons studie får lärarna svara på återupprepade enkäter med uppföljningsfrågor samt delta i fokusgruppintervjuer om elevernas engagemang i relation till den naturvetenskapliga undervisningen. Analysen visar att lärarna uppfattar att eleverna är intresserade av naturvetenskap och av NO-undervisningen i allmänhet. Samtidigt beskriver lärarna att elevernas intresse för själva ämnesinnehållet kanske inte är det viktigaste för att engagemang skall uppstå utan snarare hur man som lärare undervisar om naturvetenskap. Lärarna uppfattar att de själva har stora möjligheter att påverka elevernas engagemang i NO undervisningen genom att utnyttja ämnesinnehållets inneboende möjligheter att engagera eleverna. Det kan handla om saker som upplevs som spännande och oväntade eller som innebär att eleverna görs delaktiga genom att undervisningen och det naturvetenskapliga ämnesinnehållet anknyter till elevernas omvärld. Lärarna i studien uttrycker en medvetenhet om detta och anser att elevenngagemang är en av deras viktigaste uppgifter. Elevenngagemanget har också stor betydelse för hur lärarna uppfattar sig själva och sin kompetens och hur de väljer att utforma sin

15. Abrahamsson, Cristian. "Elevenngagemang ur ett NO-lärarperspektiv: Hur lärare uppfattar elevers engagemang och dess betydelse för lärarrollen och undervisningen." (2019). Lunds Universitet

16. Osborne, Jonathan, and Sue Collins. "Pupils' views of the role and value of the science curriculum: a focus-group study." *International journal of science education* 23.5 (2001): 441-467

undervisning. Därmed blir lärarnas tolkning av elevernas engagemang betydelsefull och det är därför viktigt att lärare uppfattar alla dimensioner av elevernas engagemang såsom kognitiva förmågor och inte bara deras beteende och känslomässiga uttryck.

MULTIMODALA REPRESENTATIONER I FYSIKLÄROBÖCKER PÅ HÖGSTADIET

I Charlotte Lagerholms licentiatuppsats *Visuella representationer i fysik – En analys av begreppet tryck i läromedel för högstadiet* analyserar författaren vilka olika typer av representationer i läroböcker och i vilka sammanhang de används.¹⁷ I naturvetenskaplig undervisning används många vetenskapliga begrepp som normalt inte används i det vardagliga språket. Det finns dessutom ord och begrepp som har olika betydelser i vetenskapliga respektive vardagliga sammanhang (homonymer). Ett sådant exempel är begreppet *tryck* (andra exempel inom fysiken kan vara *energi*, *arbete*, *ledare*, m.m.). I Lagerholms analys fokuseras huvudsakligen läroböckers olika sätt att representera begreppet tryck (p). I vardagliga sammanhang kan ordet associera till att *trycka* på hissknappen eller till en *tryckt* avbild av ett konstverk. I fysiksammanhang har ordet *tryck* en mer specifik betydelse och förklaras matematisk som sambandet mellan area (A) och kraft (F). När läroböckerna ska beskriva denna typ av begrepp som anses vara av naturvetenskaplig karaktär och som elever inte vanligtvis är bekanta med använder de sig ofta av representationer. Dessa kan beskrivas som multimodala sätt att förmedla information; det vill säga exempel på alla de olika uttrycksformer i läroböcker som inte utgörs av traditionell text när man ska förtydliga vad begreppen handlar om. Det kan vara bilder eller modeller föreställande begreppet, en förstorad text, speciella markeringar med understrykningar, pilar som pekar på huvuddragen i en bild eller matematiska formler.

I analysen framkommer att läroböckerna huvudsakligen består av tre huvudgrupper av visuella representationer a) text-representationer, b) matematiska representationer och c) bild-representationer. Sett till antal är text och bild-representationer det mest förekommande fördelat på ungefär lika många medan de matematiska representationerna endast utgör något enstaka i varje lärobok. Analysen visar också att merparten av representationerna är liknande i samtliga läroböcker. Begrepp presenteras vanligtvis med foton och förenklade skisser eller teckningar. I sin strävan att göra innehållet enkelt och tillgängligt för eleverna är förklaringarna vanligtvis kortfattade och ämnesspecifika begrepp saknas ofta. Det finns dessutom ett stort antal bilder som enbart är att betrakta som dekoration med det troliga syftet att göra läroboken attraktiv. Enligt Lagerholm

17. Lagerholm, Charlotte. Utbildningsvetenskapliga institutionen vid Lunds Universitet

skulle flertalet representationer med relativt ringa bearbetning kunna bli tydligare. Detta gäller framförallt genom att kombinera flera representationer med varandra eller använda pilar som uppmärksammar en viktig detalj. Lagerholm framhåller dessutom att utförligare bildtexter i framtidens läromedel skulle kunna hjälpa eleverna att förstå vad bilderna faktiskt belyser. En viktig slutsats är att den enskilde läraren tillsammans med sina elever behöver arbeta med text och bild för att underlätta förståelsen av begreppen samt att hjälpa eleverna att utveckla sitt ämnesspråk.

ELEVERS FÖRSTÅELSE AV TEKNISKA SYSTEM OCH DESIGNPROCESSER

I licentiatuppsatsen *Elevers förståelse av tekniska system och designprocesser* fokuserar Johan Lind huvudsakligen på hur högstadieelever utvecklar sin förståelse för modern teknik i undervisningen.¹⁸ Det innebär att avhandlingen analyserar hur elever successivt utvecklar sin förståelse av tekniska system och designprocesser, vad som påverkar läroprocesserna och hur de nya kunskaperna blir en del av deras tekniska litteracitet. Eleverna arbetar i ett projektarbete där ämnesspecifika begrepp och modeller blir centrala delar av arbetet. I arbetet ingår även att eleverna ska presentera ny forskning om exempelvis grafen, nanoteknik, algbatterier och tekniken om passivhus med utgångspunkt i bilder och i egentillverkade modeller av framtidens hus. Elevernas utgångspunkter och utveckling av ny förståelse sker huvudsakligen utifrån en noggrann analys av deras autentiska samtal under arbetet. Följande utdrag kan utgöra ett exempel på detta:

Mario: Ett tekniskt system är ju..

Pelle: ...när två komponenter jobbar tillsammans

Mario: Ja precis, så det är typ elledningar

Mau: Det behöver inte vara två det kan vara fler än två

Pelle: Ja ja två eller fler har jag skrivit

Mau: Jag har skrivit flera små system
som bildar ett större system

Pelle: Jag har skrivit till exempel en
cykel

Mario: Har ni bilder där? För jag kan
visa en bild här

Pelle: Jag tog en cykel

18. Lind, Johan. "Elevers förståelse av tekniska system och designprocesser: Det är tekniskt, ganska svårt och avancerat." (2019). Lunds Universitet

I samtalet är det möjligt att upptäcka hur eleverna utforskar definitionen av begreppet *tekniska system* gemensamt och att de kommer fram till en någorlunda gemensam tanke. De samtalar och interagerar med bilden som stöd för tankarna. Det är uppenbart att eleverna, när de är aktiva och interagerar med varandra, lär av varandras beskrivningar av ett begrepp. Exempelvis sammanfattar Pelles slutliga presentation av cykeln som ett tekniskt system hans tankar hur olika komponenter samarbetar för att nå den funktion människor vill ha. Generellt visar analysen att flertalet elever uttrycker och utvecklar begreppsmässig och procedurmässig kunskap framförallt genom att deras ämnesspråkliga förmåga att tala om innehållet har utvecklats. Analysen visar dessutom att eleverna i hög utsträckning förmår att använda moderna forskningsresultat utifrån sin egen förmåga samt att integrera exempelvis grafen, algbatterier och teknik från passivhus i sina modeller. I slutsatserna framhåller Lind att avhandlingen kan ses som ett bidrag till diskussionen om framtidens teknikundervisning i grundskolan. En viktig iakttagelse är att teknikämnet kan bidra med att integrera ny teknik, ny vetenskap och hållbarhetsperspektiv i undervisningen genom att elever får arbeta med egentillverkade modeller samt fundera över lösningar på identifierade mänskliga behov. Här argumenterar Lind för att teknikämnet kan fylla en viktig funktion i framtidens skola.

NATURVETENSKAP I SAGANS VÄRLD

I Läroplanen för förskolan står det att förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar förståelse för naturvetenskap och kunskaper om djur, växter och enkla kemiska- och fysikaliska processer. I Mimmi Malms licentiatuppsats framhåller författaren att barnens möte med naturvetenskaperna redan i tidig ålder kan bidra till att skapa positiva attityder till ämnesområdet på ett naturligt och självklart sätt.¹⁹ I studien undersöker Malm på vilka sätt barn i 4-5 års ålder kommunicerar naturvetenskapliga begrepp med varandra och med pedagoger under sagosamlingar. Genom berättelser och sagor och i samspel med andra, utvecklas språket och begreppsförståelsen då barnen får vara delaktiga och uttrycka sig med hjälp av sitt eget språk. I sagorna finns ofta ett innehåll som kan relateras till naturen, omvärlden och till barnens erfarenheter. På detta sätt kan sagans innehåll och kontext också relateras till olika samtalsinnehåll som exempelvis barnens frågor om naturen och sin omgivning. Enligt författaren bör denna typ av samtal framförallt syfta till att grundlägga barns intresse för problemlösning och för ett undersökande arbetssätt. Det handlar alltså om att lära

19. Malm, Mimmi. Utbildningsvetenskapliga institutionen vid Lunds Universitet

sig se, lyssna, observera, ställa frågor, kommunicera, argumentera och diskutera sina iakttagelser med andra.

I studien har Malm satt fokus på hur barnen kommunicerar både verbalt och icke-verbalt i samspel med andra. Studien är en fallstudie vid en förskola och har framförallt undersökt barnens samtal om *ljus* och *skugga*, *densitet*, *gravitation* och *statisk elektricitet* som pedagogen introducerar genom sagor och i samtal. I analysen visar Malm att barnen utvecklar sin förståelse och språkanvändning under samtalen och att de kan använda tidigare erfarenheter från andra sammanhang. Analysen visar också att barnen under samtalen successivt blir allt bättre på att använda relevanta uttryck och nya begrepp på ett naturligt sätt eller att förklara och beskriva med egna ord och uttryck. Några exempel är när pedagogen pratar om gravitation svarar ett barn att det är *jorden som drar* eller när pedagogen frågar vad som kommer hända med skeden när man lägger den i en balja med vatten så svarar ett av barnen *att den kommer att sjunka för det gör den [hemma] i disken*. Vid ett annat tillfälle frågar pedagogen hur det kan bli skugga och barnet svarar ...*man måste ha ljus. Det kan vara en lampa eller solen. För om inget ljus kommer kan det inte bli skugga*. Utdragen visar sammantaget att barnen utvecklat en viss förståelse för begreppen och kan använda dem i verkliga sammanhang.

DIGITALA VERKTYG I EN NATURVETENSKAPLIG UNDERVISNINGSPRAKTIK

I sin licentiatuppsats *Digitala verktyg i en naturvetenskaplig undervisningspraktik* analyserar Karin Ollinen hur lärare i grundskolan beskriver sin användning av digitala verktyg i sin undervisning.²⁰ Studien har ett ämnesdidaktiskt perspektiv inom det naturvetenskapliga ämnesområdet och fyra lärare observeras i undervisningssituationer samt intervjuas därefter i anslutning till lektionerna. Författaren framhåller att undervisa i en digitaliserad skola är komplext och innebär en mängd möjligheter men också stora utmaningar. I analysen av observationer och intervjuer framkommer att lärarnas fokus samt medvetna val skiljer sig åt. Ett par av lärarna har ett tydligt ämnesdidaktiskt perspektiv när de gör sina val medan andra huvudsakligen fokuserar på bedömning och betygsättning av eleverna.

Med utgångspunkt i lärarnas beskrivningar av sin användning av digitala verktyg i den naturvetenskapliga undervisningspraktiken så används Mishras och Kohlers ramverk TPACK.²¹ Med hjälp av det blir det tydligt att lärarnas fokus på ämnesinnehåll, pedagogik och (digital) teknik i en specifik kontext skiljer sig åt. Val av digitala verktyg samt pedagogiskt upplägg görs görs av

20. Ollinen, Karin. Utbildningsvetenskapliga institutionen vid Lunds Universitet

21. Mishra och Kohler (2006)

lärare utifrån vilket specifikt ämnesinnehåll lärarna vill att eleverna ska lära sig. Hos andra lärare går det inte att se samma tydlighet kring hur dessa val genomförs. Författaren framhåller i sina slutsatser att dagens lärare behöver utveckla en didaktisk relation till de digitala verktygen för att undervisningen ska kunna utvecklas. Detta sker framförallt när lärarna har fokus på de didaktiska frågorna vad och hur när eleverna ska lära sig ett specifikt ämnesinnehåll. Ska potentialen i de digitala verktygen användas i undervisningen så behöver lärarna göra medvetna val.

ATT SE UNDERVISNINGEN GENOM ELEVERNAS ÖGON

I licentiatuppsatsen *Att se genom elevernas ögon* undersöker Eva Pennegård hur elever och lärare beskriver att undervisningen kan gynna elevernas lärande inom det naturvetenskapliga området.²² En viktig frågeställning som författaren diskuterar i avhandlingen är hur man som lärare skapar de processer som leder till ett synliggörande av lärandet och vad eleverna kan tillföra i denna diskussion. I studien använder Pennegård elevernas reflektioner över undervisningen som ett verktyg för att utveckla lärarnas förståelse av sin egen undervisning. Detta innebär att författaren har videodokumenterat lektioner i fysik och där efter analyserat undervisningen i s.k. *videoklubbar* med både elever och lärare. Syftet har varit att undersöka om och på vilka sätt elevernas reflektioner i

22. Pennegård, Eva. *Att se undervisningen genom elevernas ögon: En studie om hur lärare och elever beskriver att lärares undervisning gynnar elevers lärande i naturvetenskapliga ämnen på högstadiet*. 2019. Lunds Universitet

videoklubbarna har synliggjort vilka faktorer i den egna undervisningen som bidragit till elevernas lärande i fysik. Som analytiskt redskap för att analysera samtalen utgår Pennegård ifrån en vidareutvecklad konsensusmodell av *Pedagogical content knowledge* (PCK). I modellen har lärarens PCK satts in i ett större sammanhang där lärarens PCK återskapas och utvecklas kontinuerligt i en ständigt pågående process. En process som också beskriver att lärarens erfarenheter av undervisning bidrar till den egna kunskapsutvecklingen samt att även elevens roll och utveckling påverkar lärarens utveckling av PCK. I analysen framkommer att lärarna i hög utsträckning uttrycker att elevernas perspektiv är värdefullt och till viss del nytt. De har inte tidigare lyssnat på elever när de reflekterar över lärarens handlingar i undervisningen och hur dessa gynnar elevernas lärande. I analysen framkommer också att lärarna uppfattar att eleverna ser undervisningen mer ur ett individuellt perspektiv och beskriver på vilket sätt olika handlingar uppfattas av dem. Eleverna uttrycker djupare tankar om vad läraren gör och varför, än vad lärarna hade förväntat sig. När läraren tar del av elevernas reflektioner, lär läraren sig något om hur undervisningen uppfattas och kan justera den samtidigt som eleverna tränar sig i att se på undervisningen utifrån och kan på det sättet utveckla sin förståelse för undervisningen.

ELEVERS ARGUMENTATION I SAMHÄLLSFRÅGOR MED NATURVETENSKAPLIGT INNEHÅLL

Louise Rietz licentiatuppsats *Elevers argumentation i samhällsfrågor med naturvetenskapligt innehåll – En interventionsstudie i gymnasieskolans kemiundervisning* utgörs av en interventionsstudie där elever i gymnasieskolans

kemiundervisning får utveckla sin argumenterande förmåga genom att ta del av olika vetenskapliga modeller om argumentation.²³ Förutom ämnesundervisning och undervisning om miljökonsekvenser av användning av *högfluorerade ämnen* (PFAS) fick eleverna ta ställning och argumentera för eller mot användning av dessa i vardagliga samhällskontexter. Produkter som är behandlade med högfluorerade kemikalier ger viktiga vatten- och fett-avvisande egenskaper som gör att de används i en lång rad vardagsprodukter. Några exempel är bakplåts-papper, teflonpanna, regnkläder, Gore-Tex-skor och impregneringsmedel. Problemet med ämnena, som utgör en stor kemikaliegrupp på runt 3000 ämnen, är att många av dem inte kan brytas ned i naturen och kan vara skadliga för människokroppen i högre koncentrationer. Emellertid kan modern forskning idag inte med säkerhet säga hur användningen av dessa produkter påverkar kroppen och miljön.

Designen i studien var uppbyggd genom att eleverna fick ställning till och argumentera för eller emot om de skulle köpa produkter med högfluorerade ämnen eller inte efter undervisningen. Själva analysen fokuserade huvudsakligen likheter och skillnader mellan elevernas argumentation efter undervisningssekvensen. Analysen visar att det som fick eleverna extra engagerade var att de fick debattera de högfluorerade ämnenas vara eller icke vara i en debatt under lektionen innan slutuppgiften. Där fick de testa sina argument och dessutom ta del av andras argument och perspektiv på frågan. Analysen visar också att eleverna efter undervisningen grundade sina argument i kunskaper om området. Det vill säga att kemi- och biologirelaterade kunskaper relaterades till kunskaper om osäkerheten inom forskningsområdet, ekonomiska perspektiv, konsumentrelaterade frågor, lagar, regler och hälsoperspektiv. Studien visar att det går att stödja elever så att de i högre utsträckning grundar sina argument i kunskaper om de erbjuds möjligheter att, på ett strukturerat sätt, förbereda sig med hjälp av ämnesstudier och argumentationsmodeller. Eleverna grundade även argument på värderingar och resonemang med egna slutsatser efter undervisningen men inte i lika hög utsträckning som före.

ATT GÅ I SKOLAN PÅ DISTANS MED HJÄLP AV EN ROBOT OCH GOOGLE CLASSROOM

Ett antal barn och ungdomar kan av olika anledningar inte delta i skolarbetet på traditionellt sätt utan tvingas att tillbringa merparten av skolgången hemma. Med hjälp av modern teknik har det under senare år öppnat upp sig nya möjligheter att delta mer aktivt i skolarbetet med hjälp av en robot. Eva Svenssons licentiatuppsats *Teaching with Google Classroom* handlar om en elev

23. Rietz, Louise. Utbildningsvetenskapliga institutionen vid Lunds Universitet

i grundskolan som har en fysisk funktionsnedsättning som resulterat i återkommande frånvaro.²⁴ Som en konsekvens av denna frånvaro upplever eleven en ständig stress av att missa viktiga delar av undervisningen, vilket också har påverkat elevens studieresultat negativt. För att stödjas i sin lärsituation och minska frånvaron erbjöds eleven möjlighet att gå i skolan med hjälp av kommunikationsroboten *Double*. Roboten är huvudsakligen tillverkad för att användas som konferensutrustning och inte primärt i en skolsituation. Emellertid används den och liknande robotar i allt högre utsträckning i skolor som stöd till elever som till exempel drabbats av långvarig sjukdom eller har andra fysiska funktionsnedsättningar. Eleven kan sitta hemma och självständigt styra roboten i klassrummet. Med hjälp av kamera, mikrofon och högtalare kan eleven delta i tvåvägskommunikation med sin klass och sina lärare.

Studiens syfte är att observera och att följa elevens medverkan i undervisningen med hjälp av roboten samt att analysera för- och nackdelar med en sådan lösning i en autentisk skolsituation. Avsikten med studien är att få kunskap om hur lärare och elever interagerar med den hemmavarande eleven via roboten och analysera hur eleven upplever att gå i skolan med hjälp av roboten. Intervjuerna visade att den hemmavarande eleven upplevde sig pedagogiskt delaktig i undervisningen och att det gett positiva effekter när det gäller lärandet. Eleven upplevde inte längre missa moment på samma sätt som innan roboten började användas och beskrev förbättrade resultat och en stabilare situation med mer energi och mindre stress. Denna bild bekräftades av lärare och vårdnadshavare. Emellertid visade analysen av klassrumsinteraktioner att eleven ofta var en passiv deltagare och att lärarna i relativt låg utsträckning uppmuntrade klasskamraterna att kommunicera med eleven via roboten. Som passiv deltagare kunde eleven emellertid lyssna på genomgångar och se film även om det ibland var svårt att se eller uppfatta allt som hände. Endast vid några få tillfällen kommunicerade eleven i fråga med sina klasskamrater, men inte vid något tillfälle tog eleven själv initiativ till samtal med sina kamrater. I sina slutsatser framhåller författaren att studien visar att både elever och lärare i hög utsträckning saknar erfarenheter när det gäller att använda en robot i undervisningssituationer samtidigt som analysen har gett ledtrådar till hur man kan göra för att undgå fallgroparna. Som lärare är det viktigt att underlätta användningen så att eleven känner sig inkluderad både socialt och pedagogiskt vilket inte bör vara en omöjlig uppgift. Studien har med andra ord visat att det finns positiva effekter, som förmodligen kan bli ännu fler.

24. Svensson, Eva. Utbildningsvetenskapliga institutionen vid Lunds Universitet

Några korta reflektioner

När det gäller universitetens och högskolornas samverkansprocesser med det omgivande samhället vill vi framhålla betydelsen av forskarskolor för lärare som ett viktigt initiativ för skolutveckling på vetenskaplig grund och där forskarskolan Communicate science in school utgör ett tydligt exempel. Detta gäller både aktuell forskning om skolämnenas innehåll samt mer övergripande utbildningsvetenskapliga perspektiv. En viktig utgångspunkt i denna typ av samverkan är också att vetenskapskommunikation och samarbete redan initialt utgör en integrerad del av forskarskolornas organisation och verksamhet. Det vill säga att de deltagande universiteten och kommunerna gemensamt identifierar ett antal aktuella forsknings- och utvecklingsområden inom skolan samt genomför forskning kring dessa frågeställningar. Ett annat mål med denna typ av forskarskolor utgörs av uppbyggnaden av regionala nätverk för skolforskning och skolutveckling som fortlever även efter det att forskarskolorna avslutats. Vi vill emellertid betona betydelsen av att de forskarutbildade lärarna efter examen får möjlighet att bli affilierade till ett lärosäte och därmed få tillgång till aktuella forskningsresultat, seminarier och litteraturlagrar som kan användas i det systematiska kvalitetsarbetet i skolan. I detta sammanhang vill vi uppmärksamma den speciella kompetens som de forskarutbildade lärarna tillförskaffat sig under sin utbildning. Det vill säga både den expertkompetens som lärarna utvecklat inom sitt avhandlingsområde men också alla de generiska kompetenser som de utvecklat under arbetet. Exempel på dessa kompetenser kan vara förmågan att självständigt sammanfatta aktuella forskningsresultat i ett internationellt perspektiv, analysera undervisning och elevers lärande, tolka elevers studieresultat och storskalig data, genomföra lokala forskningsstudier och utvecklingsprojekt samt att handleda kollegor i undervisningssituationer och forskningscirkel. Gemensamt utgör alla dessa kompetenser en viktig förutsättning för en framgångsrik och systematisk skolutveckling.

Referenser

- Abrahamsson, Cristian. *Elevenngagemang ur ett NO-lärarperspektiv: Hur lärare uppfattar elevers engagemang och dess betydelse för lärarrollen och undervisningen*. (2019). Lunds Universitet
- Edquist, Charles, and Anders Flodström. Den tredje uppgiften: universitet och samhälle i samverkan. I S. Dahl (red.) *Kunskap så det räcker* (1997).
- Hemsley-Brown, J.V. & Sharp, C. The use of research to improve professional practice: asystematic review of the literature. *Oxford Review of Education*, 29, 4 pp. 449-470. (2004).
- Högskolelagen 1977. SFS: 1977:218
- Högskolelagen 1996. SFS 1996:1392
- Kjellerström, Bengt: Utbilda forskare i att informera. I Sjöblom (red): *Delad kunskap – Högskolans forskningsinformation*. (s 34–39). UHÄ och Liber Utbildningsförlaget 1984
- Lagerholm, Charlotte. (manus) *Visuella representationer i fysik – En analys av begreppet tryck i läromedel för högstadiet*. Lunds Universitet

- Liedman, Sven-Eric (1989) Forskaren och hans patroner. I Thorsten Nybom (red) *Universitet och samhälle – Om forskningspolitik och vetenskapens samhällsroll*. (s. 37–57) Stockholm: Tidens förlag.
- Lind, Johan. (2019). *Elevers förståelse av tekniska system och designprocesser: Det är tekniskt, ganska svårt och avancerat*. Lunds Universitet.
- Malm, Mimmi. (manus). *Barns kommunicerar naturvetenskapliga begrepp – i sagans värld på förskolan*. Lunds Universitet.
- Mishra, Punya; Koehler, Matthew J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers college record* 108.6: 1017-1054.
- Ollinen, Karin. (manus) *Digitala verktyg i en naturvetenskaplig undervisningspraktik*. Lunds Universitet.
- Osborne, Jonathan, and Sue Collins. Pupils' views of the role and value of the science curriculum: a focus-group study. *International journal of science education* 23.5 (2001): 441-467
- Pennegård, Eva. (2019). *Att se undervisningen genom elevernas ögon: En studie om hur lärare och elever beskriver att lärares undervisning gynnar elevers lärande i naturvetenskapliga ämnen på högstadiet*. Lunds Universitet.
- Regeringens proposition 1996/97:5. Forskning och samhälle
- Regeringens proposition 2008/09:50. Ett lyft för forskning och innovation
- Regeringens proposition 2016/17:50. Kunskap i samverkan – för samhällets utmaningar och stärkt konkurrenskraft
- Rietz, Louise. (manus). *Elevers argumentation i samhällsfrågor med naturvetenskapligt innehåll - En interventionsstudie i gymnasieskolans kemiundervisning*. Lunds Universitet.
- SOU 2019:6. Betänkande av Styr- och resursutredningen. En långsiktig, samordnad och dialogbaserad styrning av högskolan
- Svensson, Eva. (manus). *Teaching with Google Classroom*. Lunds Universitet.
- Talerud, Bo. (1999). Högskolans samverkan med det övriga samhället. En kortfattad historisk tillbakablick. *Omvärldsanalys för högskolan Arbetsrapport 6*

Jag rear ut min själ

– om marknadsföringsprosa i en gymnasieskolas informationsbroschyr

MARTIN MALMSTRÖM, LUNDS UNIVERSITET

Någon gång för ungefär halvvannat decennium sedan när jag arbetade på en kommunal gymnasieskola blev jag anmodad att delta vid den årliga gymnasiemässan. Utan att veta så mycket om vad väntade – mer än att jag skulle vara ett slags ambassadör för skolan – begav jag mig åstad. Det som mötte min syn var ett anseeligt antal montrar. Där var stora anslag med skolornas emblem och slogan, bilder på glada elever, skärmar med filmer, pennor och annat material med skolornas namn, broschyrer, godis. På mässgolvet stod företrädare för ett stort antal olika skolor ivriga att för mässans viktigaste deltagare, kommunens niondeklassare, framhålla vikten av att de blivande gymnasisterna gick på just deras skola. När jag efter ett par timmar gick runt en sväng på mässområdet träffade jag en gammal studiekamrat som visade sig vara företrädare för en nystartad friskola. Han kunde inte svara på i vilka lokaler skolan skulle inhysas. Men han visste att meddela att det skulle vara centralt, på bästa läge. Jag noterade efter hand att många besökare bläddrade i ett slags färgglada, glossiga magasin. Vid närmare påsyn visade det sig vara de olika skolornas informationsbroschyrer.

Gymnasiemässor är kanske det yttersta uttrycket för marknadseringen av skolans diskursiva praktiker.¹ Men också de broschyrer jag såg besökarna bläddra i illustrerar samma fenomen. Det är just skolors marknadsföringsmaterial i form av informationsbroschyrer jag riktar intresset mot i denna text.² Syftet är att undersöka hur skolans marknadsivering påverkar språket i en konkret artefakt – en gymnasieskolas informationsbroschyr. För att ge en bakgrund följer närmast ett avsnitt om marknadsivering av skolan i stort. Därefter redogörs

1. Fairclough. *Critical discourse analysis: the critical study of language*, 101.

2. Noga räknat är begreppet informationsbroschyr något missvisande då det – vilket jag försöker visa i min analys – snarare är en bild av skolan som ska förmedlas än ren information.

för ett par artiklar från ett projekt där skolors marknadsföringsmaterial analyserats innan jag kommer in på min egen undersökning.

Skolan och marknadstänkande

Gymnasiemässor är blott ett exempel på skolans tilltagande marknadisering, som påskyndats av diverse avreglerings- och valfrihetsreformer. Martin Harling och Magnus Dahlstedt ser gymnasie-mässor som ”projektionsytor där bilder av framtiden målas upp för morgondagens unga”.³ Med ett sådant synsätt kan mässorna sägas skapa drömmar, om såväl den närmast förestående framtiden de kommande tre åren som ett mer abstrakt, avlägset fjärran. Gymnasievalet blir därför oerhört viktigt. Om skolornas retorik är tillräckligt effektiv framstår gymnasievalet i ett ödesmättat skimmer som bestämmer elevernas framtidsutsikter. Vikten av att hamna på rätt skola inskräps.

Svensk utbildnings nittonhundratalshistoria kan annars sägas präglas av ett försök till närmande mellan samhälleliga sociala skikt, åtminstone i retoriken och på policynivå. Redan 1883 pläderade Fridtjuv Berg för en gemensam botten-skola, men det skulle dröja tills 1962 innan den svenska grundskolan var ett faktum.⁴ Det innebar att den differentierade skolan var historia – enhetstanken hade slutligen segrat. För gymnasieskolans vidkommande kan de reformer som 1971 ledde till att gymnasiet, fackskolan och yrkesutbildningen samlades under samma tak ses som ytterligare led i denna strävan, även om uppdelningen i såväl läroplanen som i undervisningspraktiken skulle komma att bestå under lång tid.⁵ Men symboliskt kan det ha spelat roll att utbildningarna tillhörde samma institution. I läroplanen som följde, Lpf 94, hade alla linjer, nu kallade program, blivit treåriga med ett antal gemensamma kärnämnen som alla elever skulle läsa, oberoende av program. Även om det i undervisningspraktiken fortfarande gjordes skillnad mellan teoretiska och praktiska program sågs det på policynivå ändå som viktigt att elever på alla program rustades inför en oförutsebar framtid.⁶

Utjämningstanken kom dock på skam genom ett antal avreglerings- och decentraliseringsreformer i början på nittio-talet, såsom kommunaliseringen, skolpengen och friskolereformen.⁷ Reformerna har inte minst bidragit till att konkurrensutsätta skolan. Det startades ett stort antal friskolor under nittio-talet,

3. Harling och Dahlstedt. *Sälja, välja och svälja*, 160.

4. Larsson. *Utbildning och social klass*, 347.

5. Malmström. *Synen på skrivande: Föreställningar om skrivande i mediedebatter och gymnasieskolans läroplaner*; Malmgren. *Svenskämnets identitetskriser – moderniseringar och motstånd*.

6. Bergman. *Gymnasieskolans svenskämnen: en studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*; SOU 1992:94. Läroplanskommittén, Skola för bildning.

7. Björklund et al. *The market comes to education in Sweden: an evaluation of Sweden's surprising school reforms*.

särskilt gymnasieskolor. Marianne Dovemark påpekar att ”en skolas överlevnad är starkt beroende av sin framgång med att rekrytera elever, och de tillgångar som följer med skolpengen.⁸ Skolorna måste därför ägna mycket tid och stora resurser åt att marknadsföra sig för att locka studenter.⁹ Stefan Lund ser en fara i att marknadsföringsstrategier som i allt mindre grad bidrar till saklig information om skolan i fråga ytterligare kan förstärka den socioekonomiska snedfördelningen.¹⁰ Den differentierade skolan kan sägas vara tillbaka.

För att stå sig i konkurrensen är det viktigt för skolorna att locka till sig rätt sorts elever. Eleverna blir producenter av institutionens bytesvärde.¹¹ Skolans status är intimt förknippad med dess elevers sociala status.¹² Och det är de lyckade eleverna skolorna vill förknippas med, de som passar in i bilden av individuellt ansvarstagande, kreativa, entreprenöriella ”(nyliberala) subjekt”.¹³ Det är också den typen av elever som fungerar som elevambassadörer på gymnasimässorna.

Men Harling och Dahlstedt finner i sin undersökning av gymnasimässor ändå sprickor i kristallen. Även om besökarna ser mässorna som rimliga och naturliga, finns kritiska röster mot marknadslogiken. Några besökare ifrågasätter vissa skolors lockbeten och mutor.¹⁴ Det finns alltså ett slags spänning där elever som står i begrepp att söka till gymnasiet är väl medvetna om att de är primära mottagare av skolornas marknadsföringsknep. Samtidigt har de inga egentliga synpunkter på gymnasimässorna som fenomen. Denna ambivalens finns också hos utställare och organisatörer av mässor. För att undvika att hänfalla åt en marknadsdiskurs talar de om ”valfrihet, information och inspiration”.¹⁵ Gymnasimässans vara kan ändå sägas ha naturaliserats, ett årligt återkommande fenomen som medverkande skolaktörer inte på allvar ifrågasätter. Men inte utan ett visst motstånd mot en av dess grundläggande premisser: att sälja utbildning.

På samma vis som gymnasimässorna kan gymnasieskolornas marknadsföringsmaterial, såsom informationsbroschyrer, fungera. De skapar bilder av

8. Dovemark. Utbildning till salu – konkurrens, differentiering och varumärken, 68.

9. Lundahl och Olsson. Democracy lessons in market-oriented schools: The case of Swedish upper secondary education.

10. Lund. Valfrihet och konkurrens. Utvecklingstendenser inom gymnasieutbildningen, 298; Parding. Forskning om den svenska friskolereformens effekter – en litteraturoversikt, 238.

11. Ball. Education for sale! The commodification of everything?, 24; Dovemark och Holm. Pedagogic identities for sale! Segregation and homogenization in Swedish upper secondary school, 519.

12. Reay, David och Ball. *Degrees of choice: social class, race and gender in higher education*; Dovemark och Holm. Pedagogic identities for sale! Segregation and homogenization in Swedish upper secondary school, 519.

13. Beach och Dovemark. Twelve years of upper secondary education in Sweden: the beginnings of a neoliberal policy hegemony?, 324 (min översättning).

14. Harling och Dahlstedt. Sälja, välja och svälja, 167.

15. Ibid, 173.

framtiden. Också broschyrerna har ett tvådelat syfte: de ska å ena sidan informera presumtiva elever om vad det innebär att gå på skolan i fråga och, å andra sidan, locka eleverna att söka. Om en sådan broschyr historiskt sett fungerat som informationsmaterial har dess syfte, i takt med konkurrensutsättningen av skolan, blivit något mer diffust. Av det skälet blir det intressant att analysera språkbruket i broschyren och vilken ideal elev som skrivs fram.

Skolans marknadsföringsmaterial

Liknande undersökningar har genomförts tidigare; jag redogör i det följande för ett par artiklar från ett större forskningsprojekt som har en del gemensamma beröringspunkter med min undersökning.¹⁶ Den data som analyserats har varit olika gymnasieskolors webbsidor, broschyrer och intervjuer med olika skolaktörer.

Först som sist kan konstateras att marknadsdiskursen tas för given hos skolaktörerna, allt ifrån lärare och skolledare till kommunala skoltjänstemän. Det tar sig bland annat uttryck i en övertygelse om att möjligheten att välja skola ska ses som självklar och att valfriheten borgar för hög kvalitet. Men konkurrensen om eleverna genom skolpengen innebär också att skolorna behöver kämpa med näbbar och klor för att attrahera elever och få dem att stanna. Sätten att positionera elever skiljer sig dock åt i skolornas marknadsföringsmaterial, inte minst beroende på om det är en teoretiskt eller praktiskt inriktad skola det rör sig om. Skolorna sätter på så vis eleverna i fack; de skapar sina egna varumärken och riktar sig till en viss sorts elever som ska kunna identifiera sig med bilden av skolan och dess elever som målas upp. Dovemark och Holm ser det som ”differentiering genom homogenisering”.¹⁷

Denna tydliggörs i en av artiklarna där Bernsteins teori om pedagogiska identiteter – hur olika aktörer vill bli sedda – används för att undersöka hur två städers gymnasieskolor marknadsför sig. Bernstein skiljer mellan retrospektiva, prospektiva, marknads-, och terapeutiska pedagogiska identiteter. De två förra är konservativa eller neokonservativa och syftar till bevarande av en traditionell ordning (nation, religion, kultur) där kulturell smak och högkultur ges stor vikt. Marknadsidentiteten och den terapeutiska (progressiva) identiteten sätter färdigheter som kan förknippas med arbetslivet, anställningsbarhet, entreprenörskap och personlig utveckling i högsätet. I de undersökta skolorna är det främst den decentraliserade marknadsidentiteten som kommer till uttryck.

16. Dovemark. Utbildning till salu – konkurrens, differentiering och varumärken; Dovemark och Holm. Pedagogic identities for sale! Segregation and homogenization in Swedish upper secondary school.

17. Dovemark och Holm. Pedagogic identities for sale! Segregation and homogenization in Swedish upper secondary school, 526.

Skolorna bygger sina varumärken och söker skapa produkter (elever) med högt bytesvärde på arbetsmarknaden. Det visar sig dock att en elitistisk retrospektiv identitet ofta kommer till uttryck i skolor med högskoleförberedande program, med fagert tal om stolta traditioner, motiverade, högpresterande elever och duktiga lärare, även om också ett instrumentellt drag kan skönjas genom skolornas hänvisningar till näringsliv eller högre studier. Skolor med yrkesprogram vänder sig till en annan sorts elever, nämligen dem som ser sig som kreativa, praktiskt lagda, nyfikna och sociala. Här rör det sig om terapeutiska identiteter genom inriktningen mot personlig utveckling. Men också här finns ett instrumentellt drag genom kopplingen till arbetslivet.

Till skillnad från Dovemark och Holm, som har ett stort material, analyserar jag en specifik skolas broschyr. Det medför en möjlighet att göra en något mer detaljerad, textnära språklig analys.

Kritisk diskursanalys av en gymnasieskolas informationsbroschyr

Denna undersökning har en diskursanalytisk ansats. Ambitionen är att applicera Norman Faircloughs kritiska diskursanalys på en konkret artefakt. Jag har inspirerats av hans tredelade modell där han ser texten som inbäddad i olika lager: text, diskursiv praktik och social praktik.¹⁸ Vad jag främst tar fasta på är att texten måste ses i ett sammanhang och relateras till större samhälleliga skeenden, men också vikten av språkliga analyser eftersom språket inte bara avbildar utan också bidrar till att skapa verkligheten. Det gäller inte minst synen på utbildning. Fairclough själv skriver: "Education is one of a number of domains whose orders of discourse are being colonized by the advertising genre".¹⁹

Även om jag inte strikt följer Faircloughs indelning har jag strukturerat analysen enligt hans mönster. Under rubriken "Alla trivs!" analyseras den diskursiva praktiken. Här har jag valt att ta fasta på det Fairclough kallar *interdiskursivitet*, det vill säga de kombinationer av diskurser och genrer som texter består av och som bidrar till texters heterogenitet.²⁰ Jag analyserar också, om än kortfattat, den flytande signifikanten *elev*. En *flytande signifikant* beskrivs av Laclau och Mouffe som ett begrepp som kan tolkas på olika vis och som olika diskurser försöker ge innehåll åt på sitt eget sätt.²¹

Textnivån analyseras i avsnittet "Känsla... och förnuft" främst med hjälp av verktyg från systemisk-funktionell lingvistik, SFL. Också i detta avsnitt analyseras flytande signifikanter. Även *metaforer* och *värderande uttryck* tas upp.

18. Fairclough. *Discourse and social change; Critical discourse analysis: the critical study of language*.

19. Fairclough. *Discourse and social change*, 210.

20. Fairclough. *Critical discourse analysis: the critical study of language*, 95.

21. Laclau och Mouffe. *Hegemony & socialist strategy*, 105.

Förutom sitt estetiska värde skapar och strukturerar metaforer verkligheten och har därför en ideologisk funktion.²² Värdeladdade ord och uttryck fungerar på liknande vis då de styr tolkningen av en utsaga i en bestämd riktning. En annan aspekt som analyseras är *modalitet*. Genom olika typer av modalitetsmarkörer kan man öppna ett påstående för förhandling, till exempel genom satsadverb såsom *troligen* och *naturligtvis* eller modala hjälpverb. När ingen modalitet uttrycks kallas det kategorisk modalitet, något som ger utsagan en air av självklarhet eller säkerhet. I avsnittet om textdimensionen analyseras också *transitivitet* som handlar om hur vi med språket benämner vad som händer eller hur något förhåller sig. Det görs i form av *processer* – verb eller verbfraser – till vilka olika deltagare knyts.²³ Jag väljer att följa en nordisk tradition där processtyperna delas in i fyra olika kategorier: materiella (handlingar eller händelser), mentala (de handlar om att uppleva något, till exempel *känna* eller *se*), relationella (beskriver hur något förhåller sig, till exempel *är* och *har*) och verbala (vad någon formulerar språkligt, till exempel *säger* eller *förklarar*). Val av processstyp och huruvida något beskrivs som handling eller händelse kan ha ideologisk verkan.²⁴ Slutligen analyseras satsens grammatik i textdimensionen. Kohesion handlar om hur satser och meningar sätts samman och varierar i olika genrer. Texters tematiska bindning kan vara av intresse att analysera eftersom det kan säga något om vad som betonas. Den första delen av en sats – temat – brukar oftast bestå av given information. När temat är omarkerat är subjektet tema. Om något annat lyfts fram i temaposition är temat markerat.²⁵

I det sista avsnittet, med den Joseph Heller-inspirerade rubriken ”Nånting har hänt”, diskuterar jag mina resultat och relaterar till de studier som tidigare tagits upp. Avsnittet fungerar också som ett slags social praktik då jag försöker sätta in resultaten i en större samhällslig förändring.

Analysobjekt

Målet med min analys är att visa hur det abstrakta begreppet marknadifiering kan ta konkret gestalt, här i form av en katalog med syfte att informera om och locka elever till en specifik skola. Katalogen är framtagen till den årliga gymnasiemässan som riktar sig till niondeklassare från kommunen och kranskommunerna. Den skola det gäller är gymnasieskolan Spyken i Lund och katalogen togs fram inför 2010/2011 års läsår. Valet av en närmare tio år gammal katalog

22. Lakoff och Johnson. *Metaphors we live by*.

23. Holmberg och Karlsson. *Grammatik med betydelse*, 73; Malmström. *Synen på skrivande. Föreställningar om skrivande i mediedebatter och gymnasieskolans läroplaner*, 39.

24. Fairclough. *Discourse and social change*, 27.

25. Fairclough. *Discourse and social change*, 77, 183f.

kan ha visst fog för sig med tanke på syftet att undersöka marknadsieringens inverkan på diskursiva praktiker. Det föregående decenniet hade nämligen präglats av en kraftig ökning av andelen elever i fristående skolor, från cirka fem procent vid millennieskiftet till närmare tjugofyra procent tio år senare.²⁶ Därefter har ökningen mattats av ordentligt. Av de fristående gymnasieskolorna drevs två av tre som aktiebolag vid denna tid, en rejäl ökning jämfört med nittioalet.²⁷ Tidpunkten förefaller rimlig också med tanke på att samverkansavtalet Fritt sök Skåne började tillämpas år 2009. Enligt avtalet har eleverna möjlighet att välja kommunala eller fristående gymnasieskolor i hela länet, något som inneburit att konkurrensen om eleverna hårdnade ytterligare.²⁸

Spykens historia går tillbaka till 1848 då den startade som realskola. De första åren hade den ambulerande skolan ganska få elever, men elevantalet ökade framgent. Skolan fick rätt att utfärda studentexamen, så kallad dimissionsrätt, år 1868 och gavs i samband med det namnet Lunds privata elementarskola. Den var privat fram till 1968 då skolan kommunaliserades och fick namnet Strömbergsgymnasiet efter en driven rektor från början av seklet. Efter en tillbyggnad år 1986 fick skolan sitt nuvarande namn, ett namn den haft i folkmun i åtskilliga decennier.²⁹ Skolan har alltså en tämligen lång historia men skiljer sig något från traditionella statliga läroverk genom att den under en lång tid var privat och dessutom hade hela landet som upptagningsområde, två faktorer som enligt Gösta Vitestam bidragit till en speciell Spykaanda; att skolan var privat innebar att den inte behövde följa statliga anställningsregler och därför kunde välja lärare "bland lärda och inspirerande personligheter" och med det nationella intaget följde en heterogen elevskara med varierande skolbakgrund.³⁰ Att flera var inackorderade och kom från olika håll i Sverige innebar att de inte kände varandra sedan tidigare och därmed kan sägas ha varit nödda och tvungna att bli en sammansvetsad grupp.

Katalogen innehåller 24 sidor med fram- och baksidorna inräknade. Här nöjer jag mig dock med att detaljgranska de fyra första textsidorna. Rubriken på avsnittet är "Du har själ att välja Spyken". Till att börja med dock något om katalogen i stort.

Efter inledningssidorna följer beskrivningar av de olika program skolan erbjuder: byggprogrammet, estetiska programmet, naturvetenskapsprogrammet och samhällsvetenskapsprogrammet. Efter varje program följer en intervju med

26. Holmström. Elever i friskola.

27. Vlachos. *Betygets värde. En analys av hur konkurrens påverkar betygssättning vid svenska skolor*, 19.

28. Olsson. *Marknadsreglering och dess effekter på regionala och lokala gymnasiearknaders funktion*, 69.

29. Dahlman. Spyken – en kavalkad i ord och bild.

30. Vitestam. *Den gamla Spykaandan*, 96.

en elev på programmet. Rubrikerna är: "Med ena benet i arbetslivet" (BP), "Stor dramatik på lektionerna" (ES), "Silvermedaljör i Biologiolympiaden" (NV) och "Elevdemokrati med ketchup-effekt" (SP). Dessutom bifogas poängplan för respektive program. På det sista uppslaget flaggas för spetsutbildningen "Globalisering och hållbar utveckling" vilken skolan hade ansökt om att få erbjuda.³¹ Här tas också kurser för individuellt val upp, "ett ovanligt rikt utbud", som eleverna kan söka. Dessutom finns en förteckning över skolledning och kontaktpersoner. På baksidan vänder sig skolan med ett imperativ till potentiella elever: "Bli en del av kunskapens stad". Dessutom finns en detaljerad redogörelse för hållpunkter för öppet hus, som skolan vill få besökare till.

Alla trivs!

Katalogen bjuder på en interdiskursiv mix med en blandning av ett flertal diskurser och genrer. Den det är mest påtagligt att inspiration hämtats ifrån är något slags reklamdiskurs, inte minst vad gäller det visuella.

Katalogen inbjuder till grundlig bildanalys, men jag nöjer mig i denna text, med undantag av framsidan som får en något längre utläggning, med att redogöra för bilderna tämligen kortfattat. Att de spelar stor roll för receptionen är dock uppenbart. Text och bild samverkar förstås.

På programsidorna ser vi, som sig bör, elever i undervisningssituationer, elevaktiva sådana väl att märka. Byggarna sågar och bygger, esteterna sjunger, spelar teater och målar, natureleverna labbar och tittar i mikroskop och samhällseleverna skriver på dator och någon plitar ner japanska tecken. Eleverna ler mot kameran eller är djupt försjunkna i koncentration. En iakttagelse vad gäller bilderna på de fyra första sidorna är att de ger intrycket av att skolan är så mycket mer än bara vanlig skolvardag. På det första uppslagets största bild syns en skådespelare från skolans spex. I fokus på den största bilden på det andra uppslaget är en kille som ligger och tar igen sig, låt vara med en litteraturantologi tryggt vilande på bröstet. Även de andra bilderna visar elever som ägnar sig åt något annat än traditionellt skolarbete. Bilden av ett slags fritidsskola framträder, möjligen inspirerat av en amerikansk collegetradition där studenterna gärna engagerar sig i allehanda *extracurricular activities*. Till vänster på framsidan syns en tjej med en väska på vilken finns infogat något slags clip-art-hämtat märke med texten "Spyken forever". Den engelska texten visar hur inspiration hämtats från reklamdiskursen där engelska formelartade uttryck är frekventa. Att det är en ensam person i förgrunden är ingen tillfällighet. De inledande sidorna ger vid handen att ett av budskapen är individualism. I bakgrunden, i

31. Skolan fick dock inte den hett eftertraktade spetsutbildningen.

dålig skärpa, kan andra personer och den stora skolbyggnaden som tornar upp sig skönjas. Att skolan är suddig framhäver också bilden av att det är individen som ska vara i blickfånget. ”Efter tre sekunder på skolan inser nog alla att blandningen av stilar och människor är total”, som en av de intervjuade eleverna uttrycker det. Längst upp till höger finns skolans logotype, eller sigill, inklippt. I mitten syns en bok och en oljelampa. Loggan konnoterar något slags seriositet; boken står för lärdom och lampan för upplysning, vishet och intellekt. Det är en annan diskurs, som har att göra med bildningstradition, som gör sig påmind och som bidrar till katalogens interdiskursiva mix.

Bilderna ger alltså vid handen att det inte är en ”ren” informationskatalog vi har att göra med. Texten (i snäv mening) förstärker det intrycket då den har en hög grad av interdiskursivitet. Det finns drag av ett flertal diskurser från en nyliberal diskursordning och en konsumtionsdiskursordning. Även traditionella diskurser från skolans diskursordning finns representerade. Det innebär viss ambivalens. Texten är utformad som en tidningsartikel med rubrik, ingress och underrubriker. Det första uppslaget, som har röd bakgrund, appellerar till känslan. Här målas en bild av skolan och dess inneboende själ upp, till exempel med hjälp av en Austenallusion: ”Men det handlar inte bara om förnuft utan också om känsla”. Det blå uppslaget vädjar främst till förnuftet. Här får läsaren information om skolans program, IT-satsning och internationella projekt.

Huvudrubriken ”Du har själ att välja Spyken” är hämtad från en kvällstidningsdiskurs där ordlekar i rubriken ofta återfinns. Dessutom vittnar redan rubriken om att det handlar om en reklamdiskurs som ska få läsaren att välja en produkt. Det gör också det flitiga bruket av hyperboler. Det görs exempelvis gällande att ”precis alla sorters människor, med alla tänkbara stilar och intressen, trivs och känner sig hemma här redan första dagen”. Vidare hävdas att det alltid är ”tillåtet att samtala och diskutera” och att skolan förbereder ett ”unikt program”. Under fjolåret ”regnade det faktiskt priser och stipendier över både lärare och elever”, konstateras med en inte helt lyckad metafor. Det finns också flera antiteser, ett annat vanligt reklamspråksdrag. Exempel härpå är hjärta och hjärna, förnuft och känsla, höger och vänster hjärnhalva. Från reklamspråket känns också de ofullständiga meningarna, med fritt svävande bisatser, igen: ”När du ska ta beslut om några av de viktigaste åren i ditt liv.” ”Om vi nu får skryta en smula.” Det gäller även de uppfordrande imperativen, det senare i form av en grammatisk metafor: ”Lova bara att du gör ditt val – med båda hjärnhalvorna” och ”Vi hoppas du väljer Spyken – det finns både själ och skäl för det”. Slutligen är den närhetsdiskurs som används också hämtad från reklamen. De personliga pronomina vi (”Vi är en innovativ skola”) och du (”Du märker det i klassrummen”) används frekvent vilket ger en mer intim prägel. Läsaren får känna sig utvald och bjuds in i texten.

Texten är mestadels beskrivande till sin karaktär. Det är logiskt eftersom ett av syftena med katalogen är att ge en bild av skolan och dess verksamhet. Men texten skiljer sig ändå från en traditionell informerande diskurs. Det beror på det okonventionella ordvalet, vilket jag ämnar återkomma till, men också på att beskrivningen stundom bryts av med de ovannämnda imperativen och meningar som sätter in läsaren i skeendet. Andrapersonsberättandet skiftar perspektivet från en allvetande röst till läsarens subjektiva kamera; det är läsaren som vandrar runt i ”de myllrande korridorerna”. Beskrivningen avbryts under rubriken ”För båda dina hjärnhalvor” då texten i det första stycket blir förklarande och i det andra återgivande. Tempus ändras i det andra stycket till preteritum. Här behövs nämligen en tillbakablick för att få med pris- och stipendieskyfallet. Så följer meningen: ”Men du kommer också att behöva din högra hjärnhalva”. Något längre ner i spalten kan man läsa att ”några dagar under läsåret får du en disponibel dag inplanerad”. Meningarna är intressanta för läsaren verkar nu redan ha fyllt i ansökningshandlingarna och vara på god väg att börja på skolan. Valet är redan gjort. På så vis får texten ett starkt argumenterande drag.

Det är uppenbart att det är just en elev som står i begrepp att söka till gymnasieskolan som är textproducenternas modellläsare. Den flytande signifikanten elev skrivs i texten fram som en samhälls- och kulturintresserad person med stort engagemang för miljön och tredje världen. Det är en god kamrat som ser till att alla mår bra. Eleven är dessutom ambitiös och mycket studiemotiverad. Hen har en rik fritid och kan ta eget ansvar. Syftet är naturligtvis att sprida bilden av en skola med trevliga elever.

Textproducent är reklambyrån Cozmo som för andra året i rad fått förtroendet att skapa katalogen. Företaget har fått uppdrag från flera skolor, länsstyrelsen, utbildningsförvaltningen och St. Hans församling, men även från kommersiella aktörer såsom Alfa Laval, Starka och Bjäre kraft. Det kan vara en av förklaringarna till att diskurser blandas friskt. I katalogen identifierar sig textproducenterna med skolan och använder pronomenet vi, men det är svårt att förstå vem vi egentligen är. Visserligen framkommer att skolan har en själ, men det är väl knappast den som talar? Inte heller kan det väl vara alla som arbetar där. Det är tveksamt om lärarkollegiet skulle ställa upp på individualitetsdiskursen och bilden av fritidsskola som framträder när man lockar med spex och sovmorgnar.

Känsla... och förnuft

I denna del startar jag med att ge exempel på flytande signifikanter, metaforer och värderande uttryck. Sedan följer ett resonemang om modalitet och därefter en transivitetsanalys. Även kohesion och tema tas upp.

Tydliga exempel på flytande signifikanter är kreativ och innovativ. Tecknen får olika betydelse i olika diskurser. Här är exemplen hämtade från en managementdiskurs. Vid denna tid hade skolan skaffat sig en vision – Spyken ger dig kunskap, kompetens och positiva erfarenheter för framtiden! I visionen ingår begreppet kompetens. I pedagogiska sammanhang kan det innebära fantasi, kritiskt tänkande och empati och kan definieras som att vara tillräckligt kuninig inom ett område.³² Men begreppet återfinns också inom transnationella ekonomiska organisationer som EU och OECD samt inom företagsvärlden där begreppet ingår i olika sammansättningar, till exempel karriärkompetens, kompetensutveckling och kompetensanalys. Vi får också veta att skolan har skaffat sig en rådgivande styrelse med representanter från bland annat näringslivet. Begreppet globalisering är omtvistat och torde ge såväl positiva som negativa konnotationer. Här återfinns dock endast de positiva. Att skolan vill skapa ett ”uniket program med profilen Globalisering/Hållbarhet” är ett försök att ligga i framkant av utvecklingen. Det är det också när man skyltar med sin innovativa IT-satsning. Begreppet själ i rubriken är också en modern flytande signifikant, som självhjälpsdiskursen fyllt med ett urvattnat innehåll. Exempelen på flytande signifikanter är hämtade från en nyliberal diskursordning som vid denna tid inte nödvändigtvis borde ha varit självklar för skolan och begagnandet av dem kan illustrera en rädsla för att halka efter.

Tidigare nämndes att texten är argumenterande, om än något dolt eftersom den dominerande textaktiviteten är den beskrivande. De många orden med positiv värdeladdning, inte minst bildspråket, bidrar till textens övertalande funktion. Det framhävs att man är ”lyhörda för elevernas åsikter” och har ett ”mycket aktivt” elevråd. På skolan ”går diskussionerna högre och elevdemokratien längre, än på nästan någon annan skola”. Högre och längre är, enligt Lakoff och Johnson orienterande metaforer som ger positiva konnotationer.³³ Trivselen på skolan beskrivs som ”våldigt hög”. Eleverna är ”ambitiösa och mycket studiemotiverade”. De positivt laddade orden målar upp bilden av en framgångsrik skola med högpresterande elever. Det gäller även det tidigare omtalade prisregnet. En krigsmetafor används för att beskriva hur högt debattens vågor kan svalla: Diskussioner ”avgörs”; man kan vinna eller förlora. Vid ett flertal tillfällen besjålas skolan som sägs ha en egen själ. Något slags mikrokosmos, ett idealsamhälle där alla är engagerade och där dialog och debatt alltid välkomnas, skapas när ”skolans liv” omtalas.

En annan signal om att texten är argumenterande är den allt som oftast kategoriska modaliteten. Det finns inte mycket utrymme för förhandling. Vi får

32. Illeris. *Kompetens: vad, varför, hur*.

33. Lakoff och Johnson. *Metaphors we live by*.

reda på att ”precis alla sorters människor, med alla tänkbara stilar och intressen, trivs och känner sig hemma”, faktiskt redan första dagen. Den kategoriska modaliteten öppnar inte för förhandling utan framstår som sanningen. När påstående modifieras sker det antingen med hög grad av sannolikhet: ”Börjar du på Spyken kommer du säkert att uppskatta de så kallade D-dagarna”. Eller också med hög grad av förpliktelse, som ett beslut som ”måste fattas på goda skäl”. Följande fall skiljer sig från de andra; här beror modifieringen på att den personliga friheten att välja inte ska inskränkas: ”Kanske blir du indragen i någon av skolföreningarna”. Men bara om du vill, om känslan är rätt.

En transivitetsanalys stärker tesen att det första uppslaget har med känsla och det andra med förnuft att göra. I inledningen finns nämligen en hel del mentala processer. Påfallande ofta är det du:et, läsaren, den potentiella eleven, som är upplevare: ”Du kommer känna det redan första dagen” och ”Vi vill göra allt vi kan för att du ska trivas på Spyken”. När det handlar om det så viktiga valet får dock du:et ikläda sig rollen som aktör i en materiell process: ”När du ska ta beslut” och ”Lova bara att du gör ditt val”. Vid ett tillfälle är du:et deltagare i en materiell process i en passiv sats, den ovan citerade: ”Kanske blir du indragen...”. Det finns ingen agent som drar in en utan det verkar snarare som om det är något som sker automatiskt, som ett slags naturkraft. Lite längre fram i texten kan vi läsa att ”det ordnas aktiviteter, sätts upp musikalerna, arrangeras konserter m m”. Även här innebär passivformen att intrycket blir att det är något som sker naturligt. Att det är någon som ska utföra det framkommer inte. På det andra uppslaget ändras karaktären på processerna; här blir de företrädesvis relationella och materiella. Det innebär att texten blir mer informativ. ”Relationella processer beskriver, klassificerar, sorterar och etiketterar”, skriver Holmberg och Karlsson.³⁴ Här konstateras att skolan är både det ena och det andra, till exempel ”en aktiv deltagare i Microsofts Innovativa Skolprogram”. Denna attributiva relationella process är en nominalisering som uppbyggd skulle fungera som en materiell process. Det krävs någon form av energi för att vara en aktiv deltagare. Det är alltså en grammatisk metafor. Men även en del andra relationella processer som inte är nominaliseringar fungerar på liknande sätt. Att man *är med* i ett Comeniusprojekt kräver rimligen energi. Syftet är att framställa skolan som aktiv inom flera olika områden. De många materiella processerna, av vilka näst intill alla är handlingar, tyder också på det. Skolan *anordnar* en särskild välkomstdag, *genomför* FN-rollspel och *gör* regelbundna studieresor. Skolan framstår som en handlande aktör.

34. Holmberg och Karlsson, *Grammatik med betydelse*, 90.

Satskonstruktionen är tämligen varierad. Det finns en hel del bisatser. Vad som är något okonventionellt är att flera av dem fungerar som egna meningar (vilket jag redan har redogjort för). Det bidrar till att texten får en informell prägel. Flera av bisatserna inleds också med tankstreck. Det heter att det är ”upp till dig – om du vill plugga eller sova ikapp”. Det nyskapande bisatsbruket känns igen från en reklamdiskurs. Resultatet blir att bisatsen får extra tyngd. I det senare fallet understryks elevernas frihet att välja.

De flesta teman i texten är omarkerade, men det finns ändå ett flertal exempel på mer markerade teman. Platsomständighet används ett antal gånger som tema: ”På Spyken är vi inte bara lyhörda för elevernas åsikter”. Det ger extra tyngd och framhäver skolan. På ett flertal ställen används orsaksomständighet som tema: ”Därför är vi extra stolta över att Spykens elever är de som trivs allra bäst”. Här fungerar den som något slags självbekräftelse. I exemplet ”Därför är det lätt att komma ny, lätt att känna sig hemma på skolan”, fungerar den på liknande sätt som den kategoriska modaliteten; möjligheten till förhandling försvinner. Därmed förstärks det argumenterande draget.

Nånting har hänt

Det är uppenbart att något har hänt. Så här brukade väl inte informationsbroschyrer se ut? Att marknadsiseringen av skolan fått tydliga konsekvenser är ingen nyhet. Om detta vittnar en hel del forskning, exempelvis de studier jag tidigare hänvisat till. Vad min undersökning bidrar med är en större medvetenhet om vilka konsekvenser utsuddandet av gränsen mellan information och marknadsföring får för språkbruket.

Språket har tydliga inslag av kvällstidnings- och reklamdiskurser och begrepp som kan relateras till management, självhjälp och konsumtion används. Detta kan ses i ljuset av en nyliberal ideologi som vid decennieskiftet mellan sjuttio- och åttiotalet började anammas i flera länder. Ideologin går ut på att främja privat ägande, fria marknader och fri handel och statens uppgift är att underlätta för entreprenörer så att marknader kan skapas.³⁵ I Sverige slog nyliberalismen igenom något senare men utbildningens många valfrihetsreformer kan ses som denna andas barn. Skolans konkurrensutsättning har inneburit att skolorna lägger mycket pengar på marknadsföring. Som Dovemark och Holm visar finns inga större skillnader mellan marknadsföringen mellan fristående och kommunala skolor.³⁶ Detta är värt att beakta. Det kunde annars tänkas att fristående skolors material skulle vara mer säljande; det ligger så att säga i deras

35. Harvey. *A brief history of neoliberalism*, 2.

36. Dovemark och Holm. Pedagogic identities for sale! Segregation and homogenization in Swedish upper secondary school, 528.

idé. Men uppenbarligen har marknadslogiken naturaliserats också när det gäller kommunala skolor. De har, skulle man kunna säga, dragits med i fallet. Utan att ha jämfört med friskolors material kan jag genom min undersökning ändå understryka att marknadstänkandet slagit igenom på bred front också i kommunala skolor. Broschyren kan fungera som illustration av det förhållandet. Den är ett slags hybridform mellan information och marknadsföring. Men betoningen – det låter sig nog sägas – har förskjutits mot det senare.

Man kunde annars tänka sig att en kommunal skola som ville konkurrera med friskolorna skulle ta upp vad som skiljer ut den från dem. Men inte någonstans i katalogen nämns skolbibliotek, matsal, lärarbehörighet, skönlitteraturbestånd, laboratoriesalar, läroböcker. Och så vidare. Det verkar finnas en stark oro, en närmast panisk rädsla för att inte vara i takt med tiden, därav tal om skolans IT-satsning, samarbete med Microsoft och de vid denna tid så nymodiga trådlösa nätverken. Men det är ett ansiktslöst hot. Och med facit i hand skulle det visa sig att skolan slogs mot väderkvarnar. Fritt sök Skåne medförde nämligen en kraftigt ökad elevtillströmning till de skolor i Malmö och Lund som tidigare varit läroverk.³⁷ Det var dessutom snarare platsen än skolan i sig som lockade elever. Spyken var alltså en av vinnarna; kanske var anammandet av marknadsskursen ett slag i luften. Den lockande, argumentativa, ängsliga broschyren skulle ha kunnat vara annorlunda.

Till den nyliberala ideologin kan en långt gången individualism kopplas. Det nyliberala subjektet är entreprenör, skapar sig själv och är personligt ansvarig för sitt väl och ve. Beach och Dovemark skriver om "recent developments that have led to an emphasis on individual choice, personal responsibility, performativity and competition".³⁸ Det är tydligt också i mitt material. Elevernas frihet att välja påtalas upprepade gånger och det är individen själv som ansvarar för sin framtid; det framhålls att läsaren står inför ett beslut "om några av de viktigaste åren" i dess liv. Vikten av valet framhävs. Individualitetsdiskursen, där skolan är en del av ens livsprojekt som innebär att skapa sig själv, kan få effekten att eleverna tänker att skolan ska utformas helt i enlighet med deras premisser, vilket kan föra med sig en del problem. Av den tidigare nämnda Spykaandan där eleverna som kollektiv är en essentiell beståndsdel återstår den aningen diffusa "skolans själ". Fokus ligger på individerna.

37. Olsson. *Marknadsreglering och dess effekter på regionala och lokala gymnasiemarknaders funktion*, 207.

38. Beach och Dovemark. *Twelve years of upper secondary education in Sweden: the beginnings of a neoliberal policy hegemony?*, 324.

I Dovemarks och Holms undersökning om pedagogiska identiteter finns drag av den retrospektiva identiteten i skolor med högskoleförberedande program.³⁹ Den retrospektiva identiteten lyser emellertid med sin frånvaro i mitt material, trots skolans läroverkshistoria. Det skryts förvisso om skolans framstående elever och prisregnet som fallit över skolans elever och lärare och det framhålls att det största engagemanget på skolan handlar om studierna. Men då en stor del av texten handlar om allt annat än skolarbete blir budskapet tve tydligt. Det är marknadsidentiteten som allra tydligast framträder.⁴⁰ Det kan tänkas att det skett en förändring härvidlag under senare år. Efter PISA-chocken 2013, ett starkare statligt grepp över skolan med mer detaljerade ämnesplaner och en neokonservativt inriktad medial kunskapsdebatt kanske den retrospektiva identiteten framträder tydligare i informationsbroschyrer av senare datum. Den ideala eleven framstår som påfallande lyckad. Begreppet differentiering genom homogenisering passar bra för att beskriva hur skolan nischar sig mot en specifik elevgrupp bestående av välartade, studiemotiverade och högpresterande individer.⁴¹ Man kan fråga sig vad som sker med självbilden hos den elev som inte lyckas uppfylla idealet.

Referenser

- Ball, Stephen J. Education for sale! The commodification of everything? King's Annual Education Lecture, University of London, June 17, 2004.
- Beach, Dennis och Dovemark, Marianne. Twelve years of upper secondary education in Sweden: the beginnings of a neoliberal policy hegemony?. *Educational Review*. Vol. 63, nr. 3, 2011: 313-327.
- Bergman, Lotta. *Gymnasieskolans svenskämnen: en studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. Diss. Lund: Lunds universitet, 2007.
- Björklund, Anders, Clark, Melissa A., Edin, Per-Anders, Fredriksson, Peter och Kreuger, Allan B. *The market comes to education in Sweden: an evaluation of Sweden's surprising school reforms*. New York : Russell Sage Foundation, 2006.
- Dahlman, Thomas. Spyken – en kavalkad i ord och bild. I *Spyken 150 år. Historia och historier*. Yvonne Bengtsson m.fl.(red.), 7-16. Lund: Spyken.
- Dovemark, Marianne. Utbildning till salu – konkurrens, differentiering och varumärken. *Utbildning och demokrati*. Vol. 26, nr. 1, 2017: 67-86.
- Dovemark, Marianne och Holm, Anna-Lena. Pedagogic identities for sale! Segregation and homogenization in Swedish upper secondary school. *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 38, nr. 4, 2017: 518-532.
- Fairclough, Norman. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992.
- Fairclough, Norman. *Critical discourse analysis: the critical study of language*. 2 uppl. Harlow: Longman, 2010.

39. Dovemark och Holm. Pedagogic identities for sale! Segregation and homogenization in Swedish upper secondary school.

40. Kanske beror det på att det vid tiden för katalogens tillkomst inte bara fanns teoretiska program på Spyken utan också byggprogrammet, något som dock har ändrats; numera har de praktiska programmen förpassats till en skola en bit ifrån stadskärnan. Skulle en alltför akademisk inramning kanske skrämma potentiella byggelever?

41. Dovemark och Holm. Pedagogic identities for sale! Segregation and homogenization in Swedish upper secondary school, 526.

- Harling, Martin och Dahlstedt, Magnus. Sälja, välja och svälja. *Utbildning och demokrati*. Vol. 26, nr. 1, 2017: 159-176.
- Harvey, David. *A brief history of neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press, 2005.
- Holmberg, Per och Karlsson, Anna-Malin. *Grammatik med betydelse. En introduktion till funktionell grammatik*. Stockholm: Hallgren & Fallgren, 2006.
- Holmström, Christian. Elever i friskola. Tillgänglig: <https://www.ekonomifakta.se/Fakta/Valfarden-i-privat-regi/Skolan-i-privat-regi/Elever-i-friskola/>, 2019 (hämtad 2019-06-13).
- Illeris, Knud. *Kompetens: vad, varför, hur*. Lund: Studentlitteratur, 2013.
- Laclau, Ernesto och Mouffe, Chantal. *Hegemony & socialist strategy*. London: Verso, 1985.
- Lakoff, George och Johnson, Mark. *Metaphors we live by*. Chicago: Univ. of Chicago Press, 1980.
- Larsson, Esbjörn. Utbildning och social klass. I *Utbildningshistoria*, Esbjörn Larsson och Johannes Westberg (red.), 335-355. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur, 2015.
- Lund, Stefan. Valfrihet och konkurrens. Utvecklingstendenser inom gymnasieutbildningen. *Pedagogisk forskning i Sverige*. Vol. 12, nr. 4, 2007: 281-300.
- Lundahl, Lisbeth och Olson, Maria. Democracy lessons in market-oriented schools: The case of Swedish upper secondary education. *Education, Citizenship and Social Justice*. Vol. 8, nr. 2, 2013: 201-213.
- Malmgren, Gun. Svenskämnets identitetskriser – modernisering och motstånd. I *Svenskämnets historia*, Jan Thavenius (red.). Lund: Studentlitteratur, 1999.
- Malmström, Martin. *Synen på skrivande: föreställningar om skrivande i mediedebatter och gymnasieskolans läroplaner*. Diss. Lund: Lunds universitet, 2017.
- Olsson, Sten-Bertil. *Marknadsreglering och dess effekter på regionala och lokala gymnasieområden*. Diss. Lund: Lunds universitet, 2016.
- Parding, Karolina. Forskning om den svenska friskolereformens effekter – en litteraturoversikt. *Didaktisk tidskrift*. Vol. 20, nr. 4, 2011: 231-247.
- Reay, Diane, David, Miriam E. och Ball, Stephen J. *Degrees of choice: social class, race and gender in higher education*. Stoke-on-Trent: Trentham, 2005.
- SOU 1992:94. *Läroplanskommittén, Skola för bildning: huvudbetänkande*. Stockholm: Allmänna förlaget, 1992.
- Vitestam, Gösta. Den gamla Spykaandan. I *Spyken 150 år. Historia och historier*. Yvonne Bengtsson m.fl. (red.), 92-103. Lund: Spyken.
- Vlachos, Jonas. *Betygets värde. En analys av hur konkurrens påverkar betygssättning vid svenska skolor*. Uppdragsforskningsrapport, 2010:6. Stockholm: Konkurrensverket, 2010.

Målstyrningens förvandlingar inom svensk högre utbildning

ANDERS PERSSON, LUNDS UNIVERSITET

Med Bolognareformen 2007 blev i princip all högre utbildning i Sverige, som omfattas av Högskoleförordningens examensordning, målstyrd på basis av ett särskilt sätt att relatera olika kunskapsformer till varandra, vilka kommer till uttryck i både Blooms taxonomi¹ och den s.k. SOLO-taxonomi (= *structure of the observed learning outcome*)². Sedan 2007 delas därför lärandemålen i examensordning, studieplaner och kursplaner in i olika kategorier med avseende på: ”kunskap och förståelse”, ”färdighet och förmåga” samt ”värderingsförmåga och förhållningssätt”. Ovan nämnde Biggs har också utvecklat ”constructive alignment” – konstruktiv länkning – som han beskriver så här: ”Constructive alignment (CA) is a design for teaching in which what it is intended students should learn, and how they should express their learning, is clearly stated before teaching takes place.”³ Konstruktiv länkning har blivit ett populärt sätt att implementera Bolognareformen och beskrivs så här på Göteborgs universitets hemsida: ”Tanken bakom är att studenter lär sig mer effektivt när de i förväg vet vad de förväntas kunna.”⁴ och så här på Karlstads universitets hemsida: ”en undervisning som utgår från kursplanernas lärandemål och som systematiskt syftar till att förbereda studenterna för examination”⁵

1. Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals*. New York: David McKay.

2. Biggs, John B. and Collis, Kevin F. (1982). *Evaluating the quality of learning: the SOLO taxonomy (Structure of the observed learning outcome)*. New York: Academic Press.

3. Biggs, John (2014), 'Constructive alignment in university teaching', *HERDSA Review of Higher Education*, 1 (July), 5-22.

4. Hesselors, Elisabeth, Carle, Jan, och Engberg, Heléne (u.å) Bolognaperspektiv. Om progressionslinjer inom Lärarprogrammet vid Göteborgs universitet. http://lararutbildning.gu.se/digitalAssets/1311/1311339_pm_progressionslinjer_100616_-slutversion.pdf. Besökt 2019-05-24.

5. <https://www.kau.se/resurssidor/larandemal/konstruktiv-lankning> (Hämtad 2019-08-25).

I föreliggande text ska jag visa hur målstyrningen inom svensk högre utbildning genomgått ett antal förvandlingar sedan den första massutbildningsvågen vid mitten av 1960-talet. Då diskuterades relationen mellan den högre utbildningens vetenskaplighet och arbetsmarknadsrelevans på makronivå i offentliga utredningar samtidigt som studiemål diskuterades på mikronivå i andra offentliga utredningssammanhang. Under den andra massutbildningsvågen på 1990-talet infördes examensordningen i högskoleförordningen 1993 med relativt detaljerade mål på mikronivå. I och med att den nämnda Bologna-reformen i Sverige, slutligen, kopplades samman med Högskoleverkets/Universitetskanslersämbetets resultatnriktade utvärderingssystem 2011 föreligger en, åtminstone formellt, långt gående målstyrning vad avser studenters lärande och lärares undervisning.

I den följande framställningen ses den framväxande massutbildningen från början av 1960-talet som den mekanism som skapar förutsättningar för ett politiskt beslutsfattande som gör den högre utbildningen först målmedveten, sedan målinriktad, slutligen målstyrd. Mot denna bakgrund syftar föreliggande text till att ge ett preliminärt svar på frågan: Hur blandas pedagogik, profession och politik i formuleringen av den högre utbildningens mål under perioden från 1960-till 2010-tal? Materialet hämtas huvudsakligen från offentligt utredningsmaterial som relateras till forskningstexter om mål inom den högre utbildningen.

Forskning om målstyrning inom högre utbildning

Målstyrning inom utbildningssystemet har uppmärksamrats inom forskning under de senaste decennierna⁶, men då huvudsakligen på övergripande nivå inom utbildningssystemet och mindre på den praxisnivå som intresserar mig här. Hall närmar sig emellertid den praxisnivå som styrs av examensordningens mål i sin undersökning av ”managementbyråkratin”. Bland hans fall finns ett universitet vars kvalitetsarbete studeras och han konstaterar att:

6. Exempelvis av Englund, Tomas (1996), *Utbildningspolitiskt systemskifte?*. Stockholm: HLS. Dovemark, Marianne (2004), *Ansvar – flexibilitet – valfrihet: en etnografisk studie om en skola i förändring*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Biesta, Gert (2006), *Bortom lärandet: demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Lund: Studentlitteratur. (2006), Persson, Anders (2006) 'Nöjda som lärare, missnöjda som anställda – skolexistens mellan mening och missnöje', *Arbetsliv i omvandling*, (2006:4) 19-36. Ball, Stephen J. (2007) *Education Plc: understanding private sector participation in public sector education*, Abingdon, Oxon: Routledge. Waks, Leonard J. (2007) 'The Concept of Fundamental Educational Change', *Educational Theory*, 57 (3), 277-95. Sahlin, Kerstin och Waks, Caroline (2008) 'Stärkt statlig kontroll och professionalisering i samspel: en svensk skola i omvandling', in Ulf P. Lundgren (ed.), *Individ, samhälle, lärande : åtta exempel på utbildningsvetenskaplig forskning*, 71-84, Stockholm: Vetenskapsrådet. Wedlin, Linda (2011) 'Mål och resultatstyrning för högre utbildning och forskning – en kunskapsöversikt.', Stockholm: Riksbankens Jubileumsfond. Persson, Anders (2018), 'Vad händer här? – om att försöka förstå sig själv som universitetslärare, studenterna och den gemensamma undervisningssituationen' 166-87, in Anders Persson (ed.), *Blivande lärare och deras lärare : introduktion till lärarutbildningen*, Stockholm: Liber.

... Bolognaprocessens betydelse för att inordna managementtänkandet i styrningen av utbildning och kvalitet har inneburit ett viktigt genombrott. ... På detta sätt blir rationalitetsnormen starkare – utbildningar ska ha ett tydligt mål och man ska kunna mäta resultaten mot målen.⁷

Ett något annat perspektiv anlägger Stensaker när han visar hur senmoderna norska universitet ställs inför tre organisationsideal, vilka definierar den högre utbildningens kvalitet på helt olika sätt: det byråkratiska organisationsidealet betonar lednings- och administrativa aspekter av kvalitet, det professionella organisationsidealet sätter akademisk frihet och disciplinär standard i fokus, medan entreprenörsidealet betonar kvalitet i förhållande till universitetets relation till omgivningen och i synnerhet då olika marknader.⁸ Detta perspektiv har Roxå (2014) utvecklat genom att se de tre organisationsidealen som olika dynamiker som befinner sig i ett spänningsfyllt förhållande till varandra och drar den högre utbildningens aktörer åt olika håll, vilket gör att det skapas förutsättningar för aktörerna att skapa varierande mikrokulturer inom högre utbildningsinstitutioner.⁹

De två nyss nämnda studierna gör en poäng av att den högre utbildningen har flera olika mål och målstyrningen blir därför ofta motsägelsefull, vilket kan värderas både positivt och negativt. Inom högskolans grundutbildning har emellertid Bologna-reformen 2007 inneburit att en enhetlig målstruktur skapats och möjligen också en mer enhetlig målstyrning, men det ska påpekas att det finns stora nationella variationer när det gäller implementeringen av reformen (se vidare Lindberg-Sand och Michelsen).¹⁰ På många svenska lärosätens hemsidor finns detaljerade beskrivningar av hur det nya Bolognaformatet för universitetsstudier ska hanteras. Beskrivningarna pendlar mellan förklaringar av meningen med Bologna och detaljerade verbritualer som föreskriver vilka verb som kan användas vid formuleringen av lärandemål (*learning outcomes*) och i en praktisk anvisning anges att lärandemål representerar en övergång från en lärar- till studentcentrerad ansats i undervisningen. Detta därför att lärandemål

7. Hall, Patrik (2012), *Managementbyråkrati: organisationspolitisk makt i svensk offentlig förvaltning*, Malmö: Liber, s. 86f.

8. Stensaker, Bjørn (2006), 'Governmental policy, organisational ideals and institutional adaptation in Norwegian higher education', *Studies in Higher Education*, 31 (1), 43-56.

9. Roxå, Torgny (2014), *Microcultures in the meso level of higher education organisations: the commons, the club, the market and the square*, Lund: Department of Design Sciences, Engineering Education, Lund University.

10. Lindberg-Sand, Åsa (2014), 'Läroplansreformen i europeisk högre utbildning: framgång och fragmentering med Sverige som exempel', in Anders Persson and Roger Johansson (eds.) *Vetenskapliga perspektiv på lärande, undervisning och utbildning i olika institutionella sammanhang*, Lund: Lunds universitet och Michelsen, Svein (2010), 'Humboldt meets Bologna', *Higher Education Policy*, 23, 151-72.

inte är undervisningsmål, lärarens kursmål etc., utan det som studenterna förväntas lära sig.¹¹

Problemen med lärandemål fångar Hussey and Smith¹² när de kopplar samman dem med de nya management- och marknadsideal som i allt högre grad sätter sin prägel på dagens universitet. Lärandemål framställs som ett avgörande inslag i den högre utbildningens kommodifieringsprocess. *New public management* fungerar inte inom utbildningssystemet om inte ”kunskap” kan hanteras som en vara, vilken kan köpas, säljas, marknadsföras, innoveras, designas och mätas. Mot den bakgrunden konstaterar de lakoniskt: ”The new managerialism has created a situation in which the economic tail is vigorously wagging the educational dog.”¹³ Dessa forskare är inte negativa till lärandemål per definition, utan det är själva användningen av dem i ett utbildningssammanhang där ”kunskap” görs till en vara som ses som problematisk. I synnerhet gäller det hur precisa lärandemålen är och när de presenteras för studenterna. Om de är detaljerade och presenteras före undervisningen syftar de mer till kontroll än lärande, menar Hussey & Smith och betonar att lärandemål inom ramen för Bolognaformatet inte endast syftar till att förbättra utbildningen, utan också att göra den mer styrbar för aktörer utanför universiteten.

Målmedveten, målinriktad och målstyrd högre utbildning i det svenska reformarbetet sedan 1960-talet

Betoningen av detaljerade mål på låg nivå i det högre utbildningssystemet, på lärarnas och studenternas praxisnivå, och den centrala betydelse som tillmäts själva formuleringen av mål är viktiga aspekter om vi vill förstå den nuvarande målstyrningen. På det hela taget finns det såvitt jag kan bedöma inte speciellt mycket forskning om själva det praktiska målformulerandet på just mikronivå inom högre utbildning, däremot har det sedan 1960-talet pågått reformarbete inom den högre utbildningen som har berört just målen.

Under andra halvan av 1960-talet inleddes ett reformarbete av den högre utbildningen i Sverige som kan sägas ha haft sin upprinnelse i mötet mellan å ena sidan den traditionellt högt värderade universitetsinstitutionen, med sin exklusiva rekrytering, och å andra sidan en starkt ökad tillströmning av studenter. Det som ibland kallas massuniversitetet kan sägas ha blivit till genom två vågor av markant ökad studenttillströmning, en som femdubblade antalet

11. Kennedy, Declan, Hyland, Áine, and Ryan, Norma (2006), 'Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide', in Eric Froment, et al. (eds.), *EUA Bologna Handbook – Making Bologna Work*. Berlin: Raabe Verlag.

12. Hussey, Trevor and Smith, Patrick (2002), 'The trouble with learning outcomes', *Active Learning in Higher Education*, 3 (3), 220-33.

13. Ibid. 221.

studenter från ca. 20.000 på 1950-talet till ca. 100.000 vid slutet av 1960-talet och en andra våg som medförde att antalet studenter ökade från ca. 150.000 i början av 1990-talet till ca. 370.000 studenter 2010 (sedan dess har antalet studenter minskat och uppgick 2017 till 345.000).¹⁴ Under de båda perioderna av ökad studenttillströmning förefaller också diskussionen om den högre utbildningens mål och mening ha intensifierats.

Upplevelsen av den första massuniversitetsvågen och hur den antogs påverka lärare och studenter, speglades i en antologi 1968 från den av universitetskanslersämbetet tillsatta universitetspedagogiska utredningen (UPU), vars ordförande, dåvarande rektorn vid Uppsala universitet och professorn i filosofi och sociologi Torgny T. Segerstedt skrev:

Genom den stora studenttillströmningen har den akademiska lärarens situation radikalt förändrats. Den stora strömmen lärlingar hotar att bli en anonym massa, som drar förbi och med vilken läraren har föga eller ingen direkt kontakt.¹⁵

I en undersökning som jag gjorde under massuniversitetets andra framväxtvåg på 1990-talet och som byggde på intervjuer med studenter framställdes studentens alienerade existens på liknande sätt: massutbildningen tenderade att förvandla studenten från att vara en *ur* till en *i* mängden.¹⁶

Den kvantitativa förvandlingen av den högre utbildningsinstitutionen, som är internationell, har åtföljts av en debatt om den högre utbildningens allmänna inriktning. Ett vanligt påpekande i debatten är att det inte endast handlar om en förändring från elit- till massutbildning utan också om en försvagning av de värden som traditionellt har förknippats med universitetsutbildning, exempelvis ”kunskap för kunskapens egen skull”, bildning, allmänbildning, vetenskaplig grund, vetenskaplig skolning, akademiskt skrivande, komplext resonerande och kritiskt tänkande.¹⁷

14. Statistiken har hämtats från Högskoleverket (2006), 'Högre utbildning och forskning 1945-2005: en översikt', Stockholm: Högskoleverket. Amnéus, Ingeborg, Eriksson, Lena, and Pettersson, Ingrid (eds.) (2011), *Universitet & högskolor: Högskoleverkets årsrapport 2011*, Stockholm: Högskoleverket. Universitetskanslersämbetet (2018), 'Universitet och högskolor. Årsrapport 2018', Stockholm: Universitetskanslersämbetet.

15. Segerstedt, Torgny T. (1968a), 'Förord', in Karl-Georg Ahlström (ed.), *Universitetspedagogik*. Stockholm: Universitetskanslersämbetet, s. 1.

16. Persson, Anders (1998), *Studentinflytande i massuniversitetet*, Lund: Utvärderingsenheten, Lunds universitet.

17. Se exempelvis: Nisbet, Robert A. (1971), *The degradation of the academic dogma: the university in America, 1945-1970*. London: Heinemann. Gesser, Bengt (2015 [1985]), *Utbildning, jämlikhet, arbetsdelning*. Lund: Arkiv. Blomqvist, Göran (1992), *Elfenbenstorn eller statsskepp?: stat, universitet och akademisk frihet i vardag och vision från Agardh till Schück*. Lund: Lund University Press. Rolf, Bertil, Barnett, Ronald, and Ekstedt, Eskil (1993), *Kvalitet och kunskapsprocess i högre utbildning*. Nora: Nya

I det framväxande massuniversitetet verkar mål bli till ett slags medel för att inrama och hantera både flera av den högre utbildningsinstitutionens förändringar och universitetslärares och studenternas upplevelser av dem. Reformarbetet inom den högre utbildningen sedan slutet av 1960-talet har på olika sätt handlat om just utbildningens mål, fast på två olika nivåer: dels det högre utbildningssystemets *övergripande målsättningar* och närmare bestämt inriktning mot allmänbildning, personlighetsutveckling, yrkesförberedelse och/eller kritiskt tänkande; dels utbildningens *lärandemål*. Dessa kan följas som två trådar som slingrar sig fram genom de senaste 50 årens förändringar av den högre utbildningen i allt från U68 på 1960-talet till debatten om så kallade hobbykurser på 2010-talet, dessa kurser som hade namn som ”Happiness” och ”Pilates”¹⁸ och som genom målstyrningens utveckling och utbredning har kunnat framställas som ett slags anomalier vid namn ”uddakurser” med oklar nytta i förhållande till arbetsmarknaden, samtidigt som deras kunskapsvärde har betonats.¹⁹

1968 års utbildningsutredning (U68) och vid samma tid universitetskanslersämbetets arbets-grupp för fasta studiegångar (UKAS) och den modifierade regeringspropositionen om fasta studiegångar PUKAS²⁰ syftade alla till att tydligare koppla högre utbildning till arbetsmarknaden samtidigt som de starkt kom att präglas av en studentkritik som menade att sådant som kritiskt tänkande och allmänbildning höll på att offras till förmån för alltför snäv målinriktning och arbetsmarknadsförberedelse. Den kritiken tillbakavisade exempelvis Carl Tham i sin bok *Universiteten i utbildningssamhället*²¹ och i en text under sin tid som utbildningsminister på 1990-talet skrev han att vänsterkritiken av U68

Doxa, Strömholm, Stig (1994), *Den svenska högskolan: lägesbestämning och framtidsdebatt*. Stockholm: Ratio. Persson, Anders (1996), *Nyffikenhet, kritiskt tänkande och kvalitet*. Lund: Utvärderingsenheten, Lunds universitet. Nussbaum, Martha Craven (1997), *Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. Rothblatt, Sheldon (1997), *The modern university and its discontents: the fate of Newman's legacies in Britain and America*, London: Cambridge University Press. Ritzer, George (1998), *The McDonaldization thesis: explorations and extensions*. London: SAGE. Slaughter, Sheila and Rhoades, Gary (2004), *Academic capitalism and the new economy: markets, state, and higher education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press. Arum, Richard and Roksa, Josipa (2011), *Academically adrift: limited learning on college campuses*. Chicago, Ill.: University of Chicago Press. Rider, Sharon (2012), 'Högskolan bolognese. Otidsenliga beraktelser över den högre utbildningens mål och mening', in Daniel Ankarloo och Torbjörn Friberg (eds.), *Den högre utbildningen. Ett fält av marknad och politik*. Möklinta: Gidlunds. Persson, Anders (2018), 'Vad händer här? – om att försöka förstå sig själv som universitetslärare, studenterna och den gemensamma undervisningssituationen', in Anders Persson (ed.), *Blivande lärare och deras lärare: introduktion till lärarutbildningen*. Stockholm: Liber, 166–87.

18. Högskoleverket (2011), *Granskning av kurser som inte specifikt omfattas av kursfordringarna för någon examen*. Stockholm: Högskoleverket.

19. Högskoleverket (2013), 'Särskild utvärderingsmodell för uddakurser', 2013-04-26.

20. Namnet kom sig av att dåvarande ecklesiastikminister Olof Palme modifierade UKAS förslag på ett sådant sätt att det framstod som ett eget förslag och därför fick namnet PUKAS = P[almes]UKAS.

21. Tham, Carl (1971), *Universiteten i utbildningssamhället*. Stockholm: Aldus/Bonnier.

”... ilade över det kritiska tänkandet som vetenskaplig metod för att raskt landa i kritiska tänkanden som en metod för samhällsförändring”.²² Den snabba studenttillströmningen under 1960-talet tvingade fram en diskussion om den högre utbildningens mål och U68 blev alltså en av de platser där diskussionen fördes.²³ Detta var emellertid inte en följd av utredningens direktiv, skriver Lindensjö, utan: ”Till följd av den oförutsedda ’studentrevolten’ kom utredningen också att tämligen grundligt diskutera den högre utbildningens kvalitativa målfrågor”.²⁴ Den debattskrift som U68 gav ut 1969 var just ett underlag för diskussion av den högre utbildningens mål. I skriften betonas att målfrågan är ”mycket invecklad” och det konstateras att det inte finns någon samlad målformulering för den högre utbildningen och att det inte gjorts några försök tidigare att sammanfatta utbildningens övergripande mål.²⁵ 1977 års högskolelag, som U68-utredningen resulterade i, kan ses som ett slags kompromiss mellan dessa olika mål för den högre utbildningen. Lagen innebar dels att högskoleutbildningen gavs ”en tydlig arbetsmarknadsanknytning” genom att ett system med utbildningslinjer infördes, dels att kritiskt tänkande blev ett mål i den högre utbildningen.²⁶ Måldiskussionen i anslutning till U68 och UKAS kom att präglas av universitetsinstitutionens övergripande mål och målen för universiteten i samhällsperspektiv, men det fanns också röster som aktualiserade målen på vardaglig praxisnivå, exempelvis den tidigare citerade Torgny T. Segerstedt som skrev att den planerade UKAS-reformen avsåg ”... att beröva studenten rätten att själv kombinera ämnen för sina studier och att själv bestämma sin studietakt.”²⁷

Nästa större reform som starkt betonade den högre utbildningens målfrågor var regeringens proposition 1992²⁸ och med den sattes målstyrning så som vi känner den idag på dagordningen. I och för sig var 1960-talets diskussion i anslutning till U68 och UKAS i hög grad en målsättningsdiskussion som rörde vad universitetsutbildningen skulle ha för inriktning, men den berörde inte alla mål på samma detaljerade sätt som reformen 1993. Reformen innebar att 1977 års system med utbildningslinjer avskaffades och att en examensordning med mål för samtliga examina infördes. Lärosätena förväntades bli självreglerande och fick utforma och organisera utbildningarna mot bakgrund av de mål som

22. Tham, Carl (1997), ’Kritiskt tänkande’, in Anders Persson (ed.), *Kvalitet och kritiskt tänkande*. Lund: Department of sociology, Lund university.

23. Se Bergendal, Gunnar (1974), ’U 68: A Reform Proposal for Swedish Higher Education’, *Higher Education* 3(3), 353-64.

24. Lindensjö, Bo (1981), *Högskolereformen : en studie i offentlig reformstrategi* (Högskole- och forskningspolitiska studier). Stockholm: Stockholms universitet, s. 75.

25. *Mål för högre utbildning: diskussionsunderlag* (1969). Stockholm: Nordiska bokhandeln.

26. ’Ny värld – ny högskola: Regeringens proposition 2004/05:162’, (2005), Stockholm: Riksdagen.

27. Segerstedt, Torgny T. (1968a), *Studentrevolt: vetenskap och framtid*. Stockholm: Bonniers, s. 7.

28. Ny värld – ny högskola: Regeringens proposition 2004/05:162, (2005). Stockholm: Riksdagen.

regeringen beslutade och tillkännagav i examensordningen.²⁹ Examensordningen blev således från början ett centralt målstyrningsinstrument som länkade samman olika nivåer i det högre utbildningssystemet.

En tredje större reform inom den svenska högre utbildningen som också rörde mål var den redan nämnda s.k. Bolognareformen 2007, men till skillnad från föregångarna berörde denna en mycket mer detaljerad nivå inom undervisning och lärande eller för att citera Lindberg-Sand:

Den grundläggande idén bakom innovationen är enkel: De förväntade läranderesultat som beskrivs såväl i internationella och nationella ramverk som i högskolornas kurs- och utbildningsplaner ska också vara de som studenterna verkligen har uppnått. Läroplanerna kan då börja användas som kvalitativa beskrivningar av studenternas kompetens. Tidigare uttrycktes den kvalifikation en student skaffat sig enbart genom ett examensbevis eller ett betyg.³⁰

Resultatet av reformen blev att examensmålen i högskoleförordningens examensordning knöts samman med konkreta lärandemål, utan att någon egentlig diskussion om den högre utbildningens övergripande inriktningsmål fördes. Det konstaterades helt enkelt i regeringens proposition att examensordningens examensbeskrivningar:

... bör klart ange de kunskaper och kompetenser som krävs för vidare studier på nästa nivå och tillgodose kravet på s.k. anställningsbarhet, det vill säga att studenterna vid examen skall ha visat kompetens som gör att de kan fylla en funktion på arbetsmarknaden inom det område som utbildningen avser.³¹

I detta sammanhang beskrivs också hur Bolognareformen standardiserar examensbeskrivningarna med ord som gemensam struktur, referensram, tydlighet, jämförbarhet, konsekventa bedömningar och kvalitetssäkring. De mycket detaljerade lärandemålen sägs i propositionen också ge Högskoleverket "... bättre förutsättningar att göra konsekventa bedömningar av utbildningens kvalitet vid olika lärosäten samt ge verket ett ändamålsenligt instrument vid tilldelning och återkallande av examenstillstånd."³² I regeringens proposition 2010, med förslag till nytt nationellt kvalitetssäkringssystem, dras de praktiska

29. Askling, Berit, Bauer, Marianne och Marton, Susan (1999) 'Swedish Universities towards Self-Regulation: A New Look at Institutional Autonomy', *Tertiary Education & Management*, 5 (2), 173.

30. Ibid, s. 105.

31. 'Ny värld – ny högskola: Regeringens proposition 2004/05:162' (2005) Stockholm: Riksdagen.

32. Ibid. s. 99.

slutsatserna av närmare 20 års successivt ökad detaljeringsgrad av examensordningens examensmål och ett system införs där Högskoleverket ges uppdraget att utvärdera och kvalitetssäkra utbildningar genom graden av uppfyllelse av examensordningens examensmål.³³ Högskoleverket beskriver sitt system för kvalitetsutvärdering 2011-2014 så här:

I 2011 års utvärderingssystem bedömer Högskoleverket utbildningars resultat.

Det sker genom att verket granskar i vilken grad studenterna (och därmed utbildningarna) uppnår målen i examensbeskrivningarna. Högskoleverket granskar i vilken utsträckning studenternas faktiska studieresultat motsvarar de förväntade studieresultaten.³⁴

För att sammanfatta den högre utbildningens utveckling sedan mitten av 1960-talet i ett målperspektiv kan sägas att när universitetsinstitutionen börjar förvandlas till en massutbildningsinstitution på 1960-talet börjar den också bli alltmer *målmedveten*, vilket kommer till uttryck i det omfattande utredandet och debatterandet av målfrågor i och kring U68, universitetskanslersämbetets UKAS och den av samma ämbete tillsatta universitetspedagogiska utredningen. Med 1977 års högskolelag blir universitetsinstitutionen mer *målinriktad* genom att dess klassiska och mer eller mindre förgivettagna mål om kritiskt tänkande kodifieras samtidigt som lagen utgör ett försök att yrkesinrikta en stor del av den högre utbildningen. Från början av 1990-talet blir den högre utbildningen alltmer *målstyrd*, först mer allmänt genom införandet av examensordningen 1993 och sedan standardiserande på detaljerad praxisnivå i och med genomförandet av Bolognareformens lärandemål efter den förändrade högskoleförordningen 2007 och Högskoleverkets kvalitetsutvärderingssystem från 2011.

Pedagogik, profession och politik i målformulerandet

Beskrivningen av den högre utbildningens utveckling i termer av målmedvetenhet, målinriktning och målstyrning betyder att mål blir allt mer styrande för involverade aktörer. Man kan här säga att den högre utbildningen genomgår en rationaliseringsprocess där målrationalitet³⁵ successivt blir allt viktigare för såväl politiska beslutsfattare som institutioner och individer inom och i anslutning till den högre utbildningen. Under den femtioårsperiod som här

33. 'Fokus på kunskap: kvalitet i den högre utbildningen: regeringens proposition 2009/10:139'. Stockholm: Riksdagens tryckeriexpedition.

34. Högskoleverket (2010), Högskoleverkets system för kvalitetsutvärdering 2011-2014. Stockholm: Högskoleverket.

35. Weber, Max (1983[1920-21]), *Ekonomi och samhälle: förståendesociologins grunder*. 1. Lund: Argos, s. 18f.

beskrivits påverkas målformulerandet av en rad aktörer och skeenden och i det följande reflekterar jag över hur den högre utbildningen på olika sätt påverkas av: 1. pedagogik (teoretiskt och empiriskt grundade föreställningar om undervisning och lärande); 2. profession (som konstitueras av dels de praktiskt yrkesverksamma forskare och undervisare som finns inom den högre utbildningen, dels yrkesprofessioner/arbetsmarknad/avnämare utanför) och; 3. politik (statligt beslutsfattande avseende den högre utbildningen).

I direktiven till 1968 års utbildningsutredning betonas den högre utbildningens dimensionering i förhållande till efterfrågan av högskoleutbildade på arbetsmarknaden.³⁶ Som framgått blev U68 en icke avsedd politisk arena för diskussioner om den högre utbildningens övergripande mål, som resulterade i att målen om vetenskaplig grund respektive arbetsmarknadsanknytning senare kom att speglas i 1977 års högskolelag. Parallellt med U68 pågick ett arbete inom universitetskanslersämbetet som syftade till att skapa ett system med utbildningslinjer inom den högre utbildningen. Den nämnda arbetsgruppen UKAS föreslog att all utbildning inom filosofisk fakultet (humaniora, samhällsvetenskap och naturvetenskap) skulle inordnas i ett linjesystem där en utbildningslinje bestod av kombinationer av kurser inom minst två ämnesområden. Därför behövde studieplanerna för ämneskurserna vara likformiga och ”riksgiltiga”. Det innehållsliga syftet med studieplanerna beskrivs så här:

Studieplanerna skall kunna ge de studerande erforderliga upplysningar för en ändamålsenlig planering och ett effektivt genomförande av studierna. Dessutom skall planerna kunna ligga till grund för vederbörande institutioners planering av undervisningen och examinationen inom respektive studiekurser. Slutligen bör studieplanerna kunna fylla en viktig funktion gentemot avnämarsidan genom att lämna en presentation av utbildningens innehåll och syfte.³⁷

Här tas ett slags helhetsgrepp på målproblematiken som innefattar såväl pedagogiska, professionella som politiska överväganden. Ur ett praktiskt målformuleringsperspektiv är det särskilt intressant att notera hur de studieplansförslag som UKAS utarbetade kom till. Arbetsgruppen knöt till sig 70 ämnesexperter från landets då fem universitet. Av dessa 70 ämnesexperter var 49 professorer och vid den tiden hade ämnet i princip en professor per lärosäte, varför man kan säga att det var en för ämnena tung expertgrupp som hade engagerats. (Det

36. *Högskolan: betänkande av 1968 års utbildningsutredning*, Statens offentliga utredningar, 1973:2. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

37. Universitetskanslersämbetet. Arbetsgruppen för fasta studiegångar, m. m. (1968), *Utbildningslinjer vid filosofisk fakultet*. 1. Stockholm: Universitetskanslersämbetet, s. 82.

ska också nämnas att endast en av ämnesexperterna var kvinna.) Ämnesexperterna erhöll från UKAS en PM med bland annat förslag till utbildningslinjer och förväntades samråda kring studieplanerna med ämnesinstitutionerna vid universiteten. Förslaget till studiesystem syftade till ett slags målstyrning men på en allmän nivå genom att ”i varje studieplan skall anges studiekursens målsättning”, som det heter. Målstyrningen var alltså tänkt att utövas på kursnivå och därigenom indirekt på individuell studentnivå.

Vid sidan av U68 och UKAS diskuterade samtidigt pedagogerna i den universitetspedagogiska utredningen (UPU) bland annat Blooms taxonomi för att skapa en mer målmedveten undervisning. UPUs direktiv var ”... att allmänt ompröva den akademiska undervisningens och examinationens organisation och metodik.”³⁸ I en antologi som UPU gav ut skrev Dahllöf & Parknäs: ”Utan varje mål svävar varje utbildning i luften, utan mål kan man inte planera någon undervisning, utan mål är det meningslöst att examinera.”³⁹ och fortsatte: ”Därmed har vi slutit ringen kring målets plats i den akademiska undervisningen. Grundtanken har varit att se målet som ett styrinstrument för alla åtgärder i undervisningen.”⁴⁰

I *efterhand* kan man kanske säga att ett av manusen för de följande 50 årens alltmer detaljerade målstyrning därmed var skrivet. I skuggan av 1960-talets närmast revolutionerande massutbildningsvåg påvisar pedagogiken målens nödvändighet, professionen formulerar rent praktiskt målen i ett slags spänningsfyllt samarbete mellan utbildning och arbetsmarknad och politiken registrerar det hela. Detta mönster fortsätter såvitt jag kan bedöma att sätta sin prägel på hur målfrågorna hanteras rent praktiskt i den följande alltmer detaljerade målstyrningen av den högre utbildningen. Högskoleförordningens examensordning blir från 1993 det centrala praktiska instrumentet för att hantera målfrågorna. Examensordningens innehåll ändras successivt genom att mål läggs till, ändras eller tas bort och dessa processer hanteras av utbildningsdepartementet i samverkan med åtminstone professionen inom den högre utbildningen och avnämare utanför. Bolognareformen 2007 sår frön i pedagogisk mark förberedd sedan 1960-talet när det gäller detaljerad målstyrning. Processen fullföljs när examensordningen och Bolognareformens lärandemål slutligen kopplas samman 2011 i ett nationellt utvärderingssystem som syftar till att mäta måluppfyllelse på detaljnivå.

38. Citerat efter 'Kommittédirektiv 1989:7: Utredning om vissa undervisningsfrågor i högskolan', Utbildningsdepartementet, Stockholm: Sveriges riksdag.

39. Dahllöf, Urban and Parknäs, Lennart (1968), 'Mål och målsättning i den akademiska undervisningen', in Karl-Georg Ahlström (ed.), *Universitetspedagogik*. Stockholm: Universitetskanslersämbetet, s. 7.

40. Ibid, s. 38.

Pedagogikens roll, synen på mål och kontinuitet respektive diskontinuitet

Även om det här går att avrunda berättelsen om målstyrningens förvandlingar på ett ganska övertygande sätt finns det anledning att aktualisera ett antal frågor som skulle kunna underkastas ett fördjupat studium:

1. Den universitetspedagogiska utredningen (UPU) tillsattes 1965 av universitetskanslersämbetet och lämnade sitt betänkande 1970 och dessförinnan sex delbetänkanden. UPU utgjorde en tung utredningsgrupp som leddes av redan nämnde rektorn för Uppsala universitet Torgny T. Segerstedt och bl.a. bestod av flera professorer och docenter, bland dem teologen och sedermera Lunds universitets rektor och landets universitetskansler Carl-Gustaf Andrén och tre pedagoger som kom att bli mycket inflytelserika inom det utbildningsvetenskapliga fältet: Torsten Husén, Kjell Härnqvist och Urban Dahllöf. Utredningens två studentrepresentanter var först Carl Tham, som blev utbildningsminister på 1990-talet, sedan Daniel Kallós som sedermera blev professor i pedagogik. Flera senare mycket välkända forskare skrev rapporter inom UPU: Lillemor Kim, Ference Marton och Sigvard Rubenowitz. Den legendariske Hans Jalling, sedermera huvudsekreterare för Högskolans grundutbildningsråd, skrev rapport om det språklaboratorium som drevs i UPU:s regi. Flera av de ovan nämnda pedagogerna kom att delta i utvecklingen av inflytelserika vetenskapliga perspektiv: den s.k. ramfaktorteorin (Dahllöf) och fenomenografin (Marton). UPU:s perspektiv – som det speglas i principbetänkandet 1970 – är starkt rationalistiskt och anlägger ett slags utbildningsteknologisk ansats som förespråkar effektivitet ifråga om både utbildningssystemet som helhet och individuella studier.

Parallellt diskuterades inom U68 den högre utbildningens övergripande mål: utbildningens förhållande till arbetsmarknaden, vetenskaplig grund och kritiskt tänkande. UPU nämner också dessa diskussioner men ägnar sig huvudsakligen åt målens karaktär och utformning. Man understryker att målen bör vara klart angivna och inte underförstådda och att det senare nog kunde fungera när det fanns en kontinuerlig och nära kontakt mellan studenterna och lärare på docent- och professorsnivå och påpekar mot den bakgrunden att massuniversitetet är den mekanism som ställer större krav på kommunikation av tydliga mål: ”Om dessa skall kunna styra studenternas inläring måste därför speciell uppmärksamhet ägnas problemet hur målen för utbildningen skall beskrivas och kommuniceras till den stora massan av studenter.”⁴¹ Vidare menar UPU att de övergripande målens ”styreffekt” är låg och att därför mål

41. 'Den akademiska undervisningen: principbetänkande avgivet av Universitetspedagogiska utredningen (UPU 7)', *Universitetskanslersämbetets skriftserie*. Stockholm: Svenska Utbildningsförlaget Liber AB, s. 26.

på "mikronivåer" måste formuleras. Bland de krav som enligt UPU bör ställas på målformuleringar kan nämnas följande: "minsta möjliga antal tolkningsvarianter"; "uttryckas i termer, som anger beteenden, som kan observeras" och "strävan till exakthet när det gäller att beskriva de uppställda kraven på ett godkänt beteende måste vara mycket stor". UPU konstaterar också att just de mål som är de viktigaste inom universitetsutbildningen, mål avseende t.ex. kreativitet, analys och värderingsförmåga, är de svåraste att formulera i enlighet med ovan angivna krav. I en särskild bilaga utvärderas, slutligen, tre taxonomier för "pedagogiska målbeskrivningar" och ingen av dem fungerar riktigt bra menar utredarna. Blooms taxonomi anses t.ex. vara "fylld av ord som kan tolkas på två eller flera sätt" men har "det goda med sig att utbildningsplaneraren, den som evaluerar utbildningsprocessens resultat, läraren och studenten blir uppmärksammade på att allmänt hållna målangivelser kan och bör brytas ner i delmål".⁴²

Det slående med UPU:s måldiskussion är att den är totalt befriad från andra perspektiv än ett ganska snävt ovanifrånperspektiv på målens ändamålsenlighet, effektivitet och tydlighet. Med tanke på att målen avser att förändra studenters beteende t.ex. ifråga om lärande vore det rimligt att anlägga ett maktperspektiv på beteendeförändringarna och fråga: Vilka beteendeförändringar är det rimligt att utbildningssystemet ägnar sig åt och vilka bör man inte ägna sig åt? Hur ska man kunna avgöra vilka som är rimliga respektive orimliga? Med vilken rätt ägnar sig utbildningsinstitutioner åt beteendeförändringar?

När vi tittar på Bolognareformen så kan den på flera sätt sägas vara ett realiserande av en del av UPU:s idéer om mål, tydlighet, effektivitet, utbildningsplanering och beteendeförändringar. Det är slående att den process som successivt utkristalliserar Bolognaformatet efter Bolognadeklarationen 1999, förefaller lika befriad från kritiska maktperspektiv som UPU-utredningen. Den präglas snarare av ett teknifierat utbildningsspråk kombinerat med politiska förhoppningar om Bologna som lyckat övernationellt samarbetsprojekt. Samtidigt förefaller kommodifieringen av den högre utbildningen också ha lyckats förvandla en del (hur många vet vi inte) studenter till kunder som konsumerar utbildning. För dessa är lärandemål kanske inte styrning ovanifrån, utan snarare en service som underlättar framgång i studierna.

2. Jag har diskuterat tre olika reformskeenden inom svensk högre utbildning: 1960-talets olika utredningar som bl.a. resulterade i 1977 års högskolelag; införandet av examensordningen 1993; och Bolognareformen 2007. Man kan säga att detta är tre nedslag i 50 år av måldiskussion gällande högre utbildning i Sverige. Men det är olika mål som diskuteras. Högskolelagen 1977 föregicks av

42. Ibid., s.152f.

en diskussion om den högre utbildningens övergripande mål, närmare bestämt vetenskaplig grund (i synnerhet kritiskt tänkande) och utbildningens arbetsmarknadskoppling. I denna process diskuteras också kursplanemål och alla universitet engagerades i ett arbete där riksgiltiga kursplaner för alla ämnen togs fram. Parallellt diskuteras inom den universitetspedagogiska utredningen mål på undervisningsnivå och man förespråkar klara och tydliga beteendemål för studenterna, mål som liknar Bolognareformens lärandemål. Examensordningen 1993 handlar om helt andra mål: examensmål och alla examina inom den högre utbildningen utrustas därför med var sin uppsättning mer eller mindre detaljerade mål, vilka politiska beslutsfattare kan laborera med beroende på t.ex. olika trender som betonar värdet av särskilda mål, såsom t.ex. etik och ”professionellt förhållningssätt”. Bolognareformen 2007 innebär att all undervisning inom den högre utbildningen kom att inramas av lärandemål, vilka beskriver vad studenten ska ha lärt efter fullföljd kurs.

3. Framställd på ovanstående sätt framträder en femtioårig process som kännetecknas av kontinuitet när det gäller just intresset för målen. Kontinuiteten tar sig uttryck i dels intresset att laborera med målen för att spegla trender och uppnå styreffekter av resurs- och arbetsmarknadsskäl och dels målrationaleten och själva tron på målens avgörande betydelse antingen det nu rör sig om lärandemål eller övergripande proklamationer om den högre utbildningens inriktning. Jag skulle vilja hävda att målen har en närmast rituell karaktär. De framställs som ett slags heliga objekt, som kan vara ganska tomma på praktisk betydelse, men som ger en viss mening och både svetsar samman och splittrar aktörer inom den högre utbildningen. Jag har ännu inte kunnat finna någon aktör som i skrift hävdar att den högre utbildningen inte behöver några mål. Målen tas till den grad för givna att en sådan uppfattning sannolikt vore möjlig att helt ignorera. Men processen är också diskontinuerlig när det gäller vilka övergripande mål som ska styra den högre utbildningen (främst 1960-talets diskussion om kritiskt tänkande och arbetsmarknadsförberedelse) och hur mål praktiskt ska användas för att styra studenter (främst kritiken av Bolognaformatets hantering av lärandemål).

Konklusioner

Den mest påtagliga utvecklingstendensen när det gäller framväxten av målstyrning inom svensk högre utbildningen är att den politiska styrningen av målstyrningen blir alltmer detaljerad. Detta blir mest synligt i den s.k. Bolognareformen 2007 som innebär att politiken tar ett grepp över målstyrningens mikronivå genom att använda ett redan etablerat målstyrningsmaskineri, examensordningen, för att styra formuleringen av lärandemål. Detta förefaller ske

med motiv som varit hållbara sedan 1960-talet: målstyrningen påstås underlätta studierna genom att förväntade läranderesultat fastställs och styr medan studierna pågår, samtidigt som den högre utbildningens arbetsmarknadsrelevans nu närmast tas för given och beskrivs i termer av anställningsbarhet och att studenterna ska fylla en framtida funktion på arbetsmarknaden. Detta följs upp genom att Högskoleverket (senare Universitetskanslersämbetet) ges uppdraget att utvärdera uppfyllelsen av de förväntade studieresultaten och på den grunden betygssätta den högre utbildningen. Femtio års måldiskussion har därmed resulterat i praktiker för målstyrning som har ökat den högre utbildningens styrbarhet.

Referenser

- Amnéus, I., Eriksson, L., & Pettersson, I. (Eds.). (2011). *Universitet & högskolor: Högskoleverkets årsrapport 2011*. Stockholm: Högskoleverket.
- Arum, R., & Roksa, J. (2011). *Academically adrift: limited learning on college campuses*. Chicago, Ill.: University of Chicago Press.
- Askling, B., Bauer, M., & Marton, S. (1999). Swedish Universities towards Self-Regulation: A New Look at Institutional Autonomy. *Tertiary Education & Management*, 5(2), 173.
- Ball, S. J. (2007). *Education Plc: understanding private sector participation in public sector education*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Bergendal, G. (1974). U 68: A Reform Proposal for Swedish Higher Education. *Higher Education*, 3(3), 353-364.
- Biesta, G. (2006). *Bortom lärandet: demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Lund: Studentlitteratur.
- Biggs, J. (2014). Constructive alignment in university teaching. *HERDSA Review of Higher Education*, 1(July), 5-22.
- Biggs, J. B., & Collis, K. F. (1982). *Evaluating the quality of learning: the SOLO taxonomy (Structure of the observed learning outcome)*. New York: Academic Press.
- Blomqvist, G. (1992). *Elfenbenstorn eller statskepp?: stat, universitet och akademisk frihet i vardag och vision från Agardh till Schüch*. Lund: Lund University Press.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals*. New York: David McKay.
- Dahlöf, U., & Parknäs, L. (1968). Mål och målsättning i den akademiska undervisningen. In K.-G. Ahlström (Ed.), *Universitetspedagogik*. Stockholm: Universitetskanslersämbetet.
- Den akademiska undervisningen: principbetänkande avgivet av Universitetspedagogiska utredningen* (UPU 7). (1970). Stockholm: Universitetskanslersämbetet.
- Dovemark, M. (2004). *Ansvar – flexibilitet – valfrihet: en etnografisk studie om en skola i förändring*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Englund, T. (1996). *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLS.
- Fokus på kunskap: kvaliteten i den högre utbildningen: regeringens proposition 2009/10:139*, (2010).
- Gesser, B. (2015 [1985]). *Utbildning, jämlikhet, arbetsdelning* (Second ed.). Lund: Arkiv.
- Hall, P. (2012). *Managementbyråkrati: organisationspolitisk makt i svensk offentlig förvaltning*. Malmö: Liber.
- Hesslefors, E., Carle, J., & Engberg, H. (2010). *Bolognaperspektiv. Om progressionslinjer inom Lärarprogrammet vid Göteborgs universitet*. http://lararutbildning.gu.se/digitalAssets/1311/1311339_pm_progressionslinjer_100616_slutversion.pdf Besökt 2019-05-24.
- Hussey, T., & Smith, P. (2002). The trouble with learning outcomes. *Active Learning in Higher Education*, 3(3), 220-233.
- Högskolan: betänkande av 1968 års utbildningsutredning*. (1973). Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- Högskoleverket. (2006). *Högre utbildning och forskning 1945-2005: en översikt*. Retrieved from Stockholm: <http://web2.hsv.se/publikationer/rapporter/2006/0603R.pdf>
- Högskoleverket. (2010). *Högskoleverkets system för kvalitetsutvärdering 2011-2014*. Stockholm: Högskoleverket.
- Högskoleverket. (2011). *Granskning av kurser som inte specifikt omfattas av kursfordringarna för någon examen*. Stockholm: Högskoleverket.
- Kennedy, D., Hyland, Å., & Ryan, N. (2006). Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide. In E. Froment, J. Kohler, L. Purser, & L. Wilson (Eds.), *EUA Bologna Handbook – Making Bologna Work*. Berlin: Raabe Verlag.
- Kommittédirektiv 1989:7: Utredning om vissa undervisningsfrågor i högskolan. (1989). Stockholm: Sveriges riksdag.
- Lindberg-Sand, Å. (2014). Läroplansreformen i europeisk högre utbildning: framgång och fragmentering med Sverige som exempel. In A. Persson & R. Johansson (Eds.), *Vetenskapliga perspektiv på lärande, undervisning och utbildning i olika institutionella sammanhang*. Lund: Lunds universitet.
- Lindensjö, B. (1981). *Högskolereformen : en studie i offentlig reformstrategi*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Michelsen, S. (2010). Humboldt meets Bologna. *Higher Education Policy*, 23, 151-172.
- Mål för högre utbildning: diskussionsunderlag. (1969). Stockholm: Nordiska bokhandeln.
- Nisbet, R. A. (1971). *The degradation of the academic dogma: the university in America, 1945-1970*. London: Heinemann.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Ny värld – ny högskola: Regeringens proposition 2004/05:162, (2005).
- Om universitet och högskolor: frihet för kvalitet: regeringens proposition 1992/93:1 (1992).
- Persson, A. (1996). *Nyfikenhet, kritiskt tänkande och kvalitet*. Lund: Utvärderingsenheten, Lunds universitet.
- Persson, A. (1998). *Studentinflytande i massuniversitetet*. Lund: Utvärderingsenheten, Lunds universitet.
- Persson, A. (2006). Nöjda som lärare, missnöjda som anställda – skolexistens mellan mening och missnöje. *Arbetsliv i omvandling*(2006:4), 19-36.
- Persson, A. (2018). Vad händer här? – om att försöka förstå sig själv som universitetslärare, studenterna och den gemensamma undervisningssituationen. In A. Persson (Ed.), *Blivande lärare och deras lärare : introduktion till lärarutbildningen* (pp. 166-187). Stockholm: Liber.
- Rider, S. (2012). Högskolan bolognese. Otidsenliga beraktelser över den högre utbildningens mål och mening. In D. Ankarloo & T. Friberg (Eds.), *Den högre utbildningen. Ett fält av marknad och politik*. Möklinta: Gidlunds.
- Ritzer, G. (1998). *The McDonaldization thesis: explorations and extensions*. London: SAGE.
- Rolf, B., Barnett, R., & Ekstedt, E. (1993). *Kvalitet och kunskapsprocess i högre utbildning*. Nora: Nya Doxa.
- Rothblatt, S. (1997). *The modern university and its discontents: the fate of Newman's legacies in Britain and America*. London: Cambridge University Press.
- Roxå, T. (2014). *Microcultures in the meso level of higher education organisations : the commons, the club, the market and the square*. Lund: Department of Design Sciences, Engineering Education, Lund University.
- Sahlin, K., & Waks, C. (2008). Stärkt statlig kontroll och professionalisering i samspel: en svensk skola i omvandling. In U. P. Lundgren (Ed.), *Individ, samhälle, lärande : åtta exempel på utbildningsvetenskaplig forskning* (Vol. S. 71-84). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Segerstedt, T. T. (1968a). Förord. In K.-G. Ahlström (Ed.), *Universitetspedagogik*. Stockholm: Universitetskanslersämbetet.
- Segerstedt, T. T. (1968b). *Studentrevolt: vetenskap och framtid*. Stockholm: Bonniers.
- Slaughter, S., & Rhoades, G. (2004). *Academic capitalism and the new economy: markets, state, and higher education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Stensaker, B. (2006). Governmental policy, organisational ideals and institutional adaptation in Norwegian higher education. *Studies in Higher Education*, 31(1), 43-56.
- Strömholm, S. (1994). *Den svenska högskolan: lägesbestämning och framtidsdebatt*. Stockholm: Ratio.

- Särskild utvärderingsmodell för uddakurser. (2013).
- Tham, C. (1971). *Universiteten i utbildningssamhället*. Stockholm: Aldus/Bonnier.
- Tham, C. (1997). Kritiskt tänkande. In A. Persson (Ed.), *Kvalitet och kritiskt tänkande*. Lund: Department of sociology, Lund university.
- Universitetskanslersämbetet. (2018). Universitet och högskolor. Årsrapport 2018. Retrieved from Stockholm:
- Universitetskanslersämbetet. Arbetsgruppen för fasta studiegångar, m. m. (1968). *Utbildningslinjer vid filosofisk fakultet. 1*. Stockholm: Universitetskanslersämbetet.
- Waks, L. J. (2007). The Concept of Fundamental Educational Change. *Educational Theory*, 57(3), 277-295.
- Weber, M. (1983[1920-21]). *Ekonomi och samhälle: förståendesociologins grunder*. 1. Lund: Argos.
- Wedlin, L. (2011). Mål och resultatstyrning för högre utbildning och forskning – en kunskapsöversikt. Retrieved from Stockholm: www.rj.se/Publikationer/Rapporter

Tabula gratulatoria

Cristian Abrahamsson, Stehag

Gunnar Andersson, Lund

Irene Andersson, Malmö

Peter Aronsson, Gemla

Guy Baeten, Malmö

Lars och Kristina Berggren, Malmö

Helena Berglund, Lund

Emil Bernmalm, Lund

Fredrik Björk, Malmö

Katarina Blennow, Malmö

Claes Block, Malmö

Kjersti Bosdotter, Stockholm

Ingrid Bosseldal, Lunds universitet

Eva Brodin, Lund

Pål Brunnström, Malmö

Centrum för tillämpad arbetslivsforskning och utvärdering (CTA), Malmö
Universitet

Ingegerd Christiansson, Arlöv

Heiko Droste, Stockholm

Lars och Monika Edgren, Lund

Fredrik Egefur, Malmö

Inge Eriksson och Cecilia Hansson, Malmö

Lena Eskilsson, Lund

Fakulteten för kultur och samhälle

Tomas Germundsson, Malmö

Mats Greiff och Zuzan Bengtsson, Malmö universitet

Lars Hansson, Växjö

Birgitta Henecke, Malmö

Ingemar Holm, Malmö

Björn Horgby, Linköping

Mats Isacson, Uppsala

Anders Jakobsson och Eva Davidsson i Lund

Gert Jakobsson Malmö

Bo-Anders Jönsson, Lund

Ingemar Karlsson och Lizelott Löwendahl, Kävlinge

Charlotte Lagerholm, Skegrie

Rebecka Lettevall, Malmö

Johan Lind, Malmö
Carina Listerborn, Malmö
Vanja Lozic, Malmö
David Ludvigsson, Linköping
Janna Lundberg, Malmö
Johan Lundin, Malmö
Martin Malmström, Lund
Kerstin Martinsdotter och Arne Järtelius, Malmö
Flemming Mikkelsen, Københavns Universitet
Kjell Å Modéer, Lund
Diana Mulinari, Malmö
Sinikka Neuhaus, Ausås
Silke Neunsinger, Uppsala
Robert Nilsson Mohammadi, Malmö
Kerstin Nyström och Kristian Gerner, Uppsala
Karin Ollinen, Helsingborg
Lars Olsson och Ulla Rosén, Kalmar
Mikael Ottosson, Lyngby
Ylva Pamment, Helsingborg
Eva Pennegård, Ängelholm
Anders Persson, Höganäs
Helen Persson och Ulf Zander, Lund
Conny Pettersson, Malmö
Anders Reisnert, Malmö
Per-Markku Ristilammi, Lund
Kerstin Sandell, Malmö
Åsa Sandström, Malmö
Katarina Schenker och Tomas Peterson, Lomma
Karin Sjöberg, Malmö
Maria och Thomas Småberg, Lund
Anders Sonesson, Lund
Paul Strand, Lund
Charlotte Tornbjør, Lund
Cecilia Trenter, Malmö
Frida Trollmyr, Malmö
Malin Thor Tureby, Tranås
Eva Helen Ulvros, Lund
Hans Wallengren, Igelösa
David Örbring, Lund

Skrifter med historiska perspektiv

Fakulteten för lärande och samhälle, Malmö universitet

Rudnert, Joel, *Bland stenyxor och Tv-spel: om barn, historisk tid och när unga blir delaktiga i historiekulturen*, Malmö universitet, Fakulteten för lärande och samhälle, Diss., Malmö universitet, Malmö, 2019 (358 s) (Skrifter med historiska perspektiv nr 21) <https://muep.mau.se/handle/2043/27507>

Lilja, Fredrik, *Whip of the wine: labour relations and the role of alcohol in Western Cape wine farming from 1940s to the 2010s*, Fakulteten för lärande och samhälle, Malmö universitet, Malmö 2019 (214 s) (Skrifter med historiska perspektiv nr 20) <https://muep.mau.se/handle/2043/29744>

Ammert, Niklas & Eliasson, Per, *Externa historieprov: en studie av validitetsfrågor*, Fakulteten för lärande och samhälle, Malmö universitet, Malmö 2019 (87 s) (Skrifter med historiska perspektiv nr 19) <https://muep.mau.se/handle/2043/28602>

Dahlqvist, Hans, *Vem äger tiden?: ett idéhistoriskt perspektiv på arbetstidsfrågan i Sverige 1880-1925*, Fakulteten för lärande och samhälle, Malmö högskola, Malmö, 2018 (456 s) (Skrifter med historiska perspektiv nr 18) <https://muep.mau.se/handle/2043/24373>

Alvén, Fredrik, *Tänka rätt och tycka lämpligt: historieämnet i skärningspunkten mellan att fostra kulturbärare och förbereda kulturbyggare*, Fakulteten för lärande och samhälle, Diss., Malmö högskola, Malmö, 2017 (483 s) (Skrifter med historiska perspektiv nr 17) <https://dspace.mah.se/handle/2043/2244>

Lindholm, Susan, *Remembering Chile: an entangled history of Hip-hop in-between Sweden and Chile*, Fakulteten för lärande och samhälle, Diss., Malmö högskola, Malmö, 2016 (168 s) (Skrifter med historiska perspektiv nr 16) <https://dspace.mah.se/handle/2043/21101>

Andersson, Nils & Greiff, Mats (red.), *Från Göteborg till Malmö via Königsberg: en resa i idéhistoria, idrott, kultur och utbildning : till Lennart Olausson en festskrift*, Malmö Högskola, Malmö, 2015 (255 s) (Skrifter med historiska perspektiv nr 15)

Lindh, Anders, *"Unity pervades all activity as water every wave" [Elektronisk resurs] : principal teachings and philosophy of Maharishi Mahesh Yogi*, Fakulteten för lärande och samhälle, Diss. Malmö högskola, Malmö 2014 (442 s) (Skrifter med historiska perspektiv nr 14) <http://hdl.handle.net/2043/17095>

Karlegård, Christer, Eliasson, Per & Karlsson, Klas-Göran, *Vad gjorde du under kriget, morfar?*, Malmö högskola, Malmö, 2013 (194 s) (Skrifter med historiska perspektiv nr 13)

Olofsson, Sten Sture & Greiff, Mats (red.), *Hembygdshistorik om Männikkö-Vaenvaara : byar i Pajala kommun, Tornedalen, Norrbotten, Sverige*, Malmö högskola, Malmö, 2010 (255 s) (Skrifter med historiska perspektiv nr 12) <http://hdl.handle.net/2043/10828>

Lozic, Vanja, *I historiekansons skugga: historieämne och identifikationsformering i 2000-talets mångkulturella samhälle*, Lärarutbildningen, Malmö högskola, Diss. Lund : Lunds universitet, 2010, Malmö, 2010 (249 s) (Skrifter med historiska perspektiv nr 11) <http://hdl.handle.net/2043/10478>

Nyzell, Stefan, *"Striden ägde rum i Malmö": Möllevångskravallerna 1926 : en studie av politiskt våld i mellankrigstidens Sverige*, [Malmö University Press], Diss. Lund : Lunds universitet, 2010, Malmö, 2009 (427 s) (Skrifter med historiska perspektiv nr 10) <http://hdl.handle.net/2043/10845>

Björk, Fredrik, Eliasson, Per & Poulsen, Bo (red.), *Transcending boundaries: [environmental histories from the Øresund region]*, Malmö högskola, Malmö, 2009 (141 s)
(Skrifter med historiska skrifter nr 9)

Berggren, Lars, Horgby, Björn & Greiff, Mats (red.), *Populärmusik, uppror och samhälle*, [Malmö University Press], Malmö högskola, Malmö, 2009 (310 s)
(Skrifter med historiska skrifter nr 8)

Ottosson, Mikael & Sörensen, Thomas (red.), *Borgerlighet i vapen: en antologi om 1800-talets milisrörelse*, [Malmö University Press], Malmö, 2008 (347 s)
(Skrifter med historiska perspektiv nr 7)

Hellstenius, Mats, *Skjutande borgerliga revolutionärer: skarpskytterörelsen och 1800-talets liberala moderniseringsprojekt*, Malmö högskola, Malmö, 2008 (159 s)
(Skrifter med historiska perspektiv nr 6)

Vall, Natasha, *Cities in decline?: a comparative history of Malmö and Newcastle after 1945*, Malmö högskola, Malmö, 2007 (242 s)
(Skrifter med historiska perspektiv nr 5)

Renander, Carina, *Förförande fiktion eller historieförmedling?: Arn-serien, historiemedvetande och historiedidaktik*, Malmö högskola, Licentiatavhandling Malmö : Malmö högskola, Malmö, 2007 (329 s)
(Skrifter med historiska perspektiv nr 4)

Björk, Fredrik, Eliasson, Per & Fritzboeger, Bo (red.), *Miljöhistoria över gränser*, Malmö högskola, Malmö, 2006 (263 s)
(Skrifter med historiska perspektiv nr 3)

Andersson, Nils, Berggren, Lars & Greiff, Mats (red.), *Sociala konflikter och kulturella processer: historia med människor i centrum*, Lärarytbildningen, Malmö högskola, Malmö, 2004 (304 s)
(Skrifter med historiska perspektiv nr 2)

Greiff, Mats, *"Vi bodde, bad och blev utbildade som om vi vore på skilda kontinenter": katolska och protestantiska arbetare i Belfast 1850-1914*, Lärarytbildningen, Malmö högsk., Malmö, 2004 (213 s)
(Skrifter med historiska perspektiv nr 1)

**MALMÖ
UNIVERSITET**