

Nationalism i fredens tjänst

Svenska skolornas fredsförening, fredsfostran
och historieundervisning 1919–1939

Ingela Nilsson



Institutionen för idé- och samhällsstudier
Umeå 2015

Umeå Studies in History and Education 9

ISBN: 978-91-7601-210-9

Omslagsbild: Hannah Bergom Larsson & Henny von Schantz
Elektronisk version tillgänglig på <http://umu.diva-portal.org/>
Tryck: Print & Media, Umeå universitet
Umeå 2015

Tillägnad min dotter Johanna – solen i mitt liv

Innehåll

Innehåll	1
Abstract	6
Förord	7
Förkortningar	9
1 Inledning	11
1.1 Forskningsuppgiften	11
1.1.1 ”Ett nytt släkte skall danas”	11
Syfte, avgränsningar och frågeställningar	13
Fostran, undervisning och pedagogik	16
1.1.2 Tidigare forskning	17
Internationell forskning om fredsfostran i historiskt perspektiv	19
Svensk forskning om fredsfostran i ett historiskt perspektiv	21
Historieämnet, fredsfostran och historieboksrevisioner	24
Internationalistiska rörelser och nationalismen	25
1.2 Teoretiska utgångspunkter och begrepp	28
1.2.1 Nationalism och hegemoni	28
Nationalismbegreppet	29
Nationalism som uttryck för ideologisk hegemoni	32
1.2.2 Fred, internationalism och pacifism	34
Fredsbegreppet	34
Internationalism och pacifism	37
1.2.3 Ett utbildningshistoriskt och historiedidaktiskt perspektiv	44
Ett konfliktperspektiv på utbildningens innehåll	45
Skolans fostran: En utbildningshistorisk periodisering	47
Historiedidaktik, kollektivt identitetsskapande och legitimitet	49
1.2.4 Ett genusperspektiv	52
Kvinnor och män i relation till nationalism, krig och fred	53
Tankefigurer, stabilitet och förändring	57
1.3 Källmaterial, metod och disposition	59
Materialet	59
Analysmetoden	62
Avhandlingens disposition	65

2	Nationalism, fredsfostran och historie- undervisning 1870–1919	67
2.1	Historieämnet i nationalismens tjänst	67
2.2	Krav på fredsfostran och kritik mot historieämnet	71
2.3	Krigsåren	77
3	Fredspedagogiska aktörer och krav på historieboksrevisioner 1919–1939	81
3.1	Mellankrigstiden i korta drag: Ett fredsrörelseperspektiv	82
3.2	Den internationella fredspedagogiska rörelsen	86
3.2.1	Aktörer, krav och förändring över tid	87
3.2.2	Samordnande internationella organisationer	92
3.3	Historieämnet i fokus: Krav på läroboksrevisioner	96
3.3.1	Den internationella revisionsverksamheten	97
	1920-talet: Krav på utrensningar av chauvinism och krigaranda	98
	1930-talet: Krav på tillägg av fredsfrämjande innehåll	104
3.3.1	Den svenska diskussionen om historieämnet	107
3.3.2	Nationalismens fortsatta övertag	111
3.4	Sammanfattande slutsatser	114
4	Svenska skolornas fredsförening: Organisation, verksamhet och nätverk	117
4.1	Svenska skolornas fredsförening: En presentation	117
4.1.1	Upptakten: Svenska lärarinnornas fredsgrupp	118
4.1.2	Mål, organisation och verksamhet	121
4.1.3	Ledamöterna	124
4.1.4	”Verklig” fred: Målet och vägen	131
	En fredsfostran förankrad i social kristen tro	131
	Fredsriket: En moralisk utopi	135
	Vägen till målet: Fostran av en ny moral	140
4.2	En liten förening med stort nätverk	146
4.2.1	SSF:s nationella kontakter och samarbeten	147
	Den svenska fredsrörelsen	147
	Lärarkåren och dess organisationer	155
	Andra organisationer med fredsfostran på sitt program	159

En svensk freds pedagogisk rörelse?	161
Fredsfostran: Ett kvinnligt fredsprojekt?	163
4.2.2 SSF:s internationella nätverk	167
Nordiska lärares fredsförbund	167
Utomnordiska kontakter	171
4.3 Sammanfattning	173
5 Fostran till internationalism	176
5.1 En utvidgad fosterlandskärlek	177
5.1.1 Fostran till internationalism	177
Mänsklig internationalism	178
NF-anda och världsmedborgarskap	180
5.1.2 ”En djup nationell fostran är därför den starkast tänkbara fredsfostran”	182
Nationalismen som grundval	182
Den liberala utvecklingstanken	185
”Vi må pille tilsætningen bort”: Om sann och falsk nationalism	188
Budskapet till barnen	191
Nationalism eller internationalism som högsta värde?	194
5.2 Nationellt och internationellt i historieundervisningen	198
5.2.1 Kritiken mot den nationalistiska historieundervisningen	199
SSF och det internationella revisionsarbetet	201
SSF om svensk historieundervisning och svenska läroböcker	202
5.2.2 En nationellt förankrad undervisning med vida horisonter	204
Den nationella historiens primat	205
Undervisning om Nationernas förbund	208
En historieundervisning i folkförbundets anda	212
5.3 Nationalism och internationalism i förening: Sammanfattning och diskussion	217
”Moralisk” internationalism och ”sann” nationalism	217
En nationellt förankrad historieundervisning i internatio- nalismens tjänst	221
6 Fostran till pacifism	224
6.1 Nationell fostran ”i pacifistisk riktning”	224
6.1.1 Fostran till pacifism	225
Moralisk nedrustning och aktiv fredsvilja	226
6.1.2 Plikten att försvara sitt Fosterland	230

SSF och pacifismen	230
Budskapet till barnen	233
Fredsfostran: Bristande nationalism och politisk propaganda?	236
6.2 Krig och fred i historieundervisningen	242
6.2.1 Fredsfostrande krigshistoria	243
SSF och krigen i historieundervisningen	244
Krigets hjältar	249
6.2.2 Fredshistoria och ”det nya hjältemodet”	254
Fredlig samexistens och inbördes hjälp: En ny syn på historien	255
”Fredshistoria”	258
Fredshjältar: ”Det nya hjältemodet”	263
Komplettera – inte ersätta	269
Tendensiös historieundervisning? Kritik och försvar	271
6.3 Nationalism och pacifism i förening:	
Sammanfattning och diskussion	275
Patriotisk pacifism	276
En historieundervisning i den patriotiska pacifismens tjänst	281
7 Fostran till en ny pacifistisk manlighet	285
7.1 En fredsfostran riktad till pojkar	286
7.1.1 ”Karl XII är alla pojkars idol”	287
Om pojkar, krig och historieundervisning	287
Historieämnet som ”gossarnas krigsutbildning”	291
7.1.2 Kampen mot ungdomens militarisering: Ett större perspektiv	294
Militära övningar och militär propaganda i skolorna	296
Den frivilliga landstormsrörelsen och fascismens lockelse	299
Krigsleksakerna	303
7.2 Det nya hjältemodet: Ett nytt pacifistiskt manlighetsideal	306
7.2.1 Krigshjältens moraliska ekvivalent	308
William James och krigets moraliska ekvivalent	308
”... en kamp som fordrar stora offer och dådkraftiga hjältemod”	311
Flickorna då?	316
7.2.2 Fredsfostran: En feminisering av pojkarna?	319
”... än djävare strider och än större bedrifter”	321
Manligt, omanligt och icke-manligt som retoriska strategier	326
7.3 Nationalism och pacifistisk manlighet i förening:	
Sammanfattning och diskussion	330
Militär förmåga–patriotiskt medborgarskap–manlighet	331
Patriotisk pacifism–internationalism–manlighet	333
Behovet av att maskulinisera och ”nationalisera” fredsidealet	334

8 Nationalism i fredens tjänst: Sammanfattning och slutdiskussion	339
Sammanfattning och resultat	341
Nationalism i fredens tjänst: Hur förklara och förstå?	345
Patriotisk pacifism och fredsfostran som inomhegemonisk motkraft	349
Förlorarnas historia? Betydelse i ett längre perspektiv	352
Epilog	356
Summary	357
Källor och bearbetningar	365
Bilagor	386
Bilaga 1: Svenska skolornas fredsförening: Centralstyrelsens ledamöter 1919–1939	386
Bilaga 2: Nordiska lärares fredsförbund: Sommarkurserna 1924–1938	392

Abstract

Author

Ingela Nilsson

Title

Nationalism in the Service of Peace: The Swedish School Peace League, Peace Education, and History Teaching, 1919–1939.

Abstract

The overall aim of this thesis is to contribute to the field of research that examines the relationship between peace efforts and nationalism. The relationship will be studied from perspectives of educational history and history didactics. More precisely, by focusing on history education, this dissertation will analyse the demands for a comprehensive peace education in schools that were put forward by a long list of actors in the Western world during the interwar period, and as such discuss to what extent, and in what ways, nationalism influenced the content and design of this peace education. The main theoretical framework of this thesis is the concept of nationalism, and the position of nationalism as a hegemonic ideology during the first half of the 20th century. Another central understanding is the assumption that the educational system, specifically history education, played a central role in creating, maintaining and strengthening collective identities as well as the prevailing ideological hegemony. The empirical investigation has been limited to studying the demands and ideas presented by Nordic peace educators, mainly The Swedish School Peace League (SSF), regarding peace-educating history teaching. As such, the empirical aim has been to investigate the SSF's views on the relationship between nationalism and peace education, i.e., how internationalism and pacifism were to be taught, as well as how this understanding affected the League's ideas regarding history teaching in the service of peace. The results have also been analysed from a gender perspective, based on the assumption that contemporary notions of gender in relation to nationalism, war and peace in different ways had an impact upon the content and format of the proposed peace education.

The study shows that the SSF regarded nationalism as the very foundation and prerequisite for any peace education. SSF thus tried to reconcile nationalism, internationalism and pacifism under one and the same ideological approach; "patriotic pacifism", which in turn strongly influenced the endorsed peace-educating history teaching. Furthermore, the study highlights boys' central role in the peace education project, which essentially set the long-term goal of creating a new pacifist and internationally oriented male ideal and yet, despite these aims, continued an intimate association with the "national". Key concepts in SSF's peace education were *unite* and *supplement*, and thereby they redefined central meanings of hegemonic nationalism. SSF's patriotic pacifism and its impact on the association's demands for a peace-educating history teaching can best be described as an "intra-hegemonic counterforce".

Keywords

Nationalism, pacifism, internationalism, patriotic pacifism, peace and war, peace education, ideological hegemony, gender, manliness/masculinity, collective identity, history education, the Interwar era, history textbook revision.

Förord

Så är det då dags att sätta punkt. I skrivande stund är jag fylld av motstridiga känslor: lättnad, vemod och stolthet. Jag känner en stor lättnad över att hela forskningsprocessen äntligen är slutförd, eftersom vägen hit har varit allt annat än rak och enkel. På sätt och vis påbörjades resan för över 20 år sedan, då jag för första gången blev antagen på forskarutbildningen i historia vid Umeå universitet. Allt sedan dess har jag slitits mellan passionen för undervisning och längtan efter forskning och fördjupning, något som medfört att forskarutbildningen avbrutits gång på gång. Vidare har det inre "trollet", skapat av kön och framför allt klass, ständigt ifrågasatt vad jag håller på med, om jag verkligen klarar av det här, och vem jag egentligen tror att jag är. Ja, det har varit en kamp. Samtidigt är jag fylld av vemod över att allting är slut. Det har varit ett fantastiskt äventyr att på allvar gå in i en forskningsprocess, att söka spår efter människor, liv och idéer i det förflutna, att ana mönster och försöka skapa sammanhang. Vilken ynnest att ha fått uppleva denna resa i tid och rum! Det är också med stort vemod som jag nu tar farväl av Matilda Widegren, Greta Stendahl, Theodor Blomqvist och alla andra pedagogiska eldsjälar från det förgångna. Som waldorflärare har jag under hela avhandlingsarbetet känt en djup själslig förbundenhet med dessa reformpedagoger från 1920- och 1930-talet. Den största personliga behållningen av hela forskningsprojektet har blivit deras okuvliga tilltro till läraryrkets och utbildningens möjligheter att skapa ett nytt samhälle och en ny värld. Jag kommer att bära med mig deras röster som en stark inspirationskraft i min fortsatta lärargärning. Slutligen är jag också stolt över att till slut och trots allt ha lyckats färdigställa en doktorsavhandling. Jag är inte längre bara förmedlare och berättare av historia, jag har faktiskt också *skapat* historia, och på så vis bidragit med ytterligare en liten, liten pusselbit till bilden och förståelsen av det förflutna.

Forskning och skrivande är dock långtifrån enbart ett ensamarbete, i synnerhet inte om vägen varit full av gropar, hinder, avstickare och troll. Sådana gånger krävs ett stort stöd, tonvis med uppmuntrande ord, vänligt framförd kritik samt hjälp med fokus och riktning. Det är så många jag vill tacka för allt detta! Mitt allra största och varmaste tack går till min huvudhandledare Daniel Lindmark och min biträdande handledare Carina Rönnqvist. Daniel har en klarsyn och överblick, ett tålmod och ett lugn, som inte är av denna värld. Han har ständigt hittat lösningar som möjliggjort att jag hela tiden har återvänt till forskningsarbetet, och han har med fast hand och stor tillförsikt väglett mig ända fram till målet. Utan Daniels fantastiska hjälp och outtröttliga stöd hade denna avhandling helt enkelt inte färdigställts. Även Carina har varit avgörande för bokens tillkomst. Med sin skarpa blick har hon *alltid*

sett möjligheter och bidragit med konstruktiva förslag då jag själv har miss-tröstat och bara sett problem. Och med sitt varma hjärta och många upp-muntrande, ja helt ovärderliga, ord och kommentarer har hon alltid lyckats ingjuta mod och förnyad kraft att återuppta arbetet. Ni har verkligen lärt mig mycket även rent pedagogiskt, och jag är er båda oändligt tacksam för allt!

Under huvuddelen av forskarutbildningen har jag varit anställd inom forskningsprojektet ”Historia utan gräns: Den internationella historieboks-revisionen 1919–2009”, som har finansierats av Vetenskapsrådet och Umeå universitet. Ett stort antal forskare, förutom Daniel och Carina, har ingått i projektet. Jag vill särskilt tacka Bengt Schüllerqvist, Thomas Nygren och i synnerhet Henrik Åström Elmersjö, som har läst olika manusversioner och generöst delat med sig av såväl uppmuntrande ord som kloka och givande kommentarer. Henrik har alltid funnits redo att svara på alla möjliga och omöjliga frågor, samt bidragit med tips, idéer och tekniskt kunnande. Jag vill även rikta ett särskilt stort tack till Kerstin Thörn, som bistått med synnerligen värdefull konstruktiv kritik i olika stadier av processen, samt Jonas Lieliequist som har läst och kommenterat ett av bokens kapitel. Tack!

Ett stort antal personer utanför forskarvärlden har också på olika sätt bi-dragit till färdigställandet av denna avhandling. Jag vill tacka mina båda rektorer, Madeleine Öigaard på Umeå waldorfskola och Wenche Rönning på Kristofferskolan, för det fantastiska stöd som ni båda har visat under hela forskningsprocessen. Jag vill även tacka mina kollegor, såväl i Umeå som i Bromma, inte minst alla ni som har fått vikariera långt mer än vad som varit hälsosamt. Ett särskilt varmt tack till Sven och Anders! Och tack Tove, för en nyvunnen fin vänskap och för att du, trots mina ihärdiga förnekanden, fak-tiskt insåg att jag var i akut behov av både mat och familjevärme. Tack även till alla fantastiska elever, särskilt min egen klass, som tålmodigt stått ut med en periodvis disträ, trött och rätt oengagerad fröken. Hannah och Henny – stort tack för den fina ”nationalistiska duvan” på omslaget!

Till slut vill jag tacka släkt och övriga vänner för allt stöd under alla dessa år, inte minst Maria som alltid funnits vid min sida och delat forskningspro-cessens våndor och glädjämnen samt fascinationen över ”fredstanternas” kamp och öden. Den allra varmaste tanken går dock till min helt underbara lilla familj: min dotter Johanna, Tobias och mina älskade barnbarn Alvin, Ellie och Edith. Ni har ständigt påmint mig om vad som är viktigast av allt i livet. Boken tillägnas dig, Johanna, solen i mitt liv.

Hässelby strand, januari 2015

Ingela Nilsson

Förkortningar

Tidningar, tidskrifter och andra publikationer är kursiverade

ASPL	The American School Peace League
DN	<i>Dagens Nyheter</i>
GS	Göteborgs skolmuseum (Göteborgs stadsarkiv)
GSF	Göteborgs skolors fredsförening
HLS	(Kungl.) Högre lärarinneseminariet
FKS	Förbundet för kristet samhällsliv
FT	<i>Folkskolläraernas Tidning</i>
Fv	<i>Folkskolans vän</i>
IBE	The International Bureau of Education
ICHS	The International Committee of Historical Sciences
IIIC	The International Institute of Intellectual Co-operation
IKFF	Internationella kvinnoförbundet för fred och frihet
IMS	Informationsbyrån för fredsfrågor och mellanfolkligt samarbete
IFOR	The Interational Fellowshop of Reconciliation (Internationella försoningsförbundet)
IFTA	The International Federation of Teachers' Association
IPB	The International Peace Bureau
KS	<i>Kristet Samhällsliv</i>
Kt	<i>Kväkartidskrift</i>
KvS	Kvinnohistoriska samlingarna (Göteborgs universitet)
Lf	<i>Lärarinneförbundet</i>
MB	Märta Buchts arkiv (Norrbottnens föreningsarkiv)
MFks	<i>Meddelanden från Förbundet för kristet samhällsliv</i>
Mfs	<i>Mellanfolkligt samarbete</i>
NbK	<i>Norrbottnens-Kuriren</i>
NDA	<i>Nya Dagligt Allehanda</i>
NEF	The New Education Fellowship
NF	Nationernas förbund
NFL	Norrbottnens föreningsarkiv
NLF	Nordiska lärares fredsförbund
NT	<i>Norrköpings Tidningar</i>
NV	<i>Nya Vägar</i>
RA	Riksarkivet
SAF	Sveriges Allmänna Folkskollärareförening
SFF	Sveriges folkskolläraryrkeförbund (f.d. Sveriges Allmänna Folkskollärareförening)

SFSF	Svenska freds- och skiljedomsföreningen
SKF	Sveriges kvinnliga fredsförening
SLF	Svenska lärarinnornas fredsgrupp
SNF	Svenska föreningen för Nationernas förbund
SSF	Svenska skolornas fredsförening
ST	<i>Svensk Tidskrift</i>
SvD	<i>Svenska Dagbladet</i>
SvFN	Svenska FN-förbundet (arkiv)
SvL	<i>Svensk Läraretidning</i>
TAM	Tjänstemäns & Akademikers arkiv
TfSL	<i>Tidning för Sveriges Läroverk</i>
Upl 1919	<i>Undervisningsplan för rikets folkskolor den 31 oktober 1919</i>
WFEA	The World Federation of Education Association
WILPF	Women's International League for Peace and Freedom

1 Inledning

1.1 Forskningsuppgiften

1.1.1 ”Ett nytt släkte skall danas”¹

Det blir de följande decennierna efter fredsslutet som kommer att avgöra världens öde. Två ting nödvändiga: mänsklighetens organisation [och] ett nytt sinnelag hos mänskligheten. Ett så genomgripande arbete som att skapa detta åligger nu oss fredsarbetare. Uppgiften [...] = Världens omdaning. Låt oss vänja oss att se uppgiftens storhet utan att tryckas till jorden därav.²

Orden ovan uttalades av Matilda Widegren, sannolikt någon gång under vinterhalvåret 1918–1919, i samband med ett föredrag om skolan och fredsarbetet. Widegren var vid denna tidpunkt främst känd som skolföreståndarinna vid Statens normalskola för flickor i Stockholm och som en av de mest framträdande gestalterna inom den kvinnliga fredsrörelsen. Hon kom också en kort tid därefter att bli initiativtagare till grundandet av Svenska skolornas fredsförening, en förening som utgör den huvudsakliga aktören i denna avhandling. Citatet uttrycker på ett träffande sätt den stämning av antikrigsopinion, i kombination med stora förhoppningar om en framtida fredlig värld, som fanns hos många vid slutet av första världskriget. Aldrig mer krig! Världskrigets förödande konsekvenser bidrog starkt till upplevelsen av att världens öde nu stod på spel och att ett nytt krig mellan nationer kunde innebära mänsklighetens undergång.

I likhet med Matilda Widegren ansåg många fredsvänner att det nu krävdes en genomgripande omdaning av världen. En ny värld med nya människor måste skapas i syfte att förebygga nya krig. Det gick inte att luta sig tillbaka och tro att erfarenheterna från det nyss avslutade världskriget i sig skulle vara tillräckliga för att förhindra framtida krig och konflikter. I syfte att nå det långsiktiga målet om en varaktig och universell fred krävdes det tvärtom ett omfattande fredsarbete på olika nivåer och inom olika områden. För de pacifister som kommer till tals i denna avhandling förutsatte världens omdaning både ett politiskt och ett pedagogiskt arbete, något som Widegren i citatet ovan formulerade med orden ”mänsklighetens organisation” respektive ”ett nytt sinnelag hos mänskligheten”. Det rent politiska målet var att få

¹ Matilda Widegren, Föredrag i Falkenberg 8 aug 1918, s. 4, F1:1, IKFF, KvS.

² Matilda Widegren, ”Skolan och fredsarbetet”, trol. 1918/1919, s. 1, F1:1, IKFF, KvS.

till stånd ett allt närmare internationellt samarbete genom att knyta samman världens folk och länder politiskt, ekonomiskt och kulturellt i ett vidsträckt nät av olika internationella organisationer. Skapandet av Nationernas förbund år 1920 betraktades som ett stort framsteg, men mycket återstod i form av exempelvis internationella nedrustningsavtal och obligatoriskt skiljedomsförfarande vid konflikter mellan olika länder.

Det politiska arbetet med att förhindra framtida krig var dock långtifrån tillräckligt. Det måste också, och framför allt, skapas en ny och kraftfull folklig fredsopinion. En central utgångspunkt för aktörerna i denna avhandling var att all fredssträvan måste ha resonans hos folken, hos de enskilda individerna, då krig och fred ansågs ha sin yttersta rot i enskilda människors sinne. Att åstadkomma denna kraftfulla folkliga opinion uppfattades i första hand som ett pedagogiskt arbete, ett fredspedagogiskt projekt, vilket syftade till att skapa nya fredliga människor genom fostran och undervisning. Matilda Widegren kan betraktas som en av de mest tongivande svenska företrädarna för den omfattande internationella fredspedagogiska rörelse som växte fram runtom i västvärlden efter första världskriget. Denna löst knutna rörelse samlade individer, nationella föreningar och större internationella organisationer från en rad olika områden: fredsrorelsen och olika pedagogiska organisationer, kristna samfund, historiker och andra akademiker, Nationernas förbund, nykterhetsrörelsen, kvinnoorganisationer, och så vidare.

Till stor del kan kraven på fredsfostran i skolorna betraktas som en direkt reaktion mot den nationalism och militarism som många fredsvänner ansåg genomsyra de västerländska skolsystemen och som allmänt pekades ut som bidragande orsaker till utbrottet av första världskriget, djupgående tankestrukturer som med kraft måste motverkas. I centrum för kritiken mot den rådande skolundervisningen stod historieämnet, vilket anklagades för att ingjuta chauvinism och "krigaranda" (ett flitigt förekommande samtida uttryck) i det uppväxande släktet. Ihärdiga krav framfördes därför under större delen av mellankrigstiden på omfattande revisioner av både undervisning och läroböcker i ämnet. Istället förespråkades en ny historieundervisning som aktivt skulle bidra till skapandet av den nya anda som krävdes för realiserandet av en fredlig värld. Förhoppningen var att historieämnet, med sin karaktärsdanande och identitetsskapande potential, kunde omvandlas till ett av de främsta redskapen i fredens tjänst efter vittgående förändringar av dess innehåll, målsättningar och inriktning.

Denna vidsträckta internationella fredspedagogiska rörelse under perioden mellan de båda världskrigen är dock till stora delar okänd, i synnerhet vad gäller själva innehållet och utformningen av den fredsfostran som eftersträvades. I föreliggande avhandling kommer jag att gripa mig an detta ämne, med fokus på kritiken mot den rådande historieundervisningen och framför allt de krav som ställdes i syfte att omvandla historieämnet i fredens tjänst. Denna fredsfostran kommer jag vidare att ställa i relation till samtliga

dens nationalism och nationella tänkande. Ett grundläggande antagande är att det förelåg en konflikt mellan den fredsfostran som förespråkades och det rådande skolsystemets dominerande nationella fostran. Ett betydande antal forskningsinsatser har lyft fram nationalismens funktion som ”överideologi” i de flesta västerländska samhällen från slutet av 1800-talet och under åtskilliga decennier in på 1900-talet. Mellanrikstiden kan också på många sätt betecknas som nationalismens storhetstid.³ Jag tar därmed min utgångspunkt i nationalismen som en hegemonisk ideologi under första hälften av 1900-talet, det vill säga som den rådande och legitima samhällsideologiska ordningen, något som alla individer och grupper – även freds rörelsen och freds pedagogiska aktörer – på olika sätt var tvungna att förhålla sig till.

Vidare utgår jag ifrån att det obligatoriska skolsystemet hade stor betydelse i skapandet, vidmakthållandet och stärkandet av nationalismen och nationella föreställningar. Inte minst historieundervisningen utgjorde ett viktigt redskap i att legitimera den rådande ordningen genom att grundlägga en nationell kollektiv identitet samt kärlek och lojalitet till Fosterlandet. I nära anslutning till frågor om kollektivt identitetsskapande, krig och fred samt betydelsen av det nationella finns också en påtaglig genuskodning. Decennierna kring förra sekelskiftet utmärktes av djupgående tankestrukturer som kopplade samman kvinnor med fred och män med krig och försvar. Dessa tankestrukturer förstärktes av allt att döma under åren kring första världskriget. Det är således rimligt att utgå ifrån att även genusföreställningar i relation till nationalism, krig och fred på olika sätt påverkade den fredsfostran som förespråkades under mellanrikstiden. Detta blir ytterligare ett grundläggande antagande och tolkningsram i denna undersökning.

Syfte, avgränsningar och frågeställningar

Avhandlingens övergripande syfte är att bidra till forskningen om relationen mellan nationalism och fredssträvan, genom att undersöka vilken roll nationalism och nationella föreställningar har spelat för freds rörelsen och fredssträvan under första hälften av 1900-talet. Detta undersöks utifrån ett utbildningshistoriskt och historiedidaktiskt perspektiv. Mer preciserat analyserar jag de krav på en fredsfostran i skolorna, med fokus på historieundervisningen, som framfördes av en lång rad olika aktörer runt om i västvärlden under mellanrikstiden, samt i vilken utsträckning och på vilka sätt nationalismen påverkade innehållet och utformningen av denna tänkta fredsfostran.

Empiriskt avgränsas undersökningen till de krav och idéer kring en fredsfostrande historieundervisning som framfördes av nordiska freds pedagoger, i huvudsak Svenska skolornas freds förening (SSF). Föreningen stod i skärningspunkten mellan lärarkåren och freds rörelsen och kan betraktas som det

³ Eric Hobsbawm, *Nationer och nationalism*, Stockholm 1994b, s. 171ff (kap. 5).

tydligaste organiserade uttrycket för den fredspedagogiska idéströmningen i Sverige. SSF fungerar därmed som den huvudsakliga lins med vars hjälp jag försöker synliggöra och problematisera mellankrigstidens idéer om fredsfostran, nationalism och historieundervisning. I nära anslutning till SSF fanns även andra nordiska systerföreningar, vilka tillsammans bildade Nordiska lärares fredsförbund (NLF). En del av NLF:s företrädare kommer också till tals i föreliggande avhandling. I syfte att tydligare placera in de nordiska fredspedagogiska aktörerna och deras fredsfostrande budskap i en vidare nationell och internationell kontext görs även en del nedslag i den samtida svenska freds- och lärarpresen samt, så långt det är möjligt, relateras undersökningens resultat till internationell forskning.

En ytterligare väsentlig avgränsning är att undersökningen koncentreras till den *tänkta* fredsfostran och den *tänkta* historieundervisning i fredens tjänst som eftersträvades av de nordiska fredspedagogerna. Därmed har denna avhandling mer av en idéhistorisk än strikt historisk karaktär. Den ideologiska normativa nivån i form av skolpolitik, läroplaner och läroböcker berörs endast som bakgrund och kontext, medan den konkreta tillämpningsnivån inte alls behandlas. Huruvida och i vilken utsträckning fredsfostran fick något praktiskt genomslag ute i landets skolor under mellankrigstiden är således inte föremål för undersökning, även om frågan kommer att beröras i bakgrunden och i den avslutande diskussionen.

Kronologiskt avgränsas studien till perioden mellan de båda världskrigen, 1919–1939. Att undersökningen tar sin början omedelbart efter första världskriget får anses vara en naturlig startpunkt då både Nationernas förbund och SSF grundades dessa år. Kritiken mot historieundervisningen och kraven på en genomgripande fredsfostran i skolorna ökade i intensitet efter första världskrigets slut och Nationernas förbund utgjorde på många vis själva grundvalen för den internationella fredspedagogiska rörelsen. I synnerhet 1920-talet får på många sätt betraktas som både den allmänna freds-rörelsens och den fredspedagogiska rörelsens storhetstid. Utbrottet av andra världskriget år 1939 har satts som slutpunkt för undersökningen, vilket främst motiveras med att detta år markerade NF:s totala misslyckande och i praktiken utgjorde slutet för dess existens. Vidare kan man på goda grunder hävda att luften gick ur SSF:s verksamhet vid denna tidpunkt.

Jag har således undersökt hur SSF tänkte sig en historieundervisning i fredens tjänst, för att främja skapandet av en ny internationellt och pacifistiskt präglad kollektiv identitet – i en tid då historieundervisningens centrala målsättning och grundval var att främja skapandet av nationell identitet och att fostra lojala nationella medborgare. Med utgångspunkt i antagandet om nationalismen som hegemonisk ideologi under första hälften av 1900-talet är den huvudsakliga frågeställningen i denna avhandling inte om, utan i vilken mån och på vilka sätt, nationalismen och nationella föreställningar påverkade den fredsfostrande historieundervisning som eftersträvades av SSF. I

det avslutande kapitlet kommer jag därefter att diskutera huruvida de krav på en fredsfostran i skolorna som ställdes under mellankrigstiden kan betraktas som en "mothegeemonisk" kraft, något som direkt utmanade den hegemoniska nationalismen, eller om SSF:s fredsfostran snarare bör uppfattas som en inordning i eller anpassning till densamma.

Det mer preciserade och empirinära syftet är att undersöka SSF:s syn på relationen mellan nationalism och fredssträvan, mellan nationell fostran och fredsfostran, samt hur detta synsätt påverkade föreningens idéer om en historieundervisning i fredens tjänst. I analytiskt avseende har jag valt att separera SSF:s tänkta fredsfostran i två delar: dels en fostran till internationalism, dels en fostran till pacifism. Presentationen av den huvudsakliga idéanalysen är uppdelad i tre avgränsade men ändå nära förbundna analysområden. I två av dessa analyseras SSF:s syn på relationen mellan å ena sidan nationalism och internationalism (kapitel 5), och å andra sidan nationalism och pacifism (kapitel 6). Undersökningen är i båda dessa fall tvädelad och rör dels idéplanet, med avseende på SSF:s mer övergripande ideologiska synsätt vad gäller relationen mellan nationalism och fredssträvan/fredsfostran, dels en mer konkret nivå med fokus på de konsekvenser detta synsätt fick för den historieundervisning som eftersträvades av föreningen. Slutligen har jag knutit samman resultaten i dessa kapitel och analyserat SSF:s fredsfostran och ideologiska förhållningssätt utifrån ett genusperspektiv, vilket utgör avhandlingens tredje centrala analysområde (kapitel 7). Avhandlingens syfte kan preciseras ytterligare med hjälp av följande frågor:

- 1) Vad avsåg SSF med en fostran till internationalism och pacifism? Hur betraktade SSF relationen mellan nationalism å ena sidan och internationalism respektive pacifism å andra sidan, mellan nationell fostran och internationell respektive pacifistisk fostran?
- 2) Hur kom SSF:s ideologiska synsätt (med avseende på ovanstående frågor) till uttryck i den fredsfostrande historieundervisning som förespråkades av föreningen? Vad skulle väljas ut och vad skulle väljas bort från det förflutna (och varför), i syfte att främja skapandet och legitimeringen av en mer internationellt och pacifistiskt orienterad kollektiv identitet hos det uppväxande släktet?
- 3) Hur påverkade samtida genusföreställningar, i relation till nationalism, krig och fred, innehållet och utformningen av den fredsfostran och den historieundervisning som förespråkades av SSF? Hur konstruerades den nya pacifistiskt och internationellt orienterade kollektiva identiteten med utgångspunkt i dessa genusföreställningar?

Analysen av SSF:s fredsfostrande budskap inleds emellertid med en mer kartläggande empirisk undersökning av den svenska fredspedagogiska rörelsen under mellankrigstiden (kapitel 4). Vilka organisationer och enskilda personer gick i bräschen för kraven på fredsfostran i de svenska skolorna? Hur bedrev de sin verksamhet? Är det möjligt att tala om en svensk fredspedagogisk "rörelse" under mellankrigstiden, och hur var denna i så fall organiserad och sammanlänkad? Vilka likheter respektive skillnader går att urskilja vid en jämförelse med den större internationella fredspedagogiska rörelsen? I centrum för undersökningen står SSF:s organisation och verksamhet samt nationella och internationella nätverk. Genom att kartlägga SSF:s kontakter och samarbeten med andra organisationer har ambitionen varit att dels ringa in den eventuella förekomsten av en större svensk fredspedagogisk rörelse, dels synliggöra på vilka sätt SSF var en del av ett större nationellt och internationellt sammanhang.

Fostran, undervisning och pedagogik

I detta avsnitt görs vissa förtydliganden vad gäller några av de vanligast förekommande begreppen i denna avhandling; fredsfostran, fredsundervisning och fredspedagogik, pedagogiskt fredsarbete och andra liknande språkliga varianter. Jag har valt att använda begreppet "fostran" istället för exempelvis "socialisation" som är det begrepp som har dominerat under större delen av efterkrigstiden. Även om fostran och socialisation idag ofta likställs i betydelse menar jag att fostransbegreppet tydligare implicerar ett aktörsperspektiv, det vill säga att någon aktivt (upp)fostrar, vilket är en aspekt som faller bort i socialisationsbegreppet. Ett ytterligare skäl är att jag anser att fostran i högre grad signalerar en karaktärsdaning i syfte att främja barnets individuella utveckling i en viss (moralisk) riktning, en riktning som teoretiskt sett både kan motarbetas och anpassas till rådande och för samhället väsentliga normer och värderingar. Socialisation innebär däremot i huvudsak en anpassning till dessa samhällsnormer.⁴ På så vis blir fostransbegreppet mer flexibelt och kan användas för att beteckna både nationell fostran och fredsfostran. De aktörer som kommer till tals i denna avhandling använde däremot i regel "uppfostran" istället för fostran, vilket också var den gängse termen under mellankrigstiden.

Som något slags grundform med neutraliserad innebörd använder jag fostran i betydelsen en medveten och avsiktlig påverkan av barns och ungas attityder, värderingar och beteenden (karaktärsdaning). Fredsfostran innebär då en fostran *för* fred. Med undervisning menar jag förmedling av kunskaper och färdigheter, och fredsundervisning betecknar då undervisning *om*

⁴ Se ett givande begreppshistoriskt resonemang om fostran i Anna Larsson, "Inledning", i *Fostran i skola och utbildning: Historiska perspektiv*, Anna Larsson (red.), Uppsala 2010, s. 10–19.

krig och fred – om än med samma långsiktiga syfte som fredsfostran. I praktiken är det däremot inte enkelt att dra någon skarp gräns mellan fostran och undervisning.⁵ För mellankrigstidens fredspedagoger var målet att aktivt påverka barns och ungas mentalitet och värderingar, deras ”anda” och ”sinnelag”, oavsett om detta skedde i form av en mer objektiv kunskapsförmedling eller genom mer direkt karaktärsdanande aktiviteter. Jag håller mig därför inte konsekvent till denna uppdelning mellan fostran och undervisning. Även om distinktionen stundtals fyller en analytisk funktion, använder jag i regel begreppet fredsfostran för att beteckna både den fostran och undervisning som förespråkades av avhandlingens aktörer. Denna innebörd är för övrigt jämförbar med den engelska benämningen ”peace education”, vilket är det vedertagna begreppet i internationell litteratur och som inrymmer både utbildning, undervisning och fostran om och för fred.⁶

Ytterligare begrepp som används flitigt är exempelvis fredspedagogik, fredspedagogiska aktörer och pedagogiskt fredsarbete. Traditionellt sett omfattar begreppet pedagogik både undervisning, utbildning och fostran.⁷ Jag använder termen fredspedagogik som en enkel och samlande beteckning för både fostran och undervisning om respektive för fred, i likhet med hur jag ofta kommer att bruka termen fredsfostran. Att jag använder olika termer för att i grunden beteckna samma sak ger framför allt en möjlighet att något kunna variera och underlätta språkbruket.

1.1.2 Tidigare forskning

Ämnet för denna avhandling är således relationen mellan nationalism och fredssträvan, med fokus på den historieundervisning i fredens tjänst som förespråkades av Svenska skolornas fredsförening (SSF) och andra nordiska fredspedagoger under mellankrigstiden. Detta ämne kan relateras till ett flertal forskningsområden: utbildningshistoria och historiedidaktik, forskning om freds rörelsens och den fredspedagogiska rörelsens historia, samt nationalismforskning om olika gruppers och verksamheters förhållningssätt till det nationella under första hälften av 1900-talet. Nedan presenteras sådan forskning som anknyter mer omedelbart till fredsfostran och nationalism i relation till fredssträvan. Övrig forskning av relevans för avhandlingen

⁵ Svårigheten med gränsdragning mellan kunskap och fostran diskuteras bl.a. i Agneta Linné, ”Moralfostran i svensk obligatorisk skola”, i *Värdegrund och svensk etnicitet*, Göran Linde (red.), Lund 2001, s. 28.

⁶ En del forskare skiljer dock tydligt på ”education about peace” och ”education for peace”, vilket mer liknar den svenskspråkiga distinktionen mellan undervisning och fostran, se t.ex. Birgit Brock-Utne, *Feminist Perspectives on Peace and Peace Education*, Oxford 1989, s. 77.

⁷ Begreppen diskuteras utförligt i Roger Fjellström, *Skolområdets etik: En studie i skolans fostran*, Lund 2004, t.ex. s. 37, 144, 148 och 158.

presenteras i anslutning till de teoretiska utgångspunkter och begrepp som på olika sätt har väglett undersökningen och tolkningen av resultaten.

Det finns idag en omfattande litteratur om fred och fredssträvan i kombination med fostran och undervisning. Större delen av denna forskning är emellertid koncentrerad till de senare decenniernas så kallade nya fredsfostran, vilken växte fram runt om i västvärlden i slutet av 1970-talet med bakgrund i den då uppblussande freds rörelsen. Denna nya fredsfostran inbegriper ett betydligt vidare spektrum av fredsrelaterade aspekter än den fredsfostran som förespråkades under mellankrigstiden, exempelvis jämställdhet, miljöfrågor och mänskliga rättigheter, något som har ett direkt samband med freds begreppets allt bredare innebörd under 1900-talet.⁸ En del av den internationella forskningen på området har också studerat försoningsprocesser efter inbördeskrig, där historieskrivning och historieundervisning har utgjort viktiga redskap i strävan efter att försona och ena olika befolkningsgrupper. I regel har målet med den fredsfostran som bedrivits i länder som exempelvis Rwanda, Nordirland, Cypern och i Balkanregionen därmed varit att skapa en gemensam kollektiv *nationell* identitet, en gemensam historia och nationell ideologi att ena befolkningen med. Betydelsen av historieläroböcker och historieundervisning i sådana konfliktfyllda kontexter har blivit ett relativt omfattande fält för akademisk forskning.⁹ Även om detta forskningsfält inte omedelbart kan knytas till mitt eget ämne, är det i sammanhanget ett viktigt konstaterande att fredsfostran inte enbart syftar till fred och samförstånd mellan nationer, utan att det också har en viktig funktion i skapandet av nationella identiteter.

Däremot finns betydande luckor vad gäller forskning om fredsfostran i ett historiskt perspektiv. Inte minst den freds pedagogiska rörelse som tog form i västvärlden efter första världskriget – där en av de viktigaste målsättningar

⁸ Särskilt kan nämnas den omfattande forskning som bedrivits om modern fredsfostran med huvudsäte vid lärarutbildningen i Malmö och med professor Åke Bjerstedt som initierande och samlade kraft, se t.ex. antologierna Åke Bjerstedt (red.), *Peace Education: Global Perspectives*, Stockholm 1993 och Åke Bjerstedt, *Educating Towards a Culture of Peace: A Select Bibliography Focusing on the Last 25 Years*, Malmö 2001. I övrigt se även t.ex. Tara Goldstein & David Selby (red.), *Weaving Connections: Educating for Peace, Social and Environmental Justice*, Toronto 2000.

⁹ Se t.ex. S. W. Freedman, H. M. Weinstein, K. Murphy & T. Longman, "Teaching history after identitybased conflicts: The Rwanda Experience", *Comparative Education Review*, 2008:4, s. 663–690; K. Barton & A. McCully, "History, identity, and the school curriculum in Northern Ireland: An empirical study of secondary students' ideas and perspectives", *Journal of Curriculum Studies*, 2005, s. 85–116; Maria Småberg, *Ambivalent Friendship: Anglican conflict handling and education for peace in Jerusalem 1920–1948*, Lund 2005; Steffi Richter (red.), *Contested Views of a Common Past: Revisions of History in Contemporary East Asia*, Frankfurt 2008; Yannis Papadakis, "Narrative, Memory and History Education in Divided Cyprus: A Comparison of Schoolbooks on the 'History of Cyprus'", *History and Memory* 2008:2; Jean-Damasène Gasanabo, *Fostering Peaceful Co-Existence through Analysis and Revision of History Curricula and Textbooks in Southeast Europe*, Paris 2006. Se även t.ex. Karina V. Korostelina & Simone Lässig (red.), *History education and post-conflict reconciliation*, Abingdon/Oxon 2013. Ett viktigt forskningsinstitut i sammanhanget är George Eckertinstitutet, se institutets hemsida: <www.gei.de> (17/10 2014).

arna var att fostra fram en mer *internationell* kollektiv identitet – är till stora delar outforskad. Nedan ges en kortfattad översikt av den tidigare forskning om fredsfostran i ett historiskt perspektiv som har bildat underlag och utgångspunkt för min egen undersökning. I möjligaste mån har fokus lagts på historieundervisningen och mellankrigstiden, samt förhållandet mellan fredsfostran och den nationella fostran som dominerade i de västerländska skolsystemen under första hälften av 1900-talet.

Internationell forskning om fredsfostran i historiskt perspektiv

Internationell (engelskspråkig) forskning uppvisar relativt få forskningsinsatser av mer systematiserad och fördjupad karaktär vad gäller fredsfostran i ett historiskt perspektiv. Däremot finns en hel del artiklar och andra mindre omfattande studier att tillgå, vilka översiktligt tecknar fredsfostrans historia med fokus på den europeiska och framför allt anglosaxiska utvecklingen från början av 1800-talet och fram till andra världskriget. Dessa artiklar lyfter i regel fram skolornas historieämne som centralt i det fredspedagogiska projektet, och ibland nämns även i förbigående den betydelse som olika fredspedagogiska aktörer tillmätte skolans nationella fostran.¹⁰ Litteraturen är emellertid just översiktlig och själva idéinnehållet i den fredsfostran som förespråkades berörs endast mycket kursivt. Därtill finns ett antal studier om internationella organisationer som exempelvis Nationernas förbund och dess arbete med att främja fred och internationell samförståndsanda genom skolornas fostran och undervisning.¹¹ En del av dessa artiklar har använts flitigt i föreliggande avhandling i syfte att ge en bakgrund till det internationella sammanhang som SSF och andra nordiska fredspedagoger ingick i.

Den enskilda och mer omfattande internationella forskningsinsats som kommer närmast mitt eget ämne är den amerikanska historikern Mona Siegels omarbetade avhandling *The Moral Disarmament of France: Education, Pacifism and Patriotism 1914–1940*. Till skillnad från min undersökning har Siegel studerat den praktiska och faktiska fredsfostran som bedrevs i de

¹⁰ Se t.ex. Max Lawson, *Peace Education: Past and Present*, Educational and Psychological Interactions no. 98, Lunds universitet 1989; Clinton Fink, "Peace Education and the Peace Movement since 1815", *Peace & Change*, vol. 6, 1980:1–2; Verdiana Grossi, *Peace Education: An Historical Overview (1843–1939)*, Peace Education Miniprints; 101, Malmö högskola 2000; Thomas Renna, "Peace Education: An Historical Overview", *Peace & Change*, vol. 6, 1980:1–2; Aline M. Stomfay-Stitz, "A History of Peace Education in the United States of America" och Ian Harris, "History of Peace Education", båda i *Encyclopedia of Peace Education*, Columbia University 2008: <<http://www.tc.edu/centers/epe/>> (20/10 2010).

¹¹ Se t.ex. Eckhardt Fuchs, "The Creation of New International Networks in Education: The League of Nations and Educational Organizations in the 1920s", *Paedagogica Historica*, vol. 43, 2007:2, s. 199–209; Elly Hermon, "The International Peace Education Movement, 1919–1939", i *Peace Movements and Political Culture*, C. Chatfield, & P. van den Dungen (red.), Knoxville 1988; Isidore Silver, "The Early Views", *Journal of Educational Sociology*, vol. 20, 1946:1; Charles F. Howlett, "John Dewey and Peace Education", *Encyclopedia of Peace Education*, Columbia University 2008: <<http://www.tc.edu/centers/epe/>> (23/10 2010).

franska folkskolorna, där hon med utgångspunkt i läroböcker, skolornas högtidsdagar, skolplanscher, lärarmemoarer och intervjuer har analyserat olika representationer av militarism, nationalism och pacifism i klassrummen. I likhet med min undersökning står dock den komplexa relationen mellan fredsfostran och nationalism i centrum för analysen. Mona Siegel visar övertygande hur den franska folkskollärarkårens internationalistiska och pacifistiska undervisning samtidigt förblev djupt rotad i den nationalistiska traditionen: vid ett eventuellt krig skulle alla invånare vara beredda att försvara och till och med offra sina egna liv för Fosterlandet. Siegels tes är att de franska lärarna omdefinierade begreppet patriotism genom att utesluta militarism och chauvinism från dess innebörd. Detta resulterade i en ny ideologi – ”patriotisk pacifism” – som förenade fosterlandskärlek med pacifism och internationalism. Siegel lyfter även fram att den pacifistiskt orienterade skolundervisning som förespråkades och utövades i de franska skolorna var politiskt kontroversiell, då kritikerna befarade att fredsfostran skulle undergräva landets framtida försvarsvilja.¹²

Mona Siegel är inte ensam om att ha uppmärksammat den franska pacifismens kopplingar till nationalismen under den aktuella tidsperioden. Inte heller var detta ett fenomen som var begränsat till Frankrike.¹³ Amerikanska pedagoger och historiker har exempelvis noterat ett liknande samband mellan fredsfostran och nationalism i studier av den verksamhet som bedrevs av SSF:s amerikanska motsvarighet, The American School Peace League (ASPL), vilken var den mest framträdande och internationellt ledande pedagogiska fredsorganisationen under 1910-talet. Den amerikanska pedagogen Julie Toker Weber har genomfört en omfattande studie av ASPL i avhandlingen *The Reign of Peace We Hoped For: A History of the American School Peace League*. Studien är i grunden deskriptiv och till största delen baserad på grundaren Fannie Fern Andrews egen historieskrivning, men ger ändå en bred och belysande skildring av ASPL:s historia, organisation och verksamhet samt grundläggande synsätt kring fredsfostran och fredsundervisning. Toker Weber lyfter fram USA:s inträde i första världskriget år 1917 som ett avgörande brott i ASPL:s historia, då förbundet övergav sitt pacifistiska budskap och istället aktivt uppmanade den amerikanska lärarkåren att sluta upp bakom landets krigsansträngningar. Den förändrade inriktningen av ASPL:s

¹² Mona Siegel, *The Moral Disarmament of France: Education, Pacifism and Patriotism, 1914–1940*, Cambridge 2004. Boken bygger på hennes otryckta avhandling: *Lasting Lessons: War, Peace and Patriotism in French Primary Schools, 1914–1939*, Madison 1996.

¹³ Se t.ex. Peter Farrugia, ”The Conviction of Things Not Seen: Christian Pacifism in France, 1919–1945” och Norman Ingram, ”Defending the Rights of Man: The Ligue des droits de l’homme and the Problem of Peace”, båda i *Challenge to Mars: Essays on Pacifism from 1918 to 1945*, Peter Brock & Thomas P. Socknat (red.), Toronto 1999. Den amerikanske historikern Sandi E. Cooper har för övrigt valt att beteckna en stor del av den historiska liberala freds rörelsen som just ”patriotiska pacifister”, se Sandi E. Cooper, *Patriotic Pacifism: Waging War on War in Europe, 1815–1914*, New York 1991.

verksamhet tolkar Toker Weber som ett uttryck för den allmänt utbredda rädslan både under och efter kriget att stämplas som antipatriotiska och därmed ”oamerikanska” medborgare.¹⁴

Andra amerikanska forskare, exempelvis historikerna Susan Zeiger och Charles F. Howlett, har genomfört mer kritiska och problematiserande analyser av ASPL, om än betydligt mindre omfattande. Bland annat har de lyft fram förbundets essentiellt konservativa och nationellt orienterade grundsyn alltifrån dess grundande år 1908.¹⁵ I likhet med de franska folkskollärarna försökte även ASPL förena sitt fredsfostrande budskap med den djupt nationalistiskt präglade amerikanska skolutbildningen, något som den amerikanske historikern Clyde E. Crum menar var ett i grunden omöjligt försök.¹⁶ Även den amerikanska pedagogen Aline M. Stomfay-Stitz har berört ASPL och dess fredspedagogiska verksamhet, men utifrån ett bredare samhällligt perspektiv, i *Peace Education in America, 1828–1990: Sourcebook for Education and Research*. Bland annat påvisar Stomfay-Stitz hur kontroversiell fredsfostran var i USA under första världskriget och mellankrigstiden, då fredspedagoger kunde stämplas som landsförrädare och anklagas för att ingjuta pacifistiska – i betydelsen antipatriotiska – värderingar hos barnen.¹⁷

Svensk forskning om fredsfostran i ett historiskt perspektiv

Svensk historisk forskning har ägnat ett visst intresse åt freds rörelsens historia, om än mycket återstår att utforska. Några av landets fredsföreningar har fått delar av sin historia nedskrivna av personer som själva varit involverade i dess verksamheter. Vidare finns även en del historisk forskning att tillgå beträffande den tidigaste freds rörelsen och särskilda aspekter av den historiska freds rörelsen.¹⁸ Det senare gäller inte minst det kvinnliga fredsarbetet, ett forskningsområde som idag har resulterat i ett relativt stort antal histo-

¹⁴ Julie Toker Weber, *The Reign of Peace We Hoped For: A History of the American School Peace League*, Pennsylvania State University 1997 (otryckt avhandling).

¹⁵ Susan Zeiger, ”Teaching Peace: Lessons from a Peace Studies Curriculum of the Progressive Era”, *Peace & Change*, vol. 25, 2000:1, s. 53–70 och Charles F. Howlett, ”American School Peace League and the First Peace Studies Curriculum”, *Encyclopedia of Peace Education*, Columbia University 2008: <<http://www.tc.edu/centers/epe/>> (23/10 2010).

¹⁶ Clyde E. Crum, ”Contributions of the American School Peace League to International Education”, *History of Education Journal*, vol. 4, 1953:2, s. 54ff (hela artikeln på s. 51–57) och Zeiger 2000, s. 64.

¹⁷ Aline M. Stomfay-Stitz, *Peace Education in America, 1828–1990: Sourcebook for Education and Research*, New York 1993, s. 63–73 och 117–124. En del av dessa fredspedagoger blev även föremål för statliga undersökningskommissioner i jakten på ”opatriotiska element”.

¹⁸ Se t.ex. Per Anders Fogelström, *Kampen för fred: Berättelsen om en okänd folkrörelse*, Stockholm 1971; Bert Mårnald, *Den svenska freds- och neutralitetsrörelsens uppkomst: Ideologi, propaganda och politiska yttringar från Krimkriget till den svensk-norska unionens upplösning*, Göteborg 1974; Stefan Trönberg, *Nedrustning under mellankrigstiden: Sverige och nedrustningskonferensen i Genève 1932*, Kungälv 1985 och Lars Eriksson (red.), *60 år för freden: Svenska FN-förbundet och dess föregångare 1929–1989*, Stockholm 1990.

riska studier.¹⁹ Däremot saknas än så länge forskning som tar ett mer samlat grepp över den svenska freds rörelsen i ett historiskt perspektiv, exempelvis hur den har förhållit sig till ”det nationella” och vilken betydelse freds rörelsen egentligen har haft i svensk inrikes- och utrikespolitik under 1900-talet.

Den svenska forskning som behandlar fredsfostran och fredsundervisning är nästan helt koncentrerad till den verksamhet som ägde rum från 1980-talet och framåt. Vetenskapliga studier om fredsfostran i ett historiskt perspektiv är således ytterst begränsade, även om området berörs kortfattat och kursivt i ett antal undersökningar om det kvinnliga fredsarbetet och om sådan fostran som bedrevs utanför det institutionaliserade skolsystemet.²⁰ I detta sammanhang kan exempelvis nämnas Inger Ekboms bok *Den kvinnliga fredstanken: Fredrika Bremer och andra i kamp för fred*, som skildrar fredsfrågans starka ställning bland flickskollärarinnor under decennierna kring förra sekelskiftet. Ekboms huvudsakliga tes är att fredstanken fördes vidare från Fredrika Bremer till Kungliga Högre Lärarinneseminarier och därifrån ut till ett flertal av de privata flickskolor och lärarinneseminarier som grundades mot slutet av 1800-talet.²¹ I pedagogen Inga-Brita Melins avhandling *Lysistrates döttrar: Pionjärer och pedagoger i två kvinnliga fredsorganisationer (1898–1937)* berörs det pedagogiska fredsarbete som bedrevs av två kvinnliga fredsöreningar under första hälften av 1900-talet: Sveriges kvinnliga fredsörening (SKF) och svenska sektionen av Internationella kvinnoförbundet för fred och frihet (IKFF). Kunskap och upplysning samt fostran och utbildning var centrala områden för båda föreningarna. I synnerhet har Melins skildring av IKFF:s verksamhet varit av betydelse för min egen undersökning, eftersom IKFF får betraktas som SSF:s moderförening. Däremot behandlas IKFF:s freds pedagogiska arbete endast kursivt, då Melin menar att denna del av verksamheten mer eller mindre övertogs av

¹⁹ Se t.ex. Irene Andersson, *Kvinnor mot krig: Aktioner och nätverk för fred 1914–1940*, Lunds universitet 2001a; Abby Peterson, *Women as Collective Political Actors: A Case Study of the Swedish Women's Peace Movement, 1898–1990*, Göteborgs universitet 1992; Inger Hammar, *För freden och rösträtten: Kvinnorna och den svensk-norska unionens sista dagar*, Lund 2004 och Margareta Larson, *De arbetade för fred: Kvinnoföreningar i Sverige med fred på sitt program 1898–1940*, Stockholm 1985. Ytterligare exempel ges längre fram.

²⁰ Utöver de verk som nämns i forskningsöversikten, se t.ex. Larson 1985 och Margareta Johansson, *Det är ju ändå vi som ska ta över världen: Om grundskoleungdom och den nya fredsfostran i 1980-talets Sverige*, Lunds universitet 1994 (inneholder en hist. bakgrund om pedagogiskt fredsarbete med referens till SSF). Studier som behandlar fredsfostran utanför det institutionaliserade och obligatoriska skolsystemet är t.ex. Eva-Marie Köhler, ”Fredsfostran inom de proletära barnorganisationerna under 1900-talet: Ett antal historiska exempel”, *VPK Skolbulletin* 1982:2; Göran Sidebäck, *Kampen om barnets själ: Barn- och ungdomsorganisationer för fostran och normbildning, 1850–1980*, Stockholm 1992 och Hans Burgman, *Folkhögskolan mot vidare horisonter*, Universitetet i Linköping 1987. Se även Per Højeberg, *Utmanad av ondskan: Den svenska lärarkåren och nazismen 1933–1945*, Lunds universitet 2011, som indirekt även skildrar folkskollärarkårens (särskilt folkskollärarinnornas) arbete för fredsfostran i skolorna utifrån en undersökning av lärarnas fackliga tidskrifter.

²¹ Inger Ekbom, *Den kvinnliga fredstanken: Fredrika Bremer och andra i kamp för fred*, Stockholm 1991.

SSF. Melin noterar även att det fanns ett intimt samarbete mellan SSF och IKFF under hela perioden, men hon har inte undersökt saken närmare.²²

Pedagogen Bengt Thelin, som i egenskap av undervisningsråd vid Skolöverstyrelsen hade ansvar för att utveckla skolornas fredsfostran i Sverige under 1980-talet, har i några artiklar presenterat glimtar ur det svenska pedagogiska fredsarbetets historia. Utifrån dessa översiktliga sonderingar med utgångspunkt i framför allt lärarfackliga tidskrifter under mellankrigstiden har Thelin dragit ett antal tentativa slutsatser, exempelvis att kravet på en revision av historieämnet var det mest framträdande draget i fredspedagogernas budskap, att det i synnerhet var kvinnliga lärare som verkade för en fredsfostran i skolorna och att fredsengagemanget var större bland folkskolans lärare än bland läroverkslärarna. Vidare menar Thelin att makroperspektivet, där konflikter och krig mellan stater ställdes i förgrunden, verkar ha dominerat markant i förhållande till mikroperspektivet.²³

Slutligen bör även nämnas historikern Daniel Lindmark som i en inventerande artikel om det pedagogiska fredsarbetet i Sverige fram till andra världskriget bland annat har gjort en översiktlig kartläggning av SSF:s skriftserie samt en kort framställning av föreningens verksamhet med utgångspunkt i dessa texter. Vidare har Lindmark gjort några nedslag i den diskussion om fredsfostran som föregick första världskriget. Artikelns fokus ligger på den kritik av historieämnets nationalism och militarism som började uttryckas redan i slutet av 1800-talet. I likhet med Bengt Thelin menar även Lindmark att det främst verkar ha varit kvinnliga organisationer och debattörer som aktivt förespråkade en fredsfostran i skolorna.²⁴ Även Linn Segöte Bernsköld har uppmärksammat SSF:s arbete med fredsfostran i ett examensarbete i historia vid Högskolan Dalarna. Hon visar där att den kristna tron utgjorde en av SSF:s grundvalar, men även att strävan efter internationellt samarbete och demokratisk fostran var viktiga inslag i föreningens bud-

²² Inga-Brita Melin, *Lysistrates döttrar: Pionjärer och pedagoger i två kvinnliga fredsorganisationer (1898–1937)*, Umeå universitet 1999.

²³ Bengt Thelin, "Fredsundervisning: Fakta och fragment ur undervisningshistorien", *Peace Education and Human Development: To Professor Åke Bjerstedt: A Book of Homage*, Horst Löfgren (red.), Lunds universitet 1995; "Early Tendencies of Peace Education in Sweden", *Peabody Journal of Education*, vol. 71, 1996:3, s. 95–110; "Generalens besök och freden i skolan", 2000: <<http://www.lararforbundet.se/web/papers.nsf/Documents/00423263>> (9/9 2009); "Fredsundervisningen har en historia – och en framtid", *Lärare för fred* 2001:2: <<http://www.larareforfred.se/fredsundervisningenharenhistoriaochochenframtid>> (9/9 2009). Samtliga artiklar är i huvudsak varianter av samma grundinnehåll och var tänkta att utgöra de första sonderingarna inför en större undersökning om fredsfostran i ett historiskt perspektiv. Efter brevkontakt har framgått att planen är skrinlagd.

²⁴ Daniel Lindmark, "Fredsfostran, fredsundervisning och historieboksrevision: Exempel på pedagogiskt fredsarbete i Sverige och Norden 1886–1939", *Fostran i skola och utbildning: Historiska perspektiv*, Anna Larsson (red.), Uppsala 2010. Se även Henrik Åström Elmersjö & Daniel Lindmark, "Nationalism, Peace Education and History Textbook Revision in Scandinavia 1886–1949", *Journal of Educational Media, Memory and Society*, vol. 2, 2010:2, s. 63–74.

skap. I uppsatsen lyfter Segoete Bernsköld också fram den nära relationen mellan fredsfostran och samtida reformpedagogiska strömningar.²⁵

Historieämnet, fredsfostran och historieboksrevisioner

Såväl svensk som internationell historisk forskning har lyft fram skolans historieundervisning som ett av de främsta instrumenten i skapandet, vidmakthållandet och stärkandet av nationella identiteter alltifrån slutet av 1800-talet och långt in på 1900-talet. Ett flertal av dessa forskningsinsatser har även noterat de krav i fredsfrämjande riktning som ställdes på historieämnet under hela perioden (se kapitel 2 och 3). Den översiktliga forskning om fredsfostran i ett historiskt perspektiv som hittills presenterats har också så gott som undantagslöst framhållit att det var just mot historieundervisningens nationalism och militarism som den skarpaste fredspedagogiska kritiken riktades. Däremot har varken internationell eller svensk forskning, med undantag av Mona Siegels tidigare nämnda studie, närmare undersökt vad kritiken gick ut på och framför allt vad en historieundervisning i fredens tjänst var tänkt att innehålla och hur den skulle utformas.

Som ett direkt resultat av olika freds- och lärarorganisationers långvariga och allt intensivare kritik mot skolornas historieundervisning, initierades ett stort antal internationella revisionsprojekt under mellankrigstiden i syfte att reformera både historieundervisningen och läroböckerna i riktning mot fredligt samförstånd och ökad förståelse över nationsgränserna. Inte heller denna verksamhet har tidigare varit föremål för vetenskaplig forskning, mer än att den har berörts kursivt i ett antal studier.²⁶ Sedan år 2008 har emellertid ett omfattande projekt pågått vid Umeå universitet om den internationella historieboksrevisionen under 1900-talet. Projektet leds av professor Daniel Lindmark och har hittills avkastat ett antal undersökningar vilka behandlar ett flertal aspekter av det omfattande internationella revisionsarbetet, såväl organisatoriska som didaktiska och ideologiska.²⁷

²⁵ Linn Segoete Bernsköld, *En okänd svensk folkrörelse: Svenska skolornas fredsförenings fredsarbete 1922–1929*, Högskolan Dalarna, Historia III, 2013. Ett projekt ligger i startgroparna vid Högskolan Dalarna som ska undersöka den reformpedagogiska rörelsen under perioden cirka 1920–1960 med fokus på Siljanskolan i Dalarna. Inom ramen för projektet kommer även vikt att läggas vid tankarna kring fredsfostran av barn och unga. En projektansökan är inlämnad till Vetenskapsrådet av Jan Morawski, Lars Petterson, Peter Reinholdsson, Åsa Bartholdsson och Lars Båtefalk: "Siljanskolan: pedagogisk förnyelse och fredsfostran".

²⁶ Något som har noterats av Lindmark 2010, s. 25.

²⁷ Se en presentation av projektet Historia utan gräns: Den internationella historieboksrevisionen 1919–2009 i Daniel Lindmark, "Vi voro skyldiga världen ett exempel: Norden i den internationella historieboksrevisionen", *Se människan: Demografi, rätt och hälsa – en vänbok till Jan Sundin*, Sandén, Annika (red.), Linköping 2008, s. 43–55. Se även en presentation av resultaten i Henrik Åström Elmersjö, "History beyond borders: Peace education, history textbook revision, and the internationalization of history teaching in the twentieth century", *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education* 2014:1. Bortsett från Henrik Åström Elmersjö och Thomas Nygren, vilkas forsknings-

Två av dessa delprojekt har direkt relevans för min egen undersökning. Historikern Thomas Nygren har undersökt i vilken mån och på vilka sätt de internationella riktlinjerna och intentionerna från Nationernas förbund, Unesco och Europarådet implementerades i de svenska läroverken och gymnasieskolorna under 1900-talet. I sin avhandling, *History in the Service of Mankind: International Guidelines and History Education in Upper Secondary Schools in Sweden, 1927–2002*, har Nygren visat hur historieämnet blev alltmer internationellt orienterat under 1900-talet, en utveckling som började avsätta konkreta spår i svenska läroböcker och undervisning från framför allt 1960-talet och framåt. Däremot fick Nationernas förbunds rekommendationer om att främja internationell förståelse genom historieämnet endast ett marginellt genomslag vid de svenska läroverken under mellankrigstiden, trots att Sverige som land aktivt stödde Nationernas förbunds arbete i detta avseende.²⁸ En annan aktör i 1900-talet internationella revisionsarbete var Föreningarna Norden, vars verksamhet också har blivit föremål för en systematisk vetenskaplig undersökning inom ramen för forskningsprojektet om den internationella historiebooksrevisionen. I en nyligen presenterad doktorsavhandling, *Norden, nationen och historien: Perspektiv på föreningarna Nordens historiebooksrevision 1919–1972*, har historikern Henrik Åström Elmersjö granskat dessa föreningsars arbete med historieläroboksrevisioner ur såväl ett organisatoriskt som ett historiekulturellt perspektiv. Hans slutsats är att historien var en så pass integrerad del av den nationella identiteten att det var närmast omöjligt att nå någon förståelse för en gemensam nordisk historia. Även om föreningarna Nordens revisionsverksamhet resulterade i en del konkreta förändringar i riktning mot ökat nordiskt samförstånd, menar Åström Elmersjö att det nordiska revisionsarbetet snarare bör betraktas som ett försvar av den nationella hegemonin än som ett exempel på en mothegeemonisk kraft.²⁹

Internationalistiska rörelser och nationalismen

Av stort intresse för min egen undersökning om relationen mellan nationalism och fredsträvan, är även forskning om andra internationalistiska (folk)rörelser förståelse av och syn på nationalism. Under de senaste decennierna har ”nationalism av annan art” i allt större utsträckning blivit föremål

projekt kortfattat refereras längre fram, har även Romain Faures delprojekt resulterat i en avhandling med fokus på historiebooksrevisionen under efterkrigstiden utifrån ett nätverksperspektiv: Romain Faure, *Netzwerke der Kulturdiplomatie: Die Internationale Schulbuchrevision in Europa 1945–1989*, Oldenbourg 2014. Se även Romain Faure, ”Connections in the history of textbook revision, 1947–1952”, *Education Inquiry*, vol. 2, 2011:1, s. 21–35. Även föreliggande avhandling ingår som en del i detta övergripande forskningsprojekt.

²⁸ Thomas Nygren, *History in the Service of Mankind: International Guidelines and History Education in Upper Secondary Schools in Sweden, 1927–2002*, Umeå universitet 2011.

²⁹ Henrik Åström Elmersjö, *Norden, nationen och historien: Perspektiv på föreningarna Nordens historiebooksrevision 1919–1972*, Lund 2013.

för historiska studier, det vill säga nationalismen som den kom till uttryck i olika slags uttalade internationalistiska folkrörelser som arbetarrörelsen och nykterhetsrörelsen. Nedan presenteras några av de studier som delvis bildat underlag till frågor och utgångspunkter i min egen undersökning.

Föreställningen om att både den svenska och internationella arbetarrörelsen/socialdemokratin har rört sig i en riktning bort från en ursprunglig internationalism till en alltmer nationell hållning har under lång tid varit vanlig i litteraturen. En hel del av den forskning som under de senaste decennierna har intresserat sig för arbetarrörelsens relation till det nationella har dock konstaterat både förekomsten av och styrkan i dessa nationella föreställningar alltsedan slutet av 1800-talet.³⁰ I Sverige var historikern Christer Strahl en av de första som bröt med den gängse uppfattningen att socialism och nationalism stod i direkt motsättning till varandra. I sin avhandling *Nationalism & Socialism: Fosterlandet i den politiska idédebatten i Sverige 1890–1914* visar han istället hur det svenska socialdemokratiska partiet redan vid sin tillkomst på 1880-talet integrerade en nationell ideologi i sitt politiska budskap.³¹ Däremot stod partiet för en ”nationalism av annan art” som i stark kontrast till den konservativa högnationalismen förkastade sammankopplingen med både militarism, chauvinism och synen på nationen som överordnad folket. I stället framhövdes arbetarklassen som nationens kärna. Genom allmän rösträtt och sociala reformer skulle en enad nation skapas, vilket också skulle göra landet starkt gentemot andra nationer. Inte heller sågs någon motsättning mellan nationalism och internationalism, utan nationerna skulle utgöra själva grundstenarna i ett allt mer utökat internationellt samarbete. Denna socialdemokratiska nationalism benämner Strahl ”intern” nationalism, vilken han karakteriserar som ”liberaldemokratisk med vissa socialistiska undertoner”. Strahl påtalar dock även den spänning som hela tiden fanns mellan det nationella och det internationella, något som exempelvis synliggjordes genom arbetarrörelsens ständiga bemötanden av kritik och misstänksamhet i den nationella frågan. Som övergripande förkla-

³⁰ För en historiografisk översikt av denna forskning, se Håkan Blomqvist, *Nation, ras och civilisation i svensk arbetarrörelse före nazismen*, Stockholm 2006, s. 39–45. Han hänvisar bl.a. till en tydlig vändpunkt i samband med en serie arbetarhistoriska konferenser i Amsterdam år 1985, se Fritz van Holthoon & Marcel van der Linden (red.), *Internationalism in the Labour Movement 1830–1940*, Leiden 1988. För tydliga exempel på den förstnämnda hållningen, se Herbert Tingsten, *Den svenska socialdemokratins idéutveckling*, band I–II, Stockholm 1967, där han kopplar den ökande försvarsvänligheten till en alltmer påtaglig nationalism. För en mer modern referens se Åsa Linderborg, *Socialdemokraterna skriver historia: Historieskrivning som ideologisk maktresurs 1892–2000*, Stockholm 2001. För exempel på den andra hållningen, se Hobsbawm 1994b och framför allt Eric J. Hobsbawm, ”Opening address: Workingclass internationalism”, i den ovan nämnda *Internationalism in the Labour Movement 1830–1940*, Leiden 1988, s. 5–15. Se även t.ex. Katarina Leppänen, ”Education for internationalism at the Nordic school for adult education in Geneva 1931–1939”, *History of Education*, vol. 40, 2011:5, s. 635–649.

³¹ Christer Strahl, *Nationalism & Socialism: Fosterlandet i den politiska idédebatten i Sverige 1890–1914*, Lund 1983.

ring till socialdemokraternas djupt integrerade nationalism alltifrån partiets bildande lyfter Strahl främst fram nationalismens position som ”överideologi” under decennierna före första världskriget.³²

Historikern Åsa Linderborg ger en något annan version i avhandlingen *Socialdemokraterna skriver historia: Historieskrivning som ideologisk maktresurs 1892–2000*, där hon menar att partiets nationalism inte blev någon central ideologisk princip förrän under 1920-talet. Detta förklarar hon dels med erfarenheterna från första världskriget, dels utifrån mer taktiska skäl då partiet önskade bli accepterat i breda kretsar och som en förberedelse för den åstundade regeringsmakten.³³ Även Håkan Blomqvist har undersökt socialdemokraternas förhållande till nation och etniskhet i ett historiskt perspektiv i avhandlingen *Nation, ras och civilisation i svensk arbetarrörelse före nazismen*. Till stora delar är han böjd att hålla med om Christer Strahls slutsatser, även om Blomqvist hävdar att socialdemokraternas ”interna” nationalism också till viss del uppvisade en mer ”extern” sida som riktades mot andra folk och nationer.³⁴

En ytterligare internationalistisk rörelse som har blivit föremål för studier vad gäller dess relation till nationalismen är nykterhetsrörelsen, en av landets största folkrörelser. I sin avhandling *Nyktra svenskar: Godtemplarrörelsen och den nationella identiteten 1879–1918* undersöker Samuel Edquist skapandet och spridandet av nationella idéer i och genom Godtemplarrörelsen/IOGT i Sverige under decennierna före första världskriget. Edquist argumenterar för att nykterhetsrörelsen hade stor betydelse för det nationella identitetsskapandet och grundläggandet av den demokratiska nationella ideologi som blev det officiella Sveriges efter första världskriget. De liberaler och socialdemokrater som i huvudsak utgjorde godtemplarrörelsens medlemsbas såg i regel ingen motsättning mellan nationalism och internationalism, även om ”den nationella sidan av myntet exponerades betydligt oftare än den internationella”.³⁵ Nykterhetsvännerna förenades i sin kritik av det konservativa förhållningssättet till det nationella, och de gjorde därmed en distinkt åtskillnad mellan sin egen ”sanna” fosterlandskärlek och den ”falska” nationalism som ensidigt satte det egna landet främst. Edquist noterar även att pacifismen och fredsfrågan omhulldades inom IOGT. Åtskilliga av fredsrelsens ledande företrädare var nykterhetsvänner och vice versa. Däremot ifrågasattes mycket sällan värdet av det militära försvaret inom godtemplarrörelsen.³⁶ En nyckel till förståelsen av nykterhetsrörelsens

³² Strahl 1983, s. 13, 15, 48, 61, 68, 79, 133f, 139 och 147.

³³ Linderborg 2001.

³⁴ Blomqvist 2006.

³⁵ Samuel Edquist, *Nyktra svenskar: Godtemplarrörelsen och den nationella identiteten 1879–1918*, Uppsala 2001, s. 53 (se även s. 50ff).

³⁶ Edquist 2001, s. 60–65.

påfallande starka nationalistiska idéelement ligger enligt Edquist i nationalismens position som hegemonisk ideologi under decennierna kring förra sekelskiftet, och den därmed sammanhängande synen på nationalismen som ett neutralt ideologiskt redskap för olika rörelser att samlas kring.³⁷

Sammanfattningsvis har föreliggande avhandling goda möjligheter att bidra till ökade kunskaper om relationen mellan nationalism och fredssträvan i ett historiskt perspektiv, med fokus på freds rörelsens och den fredspedagogiska rörelsens syn på och förhållande till det nationella. Som tydligt framgått av denna forskningsöversikt saknas det till stor del forskning som på ett mer fördjupat och systematiskt sätt har uppmärksammat relationen mellan nationell fostran och de krav på en fredsfostran i skolorna som framfördes under perioden före andra världskriget, en slutsats som inte minst är giltig vad gäller svenska förhållanden. En del forskningsinsatser har dock belyst den komplexa relationen mellan fredsfostran och nationalism, och även undersökningar av andra internationalistiska rörelser, exempelvis nykterhetsrörelsen och arbetarrörelsen, har problematiserat förhållandet mellan det nationella och det internationella. Dessa studier är naturligtvis av stort intresse för min egen undersökning och kommer kontinuerligt att anlitas som jämförelse- och diskussionsunderlag i avhandlingens olika kapitel.

Nedan presenteras de utgångspunkter och centrala begrepp som har bildat bakgrund till undersökningens syfte och frågeställningar och som har väglett analysen av SSF:s syn på det nationella i relation till den fredsfostran som förespråkades. Avslutningsvis presenteras det huvudsakliga källmaterialet samt det tillvägagångssätt som har använts för att analysera materialet.

1.2 Teoretiska utgångspunkter och begrepp

1.2.1 Nationalism och hegemoni

Nationalismen är det nav kring vilket hela avhandlingen rör sig, och den grundläggande teoretiska ramen utgår därmed ifrån detta begrepp. De utgångspunkter som i övrigt har bildat underlag till undersökningens frågeställningar och inriktning är också på olika sätt kopplade till nationalismen.

Nationalismforskningen har expanderat kraftigt under de senaste decennierna. Det finns idag en mycket omfattande historisk forskning om nationalismen som ideologi och politisk kraft, om skapandet och vidmakthållandet av kollektiva nationella identiteter och om nationalismens inflytande och utformning inom skilda rörelser och verksamheter. Inom ramen för denna

³⁷ Edquist 2001, t.ex. s. 276.

mångfasetterade nationalismforskning förekommer även en diskussion om nationens och nationalismens uppkomst och ursprung samt om själva innebörden i nationsbegreppet.³⁸ En stark tendens idag är att utgå ifrån ett socialkonstruktionistiskt perspektiv och därmed definiera nationer och nationell identitet som något konstruerat, eller med antropologen Benedict Andersons ord som ”föreställda gemenskaper”, vilka har skapats av nationalisterna och inte tvärtom.³⁹ Även om det finns olika uppfattningar om huruvida nationen i sig är en modern företeelse eller har rötter längre tillbaka i historien, är en ytterligare dominerande uppfattning idag att det finns ett påtagligt samband mellan nationalismens och modernitetens framväxt under 1800-talet.⁴⁰ Det är emellertid varken möjligt eller adekvat att i detta sammanhang försöka presentera någon mer fullständig översikt över de senaste decenniernas nationalismforskning. Av direkt relevans för min egen undersökning är däremot en diskussion kring själva begreppet nationalism samt ett förtydligande av grundantagandet om nationalismen som uttryck för ideologisk hegemoni.

Nationalismbegreppet

Det är relativt vanligt att göra distinktioner mellan olika slags nationalism, kanske främst mellan statsnationalism och etnokulturell nationalism. Statsnationalismen kopplas i regel till en västeuropeisk tradition med rötter i upplysningstiden där den nationella identiteten, oavsett härkomst, knyts till medborgarskapet i ett land. Det är med denna betydelse begreppet patriotism brukar användas. Etnokulturell nationalism förknippas däremot ofta med en östeuropeisk tradition som betonar vikten av nationsinvånarnas gemensamma härkomst och särpräglade kultur och som därmed knyts till

³⁸ Den vetenskapliga diskussionen har främst koncentrerats till frågan huruvida nationerna i huvudsak består av etniska kärnor med djupa historiska rötter eller främst bör betraktas som konstruktioner vilka uppkom först i och med det moderna samhället. Anthony D. Smith kan ses som en förfäktare av den första ståndpunkten, se *The Ethnic Origins of Nations*, Oxford 1986 och *National Identity*, London 1991. För exempel på den andra ståndpunkten, se Ernest Gellner, *Nations and Nationalism*, Oxford 1983; Benedict Anderson, *Den föreställda gemenskapen: Reflexioner kring nationalismens ursprung och spridning*, Göteborg 1993; Hobsbawm 1994b och Eric J. Hobsbawm & Terence Ranger (red.), *The Invention of Tradition*, Cambridge 1983. Rune Johansson är exempel på en svensk historiker som visserligen hävdar att nationens rötter kan härledas långt bak i historien, bortom moderniteten, men ser ändå moderniseringen som en viktig faktor i spridningen av nationalismen under 1800-talet, se Rune Johansson, ”Nationer och nationalism: Teoretiska och empiriska aspekter”, *Den problematiska etniciteten: Nationalism, migration och samhällsomvandling*, Sven Tägil (red.), Lund 1993, s. 15–61 och ”Ett odödligt sinnelag? Svensk nationell utveckling i ett komparativt perspektiv”, *Etnicitetens gränser och mångfald*, Erik Olsson (red.), Stockholm 2000, s. 298–300.

³⁹ Anderson 1993, s. 21. Se även Hobsbawm 1994b, s. 19f och Johansson 2000, s. 287.

⁴⁰ Som exempel kan anföras Ernst Gellners funktionalistiska teori om nationalismen som en produkt av industrialiseringen och moderniseringen, Benedict Andersons teori om nationen som en föreställd gemenskap och Eric Hobsbawms teori om de uppfunna traditionerna som redskap för nationalism och modernisering. För en diskussion kring detta, se t.ex. Yvonne Maria Werner, ”Nationalism, religion och genus i konstruktionen av det moderna”, *Historisk Tidskrift*, vol. 122, 2002:3, s. 495–505. Se även Johansson 2000, s. 299f.

uppfattningar om folksjäl och blodsband.⁴¹ Den etnokulturella nationalismen utgjorde grundvalen för den konservativa nationalism som växte fram i västvärlden mot slutet av 1800-talet, en nationalism som i hög grad vilade på militarism, chauvinism, rasism och antidemokratiska värderingar. Kopplingen mellan nationen/nationalismen och ett starkt militärt försvar kom därefter under lång tid att vara styrande i synen på nationalism.⁴²

Under de senaste decennierna har emellertid nationalismbegreppet bredats i takt med att man har börjat frånga försvarsfrågan som kriterium. Istället har som tidigare visats ”nationalism av annan art” i allt högre utsträckning blivit föremål för studier, framför allt arbetarrörelsens nationalism. Ett vanligt sätt att skilja mellan olika nationalismer har därför blivit att ta fasta på deras olika politiskt-ideologiska valörer i form av liberal, konservativ och socialistisk nationalism.⁴³ Samhällsvetaren Michael Billig tillhör dock dem som varnar för alltför distinkta definitioner av olika slags nationalismer, i synnerhet sådana som implicerar en åtskillnad mellan god och ond nationalism som exempelvis mellan patriotism och etnokulturell nationalism, då det i grunden handlar om en gemensam uppsättning idéer och då olika nationalismer i praktiken ofta överlappar varandra. Billig ser ändå en viss skillnad mellan den explicit flaggviftande och ofta aggressiva nationalismen och den mer osynliga och tystlåtna varianten som genomsyrar de flesta statsbildningar. Därför har han introducerat begreppet ”banal nationalism” för att synliggöra den alldagliga och oreflekterade nationalismen som enligt Billig utgör själva grundvalen och förutsättningen för de periodvisa mobiliseringarna av den mer explicita nationalismen.⁴⁴ En liknande hållning har på senare tid intagits av flera svenska historiker.⁴⁵

⁴¹ Se t.ex. Johansson 2000, s. 293 och 297 samt Johansson 1993, s. 22. Distinktionen är vanligt förekommande i forskning om nationalism och härrör ursprungligen från Hans Kohn, ”Western and Eastern Nationalisms”, *Nationalism*, John Hutchinson & Anthony D. Smith (red.), Oxford 1994, s. 162–165.

⁴² Hobsbawm 1994b, kap. 4 (s. 133–170).

⁴³ Se t.ex. Carsten Holbraad, *Internationalism and Nationalism in European Political Thought* New York 2003; Strahl 1983; Edquist 2001 och Hobsbawm 1994b.

⁴⁴ Michael Billig, *Banal Nationalism*, London 1995.

⁴⁵ Samuel Edqvist menar t.ex. att det visserligen inte går att tala om någon enhetlig nationalism i Sverige kring förra sekelskiftet, men att man lika lite kan tala om olika nationalismer: ”Det fanns en serie element som ingick hos de flesta förmedlare av nationell ideologi; skillnaderna låg mer i sätten att använda de olika nationella symbolerna, och vad man ansåg att dessa kännetecknade”, se Edquist 2001, s. 271. Rune Johansson tillhör dem som har diskuterat problematiska aspekter med distinktionen mellan nationalism och patriotism, se Johansson 2000, s. 296f. Några svenska historiker har valt att tala om en nationell diskurs istället för nationalism, bland annat med motiveringen att man därmed undviker ovanstående definitionsproblem av olika varianter av nationalism. En nationell diskurs kan rymma olika nationalismer, och dessutom blir det möjligt att tydligare fånga in den mer oreflekterade nationalismen. Se t.ex. Charlotte Tornbjær, *Den nationella modern: Moderskap i konstruktioner av svenska nationell gemenskap under 1900-talets första hälft*, Lund 2002, s. 31 och Hanna Enefalk, *En patriotisk drömvärld: Musik, nationalism och genus under det långa 1800-talet*, Uppsala 2008.

Definitioner av nationalism framhäver ofta den grundläggande strävan alltsedan början av 1800-talet efter kongruens mellan den politiska statsbildningen och nationen, en strävan efter nationens territoriella självstyre och självständighet.⁴⁶ Under den period som här står i fokus hade dock de flesta större europeiska nationer redan etablerats som statsbildningar, en del av dessa dessutom sedan lång tid tillbaka, och den europeiska nationalismens funktion som "befrielseideologi" var därmed mer eller mindre överspelad. Under mellankrigstiden fyllde nationalismen i de europeiska demokratiska staterna därför snarare funktionen av att vidmakthålla och stärka de nationella banden, att framhålla värdet av nationen och nationell samling. Nationalismen antog på så vis i högre grad än tidigare formen av en "gemenskaphetsideologi".⁴⁷ För det förhållandevis homogena Sverige var därtill distinktionen mellan statsnationalism och etnokulturell nationalism inte någon framträdande fråga; folk och medborgare, nation och stat överlappade till stor del varandra.⁴⁸

Min definition av nationalism baseras på ovanstående resonemang och tar sin utgångspunkt i Benedict Andersons teori om nationen som en föreställd gemenskap. För att inte föregripa resultaten eller styra undersökningen i någon särskild riktning utgår jag ifrån en bred och i möjligaste mån värdenneutral definition, där nationalism kan sägas vara den kraft som skapar, vidmakthåller och stärker den nationella gemenskapen. Mer preciserat avser jag med nationalism en aktiverad nationell identitet och lojalitet med den egna nationen, som tar sig uttryck i en strävan att på olika sätt främja såväl nationens bästa som den nationella gemenskapen. Nationalism kan vara intern eller extern, aggressiv eller "banal", den kan inkludera och förena eller exkludera och splittra. Men nationalism är alltid en viljeinriktning, en *strävan*, efter nationell gemenskap. Jag menar att detta element är det som i grunden förenar olika nationalismer, åtminstone i redan etablerade nationsstater.⁴⁹ I enlighet med exempelvis Michael Billigs resonemang anser därmed även jag att nationalismen i grunden baseras på en gemensam uppsättning idéer, vilka emellertid kan variera i form, grad och intensitet. Jag kommer därför som analytiskt redskap att enbart använda termen "nationalism", och har i detta syfte valt en bred definition som rymmer allt från utarbetade och tydligt formulerade politiska nationalistiska doktriner till mer omedvetna föreställningar om det nationella. Det ligger i den hegemoniska ideologins natur att nationalismen ofta baserades på omedvetna, oartikulerade föreställningar, något som togs för givet.

⁴⁶ Se t.ex. Hobsbawm 1994b, s. 19 och Johansson 2000, s. 296.

⁴⁷ Hobsbawm 1994b, se särskilt s. 171–189.

⁴⁸ Se t.ex. Ulf Zander, "Historia och identitetsbildning", *Historiedidaktik*, Christer Karlegård & Klas-Göran Karlsson (red.), Lund 1997a.

⁴⁹ Se även Anderson 1993, t.ex. s. 22 och 137 och Hobsbawm 1994b, s. 19.

Nationalism som uttryck för ideologisk hegemoni

Med utgångspunkt i den omfattande forskning som visar på nationalismens stora inflytande under första hälften av 1900-talet, inte minst i de obligatoriska skolsystemen runt om i västvärlden (se kapitel 2 och 3), har jag valt att betrakta nationalismen under denna period som uttryck för ideologisk hegemoni. Jag utgår därvid delvis ifrån den italienske marxisten Antonio Gramscis hegemonibegrepp, vilket betecknar den rådande ideologiska eller kulturella samhällsordningen.⁵⁰ Med ideologi, eller världsuppfattning, menade Gramsci i stort sett ”kultur” eller ”filosofi”. Även jag utgår ifrån en bred definition av ideologi i betydelsen en medveten och/eller omedveten verklighetsbild eller föreställningsvärld.

Hegemonibegreppet har en lång politisk historia och har ofta använts i betydelsen politisk ledning.⁵¹ Antonio Gramsci vidgade emellertid innebörden av begreppet till att innebära kulturell/ideologisk ledning i vid bemärkelse. Makten i ett samhälle kan utövas genom statligt tvång och våld och/eller genom hegemoni, det vill säga den världsåskådning som genomtränger befolkningsmajoritetens medvetande i form av moral, traditioner, levnadsnormer och så vidare. Hegemoni bygger därmed på majoritetens ”samtycke” och blir på så vis till ett slags sunt förnuft.⁵² Gramsci menade att hegemoni är karakteristiskt för maktutövningen i det moderna västerländska samhället och utövas dels med hjälp av ideologier och statliga institutioner, dels i det civila samhället genom politiska partier, folkrörelser, skolor, media, och så vidare. Den hegemoniska makten verkar således både i staten och i det civila samhället.⁵³

Gramscis hegemonibegrepp är knutet till en övergripande socialistisk tolkningsram där klassperspektivet är centralt. Med hjälp av begreppet hegemoni ville han beskriva och förklara hur den dominerande borgarklassen lyckas få den rådande samhällsordningen att framstå som naturlig och självklar. I producerandet och upprätthållandet av den samhälleliga hegemonin spelar enligt Gramsci de så kallade intellektuella en central roll. Han skilde på två grupper av intellektuella: de medelintellektuella och de ”stora” intellektuella, det vill säga en begränsad samhällsgrupp med stort inflytande som

⁵⁰ Om hegemonibegreppet, se Antonio Gramsci, *En kollektiv intellektuell*, Staffanstorps 1967, t.ex. s. 150; Edquist 2001, s. 32ff och Henrik Nordvall, ”Folkbildning som mothegemonisk praktik?”, *Utbildning & Demokrati*, vol. 11, 2002:2 (hela artikeln på s. 15–32). Se även Göran Bergström & Kristina Boréus (red.), *Textens mening och makt: Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*, Lund 2005, s. 321 och Marianne Winther Jørgensen & Louise Phillips, *Diskursanalys som teori och metod*, Lund 2000, s. 39.

⁵¹ T.ex. Lenin använde begreppet i den betydelsen, se Anders Ehnmark, *En stad i ljus: Antonio Gramscis slutsatser*, Stockholm 2005, s. 63 och 100.

⁵² Gramsci 1967, s. 9f och 12f (René Coecheberghs inledning), se även s. 150; Ehnmark 2005, s. 82 och 96; Edquist 2001, s. 32 och 34.

⁵³ Edquist 2001, s. 32f; Gramsci 1967, s.32 och 150f; Nordvall 2002, s. 18ff.

exempelvis filosofer, historiker, publicister och författare. De idéer som skapas av denna samhällsgrupp vidarebefordras till de medelintellektuella (den lägre borgarklassen), där inte minst lärarkåren utgör en betydelsefull grupp, vilkas uppgift det är att förkunna, organisera och sprida den borgerliga världsåskådningen till "massorna".⁵⁴

Det var dock inte enbart borgarklassens upprätthållande av makten i samhället, genom de övriga klassernas samtycke, som kunde förklaras med hjälp av hegemonibegreppet. För Gramsci var det stora problemet hur de lägre klasserna skulle kunna gripa makten och erövra både den politiska och kulturella ledningen. Det gällde i grunden en klasskamp, även om Gramsci mestadels formulerade denna kamp i termer av ett slags kulturkamp. De lägre klasserna måste skapa och sprida en egen kultur/ideologi, som ett alternativ till den borgerliga hegemonin.⁵⁵ Det finns således alltid utrymme för alternativa ideologier – mothegegoniska krafter – vilket innebär att ideologisk hegemoni kontinuerligt är utsatt för en kamp om innehåll och innebörd. För mothegegoniska krafter handlar det därför om att försöka sprida alternativa verklighetsbilder genom ifrågasättanden, diskussioner och förhandlingar i förhållande till den rådande ideologiska ordningen. De intellektuella har enligt Gramsci även i detta sammanhang en avgörande roll i skapandet av ett nytt sunt förnuft som kan vinna majoritetens samtycke.⁵⁶

Även om Gramscis hegemonibegrepp är intimt knutet till det borgerligt-kapitalistiska samhällets maktutövning på olika nivåer, menar jag att begreppet borde kunna användas relativt frikopplat från en maktanalys av klassamhället.⁵⁷ För att renodla den ideologiska aspekten kommer jag konsekvent att tala om just ideologisk hegemoni, närmare bestämt hegemonisk nationalism. Med hjälp av detta begrepp vill jag beteckna den dominerande, allmänt accepterade och legitima ideologin om den egna nationens värde, en verklighetsbild eller samhällsuppfattning som därmed framstår som naturlig och självklar. En hegemonisk ideologi är därför något som alla måste förhålla sig till på olika sätt, medvetet eller omedvetet. Jag anser att termen "överideologi" inte riktigt täcker in den dominerande och allt genomsyrande position som nationalismen av allt att döma hade under slutet av 1800-talet och en bra bit in på 1900-talet. Sammanfattningsvis menar jag att begreppen

⁵⁴ Gramsci 1967, s. 10f (René Coechelberghs inledning) och s. 150f; Ehnmark 2005, s. 82ff.

⁵⁵ Gramsci 1967, s. 10ff (René Coechelberghs inledning) och Ehnmark 2005, t.ex. s. 100. Gramsci menade att förutsättningarna för revolution var väsensskilda mellan Ryssland och västvärlden. Oktoberrevolutionen var inte möjlig att upprepa i västerländska samhällen eftersom befolkningsmajoriteten där "levde och tänkte efter de uppfattningar som spridits av den härskande borgerliga klassen", se Gramsci 1967, s. 12f.

⁵⁶ Nordvall 2002, s. 20; Edquist 2001, s. 33f och Gramsci 1967, s. 10f och 13.

⁵⁷ De relativt fragmentariska skrifter som Gramsci har lämnat efter sig har inspirerat till en rad olika tolkningar och användningsområden, och själva hegemonibegreppet har vidareutvecklats och breddats till att omfatta fler aspekter än klass. Se t.ex. Nordvall 2002, s. 18f som ger exempel på detta med tillhörande referenser.

hegemonisk ideologi och ideologisk mothegemoni har möjlighet att bidra till ökad förståelse för den kamp om undervisningens innehåll som här undersöks, och kommer främst att användas som en övergripande tolkningsram i slutdiskussionen i relation till resultaten av den empiriska undersökningen.

1.2.2 Fred, internationalism och pacifism

Fredsbegreppet

Fred är naturligtvis ett centralt begrepp i denna avhandling, då det övergripande syftet är att undersöka relationen mellan nationalism och fredssträvan. Fred var själva målsättningen med den fostran och undervisning i skolorna som förespråkades av SSF och hela den internationella fredspedagogiska rörelsen. I syfte att kunna analysera och kontextualisera SSF:s användning och förståelse av ”fred” kommer jag nedan att diskutera fredsbegreppets förändrade innebörder i ett historiskt perspektiv.

Fredsforskaren Charles Chatfield menar att begreppet fred historiskt sett och i varierande grad har innehållit element av tre olika komponenter: shalom, pax och eiréne.⁵⁸ Det hebreiska ordet *shalom* (den inre friden) symboliserar fredsbegreppets religiösa dimensioner och betecknar en känsla av inre harmoni och en upplevelse av andlig helhet. Fredsbegreppets ursprungliga rötter står för övrigt att finna i teologin, där exempelvis det kristna fredsbegreppet är relaterat till frälsningsbudskapet om en slutlig fred vilken uppnås genom en sammansmältning med det gudomliga vid tidens slut.⁵⁹

Parallellt med den religiösa freden utvecklades ett politiskt fredsbegrepp med rötter i romarnas *pax romana* (rikets ordning och enighet). Med den latinska termen *pax* avser Chatfield frånvaro av krig eller den yttre freden i form av en juridisk rättsordning, det vill säga den innebörd av fredsbegreppet som kom att dominera ända fram till början av 1900-talet. Men även *pax*-begreppet har genomgått förändringar över tid. I den politiska världen dominerade länge en föreställning om krig som det normala och fred som ett slags undantagstillstånd. Flera forskare, både historiker och statsvetare, har i detta sammanhang lyft fram 1700-talet som en viktig brytpunkt i tänkandet kring krig och fred, där krigets alltmer negativa konnotationer och fredens alltmer positiva kopplas samman med både upplysningstraditionen och utvecklingen av det moderna projektet. Upplysningen präglades av en tydlig

⁵⁸ Då inga andra referenser anges bygger följande avsnitt i huvudsak på Charles Chatfield, ”Concepts of Peace in History”, *Peace & Change*, vol. 11, 1986:2, s. 11–21).

⁵⁹ Andra forskare som delvis har berört fredsbegreppets ursprungliga religiösa dimensioner är t.ex. Rebecka Lettevall, ”Fredsbegreppet: Om inre frid och internationella relationer”, *Trygghet och äventyr: Om begreppshistoria*, Bo Lindberg (red.), Stockholm, 2005, s. 103f och Jens Bartelson, ”Fredens temporaliteter”, *Politologiske studier*, vol. 4, 2001:1: <<http://www.politologiske.dk/artikel10-ps9.htm>> (25/1 2010).

framstegstanke där krig alltmer framstod som något onormalt, något som behövde legitimeras och rättfärdigas på ett annat sätt än förut.⁶⁰ Immanuel Kant förespråkade exempelvis en "maktgemenskap" mellan staterna för att eliminera det rådande anarkistiska tillståndet på den internationella arenan. Staterna borde sluta sig samman genom bindande överenskommelser och överstatliga samarbetsorgan.⁶¹ Under 1800-talet vidareutvecklades principen om den yttre freden i form av en juridisk rättsordning till krav på internationell lag och rätt, skiljedom och internationella förbund mellan stater.

Det grekiska ordet *eiréne* lyfter fram ytterligare en dimension av fredsbegreppet i form av en rättvisespekt, det vill säga tanken att fred även måste baseras på social, politisk och ekonomisk rättvisa samt etiska sociala relationer. Detta synsätt karakteriserade exempelvis kväkarnas etiska grundsyn redan vid början av 1800-talet och kom längre fram i tiden att alltmer associeras med frihet från monarkiska och imperialistiska styren.

Som en följd av upplysningen och moderniseringen började därmed ett nytt synsätt på krig och fred att ta form under 1800-talet, även om detta nya synsätt inte fick något allmänt genomslag förrän kring sekelskiftet 1900 och i synnerhet efter första världskriget. Denna period markerar således det andra stora trendbrottet i utvecklingen av fredsbegreppet. Historikern Kim Salomon har exempelvis i en begreppshistorisk studie visat hur krigets negativa sidor och strävan efter fred fick en allt tydligare språklig utformning i Sverige vid denna tid.⁶² Även Charles Chatfield uppmärksammar det trendbrott i synen på krig och fred som uppstod kring förra sekelskiftet. Hans huvudsakliga tes är att det mångfacetterade fredsbegreppet nu började separeras i sina delar, då allt skarpare skiljelinjer framträdde mellan olika fredsgrupper och fredsförespråkare. I takt med den tilltagande sekulariseringen blev den andliga dimensionen alltmer förbehållen de kyrkor och samfund som predikade ett radikalt avståndstagande från krig och våld. För de flesta liberala pacifister och internationalister kom istället politiska och ekonomiska argument att spela en allt viktigare roll i syfte att försvara behovet av en organiserad fred. I gengäld vann pax-begreppet en allt större förankring inom den liberala freds rörelsen och dominerade där helt vid utbrottet av första världskriget. Fred betraktades inom dessa grupper i huvudsak som frånvaro av krig, det

⁶⁰ En del forskare menar att fred mellan stater, som politisk målsättning, inte "uppfanns" förrän under 1700-talet, se Michael Howard, *Fred och krig: Hur freden uppfanns och kriget återuppfanns*, Stockholm 2004 och Martin Ceadel, *The Origins of War Prevention: The British Peace Movement and International Relations, 1730–1854*, Oxford 1996a. En del svenska historiker och statsvetare har också ur olika perspektiv diskuterat freds begreppet och dess förändrade innebörd över tid, se framför allt antologin Magnus Jerneck (red.), *Fred i realpolitikens skugga*, Lund 2009 (särskilt följande bidrag: Kim Salomon, "Synen på krig och fred: En begreppshistoria"; Rebecka Lettevall, "Fred i tiden: Modern och senmodern fred speglad i nobelprisen" samt Magnus Jerneck, "Krig och fred, anarki och modernitet"). Se även Lettevall 2005.

⁶¹ Om Kants "internationalism", se Jerneck 2009, s. 18–20 och Lettevall 2009, s. 53 och 55f.

⁶² Salomon 2009, s. 65–76.

vill säga som det konkreta uttrycket för en internationell rättsordning. Den stora majoriteten av den liberala freds rörelsen krävde inga genomgripande sociala eller politiska förändringar som förutsättning för fred.⁶³

Den sociala rättvisespekten av freds begreppet, eiréne, förblev däremot under lång tid en splittrande underström i den europeiska freds rörelsen och organisationen av densamma. I synnerhet nationalitetsfrågorna plågade ett stort antal fredskonferenser vid slutet av 1800-talet och början av 1900-talet. Kunde vissa slags krig accepteras? Kunde det inte exempelvis vara rätt att med vapen i hand sätta sig upp mot uppenbara orättvisor och despotiska regimer? Samtliga större internationella fredskonferenser under den här perioden försökte undvika att öppet sätta dessa frågor på dagordningen, men spänningarna kom ändå ofta till uttryck. Under decennierna före första världskriget var det främst den socialistiska rörelsen som förespråkade detta bredare freds begrepp.⁶⁴ Efter första världskriget kom emellertid freds begreppet alltmer att relateras till social förändring, och inom den internationella freds rörelsen diskuterades i allt högre grad vikten av att långsiktigt förebygga krig med hjälp av ekonomisk, politisk och social rättvisa. Nationernas förbund blev på sätt och vis ett både symboliskt och praktiskt uttryck för detta vidgade freds begrepp. Under resterande delen av 1900-talet förstärktes denna utveckling och idag är fred intimt sammankopplat med krav på social förändring och ekonomisk rättvisa.⁶⁵

Det nutida freds begreppet är således svårdefinierat och rymmer flera olika betydelseskikt. En särskild svårighet med att definiera fred är att begreppet förekommer som ett vanligt ord i vardagsspråket och därtill i allmänhet är omgivet av positiva associationer, vilket kan medföra komplikationer då fred ska diskuteras vetenskapligt. Det finns negativa föreställningar om fred, exempelvis i betydelsen overseende med brister och orättvisor i samhället, och i freds begreppet "kan döljas maktrelationer som är allt annat än fredliga."⁶⁶ Freds- och konfliktforskare har gjort åtskilliga försök att skilja ut ett teoretiskt freds begrepp från vardagsspråkets. Bland statsvetare används i regel en begreppsram som bygger på olika stadiebeskrivningar, exempelvis kall och varm fred, eller som gör åtskillnad mellan olika grader av så kallad stabil och labil fred.⁶⁷ I synnerhet kan nämnas den norske freds forskaren Johan Galtung som har utvecklat den idag sannolikt mest internationellt inflytelserika definitionen av fred. Galtung gör där en distinktion

⁶³ Se även Sandi E. Cooper, "The Impact of Nationalism on European Peace Movements and Liberal Internationalists: 1848–1914", *Peace & Change*, vol. 6, 1980:1–2, s. 26 och 32f.

⁶⁴ Chatfield 1986 och Cooper 1980, s. 26–33.

⁶⁵ Även Rebecka Lettevall har i en undersökning av Nobels fredspris uppmärksammat freds begreppets utveckling och förändring under 1900-talet, se Lettevall 2009, s. 59ff.

⁶⁶ Citat från Lettevall 2005, s. 99 (se även s. 98). Se även Lettevall 2009, s. 54.

⁶⁷ Se t.ex. Jerneck 2009, s. 24f, som refererar till statsvetarna K. Bouldings och A. Georges.

mellan negativ och positiv fred. Negativ fred innebär frånvaro av fysiskt och personellt våld, medan positiv fred innebär social rättvisa och jämlikhet i kombination med frånvaron av dominansrelationer och strukturellt våld. Beteckningarna negativ och positiv används i syfte att markera olika upplevelser av fred, det vill säga att avsaknad av personellt våld inte automatiskt innebär ett positivt upplevt tillstånd, medan frånvaron av strukturellt våld (det vill säga social rättvisa) kan anses som ett positivt definierat tillstånd. För att verklig fred ska råda måste negativ och positiv fred samexistera.⁶⁸

Det historiska fredsbegreppets olika innebörder och förändringar över tid kommer att anknytas till och diskuteras längre fram i anslutning till en analys av SSF:s syn på fred (avsnitt 4.1.4).

Internationalism och pacifism

Hur skulle då en varaktig och universell fred förverkligas? Jag menar att den fredsfostran som förespråkades av SSF och andra fredsengagerade pedagoger under mellankrigstiden i huvudsak bestod av två delar: dels en fostran till internationalism, dels en fostran till pacifism. Det är också delvis utifrån dessa båda kategorier som presentationen av den empiriska undersökningen är strukturerad. Jag vill dock understryka att detta är min ordning och min struktur. Begreppen internationalism och pacifism är mina analysredskap i syfte att kategorisera, urskilja, renodla och förtydliga det fredsfostrande budskapet som formulerades och förespråkade av mellankrigstidens fredspedagoger. I praktiken var internationalismen och pacifismen ofta överlappande och invävda i varandra, vilket också oundvikligen medför en del upprepningar i avhandlingens empiriska kapitel. Jag är således medveten om att kategoriseringen i internationell respektive pacifistisk fostran i viss mån är problematisk, men anser ändå att argumenten om renodling och tydlighet överväger. Nedan kommer jag att diskutera och definiera de båda begreppen.

INTERNATIONALISM

Internationalism är ett i högsta grad modernt begrepp och termen blev egentligen inte allmänt accepterad eller använd i någon större utsträckning förrän efter första världskriget.⁶⁹ Begreppet internationalism har tidigare ofta fått stå som antitesen till nationalism. Vanliga definitioner utgår inte

⁶⁸ Johan Galtung, *Är fred möjlig? Studier i fred och imperialism*, Stockholm 1975, s. 54–88.

⁶⁹ Enligt Warren F. Kuehl myntades ordet "internationell" av den brittiske filosofen Jeremy Bentham i slutet av 1700-talet för att beskriva det inbördes förhållandet mellan olika nationer. Det dröjde därefter länge innan man lade till "ism" för att därmed uttrycka en idé. I regel användes istället termer som "federation", "kosmopolitanism" och "världsorganisation" före första världskriget, se Warren F. Kuehl, "Concepts of Internationalism in History", *Peace & Change*, vol. 11, 1986:2, s. 1f. Fred Halliday hävdar att termen "internationalism" myntades under 1860-talet som en följd av den Första Internationalen år 1864, se Fred Halliday, "Three Concepts of Internationalism", *International Affairs*, vol. 64, 1988:2, s. 189.

sällan än idag ifrån att internationalism – i den enkla betydelsen av en strävan att främja över- och mellanstatliga ändamål – är något som sker på bekostnad av nationella intressen.⁷⁰ Detta synsätt har emellertid alltmer problematiserats då begreppet internationalism, i grundbetydelsen ”mellan nationer”, bygger vidare på nationssystemet. Flera forskare har därför understrukit att nationalism och internationalism istället bör ses som ett i grunden gemensamt idékomplex.⁷¹

I likhet med begreppet nationalism har man ibland gjort distinktioner mellan olika slags internationalismer beroende på vilka ideologiska uppfattningar som utgjort själva grundvalen för tänkandet. Statsvetaren Carsten Holbraad har exempelvis diskuterat de tre varianterna konservativ, liberal och socialistisk internationalism. I likhet med flera andra menar Holbraad att det i synnerhet är den liberala internationalismen som har dominerat det västerländska politiska tänkandet under 1900-talet. Denna variant, representerad av exempelvis Förenta Nationerna (och dessförinnan av Nationernas Förbund), baseras på övertygelsen att självständiga nationer och individer genom ökat politiskt, ekonomiskt och kulturellt internationellt samarbete kan utvecklas i riktning mot gemensamma och universella mål, främst fred och ekonomiskt välstånd men även mänskliga rättigheter och demokrati.⁷² Den engelske statsvetaren Fred Halliday tillhör dem som mer ingående har diskuterat begreppet och framhåller att internationalismen, i sin liberala betydelse, i grunden innebär idén att enskilda individer både är och bör vara en del av en större gemenskap än den som erbjuds av den egna nationsstaten. De flesta internationaliseringsprocesser betraktas enligt denna liberala variant som något positivt i sig eftersom de antas främja ömsesidig förståelse och ekonomiskt välstånd och därmed även i förlängningen fred. Konkreta exempel på mer uttalade internationalistiska idéer är tanken på en internationell överstatlig makt och ett världsspråk.⁷³

Eric Hobsbawm har laborerat med en annan internationalistisk typologi som är utarbetad på grundval av analyser av den internationella arbetarrörelsen. Han urskiljer där två internationalistiska ytterlighetspositioner under decennierna kring förra sekelskiftet. På den ena ytterkanten fanns den kosmopolitiska internationalismen vilken innebar ett principiellt förkastande av nationen som samhällsform, det vill säga ett förhållningssätt där den nationella tillhörigheten och identiteten betraktades som ointressant och irrelevant. På den andra ytterkanten fanns istället de som satte den egna nationen

⁷⁰ Kuehl 1986, s. 1f. Se även *Nationalencyklopedin* som exempel på en sådan definition: <<http://www.ne.se/internationalism>> (13/3 2010).

⁷¹ Se t.ex. Holbraad 2003, s. 2; Kuehl 1986, s. 1f och Billig 1995, s. 61, 79f, och 83ff.

⁷² Holbraad 2003, s. 39–65 (se även en översiktlig tabell på s. 8f). Holbraads särskilda bidrag till den teoretiska diskussionen gäller begreppet ”konservativ internationalism”, då de andra formerna sedan tidigare är relativt välkända och utvecklade. Se även Kuehl 1986, s. 5f.

⁷³ Halliday 1988, s. 187f.

före arbetarrörelsens internationalism, en ideologisk hållning som historikern Håkan Blomqvist betecknar ”nationell internationalism”.⁷⁴ Däremellan urskiljer Eric Hobsbawm en tredje variant, ett slags pragmatiskt mittfält, där företrädare för arbetarrörelsen efter bästa förmåga försökte navigera mellan den nationella frågan och internationalismen.⁷⁵

Kjell Goldman är ytterligare en statsvetare som har diskuterat begreppet internationalism. Han definierar internationalism som en politisk åskådning vilken innebär en strävan efter dels att öka samarbete och kontakter mellan olika nationer, dels att utveckla och stärka internationella institutioner och internationell rätt. Det övergripande målet är att främja fred och säkerhet. Goldman skiljer emellertid på ”coercive” och ”accommodative” internationalism. Med det första begreppet avses det internationella samarbete som sker på toppen av det politiska internationella systemet. Med ”accommodative internationalism” menas däremot den strävan efter kommunikation och utbyte mellan folk och länder som sker ”underifrån”. Idéspridningen sker där mellan olika ideella aktörer och opinionen har stor betydelse som spridare av idéer och normer.⁷⁶ ”Accommodative internationalism” knyter an till historikern Akira Iriyes begrepp ”kulturell internationalism”. Med det begreppet försöker Iriyes ringa in idén att en ny internationell anda (spirit) måste skapas genom bättre kommunikation och förståelse mellan folk och stater i syfte att förverkliga visionen om en stabil och universell fred. Under mellankrigstiden drevs den kulturella internationalismen till stor del av Europas kulturella elit, vilken på olika sätt försökte främja intellektuellt samarbete över nationsgränserna. Det kunde exempelvis handla om kulturella utbyten av olika slag, eller att använda de nya medierna som radio och biografier i syfte att främja ömsesidig förståelse.⁷⁷ Ett ytterligare begrepp som bidrar till att bredda gänget innebär av internationalism är statsvetaren Cranford Pratts ”human internationalism”. Med detta begrepp avses en strävan efter ett internationellt samhälle som baseras på relativt jämlika ekonomiska relationer, grundläggande livsvillkor för varje människa och respekt för mänskliga rättigheter. Human internationalism kan sägas vara en mer modern socialdemokratisk/liberal variant av internationalism, vilken framför allt innebär principen att medborgare i industrialiserade länder har en moralisk skyldighet gentemot människor utanför deras gränser.⁷⁸

⁷⁴ Blomqvist 2006, s. 373f.

⁷⁵ Hobsbawm 1988, s. 12f.

⁷⁶ Kjell Goldman, *The logic of internationalism*, London 1994, s. 16–27, 39f och 52.

⁷⁷ Akira Iriye, *Cultural Internationalism and World Order*, Baltimore & London 1997, se särskilt s. 91–105.

⁷⁸ Se Cranford Pratt, ”Introduction”, *Internationalism under Strain*, Pratt, Cranford (red.), Toronto 1989. Se även Olav Stokke ”The Determinants of Aid Policies: General Introduction”, *Western Middle Powers and Global Poverty*, Olav Stokke (red.), Uppsala 1989, s. 10ff.

Slutligen kan även nämnas den amerikanska historikern Jo Vellacott, som har lanserat begreppet "transnationalism" för att beteckna den nya internationalism som den kvinnliga internationella fredsrörelsen försökte förverkliga efter första världskriget. Till skillnad från begreppet internationalism menar hon att transnationalism representerar ett överskridande av gränser mellan nationer, något bortom nationsgränserna. För att förtydliga sitt resonemang ställer hon internationella förhandlingar mot transnationella, där de förra innebär ett jämkande av nationella intressen mellan representanter från olika länder vilka förväntas uppnå bästa möjliga resultat för sina egna nationer till minsta möjliga kostnad vad gäller eftergifter till den andra sidan. Termen transnationell kan däremot användas för att beteckna förhandlingar baserade på gemensamma intressen oberoende av nationalitet. Enligt Vellacott var det just en sådan transnationalism som eftersträvades av den internationella kvinnliga fredsrörelsen (Women's International League for Peace and Freedom, WILPF) alltifrån utbrottet av första världskriget och under perioden därefter, ett holistiskt synsätt som innebar ett slags gränsöverskridande förståelse där mänskligheten sattes före den egna nationen.⁷⁹

Jag använder begreppet internationalism, ofta i varianten fostran till internationalism, som en samlande beteckning för SSF:s alla utsagor om viken av kunskap om och förståelse för andra folk och länder. Internationalism används därmed som ett synnerligen brett analysredskap i syfte att fånga in och kategorisera den strävan efter ökat samarbete och samförstånd mellan nationer inom olika områden som utgjorde en väsentlig del av föreningens fredsfostrande budskap. I en avslutande diskussion (kapitel 4.3) kommer jag sedan att närmare analysera SSF:s internationalism, det vill säga innebörden i den internationella fredsfostran som förespråkades, i relation till det nationella och med hjälp av ovanstående begrepp och definitioner.

PACIFISM

Pacifism är intimt sammankopplat med begreppet internationalism, även om man inte kan betrakta dem som synonymer. Termen pacifism myntades kring år 1900 som en beteckning för övertygelsen att internationella konflikter måste lösas med fredliga medel istället för krig. Ursprungligen inkluderades således i princip alla som aktivt arbetade för fred, oavsett olika ideologiska hållningar och bevekelsegrunder och oavsett vilka metoder som föror-

⁷⁹ Jo Vellacott, "'Transnationalism' in the Early Women's International League for Peace and Freedom", *The Pacifist Impulse in Historical Perspective*, H. L. Dyck (red.), Toronto 1996, s. 376ff. Se även Jo Vellacott, "Women, Peace and Internationalism, 1914–1920: 'Finding New Words and Creating New Methods'", *Peace Movements and Political Cultures*, C. Chatfield & P. van den Dungen (red.), Knoxville 1988, s. 119. Även historikern Anne Marie Pois har identifierat "transnationalism" som en fundamental del av WILPF:s synsätt under 1920-talet, se Anne Marie Pois, "'Practical' and Absolute Pacifism in the Early Years of the U.S. Women's International League for Peace and Freedom", *Challenge to Mars: Essays on Pacifism from 1918 to 1945*, P. Brock & T. P. Socknat (red.), Toronto 1999, s. 201.

dades i strävan efter ett internationellt fredstillstånd. Efter första världskriget radikaliserades delar av den internationella fredsrörelsen, vapenvägrarna blev allt fler och icke-våldsidéer utvecklades – inte minst med Mahatma Gandhi som förebild. I takt med denna utveckling började även innebörden i begreppet pacifism att smalnade av till att i huvudsak avse den principiella vägran att stödja eller delta i krig och militärtjänst.⁸⁰ I sin mest grundläggande betydelse brukar pacifism även idag definieras som en negation; ett ideologiskt motiverat avståndstagande från all form av våld och krigföring.⁸¹

Trots pacifismens historiskt förändrade karaktär och innebörd, och trots att det i praktiken är svårt att tala om en enda gemensamt ideologiskt förankrad pacifism, är det ändå vanligt i internationell litteratur att utgå ifrån det överordnade begreppet ”pacifism” i syfte att beteckna och fånga in alla dessa i grunden olikartade förhållningssätt till frågan om krig och fred. Vad gäller den principiellt väsentliga frågan om självförsvar, men även frågan om det egna landets militära försvar, kan pacifismen då sägas vara kategorisk eller pragmatisk. Dessa olika förhållningssätt har under lång tid representerat en skiljelinje inom den västerländska fredsrörelsen och därmed har det även funnits ett behov av att benämna de olika varianterna av pacifism. Ett av de vanligaste sätten har hittills varit att tala om en *radikal* pacifism (kategorisk, integral, absolutistisk eller utopisk) respektive en *moderat* pacifism (pragmatisk, legalistisk, reformistisk eller liberal). Den radikala pacifismen tar absolut avstånd från allt våld och därmed även alla slags krigsförberedelser. Isolerad nationell militär nedrustning ses som ett nödvändigt steg på vägen mot en universell avrustning. Den mer moderata pacifismen, som på sätt och vis även kan betecknas som ”liberal internationalism”,⁸² kan däremot acceptera våldsanvändning och krigföring om det sker i personligt eller nationellt självförsvar och under förutsättning att inga andra lösningar av konflikten anses vara möjliga. Denna riktning betraktar även en nationell militär försvarsmakt som nödvändig tills en universell militär nedrustning påbörjas. Det konkreta fredsarbetet måste istället ägnas åt att få till stånd olika former för fredlig konfliktlösning, främst genom utbyggnad av den internationella rättsordningen.⁸³ Inom varje övergripande kategori ”radikal”

⁸⁰ Se t.ex. Charles Chatfield, ”Thinking about Peace in History”, *The Pacifist Impulse in Historical Perspective*, H. L. Dyck (red.), Toronto 1996, s. 37. Se även Sandi E. Cooper, ”Concepts of Internationalism and of Peace in History; Introduction”, *Peace & Change*, vol. 11, 1986:2, s. 26 och Martin Ceadel, *Pacifism in Britain 1914–1945: The defining of a faith*, Oxford 1980 (om radikaliseringsen av fredsrörelsen i Storbritannien).

⁸¹ Peter Brock & Thomas P. Socknat (red.), *Challenge to Mars: Essays on Pacifism from 1918 to 1945*, Toronto 1999, s. ix (förordet). Se även Nationalencyklopedins definition: ”ideologisk hållning till konflikter som på religiös eller etisk grund avvisar användningen av våld, också i självförsvarssyfte”: <<http://www.ne.se/pacifism>> (23/3 2010).

⁸² Brock & Socknat 1999, s. ix och xiv (förordet).

⁸³ Åtskilliga historiker och fredsforskare har beskrivit dessa båda pacifistiska riktningar i sina huvuddrag, om än med något olika beteckningar. Se t.ex. Cooper 1991, som behandlar denna

respektive ”moderat” pacifism är det vidare vanligt att identifiera ytterligare en lång rad olika underkategorier.⁸⁴

I själva begreppet pacifism är det således vanligt att inkludera två kategorier av i grunden olikartade förhållningssätt gentemot våld och krig, det vill säga även sådana pacifister som kan tänka sig krig i vissa situationer. Detta är ett problem som har diskuterats och lösts på olika sätt av exempelvis de brittiska fredsforskarna Martin Ceadel (statsvetare) och Charles Chatfield (historiker). Båda har reserverat begreppet pacifism för den hållning som kategoriskt tar avstånd från all form av våld och krigföring, men i övrigt skiljer sig deras begreppsapparat åt. Ceadel tillhör de fredsforskare som mest systematiskt har försökt reda ut begreppen vad gäller hela repertoaren av olika förhållningssätt gentemot krig och fred. Han baserar sin typologi på olika ideologiska grunduppfattningar och urskiljer fem huvudsakliga kategorier: Militarism, Just War-traditionen (Crusading och Defencism), Pacificism och Pacifism. Denna indelning bör betraktas som en fallande skala alltifrån ett synsätt på krig som rättfärdiga och nödvändiga för den mänskliga utvecklingen till ett absolut och kategoriskt avståndstagande och fördömande. Med begreppet ”Just War” försöker Ceadel ringa in den ideologiska tradition som visserligen eftersträvar fred, men som i detta syfte villigt kan föra ”goda” krig (”crusading”) alternativt betraktar ett starkt militärt försvar som det främsta medlet att förhindra krig (”defencism”).

Huvudpoängen med Ceadels teori är emellertid att han ger den moderata pacifismen en egen beteckning, ”pacific-ism”, samt att han förespråkar en skarp åtskillnad mellan pacifism och pacific-ism vilka han menar utgör distinkt olikartade fenomen. Ceadel erkänner dock att dessa ideologier i praktiken ofta är sammanblandade inom samma fredsrörelse och dessutom ofta samtidigt förekommande i enskilda individers tänkande.⁸⁵ Chatfield använ-

skiljelinje inom den historiska fredsrörelsen, och Norman Ingram, *The Politics of Dissent: Pacifism in France, 1919–1939*, Oxford 1991 som har beskrivit den franska fredsrörelsen under mellankrigstiden som delad mellan ”old style” (moderat) pacifism och ”new style” (radikal) pacifism. Se även Martin Ceadel, ”Ten Distinctions for Peace Historians”, *The Pacifist Impulse in Historical Perspective*, H. L. Dyck (red.), Toronto 1996b (hela artikeln på s. 17–35), som talar om en absolutistisk hållning vilken han benämner ”pacifism” och en reformistisk hållning – ”pacific-ism”.

⁸⁴ Historikern Peter Brock har exempelvis urskilt ett antal radikalpacifistiska varianter, exempelvis sekteristiska, integrerade, eskatologiska, målinriktade, och så vidare, se Peter Brock, *Pacifism in Europe to 1914*, New Jersey 1972. Martin Ceadel utgår istället ifrån vad det är man tar kategoriskt avstånd ifrån då han definierar olika radikalpacifistiska hållningar. Tar man exempelvis avstånd från allt slags fysiskt våld, dödande, krig eller enbart moderna krig som exempelvis kärnvapenkrig?, se Ceadel 1996b, s. 20f. Ceadel urskiljer även ett stort antal varianter vad gäller den så kallades moderata pacifismen (eller ”pacific-ismen”, exempelvis frågan om hur den politiska ordningen bör omvandlas för att uppnå varaktig och universell fred. Bör detta främst ske genom en överföring av politisk makt till överstatliga organ, genom att avskaffa kapitalismen, genom att fördjupa demokratin eller genom att avskaffa patriarkatet? Se Ceadel 1996b, s. 25f, men även Martin Ceadel, *Thinking about Peace and War*, Oxford 1987.

⁸⁵ Ceadel 1987, se s. 4f för en sammanfattning. I övrigt hänvisas till bokens enskilda kapitel för djupare inblickar i de olika teoretiska kategoriseringarna. Se även Ceadel 1996b, s. 20. Rent

der istället begreppet ”peace advocates” (ungefär fredsförespråkare) som en grov kategori i syfte att beteckna samtliga förhållningssätt, organisationer och aktiviteter som syftar till att begränsa, ta avstånd från eller eliminera krigsföring. Att vara fredsförespråkare utgör då det huvudsakliga alternativet till militarism. Till skillnad från Ceadel menar Chatfield att olika varianter av fredssträvan hellre bör betraktas som nyanser av ett grundläggande gemensamt förhållningssätt än som distinkt åtskilda ideologier.⁸⁶

En ytterligare variant av pacifismbegreppet som stundtals dyker upp i den internationella litteraturen är ”patriotisk pacifism”, ett begrepp som mig veterligen än så länge inte har introducerats i en svensk kontext. Som tidigare framgått i forskningsöversikten har den amerikanska historikern Mona Siegel valt att använda just detta begrepp för att beteckna den ideologiska grundvalen för den fredsfostran som bedrevs i Frankrike under mellankrigstiden. I korthet innebar detta synsätt ett försök att förena en djup fosterlandskärlek med pacifistiska värderingar: barnen skulle i grunden fostras till internationalister och pacifister, *men* om det egna landet attackerades militärt och inga fredliga lösningar ansågs vara möjliga skulle barnen ändå förstå att det var en fosterländsk plikt att försvara sitt land.⁸⁷ Även den amerikanska historikern Sandi E. Cooper har valt att använda patriotisk pacifism för att beteckna en stor del av den historiska liberala internationella fredsströrelsen. För majoriteten av dessa liberala internationalister utgjorde militärt nationellt självförsvar en typ av våld, dock den enda, som ansågs vara acceptabel och legitim om inga andra lösningar ansågs föreliggande. Ett sådant nationellt förankrat synsätt innebar också att en isolerad militär avrustning var otänkbar; däremot eftersträvades en internationellt samordnad sådan.⁸⁸ Jag kan egentligen inte se någon väsentlig skillnad mellan moderat pacifism och patriotisk pacifism utifrån de grundläggande definitioner som har presenterats här ovan. Poängen är trots allt att begreppet patriotisk pacifism tydliggör att pacifismens olika varianter åtminstone delvis handlar om deras relation till det nationella.

Jag menar att ovanstående begreppsliga distinktioner, i synnerhet mellan radikal pacifism och den fredsriktning som i vissa situationer ändå kan acceptera våld och krigföring, är teoretiskt nödvändiga då dessa båda kategorier i grunden representerar olikartade ideologiska ställningstaganden. Trots detta kommer jag enbart att använda det breda begreppet ”pacifism”

praktiskt har Ceadel tillämpat begreppen i *Semi-Detached Idealists: The British Peace Movement and International Relations, 1854–1945*, Oxford 2000. Även exempelvis Duane L. Cady har kategoriserat olika förhållningssätt gentemot krig och fred i *From Warism to Pacifism: A Moral Continuum*, Philadelphia 2011. Cady utgår där ifrån de två grundkategorierna Warism och Pacifism och hela spektrumet däremellan.

⁸⁶ Chatfield 1996, se särskilt s. 37ff, 41 och 43f (hela artikeln på s. 36–51).

⁸⁷ Siegel 2004.

⁸⁸ Cooper 1991. Se även Cooper 1980, s. 24 och 33.

som ett övergripande analytiskt redskap, i syfte att fånga in alla slags utsagor i det empiriska materialet som handlar om den fredliga ”anda” eller det fredliga ”sinnelag” som SSF och andra fredspedagoger strävade efter att skapa genom fostran och undervisning i skolorna. I syfte att kunna inkludera hela bredden av olika varianter av fredssträvan kommer jag således att använda begreppet pacifism på ett sätt som ligger nära Charles Chatfields definition av ”peace advocates”: ett grundläggande ideologiskt förhållningssätt som strävar efter fred och fredlig konfliktlösning samt syftar till att begränsa, ta avstånd från eller eliminera våld och krigföring. Med denna breda definition betraktar jag därmed samtliga huvudsakliga aktörer som kommer till tals i föreliggande avhandling som pacifister, och den fredsfostran som förespråkades som pacifistisk. I likhet med hur jag använder begreppet internationalism, kommer jag sedan i en avslutande diskussion (avsnitt 6.3) att närmare analysera den pacifistiska fostran som eftersträvades av SSF, dels i relation till det nationella, dels med hjälp av ovanstående kategorier och begrepp.

1.2.3 Ett utbildningshistoriskt och historiedidaktiskt perspektiv

Föreliggande avhandling är i grunden utbildningshistorisk till sin karaktär, då jag undersöker en grupp aktörer som under mellankrigstiden strävade efter att påverka och förändra innehållet i skolornas fostran och undervisning. Jag tar därmed avstamp i ett övergripande utbildningshistoriskt perspektiv. En av utgångspunkterna är att all förändring av skolans fostran och undervisning är resultatet av en kamp om innehållet, något som i detta sammanhang kan formuleras som en konflikt mellan ideologisk hegemoni och mothegemoniska krafter. Som ett slags övergripande teoretisk ram för avhandlingen utgår jag även ifrån en utbildningshistorisk periodisering som har utarbetats av pedagogen Tomas Englund. Avhandlingen har också en tydlig historiedidaktisk – eller ”idéhistoriedidaktisk” – inriktning, då det är den tänkta historieundervisningen i fredens tjänst som utgör undersökningens huvudsakliga analysobjekt. Skolans historieämne var centralt för mellankrigstidens fredspedagoger, inte minst som legitimitetsskapare av den nya internationellt och pacifistiskt orienterade kollektiva identitet som SSF och andra fredspedagogiska aktörer strävade efter att skapa. Undersökningen har således huvudsakligt fokus på kampen om historieundervisningens uppgift och innehåll under mellankrigstiden, och centrala begrepp som hämtas från det historiedidaktiska forskningsområdet är legitimitet, kollektiva identiteter och historiebruk.

Ett konfliktperspektiv på utbildningens innehåll

Den svenska utbildningshistoriska forskningen dominerades under lång tid av skolpolitisk historia om organisatoriska reformer av utbildningssystemet samt de debatter och utredningar som föregått dessa. Därefter vidtog en omfattande läroplansteoretisk forskning om enskilda skolämnens utveckling, främst med fokus på folkskolans innehåll och förändringar över tid.⁸⁹ Även skolans fostran ur olika aspekter, det vill säga icke ämnesspecifika fostransinlag som exempelvis sparsamhetsfostran, nykterhetsfostran, hälsofostran, fysisk fostran och inte minst moralfostran, har varit och är fortfarande ett stort utbildningshistoriskt forskningsområde.⁹⁰ I stort sett verkar det ha rått en samhällelig ideologisk konsensus om vikten av att fostra de blivande samhällsmedborgarna i ovanstående riktningar. En fostran till nykterhet, sparsamhet och fysisk styrka utmanade därmed inte den rådande ideologiska ordningen utan initierades tvärtom ofta uppifrån. Större delen av denna forskning har också tagit avstamp i ett läroplansteoretiskt perspektiv med huvudsaklig utgångspunkt i skolans funktion som reproducent av den rådande samhällsordningen. Sammanfattningsvis kan man kanske konstatera att det övergripande skolpolitiska skeendet är relativt väl dokumenterat, vilket däremot knappast kan sägas om den pedagogiska realiteten, det vill säga skolans vardag och verklighet i ett historiskt perspektiv.

Det finns en grundläggande konfliktlinje inom det utbildningshistoriska forskningsfältet som gäller det obligatoriska skolsystemets tillkomst och funktion i samhället. Utvecklingen har här gått från den liberala ”whigtraditionens” konsensusperspektiv, med betoning på skolans progressiva och emancipatoriska kraft i kampen för allt bättre villkor och ökad jämlikhet i samhället, till ett mer utbildningssociologiskt inspirerat konfliktperspektiv där utgångspunkten snarare har varit skolans funktion i att legitimera och reproducera den rådande ideologin och samhällsordningen.⁹¹ Den sist-

⁸⁹ Se t.ex. Gunilla Svingby, *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola: Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag*, Göteborg 1978; Tomas Englund, *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet*, kapitel 1–4, Uppsala universitet 1994; Karl-Göran Algotsson, *Från katekestövning till religionsfrihet: Debatten om religionsundervisningen i skolan under 1900-talet*, Stockholm 1975; Inger Andersson, *Läsning och skrivning: En analys av texter för den allmänna läs- och skrivundervisningen 1842–1982*, Umeå universitet 1986.

⁹⁰ Se t.ex. Ulla Johansson, *Sparsamhetsfostran i 1900-talets obligatoriska svenska skolor*, Umeå universitet 1988 och *Att skolas för hemmet: Trädgårdsskötsel, slöjd, huslig ekonomi och nykterhetsundervisning i den svenska folkskolan 1842–1919 med exempel från Sköns församling*, Umeå universitet 1987; Lena Hammarberg, *En sund själ i en sund kropp: Hälsopolitik i Stockholms folkskolor 1880–1930*, Stockholm 2001; Pia Lundqvist Wanneberg, *Kroppens medborgarfostran: Kropp, klass och genus i skolans fysiska fostran 1919–1962*, Stockholms universitet 2004; Linné 2001; Jonas Qvarsebo, *Skolbarnets fostran: Enhetskolan, agan och politiken om barnet 1946–1962*, Linköpings universitet 2006; Erik Melander, *Etisk fostran i svensk obligatorisk skola från 1842*, Stockholm 1963; Helene Båtshake, *Lena lär lyda: Fostran och disciplinering i svensk skola 1947–1956*, Lunds universitet 2006 och Larsson 2010.

⁹¹ För en översikt, se Lars Pettersson, ”Pedagogik och historia: En komplicerad förbindelse”, *Kobran, nallen och majjen: Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*, Staffan

nämnda så kallade revisionistiska inriktningen fick ett allt starkare fäste inom det utbildningshistoriska forskningsfältet från slutet av 1960-talet (något senare i Sverige).⁹²

Min grundläggande utgångspunkt är att båda perspektiven är möjliga att förena och viktiga att beakta för en så fullständig förståelse som möjligt av de nationella utbildningssystemens utveckling och funktion, men även vad gäller möjligheterna till förändring av det innehåll som skolan förmedlar till barnen genom fostran och undervisning. Ett mer eller mindre självklart grundantagande är att genomgripande förändringar i samhället (ekonomiska, politiska, ideologiska) reflekteras i skolornas fostran och undervisning, och dessutom att skolans fostran och undervisning spelar en viktig roll i upprätthållandet av den dominerande ideologin i ett visst samhälle och i en viss tid, det vill säga av den ideologiska hegemonin. Men skolan är inte enbart en spegelbild eller upprätthållare av det omgivande samhället, utan fostran och undervisning kan även – åtminstone i någon mån – användas för att utmana denna hegemoni.⁹³ I likhet med pedagogerna Bo Lindensjö, Ulf P. Lundgren och Tomas Englund betraktar jag utbildningen och dess innehåll som ett uttryck för makt och ideologi. Den grundläggande utgångspunkten är att all förändring av skolans utbildning, och av etablerade läroplanskoder, kräver ett yttre tryck för att komma till stånd och är resultatet av en kamp om utbildningens innehåll. Lindensjö och Lundgren anser att denna kamp i huvudsak är ett uttryck för en strid mellan traditionella och samtida krav på skolans innehåll, medan Englund uppfattar läroplanerna som ideologiska och politiska kompromisser.⁹⁴ Den ständigt pågående konflikten om undervisningens mål, uppgift och innehåll kan även betraktas som en kamp mellan strukturer och aktörer, eller med gramscianska termer som en kamp mellan ideologisk hegemoni och mothegemoniska krafter.

Konkret tar föreliggande undersökning sitt avstamp år 1919 då det svenska utbildningssystemet på många sätt var genomsyrat av diametralt olika strömningar. Den äldre konservativa ideologiska strukturen, inte minst

Selander (red.), Stockholm 2003 och Andy Green, *Education and State Formation: The Rise of Education Systems in England, France and the USA*, London 1990 (kapitel 2). Se även Gunnar Richardsson, *Svensk utbildningshistoria: Skola och samhälle förr och nu*, Lund 2004, s. 57.

⁹² Ett tydligt exempel på den revisionistiska historieskrivningen erbjuds av Michael B. Katz, "The Origins of Public Education: A Reassessment", *History of Education Quarterly*, vol. 16, 1976:4, s. 381–407. För svenskt vidkommande kan nämnas ett annat tydligt exempel: Bengt Sandin, *Hemmet, gatan, fabriken eller skolan: Folkundervisning och barnuppföstran i svenska städer 1600–1850*, Lund 1986. För en översiktlig genomgång av olika grundläggande teorbildningar kring sambanden mellan förändringar inom utbildningssystemen och den ekonomiska utvecklingen, samt politikens och statens roll på utbildningsområdet, se Christina Florin & Ulla Johansson, "Där de härliga lagrarna gro ..." *Kultur, klass och kön i det svenska läroverket 1850–1914*, Stockholm 1993, s. 66f.

⁹³ Något som även Antonio Gramsci lyfte fram, se Nordvall 2002, s. 21.

⁹⁴ Englund 1994, s. 21 och Bo Lindensjö & Ulf P. Lundgren, *Utbildningsreformer och politisk styrning*, Stockholm 2000, s. 16f.

den nationella, satte ramarna och begränsade möjligheterna till omdaning och nytänkande. Samtidigt var det tydligt att en ny tid stod för dörren med den i många avseenden radikala nya undervisningsplanen för folkskolan (år 1919) och allt starkare reformpedagogiska vindar, samt en rad olika aktörer som strävade efter förändringar av skolans fostran och undervisning utifrån en övertygelse om skolans möjligheter att långsiktigt åstadkomma genomgripande reformer av samhället. Åren efter första världskriget kan därmed betraktas som en brytningstid på skolans område, där utbildningssystemet utgjorde en konfliktfylld arena för olika krafter som bröts mot varandra.

Skolans fostran: En utbildningshistorisk periodisering

En relativt omfattande forskning, både nationellt och internationellt, har visat att en av det obligatoriska skolsystemets allra viktigaste funktioner under första hälften av 1900-talet var nationell fostran, att förmedla och ingjuta en stark lojalitet och kärlek till Fosterlandet (se mer kapitel 2). De krav på en genomgripande fredsfostran i skolorna som började växa fram både i Sverige och runt om i västvärlden under decennierna kring förra sekelskiftet fick således sin utformning inom ramen för denna dominerande nationella fostransideologi. I syfte att kontextualisera föreliggande undersökning och förankra den i en övergripande utbildningshistorisk tolkningsram som gäller tidsperioden i sin helhet, knyter jag an till Tomas Englunds läroplansteoretiska forskning om samhällsorientering och medborgarfostran i den svenska skolan under 1900-talet. Englund utgår ifrån ett övergripande utbildningssociologiskt inspirerat konfliktperspektiv där utbildningssystemet i huvudsak betraktas som en reproducent av samhällets socioekonomiska struktur och ideologiska normer. Men inom ramen för samhällliga hegemoniförhållanden formas utbildningssystemet av olika krafter med olika uppfattningar om utbildningens uppgifter och innehåll, och på så vis utgör utbildningen alltid resultatet av kompromisser.⁹⁵ Med utgångspunkt i detta perspektiv presenterar Englund en periodisering av den svenska utbildningspolitiska historien under 1900-talet, vilken kan uppfattas som en fördjupning av hans överordnade analysbegrepp ”medborgerlig läroplanskod”. Med läroplanskod menar Englund den övergripande ideologi som finns bakom läroplanerna, och en av hans huvudsakliga teser är att varje förändring av läroplanskoden under 1900-talet har inneburit framflyttade medborgerliga positioner för den stora majoriteten av Sveriges befolkning.

Englund konstaterar att utbildningspolitiken ända från slutet av 1800-talet och fram till andra världskriget i stort sett kännetecknades av en patriarkalisk utbildningsideologi, där fostran i religiös och nationell riktning stod i centrum. I början av 1900-talet samlade sig dock vänsterkrafterna (libera-

⁹⁵ Englund 1994, s. 21.

ler och socialdemokrater) i syfte att i grunden förändra utbildningsvillkoren i riktning mot en allt mer medborgerligt förankrad utbildning, något som så småningom realiserades i den nya undervisningsplanen för folkskolan år 1919. Denna undervisningsplan betraktas av Englund som ett avgörande brott med den tidigare religiösa underdånighetsfostran. Det var också det första skolpolitiska styrdokumentet vars innehåll kan betecknas som en medborgerlig läroplanskod, där det långsiktiga målet blev skapandet av fria och demokratiska medborgare. Men även om denna första stora skolreform innebar viktiga inbrytningar för de liberala och socialdemokratiska medborgaridealen, bestod ändå i grunden den övergripande patriarkaliska utbildningskonceptionen under hela mellankrigstiden, där i viss mån Gud men framför allt Fosterlandet – den nationella samhörighetstanken – behöll sina framträdande positioner i skolväsendets värdeförmedling. I denna värdeförmedling spelade inte minst historieämnet en mycket betydelsefull roll. Under 1930-talet förstärktes dessutom den patriarkaliskt-nationella ideologin i och med den utrikespolitiska utvecklingen och utbrottet av andra världskriget. Inte förrän mot slutet av andra världskriget avlöstes denna nationella fostransideologi av en mer vetenskapligt-rationell utbildningsideologi, med en starkt positiv syn på vetenskap och teknik som det grundläggande elementet. Från slutet av 1960-talet och fram till början av 1980-talet kom istället den demokratiska utbildningsideologin att dominera.⁹⁶

Även pedagogen Jessie Wong har konstruerat en utbildningshistorisk periodisering, baserad på engelska förhållanden, vilken i viss mån kan sägas komplettera Tomas Englunds kategoriseringar av de olika utbildningskonceptioner som avlöst varandra under 1900-talet. I likhet med Englund utgår även Wong ifrån ett läroplansteoretiskt perspektiv, med fokus på retoriken kring historieämnets betydelse i skolans medborgerliga fostran från slutet av 1800-talet fram till idag. Hon menar att perioden fram till cirka år 1919 kännetecknades av ett starkt framträdande moraliskt-patriotiskt medborgarideal. Första världskriget innebar dock ett tydligt utbildningsideologiskt trendbrott, med en allt starkare betoning av en internationellt orienterad medborgarfostran. Men trots att det officiella medborgaridealet blev mer internationellt präglat, med den långsiktiga målsättningen att förhindra framtida krig, fortsatte ändå i praktiken den traditionella nationella fostran att utgöra den dominerande grundvalen i skolornas historieundervisning under hela mellankrigstiden.⁹⁷

⁹⁶ Englund 1994, se t.ex. s. 23–33, 238–241 och 244f.

⁹⁷ Jessie Y. Y. Wong, "Rhetoric and Educational Policies on the Use of History for Citizenship Education in England from 1880–1990", *Education Policy Analysis Archives*, vol. 5, 1997:14.

Historiedidaktik, kollektivt identitetsskapande och legitimitet

Historiedidaktik är ett forskningsfält i gränslandet mellan pedagogik och historisk forskning som i huvudsak behandlar problemområden med anknytning till bruket och förmedlingen av historia, exempelvis varför historia studeras, vilken historia som förmedlas (och varför) samt hur, av vem, för vem och i vilka syften.⁹⁸ Ett historiedidaktiskt perspektiv uppmärksammar därmed historieämnets position och funktion i samhället. Den svenska historiedidaktiska forskningen tog ordentlig fart i slutet av 1990-talet, och kan idag delas in i två separata men ändå sammanvävda forskningsområden: dels en mer skolinriktad historiedidaktik med fokus på historieundervisningen och hur man lär sig historia i skolan, dels forskning om historiebruk och förmedling av historia i en bredare social och kulturell kontext.⁹⁹ I synnerhet det senare har med tiden blivit ett relativt omfattande forskningsfält i Sverige, med studier av historiebruket i exempelvis politiska partier, offentliga monument och museum, dokumentärer och spelfilmer, skönlitteratur, och så vidare.¹⁰⁰ Under det senaste decenniet har detta forskningsfält etablerat sig som en del av den historiska disciplinen, och vanliga teoretiska utgångspunkter utgörs av begreppet historiemedvetande och den historiebrukstypologi som har utarbetats av Klas-Göran Karlsson.¹⁰¹ Skolrelaterad historiedidaktik med fokus på undervisning och lärande har däremot under lång tid varit ett relativt utforskat område, och den forskning som har bedrivits har i huvudsak behandlat läroplaner och historieläroböcker.¹⁰² De

⁹⁸ Se t.ex. Klas-Göran Karlsson, "Den svenska historiedidaktiken och den dubbla historiska paradoxen", *Historiedidaktiska utmaningar*, H. A. Larsson (red.), Jönköping 1998; Klas-Göran Karlsson, "Historiedidaktik: Begrepp, teori och analys", *Historien är nu: En introduktion till historiedidaktiken*, K-G Karlsson & U. Zander (red.), Lund 2009, s. 37f; Zander 1997a, s. 85.

⁹⁹ En översikt av den historiedidaktiska forskningens utveckling i Sverige ges i Daniel Lindmark & Carina Rönnqvist, "History Teaching in Sweden", *Facing – Mapping – Bridging Diversity: Foundations of a European Discourse on History Education*, E. Erdmann & W. Hasberg (red.), Schwalbach 2011. Se även Bengt Schüllerqvist, *Svensk historiedidaktisk forskning*, Vetenskapsrådet, 2005.

¹⁰⁰ Se t.ex. Linderborg 2001; Roger Johansson, *Kampen om historien: Ådalen 1931: Sociala konflikter, historiemedvetande och historiebruk 1931–2000*, Lund 2001; Erik Axelsson, *Historien i politiken: Historieanvändning i norsk och svensk EU-debatt 1990–1994*, Uppsala 2006; Magnus Rodell, *Att gjuta en nation: Statyinvigningar och nationsformering i Sverige vid 1800-talets mitt*, Stockholm 2001; Ulf Zander, *Clio på bio: Om amerikansk film, historia och identitet*, Lund 2006; David Ludvigsson, *The Historian-Filmmaker's Dilemma: Historical Documentaries in Sweden in the Era of Häger and Villius*, Uppsala 2003 och Carina Renander, *Förförande fiktion eller historieförmedling? Arn-serien, historiemedvetande och historiedidaktik*, Malmö 2007.

¹⁰¹ Historiebruk som forskningsfält presenteras i Peter Aronsson, *Historiebruk – att använda det förflutna*, Lund 2004. Historiebrukstypologin presenteras i Klas-Göran Karlsson, *Historia som vapen: Historiebruk och Sovjetunionens upplösning 1985–1995*, Stockholm 1999.

¹⁰² Se två antologier med fokus på utvecklingen av den svenska och skandinaviska skolrelaterade historiedidaktiska forskningen: Christer Karlegård & Klas-Göran Karlsson (red.), *Historiedidaktik*, Lund 1997 och Karlsson & Zander 2009. Vad gäller empiriska studier om historieundervisning och lärande, med fokus på eleverna, se t.ex. Johan Hansson, *Historieintresse och*

senaste åren har emellertid ett förhållandevis stort antal skolinriktade studier av historieundervisningen presenterats alternativt påbörjats inom ramen för licentiatforskarprogrammen i Malmö/Lund, Karlstad och Umeå. Mitt ämne kan sägas överlappa de två historiedidaktiska forskningsområdena. Undersökningens fokus är skolans historieundervisning, den tänkta undervisning i fredens tjänst som förespråkades av mellankrigstidens fredspedagoger. Samtidigt ingick detta fredsfostrande budskap i en större offentlig diskussion om historieämnets uppgifter och betydelse i samhället.

Frågan om skapande, vidmakthållande och förändring av kollektiva identiteter och föreställda gemenskaper är central för det historiedidaktiska forskningsfältet.¹⁰³ Kollektiv identitet kan definieras som en samhörighetskänsla med en särskild grupp, exempelvis den egna nationen. I enlighet med Benedict Andersons definition av nationsbegreppet innebär detta då en samhörighetskänsla med en föreställd gemenskap, baserad på en unik historia.¹⁰⁴ Jag utgår ifrån att både individuella och kollektiva identiteter i huvudsak är sociala och kulturella konstruktioner och därmed föränderliga. Detta innebär dock inte att etablerade identiteter är lätta att förändra.¹⁰⁵ Identiteter är vidare alltid relationellt konstruerade i förhållande till någon/något annat, vilket också innebär att man samtidigt konstruerar "den andre".¹⁰⁶ Enskilda individer har i regel flera olika identiteter samtidigt och kan identifiera sig på olika sätt i olika situationer. Därför har det ibland gjorts en åtskillnad mellan begreppen identitet och identifikation, där det senare innebär att en särskild identitet aktiveras och medvetandegörs samt ges en politisk innebörd. Ett tydligt exempel på identifikation är då den nationella identiteten aktiveras och ges politisk betydelse i form av nationalism.¹⁰⁷

historieundervisning: Elevers och lärares uppfattning om historieämnet, Umeå 2010 och Sture Långström, *Ungdomar tycker om historia och politik: En studie i pedagogiskt arbete*, Umeå 2001. Även historieundervisning ur ett lärarperspektiv har lyfts fram i forskningen, se framför allt Thomas Nygren, *Erfarna lärares historiedidaktiska insikter och undervisningsstrategier*, Umeå 2009. Några exempel på läroboksforskning: Sture Långström, *Författarröst och lärobokstradition: En historiedidaktisk studie*, Umeå 1997; Janne Holmén, *Den politiska läroboken: Bilden av USA och Sovjetunionen i norska, svenska och finländska läroböcker under Kalla kriget*, Uppsala 2006; Niklas Ammert, *Det osamtidas samtidighet: Historiemedvetande i svenska historieläroböcker under hundra år*, Lund 2008; Göran Behre, *Rasbiologi, myt och historia: Om historieläroböckerna i Tredje riket*, Göteborg 1991; Sven-Åke Johansson, *Den ryska revolutionen och det sovjetiska samhället i debatten och skolans läroböcker: Värderingarnas och undervisningsmetodernas växlingar under hundra år*, Uppsala 2004; Kenneth Nordgren, *Vems är historien? Historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige*, Umeå och Karlstad 2006, och Karin Granqvist, *Samerna i svenska läroböcker 1865–1971*, Umeå 1993.

¹⁰³ Karlsson 2009, s. 41.

¹⁰⁴ Anderson 1993. Se även Zander 1997a, s. 82 och 99.

¹⁰⁵ I likhet med t.ex. Rune Johansson menar jag att identitetsbildning främst bör betraktas som en fortgående process, där delar av den etablerade identiteten förändras över tid. Se Johansson 1999, s. 95. Jfr Billig 1995, s. 1ff och 174ff.

¹⁰⁶ Edward W. Said, *Orientalism*, Stockholm 2000. Se även Bergström & Boréus 2005, s. 327.

¹⁰⁷ Se t.ex. Zander 1997a, s. 84f och Johansson 1999, s. 89.

Det finns en relativt omfattande forskningslitteratur som behandlar kollektiv identitetsbildning med fokus just på skapandet, utformningen och mobiliseringen av nationella identiteter, samt den viktiga roll som historieskrivning och historiebruk har haft och fortfarande har för denna identitetsbildning. I princip varje nation i västvärlden har under lång tid haft ett intresse av att formulera och sprida en officiell nationell historia med hjälp av exempelvis historiska texter, nationella ritualer och monument. På så vis har åtminstone tre grundläggande syften uppnåtts: för det första att möjliggöra för invånarna att över huvud taget kunna föreställa sig nationen, för det andra att tillhandahålla och stärka invånarnas gemensamma gruppidentitet, och för det tredje att skapa lojalitet från medborgarnas sida gentemot nationen.¹⁰⁸ Under första hälften av 1900-talet intog skolans historieundervisning en särställning vad gällde skapandet, vidmakthållandet och stärkandet av fosterlandskärleken och den kollektiva nationella identiteten, ett historiebruk i nationens tjänst som har blivit föremål för åtskilliga forskarinsatser både nationellt och internationellt.¹⁰⁹ Forskning om olika försök till nationsöverskridande kollektivt identitetsskapande verkar däremot vara sällsynt.

Historieämnets betydelse som legitimitetsskapare av kollektiva identiteter samt av både den ideologiska hegemonin och alternativa ideologier, utgör en central utgångspunkt i denna avhandling. I historieämnet finns möjligheten att framhäva, omtolka och osynliggöra händelser, personer och historiska utvecklingslinjer – och på så vis legitimera den rådande ideologiska samhällsordningen. Som historikern Ulf Zander har påpekat är det därmed få andra skolämnen som besitter en lika stor ideologisk och politisk potential att brukas som ett redskap i händerna på makthavarna. På samma vis kan historieämnet också användas i motsatta syften, som motkraft eller mothegemonisk praktik, i syfte att legitimera en alternativ ordning eller ideologi.¹¹⁰ Legitimitet är också förbunden med identitet och identitetsbildning.

¹⁰⁸ Anderson 1993, s. 22 och 141; Hobsbawm 1994b och Arthur M. Jr. Schlesinger, *The Dismantling of America: Reflections on a multicultural society*, New York 1992. För en komprimerad översikt, se även James V. Wertsch & Mark Rozin, "The Russian Revolution: Official and Unofficial Accounts", *International Review of History Education*, J. Voss & M. Carretero (red.), vol. 2, London 2000, s. 40–43. För svensk del kan särskilt nämnas Ulf Zanders breda analys av historiebruket i svensk offentlighet under 1900-talet, där han framför allt har undersökt sambandet mellan nationell identitetsbildning och bruket av svensk historia, se Ulf Zander, *Fornstora dagar, moderna tider: Bruk av och debatter om svensk historia från sekelskifte till sekelskifte*, Lund 2001. Se även t.ex. Zander 1997a, s. 82–114 och Linderborg 2001.

¹⁰⁹ Se avsnitt 2.1. För några exempel, se William E. Marsden, "Poisoned history': A comparative study of nationalism, propaganda and the treatment of war and peace in the late nineteenth and early twentieth century school curriculum", *History of Education*, vol. 29, 2000:1, s. 29–47; Herbert Tingsten, *Gud och Fosterlandet: Studier i hundra års skolpropaganda*, Stockholm 1969; Zander 2001; Ulf Zander, "Att legitimera och bli legitimerat: Historieämnet förr och nu i Sverige och annorstädes", *Historiedidaktiska utmaningar*, H. A. Larsson (red.), Jönköping 1998 och Englund 1994, s. 243 och s. 271–279.

¹¹⁰ Zander 1998, s. 32ff (och s. 8). Se även Håkan Andersson, *Kampen om det förflutna: Studier i historieundervisningens målfrågor i Finland 1843–1917*, Åbo 1979.

Historieämnet betraktades av mellankrigstidens fredspedagoger som ett viktigt, potentiellt, redskap i fredens tjänst. Historien skulle aktivt användas i syfte att skapa och legitimera en ny fredlig kollektiv identitet hos det uppväxande släktet. Historiebruk är därmed ytterligare ett begrepp som används i föreliggande avhandling. Begreppet historiebruk implicerar framför allt att den historia som står i centrum för analysen ska betraktas som just en konstruktion, tolkad och använd av individer, grupper och samhällen för att svara mot specifika behov och intressen.¹¹¹ Historiebruk kan också betraktas som ett konkret uttryck för det mer svåråtkomliga begreppet historiemedvetande, vilket syftar till att fånga in den process där våra historiska kunskaper – eller tolkningar av det förflutna – används för att förstå nuet och orientera oss inför framtiden.¹¹² Historikern Klas-Göran Karlsson har utvecklat en numera flitigt anlitad analytisk renodling av olika former av historiebruk.¹¹³ Jag kommer emellertid inte att utgå ifrån denna idealtypiska modell då jag menar att de olika bruksformerna i praktiken är svåra att separera utan tvärtom överlappar och existerar bredvid varandra.¹¹⁴ Det viktigaste skälet är dock att jag inte analyserar och jämför *olika* slags historiebruk. Som handfasta redskap i analysen av SSF:s tänkta historiebruk utgår jag ifrån några av de centrala historiedidaktiska frågeställningarna: På vilka olika sätt och med vilka syften var historieämnet tänkt att brukas? Av vem och för vem? Vad skulle väljas ut och vad skulle väljas bort från det förflutna, och varför, i syfte att skapa och legitimera den nya kollektiva identiteten?

1.2.4 Ett genusperspektiv

Ett ytterligare teoretiskt antagande är att samtida genusföreställningar i relation till nation/nationalism, krig och fred bör ha påverkat innehållet och utformningen av den fredsfostran som förespråkades av SSF. Genus utgör därmed ännu ett analytiskt begrepp och en tolkningsram i denna avhandling.¹¹⁵ Jag utgår ifrån en definition av genus som innebär att kvinnligt och manligt i huvudsak utgör historiska, sociala och kulturella konstruktioner

¹¹¹ Jfr Klas-Göran Karlssons definition av historiebruk i Karlsson 1998, s. 12f.

¹¹² Jfr Klas-Göran Karlssons definition av historiemedvetande: ”den mentala process genom vilken den samtida människan orienterar sig i tid, i ljuset av historiska erfarenheter och kunskaper, och i förväntning om en specifik framtida utveckling”, se Karlsson 2009, s. 49.

¹¹³ För en närmare beskrivning av Karlssons idealtypiska historiebruksmodell, se Karlsson 2009, s. 56–69. Se även Ulf Zanders tolkning av Karlssons typologi i Zander 2001, s. 52–57.

¹¹⁴ Något som även understryks av Karlsson själv, se Karlsson 2009, s. 68.

¹¹⁵ Begreppen genus och kön används ibland som i stort sett synonyma, då genus har kritiserats för att bortse från kroppens betydelse för identiteten. För diskussioner kring detta se t.ex. Barbara Caine & Glenda Sluga, *Europas historia 1780–1920: Ett genusperspektiv*, Stockholm 2003, s. 11f; Joan W. Scott, *Gender and the Politics of History*, New York 1999, s. 200f; Yvonne Hirdman, *Genus – om det stabila föränderliga former*, Malmö 2001 (inledningskapitlet).

utifrån upplevda kroppsliga skillnader. Genus är även ett grundläggande sätt att betrakta maktrelationer.¹¹⁶ En viktig utgångspunkt i alla genusanalyser utgörs av den relationella aspekten, det vill säga att manligt och kvinnligt konstrueras och definieras i förhållande till varandra. Som ett flertal manlighetsforskare har påpekat konstrueras dock manlighet inte enbart i relation till kvinnlighet utan även, och kanske i än högre grad, i relation till andra män. Manlighet är därmed till åtminstone viss del liktydigt med en homosexual orientering och aktivitet, där manlighet och omanlighet betraktas som relationella i en ständigt pågående process.¹¹⁷

Ett genusperspektiv på mellankrigstidens pedagogiska fredssträvan bör ta sin utgångspunkt i problematiken kring krigets och fredens genus. Nedan kommer jag därför att kortfattat redogöra för en del av den forskning som har uppmärksammat kvinnor och män, kvinnligt och manligt, i relation till nationalism, krig och fred. På grundval av denna forskning kommer jag där- efter att presentera några av de teoretiska grundantaganden som har väglett analysen av SSF:s fredsfostrande budskap.

Kvinnor och män i relation till nationalism, krig och fred

Ett stort antal forskare har bidragit till kunskapen om hur kvinnor under lång tid *symboliskt* har tilldelats och/eller själva erövrat en position som i grunden fredliga och motståndare till krig och våld, medan manlighet ofta har konstruerats kring möjligheten och kanske även benägenheten att till- gripa våld. Dessa föreställningar har varit både starka och seglivade i ett historiskt perspektiv.¹¹⁸ Under andra hälften av 1800-talet och en bit in på 1900-talet förstärktes dessa dikotoma genusföreställningar ytterligare. I synnerhet under åren kring första världskriget uppfattades krig ofta som ett sätt att bevisa och återskapa fosterlandets manliga virilitet, och manlighet blev alltmer förknippat med nationalism, militär förmåga och heroism.¹¹⁹

¹¹⁶ I stort sett utgår jag således ifrån den definition av genus som har utarbetats av Joan W. Scott, där genus konstituerar sociala skillnader mellan könen utifrån kulturella symboler/dikotomier, normativa begrepp som ger symbolerna mening, sociala institutioner och organisationer samt subjektens identiteter, se Scott 1999, s. 2 och 42ff.

¹¹⁷ Se en översikt och diskussion kring detta i Claes Ekenstam, "Män, manlighet och omanlighet i historien", *Män i Norden: Manlighet och modernitet 1840–1940*, Jørgen Lorentzen & Claes Ekenstam (red.), Möklinta 2006, särskilt s. 43ff.

¹¹⁸ För ett urval av denna forskning, se t.ex. Lynne Segal, "Gender, War and Militarism: Making and Questioning the Links", *Feminist Review* 2008:88, s. 21–35; Dorothy Thompson, "Women, Peace and History: Notes for an Historical Overview", *Women and Peace: Theoretical, Historical and Practical Perspectives*, Ruth Roach Pierson (red.), London 1987; Lina Sturfelt, *Eldens återsken: Första världskriget i svensk föreställningsvärld*, Lund 2008; Caine & Sluga 2003; Eva Helen Ulvros, "'Man kan inte tåga...' Sophie Elkan och fredsfrågan", *Kvinnor och våld: En mångtydig kulturhistoria*, Eva Österberg & Marie Lindstedt Cronberg (red.), Lund 2005; Jean Bethke Elshtain, *Women and War*, Chicago 1995.

¹¹⁹ Fler referenser ges längre ner (not 120 och 121), men se även t.ex. Hanna Enefalk, *En patriotisk drömvärld: Musik, nationalism och genus under det långa 1800-talet*, Uppsala 2008.

Dessa ideala manliga egenskaper kom att ingå som en väsentlig del i den västerländska borgerliga mansideologi som växte fram under 1800-talet i intim förbindelse med framväxten av de moderna nationalstaterna med dess tillhörande medborgarskapsideal. Denna moderna "maskulina stereotyp", ett begrepp som har lanserats av den amerikanske historikern George L. Mosse, var fast förankrad i det aristokratiska och kristna arvet med manligt ideala egenskaper som självkontroll, mod och måttlighet. Nya element som tillkom under 1800-talet var exempelvis en starkt betoning av den fysiskt starka manskroppen, värdet av moral och karaktärsstyrka samt inte minst förmågan och villigheten att offra sig för en högre sak: en riktig man skulle kunna ge sitt liv för Fosterlandet. Mannen som Soldaten, i bemärkelsen försvararen av fosterlandet, blev ett allt viktigare element i den moderna maskulina stereotypen, om än i olika grader och variationer. Mosse menar vidare att detta ursprungligen borgerliga mansideal så småningom blev det dominerande även i andra samhällsgrupper.¹²⁰

Den amerikanske sociologen Michael Kimmel är en annan ofta refererad mansforskare som bland annat har diskuterat den maskulinitetskris, eller "genusinstabilitet", som han menar utmärkte decennierna kring förra sekelskiftet. Kvinnornas inträde i offentligheten runt om i västvärlden skapade en rad olika försvarsreaktioner hos en del män, vilka upplevde ett behov av att ta avstånd ifrån en alltmer "feminiserad" modernitet. Reaktionerna tog sig bland annat uttryck i ett allt starkare betonande av biologiska skillnader mellan könen, i kombination med militarism och försök att återskapa ett slags traditionell maskulinitet.¹²¹ Borgerlighetens mansideal och allt tal om manlighet under decennierna kring sekelskiftet 1900 kan betraktas som ett led i en mer omfattande process där borgerligheten försökte kultivera och

Historikern Lina Sturfelt har exempelvis visat att den största skammen och vanäran för en man, så som det framställdes i veckopressen under första världskriget, var att inte delta i kriget eller att inte stå ut med det, se Sturfelt 2008, s. 94.

¹²⁰ George L. Mosse, *The Image of Man: The Creation of Modern Masculinity*, New York 1996. Mannen som försvarare av nationen var emellertid inget nytt ideal. Tidigare forskning har visat hur djupt föreställningen om mannen som försvarare och kvinnan som den försvarade har levt. Se t.ex. Anna T. Höglund, *Krig och kön: Feministisk etik och den moraliska bedömningen av militärt våld*, Uppsala 2001; Ida Blom, Karen Hagemann & Catherine Hall (red.), *Gendered Nations: Nationalism and Gender Order in the Long Nineteenth Century*, Oxford 2000; Maud Eduards, "Våld utan gränser: Om krig och hotad manlighet", *Än män då? Kön och feminism i Sverige under 150 år*, Yvonne Svanström & Kjell Östberg (red.), Stockholm 2004.

¹²¹ Michael Kimmel, "The Contemporary 'Crisis' of Masculinity in Historical Perspective", *The Making of Masculinities: The New Men's Studies*, Harry Brod (red.), Boston 1987, t.ex. s. 143ff. Om manlighetens kris, se även t.ex. David Tjeder, "Konsten att blifva herre öfver hvarje lidelse: Den ständigt hotade manligheten", *Manligt och omanligt i ett historiskt perspektiv*, Anne Marie Berggren (red.), Stockholm 1999, s. 177ff. Historikern Jens Ljunggren har nyanserat bilden ang. den tyska situationen. Han menar att förhållandena i Tyskland under 1800-talet knappast kan skildras i termer av ökande genusdikotomier. Tvärtom skapades en gränsöverskridande borgerlig manlighetsdiskurs samtidigt som kvinnor i betydligt lägre utsträckning än i länder som Frankrike och England tilläts ta plats i det offentliga samhällslivet. Se Jens Ljunggren, *Känslornas krig: Första världskriget och den tyska bildningselitens androgyna manlighet*, Eslöv 2004.

”disciplinera” underklassen genom att sprida och befästa sina egna ideal, en process som i sin tur kan uppfattas som ett försök att skapa ett moraliskt kitt i socialt och politiskt oroliga samhällen.¹²² I detta sammanhang spelade inte minst förmedlingen och stärkandet av nationalismen och nationella föreställningar stor roll. Flera forskare har konstaterat hur manligheten och nationen kopplades allt tydligare till varandra vid slutet av 1800-talet. Nationen kodades som manlig och en man kunde uttrycka sin manlighet genom nationalism. Denna koppling förstärktes ytterligare i och med den allmänna värnpliktens införande i många länder under decennierna före och efter sekelskiftet 1900.¹²³ Som genushistorikern Anders Ahlbäck påpekar är det en viktig poäng att bilden av mannen som Soldat därigenom fungerade just som ett sådant socialt och nationellt kitt, en ideal mansbild som de flesta män kunde identifiera sig med oavsett klass eller politiska värderingar i övrigt.¹²⁴

Pacifism och fred betraktades däremot under samma period som något alltmer utpräglat kvinnligt, och fredsarbete var en förhållandevis vanlig grund för kvinnlig delaktighet i den offentliga sfären i början av 1900-talet.¹²⁵ Detta dikotoma genustänkande legitimerades inte minst av den framväxande biologiska världsåskådningen där kvinnans uppgift framför allt ansågs vara Modern: att föda, uppfostra och behaga.¹²⁶ Föreställningar om moderskapet har också utgjort själva fundamentet i de flesta västerländska kvinnliga fredsorganisationer från andra hälften av 1800-talet och långt in på 1900-talet. Grundtanken är att kvinnor i egenskap av mödrar och uppfostrare har ett särskilt intresse av fred och att kvinnornas förmåga att föda barn ger dem ett slags medfödd och därmed ”naturlig” aversion gentemot krig och våld.¹²⁷ Inte minst drev många kvinnor själva uppfattningen att kvinnor var mer intresserade av fred än män: om kvinnor bara fick politiskt inflytande skulle det aldrig bli krig.¹²⁸ Ett flertal forskare, både nationellt och

¹²² Se t.ex. Jonas Frykman & Orvar Löfgren, *Den kultiverade människan*, Lund 1979, s. 118ff och Anders Ahlbäck, ”Där pojkar blir män: Manlighetskonstruktion i finländska tidskrifter för värnpliktiga 1890–1940”, *Historisk Tidskrift för Finland* 2004:2, s. 138.

¹²³ Se t.ex. Enefalk 2008; Mosse 1996 och Tjeder 1999, s. 179–183.

¹²⁴ Anders Ahlbäck, *Den beväpnade manligheten: Kön och nationalism i det mellankrigstida Finlands värnpliktsarmé, 1919–1939*, Åbo Akademi 2006, s. 10ff och 181f. Se även t.ex. Enefalk 2008, s. 180; David Tjeder, *Konsten att bli va herre öfver hvarje lidelse: Den ständigt*

¹²⁵ För en översikt se Caine & Sluga 2003, s. 204ff. Se även t.ex. inledningen i Eva Österberg & Marie Lindstedt Cronberg (red.), *Kvinnor och våld: En mångtydig kulturhistoria*, Lund 2005.

¹²⁶ Hirdman 2001, s. 26–44 och 55.

¹²⁷ Se t.ex. Harriet H. Alonso, *Peace as a Women's Issue: A History of the U.S Movement for World Peace and Women's Rights*, New York 1993; Siegel 1996, t.ex. s. 208 och Melin 1999, s. 81f och 91. Historikern Irene Andersson har också genom en analys av kvinnliga manifestationer mot krig under 1900-talet påvisat en kvinnlig ”antivåldsdiskurs”, där omsorgen om livet och det växande har betonats utifrån en maternalistisk argumentation, se Irene Andersson, ”En antivåldsdiskurs – Kvinnors manifestationer mot krigsvåld”, *Socialt och politiskt våld: Perspektiv på svensk historia*, Eva Österberg (red.), Lund 2002a.

¹²⁸ En tanke som kom till tydligt uttryck under första världskriget, se Tornbjör 2002, s. 207.

internationellt, har för övrigt lyft fram hur denna maternalistiska retorik även användes av kvinnor inom försvarsrörelsen. Det handlade då om föreställningar om ett patriotiskt moderskap där mödrarnas främsta plikt ansågs vara att fostra sina söner till hjältedåd och offervilja för fosterlandet.¹²⁹

I den historiska *praktiken* har emellertid kvinnors och mäns relationer till krig och fred varit både varierad och komplex, vilket många historiker övertygande har visat. Genom att i regel framställa krig som ett alltigenom maskulint projekt har man osynliggjort att kvinnor ofta varit involverade, både som offer och anhängare och stundtals även som direkta deltagare.¹³⁰ Den brittiska historikern Dorothy Thompson hävdar att kvinnor varken var mer pacifistiskt lagda eller mindre påverkade av den nationalistiska retoriken än männen vid utbrottet av första världskriget. De organiserade brittiska manliga fredsaktivisterna var under samma period inte endast betydligt fler till antalet än kvinnorna utan männen hade dessutom större hinder att kämpa emot; de kunde exempelvis förlora sina arbeten eller till och med fängslas och ibland även dödas om de protesterade mot kriget.¹³¹ Även i andra delar av Europa, liksom i Sverige, var den organiserade freds-rörelsen starkt dominerad av män under första hälften av 1900-talet. Vidare var betydligt fler kvinnor under samma tidsperiod organiserade i försvarsorganisationer än i freds-föreningar.¹³² Att hävda att fredsarbete skulle vara ett särskilt kvinnligt drag, eller att det främst är kvinnor som genom historien har uttryckt ett starkt fredsengagemang, får alltså inte något stöd i den historiska praktiken. I vissa sammanhang och i vissa kretsar betraktades dessutom "fredskvinnor" som alltför radikala, och fredsfrågan som alltför kontroversiell, för att över huvud taget inkluderas i den borgerliga kvinnorörelsen.¹³³

¹²⁹ Se t.ex. Tornbjørn 2002; Kjell Östberg, "Krig och fred i svensk kvinnorörelse", *Kvinnor mot kvinnor: Om systerskapets svårigheter*, Christina Florin, Lena Sommestad & Ulla Wikander (red.), Stockholm 1999; Tinne Vammen, "Kanonkvinnorna fostrade söner till soldater", *Kvinnovetenskaplig tidskrift* 1992:4, s. 4–13 och Elshtain 1995, s. 191ff.

¹³⁰ Se t.ex. Elshtain 1995, s. 180–193; Maria Sjöberg, "Varför är kulturhistorien fredlig? Något om krig, kultur och kön", *Föremål för forskning*, Birgitta Svensson (red.), Stockholm 2005, s. 69ff; Österberg & Lindstedt Cronberg 2005, s. 9; Caine & Sluga 2003, s. 206 och 225f; Östberg 1999 och Sif Bokholm, "Svenska 'kanonkvinnor': Fragment ur försvarsdebatten före första världskriget", *Kvinnor och våld: En mångtydig kulturhistoria*, Eva Österberg & Marie Lindstedt Cronberg (red.), Lund 2005.

¹³¹ Thompson 1987, s. 35ff. Se även Caine & Sluga 2003, s. 225f, som visar hur män som inte ville delta i kriget i vissa fall och i vissa länder kunde förlora sin rösträtt och även rent fysiskt attackeras för "brist på patriotism och manlighet".

¹³² Caine & Sluga 2003, s. 206 och Östberg 1999. Se även Kjell Östberg, *Efter rösträtten: Kvinnors utrymme efter det demokratiska genombrottet*, Eslöv 1997, s. 186.

¹³³ I exempelvis Lydia Wahlströms historieskrivning över kvinnorörelsens historia osynliggjordes konsekvent kvinnornas fredsengagemang eftersom fredsaktiva betraktades som "feminister" och freds-rörelsen som kontroversiell och samhällsomdanande, se Ulla Manns, "Så skriver vi historia: Den svenska kvinnorörelsen ur ett historiografiskt perspektiv", *Kvinnovetenskaplig tidskrift* 2000:4, s. 13 och 15. Även Kjell Östberg har visat hur pacifistiska ställningstaganden kunde vara att gå alltför långt inom Fredrika Bremerförbundet, se Östberg 1997, s. 164.

Tankefigurer, stabilitet och förändring

Med utgångspunkt i ovanstående forskningsöversikt är det möjligt att uppställa några teoretiska grundantaganden med relevans för föreliggande undersökning. Det första antagandet är att det under första hälften av 1900-talet existerade en grundläggande tankefigur om genus i relation till krig och fred, det vill säga sammankopplingen mellan manlighet och krig respektive kvinnlighet och fred. Med begreppet tankefigur avser jag i detta sammanhang seglivade föreställningar om manligt och kvinnligt, ett slags bilder eller mönster som oftast omedvetet styr tänkandet och därmed även indirekt handlandet.¹³⁴ Denna tankefigur förstärktes under decennierna kring förra sekelskiftet, inte minst som en följd av den allmänna värnplikens införande i många länder och av krigsutbrottet år 1914. Den allt starkare kopplingen mellan manlighet, militarism och nationalism har renodlats av historikern Hanna Enefalk i hennes avhandling om nationella sångtexter under 1800-talet. Enefalk visar där hur manlighet och nation knöts samman genom den medborgerliga plikten att försvara landet med vapen i hand. Hon menar att det därför vid slutet av 1800-talet utkristalliserades en allt tydligare tankefigur som kom att utgöra ett väsentligt element i den ideala manligheten: militär förmåga–patriotiskt medborgarskap–manlighet.¹³⁵

Ett ytterligare antagande, med utgångspunkt i den tidigare beskrivna disrepansen mellan ideal och samtida praktik, är att ideala genusföreställningar kontinuerligt utsätts för olika grader och former av ifrågasättanden och utmaningar. Sedan åtskilliga decennier pågår en akademisk diskussion kring huruvida genusordningen och normerande föreställningar om manlighet och kvinnlighet främst bör förstås som trögrörliga ”system”, med betonande av det seglivade och stabila, eller som mer dynamiska processer vilka uppvisar föränderliga, varierade och komplexa mönster. Den senare ansatsen understryker därmed också det relativa; olika samhällen och olika delar av samhället uppvisar olika genusmönster och olika normerande genusideal under skilda tidsperioder.¹³⁶ Jag menar att båda aspekterna är viktiga för förståelsen. Relationer mellan, och föreställningar om, män och kvinnor är

¹³⁴ Jag utgår således ifrån en fri tolkning av sociologen Johan Asplunds begrepp ”tankefigur”. Jag kommer inte heller att koppla begreppet till någon diskussion kring diskurser och relationen däremellan. Asplund definierar tankefigur som någonting mitt emellan explicita idéer, diskurser, och basen i marxistisk mening. Olika diskurser kan vara uttryck för samma tankefigur. Asplund menar att tankefigurer karakteriseras av en viss tröghet över tid. Se Johan Asplund, *Teorier om framtiden*, Stockholm 1979, s. 146ff. Som exempel på en annan seglivad tankefigur kan nämnas sammankopplingen mellan manlighet och styrka samt kvinnlighet och svaghet; se Hirdman 2001, s. 50f, där hon renodlar de mest orörliga byggstenarna i genusdikotomierna.

¹³⁵ Enefalk 2008, t.ex. s. 173–175. Se även Ekenstam 2006, s. 25 för ett liknande resonemang.

¹³⁶ Se en tydliggörande översiktlig redogörelse för dessa diskussioner (trots att artikeln har några år på nacken) i Cecilia Åsberg, ”Debatten om begreppen – ’genus’ i Kvinnovetenskaplig tidskrift 1980–1998”, *Kvinnovetenskaplig tidskrift* 1998:2. Även inom fältet för mansforskning pågår en diskussion kring system och processer, se en översikt i Ekenstam 2006.

stadda i en fortgående förändringsprocess, de är komplexa och varierar i tid och rum samt är beroende även av andra identitetskategorier. Ändå finns det stabila ofta närvarande, om än grad och styrka varierar, i form av trögörliga tankefigurer som exempelvis kopplingen mellan manlighet och styrka respektive kvinnlighet och svaghet, eller den närbesläktade kopplingen mellan manlighet och krig respektive kvinnlighet och fred.

Den australiska sociologen och mansforskaren Raewyn Connell har lanserat begreppet ”hegemonisk maskulinitet” som ett sätt att teoretisera kring manlighetens olika uttryck. Med hjälp av begreppet vill Connell beteckna det dominerande, accepterade och i stort sett ouppnåeliga manlighetsidealet i ett visst samhälle i en viss tid, en ideal ”bild” av manligheten som män på olika sätt måste förhålla sig till men som ändå är möjlig att ifrågasätta och utmana.¹³⁷ Begreppet ”hegemoni” i relation till genusordningen och föreställningar om män och kvinnor ligger nära min egen utgångspunkt om kombinationen av stabilitet och förändring. En problematisk aspekt med Connells teori är emellertid det begränsade utrymme som trots allt lämnas för motstånd och förändring. Begreppet kan därmed tolkas som alltför strukturellt deterministiskt, något som har kritiserats inte minst från historikerhåll.¹³⁸

Jag kommer i slutdiskussionen att återkoppla till begreppet ”hegemonisk maskulinitet”, och över huvud taget till begreppet ideologisk hegemoni i relation till normerande genusideal, och därvid resonera kring dess eventuella bärighet på analysen av den empiriska undersökningen. Jag tar dock inte min utgångspunkt i Connells teori utan eftersträvar en något mer öppen analys. Som huvudregel kommer jag istället att tala om samtida ”normerande genusideal” alternativt ”ideala genusföreställningar”. Ideala föreställningar om män och kvinnor är alltid abstraktioner, renodlingar, och jag kommer inte att närmare ringa in eller försöka definiera mellankrigstidens normerande manlighet och kvinnlighet. Då jag talar om exempelvis det samtida dominerande mansidealet avser jag enbart, om inget annat framgår, den ovan beskrivna tankefiguren manlighet–patriotiskt medborgarskap–militär förmåga, det vill säga *en* av de olika beståndsdelarna i en mer komplex och omfattande ideal manlighet.

Ambitionen är således att undersöka hur genusföreställningar i relation till nationalism, krig och fred påverkade innehållet och utformningen av den fredsfostran, med fokus på historieundervisningen, som förespråkades av SSF och andra nordiska fredspedagoger under mellankrigstiden. Genuspers-

¹³⁷ Raewyn W. Connell, *Masculinities*, Berkeley 1995, s. 76ff. Inom historieämnet har Connells teori om hegemonisk maskulinitet inte fått något större inflytande, utan istället har mer traditionella former av idealtypiska analyser dominerat, se Ekenstam 2006, s. 22f.

¹³⁸ Connell talar om hegemonisk maskulinitet som en idealbild, något som alla män måste förhålla sig till – antingen som deltagare, underordnade eller marginaliserade. Alternativa förhållningssätt diskuteras inte. Se t.ex. en diskussion kring begreppet i Jonas Liliequist, ”Åra, dygd och manlighet: Strategier för social prestige i 1600- och 1700-talets Sverige”, *Lychnos: Årsbok för idé- och lärdomshistoria 2009*, Uppsala 2009, s. 117f.

pektiv är än så länge relativt sällsynt inom det historiedidaktiska forskningsfältet, även om en del svenska studier kan anknytas till området.¹³⁹ Ett genusperspektiv kan bidra till att fördjupa analysen av SSF:s tänkta historieberbruk med utgångspunkt i några av de centrala historiedidaktiska frågorna: av vem, för vem, hur och varför. Det är retoriken jag analyserar; vem texterna talar till, hur och i vilka syften, samt hur SSF konstruerade den nya kollektiva identiteten med utgångspunkt i föreställningar om genus.

1.3 Källmaterial, metod och disposition

Materialet

Att ta sig an ämnesområdet fredsfostran i mellankrigstidens Sverige har på sätt och vis varit som att beträda ett väglöst land. Varken SSF, NLF eller de enskilda aktörer som kommer till tals i denna avhandling har efterlämnat något arkiverat material i form av exempelvis styrelseprotokoll och verksamhetsberättelser eller annat material som kunde ha bidragit till att belysa verksamheten.¹⁴⁰ Det finns inte heller några föreningshistoriker att luta sig emot och ingen av de involverade personerna finns längre kvar att intervjua. Detta har medfört ett tidsödande arbete med att försöka rekonstruera SSF:s (och NLF:s) historia, organisation, ledamöter och verksamhet, något som har varit nödvändigt i syfte att dels få en bild av föreningarna som sådana, dels få vägledning och riktning i sökandet efter ytterligare tänkbart källmaterial rörande föreningarnas grundläggande synsätt på fredsfostran, historieundervisning och relation till det nationella. Med denna föresats har jag sonderat en stor del av den svenska freds- och lärarpresen under den aktuella tidsperioden. Jag har även bekantat mig med en del arkiv tillhörande olika svenska fredsföreningar, i synnerhet Internationella kvinnoförbundets för Fred och Frihet (IKFF:s) omfattande och innehållsrika arkivmaterial vilket även innehåller en hel del upplysningar om SSF:s verksam-

¹³⁹ Se t.ex. Agneta Ljungh, *Sedd, eller osedd? Kvinnskildringar i svensk historieforskning mellan åren 1890 till 1995*, Lund 1999; Eva Österberg, "Historiens kvinnor och moderniteten: Grimberg i kvinnokampen", *Rummet vidgas: Kvinnor på väg ut i offentligheten 1880–1940*, Eva Österberg & Christina Carlsson Wetterberg (red.), Stockholm 2002, s. 346–377 och Charlotta Tornbjör, "Kristina och kanonen: Ett genusperspektiv på några historiedidaktiska frågor", *Historien är nu: En introduktion till historiedidaktiken*, Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (red.), Lund 2009. En undersökning med direkt relevans för skolornas historieundervisning är f.ö. Johan Hanssons avhandling där han bl.a. har studerat könsskillnader i elevers historieintresse, se Hansson 2010. Se även en nyutkommen licentiatavhandling: Lena Almqvist Nielsen, *Förhistorien som kulturellt minne: Historiekulturell förändring i svenska läroböcker 1903-2010*, Umeå: Forskarskolan Historiska medier 2014.

¹⁴⁰ Det finns emellertid ett undantag. Styrelseledamoten Märta Bucht har efterlämnat en mindre mängd material i ett personarkiv i Norrbottens föreningsarkiv i Luleå, där jag även har återfunnit några få protokoll från SSF:s centralstyrelsemöten från början av 1930-talet.

het.¹⁴¹ SSF hade vidare några lokala kretsar runt om i landet och av dessa finns arkiverat material att tillgå i form av protokoll och verksamhetsberättelser från Göteborgs skolors fredsförening. Detta material kastar även en del ljus över det arbete som bedrevs av SSF:s centralstyrelse och i viss mån av dess föregångare Svenska lärarinnornas fredsgrupp.

Det föreligger inte något samlat eller enhetligt ”program” för den fredsostran som eftersträvades av SSF och andra nordiska fredspedagoger.¹⁴² I sökandet efter detta program och dess bakomliggande synsätt har jag därför använt en rad olika skriftliga källor. Det huvudsakliga källmaterialet består av skrifter och föredrag i SSF:s namn samt publikationer och artiklar av föreningens enskilda företrädare. Detta material kan delas in i tre kategorier.

1) Tryckta småskrifter utgivna av SSF: Föreningen publicerade sammantaget 30 småskrifter under perioden 1922–1939, varav de allra flesta (ett tjugotal) kan betraktas som renodlade barnpublikationer. De småhäften som tydligt riktade sig till barn i folkskoleåldern utgavs i serierna *Till skolornas fredsdag* och *Den 18 maj* och var främst tänkta att användas i samband med högtidlighållandet av de årliga fredsdagar som initierades och främjades av SSF. De flesta av texterna i dessa serier verkar ha varit avsedda att högläsas för eleverna och innehållet består i huvudsak av morgonböner och förslag på psalmer samt sagor, hjälteporträtt och moraliska berättelser med tydliga fredsbudskap. Några av SSF:s småskrifter vände sig däremot direkt till äldre elever, med texter om fredsrörelsens framväxt och historia samt centrala gestalter, och var ursprungligen tillkomna som föredrag vid olika flickskolor runt om i Stockholm. Slutligen publicerade SSF även en handfull skrifter, varav en mer omfattande (*EOS: Uppsatser och meddelanden*), vilka var tydligt ämnade för lärarnas egen fortbildning i fredsfrågan. Dessa texter behandlar exempelvis den internationella fredsrörelsens pågående arbete och uppnådda landvinningar samt naturligtvis frågan om fredsostran i skolorna. Många av texterna i SSF:s publikationer, i synnerhet barnpublikationerna, är författade av skribenter som inte ingick i SSF:s centralstyrelse men som ändå rimligtvis företrädde föreningens strävan och budskap.

2) Föredrag av enskilda företrädare för SSF och NLF: Detta material består av sammanlagt cirka 25 föredrag om fredsostran, både tryckta och otryckta, vilka hölls vid allmänna svenska och nordiska lärarmöten under mellankrigstiden samt i samband med kurser och offentliga föreläsningar. Föredragen vände sig primärt till lärarkåren men även till andra pedagogiskt

¹⁴¹ Utöver IKFF:s arkiv har jag sonderat material tillhörande Informationsbyrån för fredsfrågor och mellanfolkligt samarbete samt Svenska föreningen för Nationernas förbund, varifrån en del material har använts i syfte att rekonstruera främst SSF:s historia och verksamhet. Svenska Freds- och skiljedomsföreningens arkiv gav däremot inga upplysningar om SSF.

¹⁴² SSF utgav endast en publikation i sin skriftserie som helt och hållet ägnades åt fredsostran i skolorna: Herman Söderberghs *Skolan och freden* från år 1932. Denna skrift används flitigt i föreliggande avhandling. Den innehåller emellertid endast några aspekter, och därtill mycket kortfattade, av den fredsostran som förespråkades.

intresserade. De otryckta föredragsmanuskripten har i huvudsak hämtats från IKFF:s arkiv och härrör till största delen från Matilda Widegrens hand, ordförande i IKFF och grundare av SSF. Dessa manuskript är ibland relativt fragmentariskt nedtecknade och stundtals rubriklösa och/eller odaterade. Utifrån innehållet har det emellertid varit möjligt att göra en ungefärlig uppskattning av tidpunkten för tillkomsten av de manuskript som används i denna avhandling, och stundtals även en uppskattning av i vilka sammanhang föredragen hölls.¹⁴³ Med största sannolikhet framförde Widegren samtliga dessa föredrag i egenskap av ordförande för IKFF. Som kommer att bli tydligt längre fram tenderade dock IKFF:s och SSF:s verksamheter att flyta samman vad gällde frågan om fredsfostran och det är därför inte alltid enkelt – och enligt min mening inte heller nödvändigt – att dra några skarpa skiljelinjer mellan de båda föreningarna. Utöver dessa både tryckta och otryckta föredrag har även ett femtontal kortfattade föredragsreferat använts som underlag för analysen. Referaten avser föredrag som hölls av företrädare för SSF och NLF och som publicerades i den svenska freds- och lärarpresen.

3) Småttryck och artiklar av enskilda ledamöter i SSF och NLF: Slutligen har jag använt några småskrifter och framför allt ett femtontal artiklar om fredsfostran författade av enskilda styrelseledamöter i SSF och NLF. Detta gäller i synnerhet artiklar signerade av ämneslärarinnan Greta Stendahl. Dessa texter har dock inte explicit publicerats i föreningarnas namn.

Något specifikt urval av det huvudsakliga källmaterialet har inte gjorts då det tillgängliga materialet i sig är begränsat. I kombination med en relativt kort undersökningsperiod på tjugio år har det därmed varit möjligt att som underlag för idéanalysen använda allt material om fredsfostran som över huvud taget har kunnat återfinnas från SSF:s ledamöter och andra nordiska fredspedagoger, det vill säga i den mån texterna har publicerats i Sverige.

Som kompletterande material har jag även använt ett betydande antal artiklar och notiser från den samtida freds- och lärarpresen. Jag har sonderat innehållsförteckningarna i de största lärarfackliga tidskrifterna och i några av fredsrorelsens viktigare publikationer för perioden cirka 1915–1940, och på så vis försökt spåra artiklar och notiser av relevans för undersökningen utifrån sökord som ”fred”, ”fostran till fred”, ”Svenska skolornas fredsförening”, ”historieundervisning”, ”nationalism”, och så vidare. De tidningar som har sonderats är framför allt folkskolläraernas fackliga/pedagogiska publikationer *Svensk läraretidning*, *Folkskolläraernas tidning* och *Lärarinneförbundet* samt läroverksläraernas *Tidning för Sveriges läroverk*

¹⁴³ Matilda Widegrens föreläsningsskript från cirka 130 olika föredrag runt om i landet mellan åren 1915 och 1937 finns bevarade i vol. F1:1 och F1:2, IKFF, KvS (Kvinnohistoriska samlingarna i Göteborg). Av dessa manuskript har jag använt ett tiotal som i högre grad än de andra specifikt behandlar frågor om fredsfostran och fredsundervisning. I de fall datum och årtal framgår i manuskripten, men ingen rubrik, har jag använt datum och föreläsningssort som rubrik på föredraget.

och i viss utsträckning även småskollärarnas tidning *Småskolan*. Vad gäller fredsrelsens olika publikationer har jag främst använt artiklar och notiser från *Nya Vägar* och *Mellanfolkligt samarbete* då dessa tidskrifter av allt att döma stod SSF närmast.¹⁴⁴ Pressmaterialet har använts på olika sätt och med olika syften. Som tidigare antytts har sonderingarna främst genomförts i syfte att söka artiklar och referat av föredrag som skrivits respektive hållits av företrädare för SSF och NLF samt att leta information om föreningarnas historia, organisation och konkreta verksamhet. Sonderingarna av freds- och lärarpresen har dock även gjorts med föresatsen att ta del av den bredare pedagogiska diskussionen under mellankrigstiden om fredsfostran och historieundervisning, för att på så vis kunna relatera SSF:s freds pedagogiska budskap till en utvidgad samtida kontext. Nedslagen i freds- och lärarpresen har därmed gjort det möjligt för mig att peka på tendenser inom vidgade kretsar samt att lyfta fram exempel på samtida åsikter och förhållningssätt med relevans för undersökningen.

Analysmetoden

Jag har genomfört en traditionell idéanalys av texterna. Efter en inledande och i stort sett förutsättningslös genomgång av det huvudsakliga källmaterialet, med utgångspunkt i frågan vad mellankrigstidens fredsfostran i grova drag handlade om, har jag urskilt ett antal dominerande teman som historieundervisningen, fostran till internationalism och pacifism, genus samt det ständigt återkommande, men ofta implicit uttryckta, förhållandet till "det nationella". Därefter har jag återvänt till texterna åtskilliga gånger i syfte att lokalisera de textutdrag jag velat arbeta vidare med och sortera dessa i olika kategorier. Utgångspunkter och centrala begrepp har således växt fram under arbetet med materialet, och på så vis är det snarare empirin än teorin som har styrt inriktningen av undersökningen. Presentationen av undersökningens olika teman har därefter gjorts på grundval av typiska exempel.

Den helt grundläggande analysmetoden av källmaterialet har varit en hermeneutiskt influerad textanalys. Med detta menar jag ett övergripande förhållningssätt till texterna som tar sin utgångspunkt i övertygelsen om att det är möjligt att nå en adekvat förståelse av olika föreställningar och värderingar i det förflutna genom kritisk inlevelse, kontinuerlig dialog med källmaterialet och kontextualisering. Jag tror visserligen inte att det är möjligt att helt och fullt lära känna eller förstå människor och deras synsätt från en annan tid, men med hjälp av ovan nämnda tillvägagångssätt går det att åtminstone närma sig det förflutna. Den ryske filosofen och språkteoretikern

¹⁴⁴ *Nya Vägar* gavs ut under 1920-talet i samarbete mellan IKFF och Svenska Freds- och skiljedomsföreningen. *Mellanfolkligt samarbete* utgavs under 1930-talet av Informationsbyrån för fredsfrågor och mellanfolkligt samarbete och fungerade som ett gemensamt språkrör för en stor del av den svenska fredsrelsen.

Mikhail Bakhtin har bidragit med en intressant infallsvinkel vad gäller den oundvikliga distansen till förfluten tid, då han menar att detta avstånd är en *förutsättning* för förståelse genom att aktörerna avlockas innebörder i synsätt och värderingar som de kanske själva var omedvetna om.¹⁴⁵ Mer specifikt har jag försökt tolka aktörernas värderingar och synsätt sådana de kom till uttryck i texter och föredrag. Dessa värderingar framträder inte alltid explicit i källmaterialet och är dessutom ibland mångtydiga. Till viss del har jag därmed fått läsa mellan raderna i syfte att tydliggöra det utsagda och underförstådda, och därmed försökt synliggöra ett slags axiomatisk kunskap hos aktörerna som inte alltid artikulerades.

För att kunna analysera en text, ett tänkande och ett synsätt, utifrån dessa premisser krävs en kombination av inkännande och kritiskt skeptisk läsning för att komma åt textens kärna. En grundläggande utgångspunkt i systematisk textanalys är antagandet att texter dels uttrycker både explicita och implicita tankar och idéer, dels används för handling genom att exempelvis informera, fråga och uttrycka åsikter, det vill säga fungerar som "talakter".¹⁴⁶ Detta grundantagande om texter som "handlande" och "talande" i syfte att påverka vill jag i viss mån komplettera och utveckla, genom att betrakta texter som samtal eller – för att använda Mikhail Bakhtins begrepp – som dialoger med tänkta mottagare. Bakhtin menar att textens avsändare alltid förhåller sig till den respons som kan förutses hos mottagaren i form av exempelvis instämmanden, invändningar, sympati och antipati. På så vis är mottagaren en aktiv medskapare vid formulerandet av texter. Därmed bygger avsändaren in förtydliganden och svar på tänkta invändningar, samtidigt som avsändaren alltid räknar med ett visst mått av gemensamma värderingar och kunskaper hos mottagaren vilka därmed inte behöver artikuleras explicit. Det är framför allt detta betonande av mottagarens aktiva roll i skapandet av texter som skiljer Bakhtins teori från den så kallade talaktsteorin.¹⁴⁷

Jag har inte genomfört någon renodlad eller systematisk analys av SSF:s texter i bakhtinsk mening. Däremot har jag inspirerats av Mikhail Bakhtins mer generella förhållningssätt till och syn på texter som dialoger i enlighet med vad som presenterats ovan. SSF hade ett tydligt budskap och tydliga

¹⁴⁵ Hämtat från Boel Englund, "Att förstå ett liv som levdes för länge sedan: Reflektioner över biografien som metod", *Personhistorisk tidskrift* 2004:1, s. 8 (Englund refererar i sin tur till Mikhail Bakhtin, *Det dialogiska ordet* från 1988).

¹⁴⁶ Om John Austins talaktsteori och Quentin Skinners utveckling av densamma, se t.ex. Bergström & Boréus 2005, s. 26f och 189f. Se även Quentin Skinner, *Visions of Politics: Regarding Method*, Cambridge 2000.

¹⁴⁷ Se t.ex. Mikhail Bakhtin, *Dostojevskijs poetik*, Gråbo 1991 (1963/1972), s. 210 och Mikhail Bakhtin, "Frågan om talgenrer", i *Genreteori*, E. Hættner Aurelius & T. Götselius (red.), Lund 1997, s. 211f och 233f. Se även t.ex. Jonny Karlsson, *Predikans samtal: En studie av lyssnarens roll i predikan hos Gustaf Wingren utifrån Michail Bachtins teori om dialogicitet*, Skellefteå 2000, s. 46 och 50f; Mari-Ann Igland & Olga Dysthe, "Mikhail Bakhtin och sociokulturell teori" (s. 99ff) och Olga Dysthe, "Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande" (s. 47 och 66ff), båda i *Dialog, samspel och lärande*, O. Dysthe (red.), Lund 2003 (2001).

mottagare (främst lärarkåren men även i viss mån eleverna). Det huvudsakliga syftet med skrifterna och föredragen var också tydligt: att *påverka* och *övertyga* mottagarna om vikten av fredssträvan samt av en fostran och undervisning i fredens tjänst. Texterna kan därför i stor utsträckning läsas som just samtal med bestämda mottagare. Att betrakta texterna som dialoger kan framför allt synliggöra huruvida SSF ansåg att de behövde argumentera för en fredsfostran i skolorna, och om de upplevde ett behov av att försvara sitt budskap i relation till den nationella fostran som dominerade i skolorna. Sammanfattningsvis har jag således, för att komma åt SSF:s syn på relationen mellan nationalism och fredssträvan, genomfört en idéanalys med inspiration av Bakhtins syn på texter som dialoger. Vid genomförandet av detta har jag även delvis inspirerats av och tagit stöd av traditionell retorik- och argumentationsanalys.

Slutligen vill jag göra ett förtydligande. Den bild som framträder i avhandlingen av mellankrigstidens tänkta fredsfostran baseras i huvudsak på enskilda aktörers skrifter och föreläsningar. Min ambition har varit att genom dessa olika aktörer komma åt SSF:s och andra nordiska fredspedagogers grundläggande och dominerande synsätt på relationen mellan nationalism och fredssträvan, samt hur en historieundervisning i fredens tjänst borde utformas i enlighet med detta synsätt, *inte* att analysera olika aktörers olika synsätt. Stundtals använder jag ordval som ”SSF ansåg att” och ”Både SSF:s och NLF:s representanter menade att”. Det är naturligtvis vanskligt att utgå ifrån att samtliga texter och samtliga personer också till fullo representerade föreningarnas ”syn på” olika aspekter av den fredsfostran som eftersträvades. I analysen inkluderar jag dessutom texter som publicerades i SSF:s skriftserie, och föredrag som hölls på NLF:s sommarkurser, av personer som inte alls ingick i föreningarnas styrelser och som kanske inte ens var medlemmar i vare sig SSF eller NLF.¹⁴⁸ Det är ändå möjligt att urskilja ett gemensamt tankegodt i de texter och hos de aktörer som kommer till tals i avhandlingen, och det är detta generella och dominerande budskap som jag medvetet har sökt. Jag betraktar därmed som huvudsaklig princip dessa aktörer och dessa texter som *representativa* för SSF:s och NLF:s grundläggande synsätt och fredsfostrande budskap. Det är dock möjligt i några enskilda fall att urskilja vissa skillnader mellan SSF:s ledande företrädare vad gäller hållningen till och betoningen av enskilda delar i det fredspedagogiska budskapet. I dessa fall finns denna diskrepans redovisad i avhandlingen.

¹⁴⁸ Jag har t.ex. använt ett föredrag av Peter Maniche, rektor vid Internationella folkhögskolan i Helsingör, på en av IKFF:s kurser år 1938/1939. Anknypningen är att Maniche var en ofta återkommande föredragshållare i samband med NLF:s sommarkurser och på något sätt verkar ha haft en stark koppling till NLF (alternativt till den danska fredspedagogiska föreningen). Ett annat exempel är ett föredrag av Elisabet Wærn-Bugge, aktiv i IKFF, vid allmänna folkskollärläromötet år 1924 Hon fick hastigt rycka in då SSF:s dåvarande ordf. Herman Söderbergh blev sjuk, men jag är osäker på hennes formella koppling till SSF.

Avhandlingens disposition

Kapitel 2 utgörs av en kortfattad historisk bakgrund till mellankrigstidens pedagogiska fredssträvan och dess relation till det nationella. I fokus för framställningen står historieundervisningens alltmer nationalistiska karaktär under perioden 1870–1914, samt den fredspedagogiska rörelsens uppkomst och framväxt som en reaktion på denna utveckling.

Kapitel 3 och 4 kan beskrivas som den organisatoriska bakgrunden till avhandlingens huvudsakliga idéanalys. I dessa kapitel har jag undersökt vilka aktörer som under mellankrigstiden gick i bräschen för kraven på en fredsfostran i skolorna, i både ett nationellt och internationellt perspektiv, samt hur dessa aktörer var samordnade och bedrev sin verksamhet. Kapitel 3 behandlar den internationella fredspedagogiska rörelsen samt den kritik och de krav som riktades mot skolornas historieundervisning. Detta kapitel baseras i huvudsak på tidigare forskning. Kapitel 4 bygger däremot på egna empiriska studier och behandlar de svenska fredspedagogiska aktörerna. I centrum för undersökningen står Svenska skolornas fredsförening (SSF): dess organisation, verksamhet och nätverk samt mer övergripande syn på fred och fredsfostran. Med utgångspunkt i SSF:s nationella nätverk undersöks även förekomsten av en eventuell svensk fredspedagogisk ”rörelse” under mellankrigstiden. Båda dessa kapitel utgör därmed bakgrundskapitel med syfte att tydligt placera in SSF:s verksamhet och fredsfostrande budskap i ett större nationellt och internationellt sammanhang.

I kapitel 5, 6 och 7 följer därefter den huvudsakliga empiriska undersökningen av SSF:s syn på nationalism i förhållande till fredssträvan samt hur detta synsätt påverkade den fredsfostrande historieundervisning som förespråkades av föreningen. Framställningen i dessa kapitel är disponerad tematiskt: relationen mellan nationalism och internationalism analyseras i kapitel 5, relationen mellan nationalism och pacifism i kapitel 6, och relationen mellan nationalism, fredsfostran och genus i kapitel 7. En annan dispositionsprincip bygger på kontinuitet. Mellankrigstiden är en kort period i ett historiskt perspektiv, om än fylld av betydande politiska, ekonomiska och sociala förändringar. Beträktad ur fredsrelsens perspektiv pendlade epoken kraftigt från 1920-talets hoppfullhet och tillförsikt om en ljusare och fredligare framtid, till en allt djupare förtvivlan och misströstan i takt med den allt mer oroande utrikespolitiska utvecklingen under 1930-talet. Trots dessa ofta dramatiska förändringar framträder inga tydliga brytpunkter i SSF:s fredspedagogiska budskap. Det är visserligen möjligt att exempelvis urskilja en allt starkare betoning under 1930-talet på demokratisk fostran som en väsentlig del av fredsfostran. Kritiken mot historieämnet och kraven på en historieundervisning i fredens tjänst var emellertid likartad under hela perioden 1919–1939, alldeles oavsett den utrikes- och inrikespolitiska utvecklingen. Detta innebär att jag behandlar mellankrigstiden som en enhet-

lig och sammanhållen tidsperiod i avsaknad av påtagliga trendbrott, där jag kontinuerligt hämtar citat och andra belägg från både 1920-talet och 1930-talet i syfte att synliggöra och förtydliga specifika argument, grundläggande synsätt och förhållningssätt.

Kapitel 5 och 6 är i sina huvuddrag disponerade på samma sätt. Varje kapitel inleds med ett avsnitt om SSF:s mer övergripande syn på relationen mellan nationalism och internationalism (kapitel 5) respektive relationen mellan nationalism och pacifism (kapitel 6). Därefter följer ett avsnitt som behandlar hur respektive synsätt påverkade innehållet och utformningen av den historieundervisning som förespråkades av föreningen. I kapitel 7 dras de tidigare resultaten samman och analyseras ur ett genusperspektiv. Inledningsvis undersöks vilka som var tänkta att utgöra de huvudsakliga mottagarna av mellankrigstidens fredsfostran, och varför. Därefter behandlas hur det fredsfostrande budskapet utformades med avseende på mottagarnas kön, samt vilken betydelse samtida föreställningar om genus och nationalism spelade i sammanhanget. I likhet med de tidigare kapitlen ligger huvudsakligt fokus även här på skolornas historieämne. Själva presentationen av de empiriska undersökningarna i dessa tre kapitel är till sin karaktär och grundstruktur mer deskriptiv än analytisk. Varje kapitel avslutas emellertid med en diskussion av resultaten som knyter an till tidigare forskning samt de utgångspunkter och begrepp som har presenterats i detta inledningskapitel.

I kapitel 8 knyts därefter hela undersökningen samman i en mer övergripande diskussion kring nationalismens och de nationella föreställningarnas påverkan på SSF:s fredsfostrande budskap, med utgångspunkt i begreppen hegemonisk och mothegemonisk ideologi.

2 Nationalism, fredsfostran och historieundervisning 1870–1919

Kraven på en mer genomgripande fredsfostran i skolorna var inte något som började ventileras först i samband med krigsslutet år 1918/1919. Både de organisatoriska och idémässiga grundvalarna för mellankrigstidens fredspedagogiska rörelse kan tvärtom härledas tillbaka åtskilliga decennier i tiden. I denna kortfattade historiska bakgrund skildras den fredspedagogiska rörelsens uppkomst och framväxt under andra hälften av 1800-talet. Arbetet för fredsfostran kan betraktas som en direkt reaktion mot nationalismens allt fastare grepp om de västerländska skolsystemen under samma period. I centrum för framställningen står historieundervisningen, samt den allt starkare fredspedagogiska kritiken mot historieämnets chauvinistiska och militaristiska tendenser.

2.1 Historieämnet i nationalismens tjänst

Vid slutet av 1800-talet blev skolornas historieämne i allt högre grad förankrat i det nationella projektet. Även om strävandena att skapa nationella identiteter kan spåras längre tillbaka i historien, blev konstruktionen av nationella gemenskaper som sammanhållande element i samhället allt viktigare under 1800-talet i takt med exempelvis ökad rörlighet, sekularisering och industrialisering. Nationalismens allt starkare inflytande måste därmed relateras till ett flertal olika faktorer, vilka till stor del kan sammanfattas med begreppet modernisering och framväxten av den moderna staten. Det blev alltmer nödvändigt för statsmakterna att förlita sig på medborgarnas lojalitet och identifiering med staten. Med gramscianska termer kan det beskrivas som ett behov hos både statsmakterna och den dominerande borgerliga klassen att upprätta kulturell och politisk hegemoni, ett politiskt och ideologiskt härskande byggt på befolkningens samtycke och lojalitet där nationalismen kom att spela en alltmer betydelsefull roll.

Behovet av samhörighet och enande band mellan invånarna ökade dessutom påtagligt mot slutet av 1800-talet då många västerländska samhällen uppvisade allt tydligare splittringstendenser genom ökade politiska och socio-ekonomiska klyftor och motsättningar, emigrationen, en framväxande arbetarrörelse och en alltmer radikal liberalism. En rad nationella symboler lanserades vid denna tidpunkt, exempelvis nationalsången och det allt vanligare bruket av flaggan, i syfte att sprida bilden av nationen och få underså-

tarna att över huvud taget kunna föreställa sig nationen.¹⁴⁹ Under denna period knöts också nationalismen i allt högre grad till konservativa nationella föreställningar, samtidigt som nationalismen blev alltmer "etnifierad" i nära förbindelse med det nationalromantiska tänkandet.¹⁵⁰ Parallellt med denna utveckling växte det emellertid också fram en reaktion från liberalt och socialdemokratiskt håll. Ur ett svenskt perspektiv har historikern Samuel Edquist beskrivit det som en kamp om nationen i form av en definitionsstrid om nationalismens innehåll och innebörd, där högerens nationalism betecknades som "falsk", en nationalism som framhävde den egna nationen på andra länders bekostnad. Ett gemensamt drag i de liberala och socialdemokratiska föreställningarna om nationen var att den "sanna" nationalismen kunde förenas med internationalism och fredliga relationer med andra länder, samtidigt som den innebar en strävan efter att på olika sätt verka för det egna landets framtid.¹⁵¹

I spridandet av den nationella ideologin, i forandet och enandet av nationen, kom 1800-talets framväxande obligatoriska skolväsende att utgöra ett av de viktigaste redskapen. Skolan blev, för att använda statsvetaren Herbert Tingstens ord, "ett organ för spridning av de 'härskande' idéerna".¹⁵² Pedagogen Thomas Englund har karakteriserat 1800-talets skolutbildning som en religiös och nationell "underdånighetsfostran", något som levde kvar länge om än succesivt försvagad i takt med samhällets demokratisering och sekularisering.¹⁵³ I hela denna process med att ena nationen och fostra barnen i nationell riktning kom historieämnet att få en alltmer framträdande roll. Kring förra sekelskiftet intog historieundervisningen av allt att döma en särställning i skolans forande av patriotiska undersåtar, även om det fanns fler skolämnena som bidrog i detta avseende.¹⁵⁴ Att historieundervisningen

¹⁴⁹ Avsnittet bygger i huvudsak på Hobsbawm 1994b, kap. 3. Se även Edquist 2001, s. 17 och Johansson 2000, särskilt s. 316 och 325.

¹⁵⁰ Hobsbawm 1994b, kap. 4; Edquist 2001, s. 45 och Johansson 2000, s. 320ff. Rune Johansson förklarar högernationalismens framväxt i Sverige med de nationalistiska idéströmningarna på kontinenten, förhållandet till Ryssland, konflikten med Norge inför unionsupplösningen och den "sociala frågan", det vill säga arbetarrörelsens framväxt, emigrationen, och så vidare.

¹⁵¹ Edquist 2001, s. 18, 38, 45f, 49ff och 271ff. Edquist påpekar dock att det är svårt att tala om olika "nationalismer" kring förra sekelskiftet. På många punkter kunde både högern och vänstern förenas om nationalismens innehåll och innebörd, något som även har lyfts fram av exempelvis Johansson 2000, s. 324.

¹⁵² Tingsten 1969, s. 13. Se även Hobsbawm 1994b, s. 121.

¹⁵³ Englund 1994 och Tomas Englund, "Historieämnets selektiva tradition sett ur ett legitimitetsperspektiv", *Historiedidaktik i Norden 3: Nordisk konferens om historiedidaktik, Bergen 1987*, Magne Angvik (red.), Malmö 1988, s. 50.

¹⁵⁴ Inte minst modersmålet/litteraturen hade stor betydelse i sammanhanget, se t.ex. Jan Thavenius, *Klassbildning och folkuppfostran: Om litteraturundervisningens traditioner*, Stockholm 1991, s. 157–347; Jan Thavenius, "Modersmålet – redskap eller bildningsmedel?", *Svenskämnets historia*, Jan Thavenius (red.), Lund 1999, s. 23f och Bengt-Göran Martinsson, *Tradition och betydelse: Om selektion, legitimering och reproduktion av litterär betydelse i gymnasiet litteraturundervisning 1865–1968*, Linköping 1989, s. 108–120.

stod i nationens tjänst, och borde så göra, var därtill en uppfattning som det till stora delar rådde konsensus kring bland lärare, historiker och läroboksförfattare.¹⁵⁵ Däremot förekom konflikter kring andra aspekter av ämnet.

Ett av historieämnets mest framträdande och explicita uppgifter var således under lång tid att främja kärleken till fosterlandet och därigenom skapa en stark nationell identitet hos det uppväxande släktet. Detta bruk av historieämnet i nationens tjänst har varit föremål för en del forskarinsatser, både nationellt och internationellt. Exempelvis har den brittiske historikern William E. Marsden och den svenske statsvetaren Herbert Tingsten genomfört komparativa studier av historieläroböcker i en rad europeiska länder, inklusive USA. Både Marsden och Tingsten konstaterar att mönstret var slående likartat i de olika västerländska skolsystemen under hela perioden från slutet av 1800-talet fram till åtminstone andra världskriget. I denna historieundervisning var Gud och Fosterlandet de främsta ledstjärnorna, med alltmer tonvikt på den senare storheten.¹⁵⁶ Den historieundervisning som formades kring förra sekelskiftet och därefter levde kvar långt in på 1900-talet har i efterhand benämnts som ”klassisk”, en undervisning med en uttalat politisk målsättning som har formulerats enligt följande av historikern Klas-Göran Karlsson: ”att fostra till nationell samling till gagn för den inre fredliga samhällsutvecklingen och den gemensamma kampen mot yttre fiender”.¹⁵⁷ Någon värdeneutralitet existerade inte. Även om betydelsen av en sann och objektiv historieundervisning ofta inskräpades, ifrågasattes mycket sällan att historieämnets viktigaste uppgift var att främja fosterlandskärleken. Det dominerande synsättet var att nationalism inte var tendentiös.¹⁵⁸

I den klassiska historieundervisningen förmedlades kärleken till fosterlandet och de nationella idealen genom att uppbyggliga, åskådliga och moraliska exempel lyftes fram från historien i en berättande form. Undervisningen var därmed i hög grad individ- och händelsecentrerad, med fokus på historiens stora män (kungar) och betydelsefulla händelser (krig). I detta sammanhang blev historiens fosterländska hjältar, och deras motsats, av central betydelse som ”ideologiska identifikationsobjekt”.¹⁵⁹ På så vis fick historieämnet även en tydlig moraliskt karaktärsdanande funktion, i intim förbindelse med den nationella målsättningen. Att historieundervisningen

¹⁵⁵ Se t.ex. Zander 1997a, s. 104ff.

¹⁵⁶ Tingsten 1969, särskilt s. 13ff och 121 samt Marsden 2000, s. 29–47. Se även t.ex. Zander 2001 och Zander 1998, s. 32f och 43ff. Historikern Klas-Göran Karlsson ser för övrigt påfallande likheter mellan den västerländska historieundervisningen och den rysk/sovjetiska under samma tidsperiod, se Karlsson, *Historieundervisning i klassisk ram: En didaktisk studie av historieämnets målfrågor i den ryska och sovjetiska skolan 1900–1940*, Lund 1987.

¹⁵⁷ Karlsson 1987, s 237.

¹⁵⁸ Zander 1998, s. 45 och Göran Andolf, *Historien på gymnasiet: Undervisning och läroböcker 1820–1965*, Stockholm 1972, t.ex. s. 17, 22 och 54ff.

¹⁵⁹ Uttrycket hämtat från Zander 1997a, s. 106.

därmed skulle ge störst utrymme åt dels den egna nationella historien, dels mer specifikt den nationella politiska historien med statens historia och utveckling som ämnets grundval, utgjorde den helt dominerande uppfattningen under åtskilliga decennier in på 1900-talet. Även om alltför många förra sekelskiftet ansåg att både kulturhistoria och socio-ekonomisk historia borde ges ett ökat utrymme, rådde det ingen tvekan om att den politiska historien och det statsidealistiska synsättet skulle fortsätta att utgöra ryggraden i både läroböcker och undervisning.¹⁶⁰

I Sverige låg fokus rent innehållsmässigt på medeltiden och framför allt stormaktstiden i denna klassiska historieundervisning. Historikern Ulf Zander har exempelvis påvisat hur en ”positiv inställning” till stormaktstiden närmast var en förutsättning för de läroboksförfattare som önskade nå ut till bredare skikt av lärare och elever.¹⁶¹ Tingsten förklarar denna vurm för stormaktstiden med att Sverige under decennierna kring förra sekelskiftet var ett litet och anspråkslöst land både politiskt och kulturellt och inte hade mycket att skryta med i fråga om vare sig makt, rikedom eller inflytande. I det perspektivet blev det av rent nationalistiska skäl viktigt att framhäva just den epok ”då ärat ditt namn flög över jorden”, på bekostnad av både tidigare och senare mindre glansfulla tidsskeden.¹⁶² Framstående svenska representanter för den klassiska historieundervisningen var under lång tid läroboksförfattarna Carl Theodor Odhner och kanske framför allt Carl Grimberg. Odhners storsäljare *Lärobok i fäderneslandets historia* för folkskolan och realskolan utkom i ständigt nya upplagor under nästan 80 års tid. Dess mest karakteristiska drag var de mycket utförliga personporträtten av de svenska kungarna.¹⁶³ Odhners huvudsakliga konkurrent, historikern Carl Grimberg, hade som ledande princip att historieämnet i första hand skulle vara levande, konkret och intresseväckande, vilket innebar att framställningen borde ta sin utgångspunkt i skildringar av enskilda människooöden.¹⁶⁴ Grimbergs läroböcker, främst *Sveriges historia för folkskolan*, var mycket populära och såldes i enorma upplagor under första hälften av 1900-talet, även

¹⁶⁰ Grunddragen för den klassiska historieundervisningen drogs fram av Sven Sødring Jensen i slutet av 1970-talet, se *Historieundervisningsteori*, Köpenhamn 1978, s. 67–78. Ett flertal forskare har därefter beskrivit och återgivit dessa grunddrag, t.ex. Zander 2001, s. 76ff; Karlsson 1987, s. 236 och Englund 1988, s. 50f. Den svenske historikern Göran Andolf beskrev dock redan i början av 1970-talet de grundläggande beståndsdelarna i den klassiska historieundervisningen, se Andolf 1972, s. 18, 23, 27, 37ff och 43f.

¹⁶¹ Zander 2001, s. 81, 84, 94 och 163. Se även Sverker Oredsson, *Gustav Adolf, Sverige och Trettioåriga kriget: historieskrivning och kult*, Lund 1992, s. 64–181 och 221–236.

¹⁶² Tingsten 1969, s. 139.

¹⁶³ Göran Andolf, ”Nationalism och objektivitet i historieböckerna”, *Att vara svensk: Föredrag vid Vitterhetsakademiens symposium 12–13 april 1984*, Stockholm 1985, s. 10 och Långström 1997, s. 78f. Carl Theodor Odhners *Fäderneslandets historia* utkom första gången år 1869 och gavs därefter ut i nya upplagor ända in på 1950-talet.

¹⁶⁴ Zander 2001, s. 89. Se även ett publicerat föredrag av Grimberg i *Folkskollärarnas Tidning (FT)* 1931:39, s. 865 där han klargör sin syn på historieundervisningen och dess läroböcker.

om de emellanåt också kritiserades för sin antisocialistiska tendens, krigsromantik och nationalism.¹⁶⁵

I stort sett bestod således den klassiska historieundervisningen i sina grundläggande drag under åtskilliga decennier in på 1900-talet, även om en viss förändring av innehållet ägde rum redan mot slutet av 1800-talet.¹⁶⁶ Skolornas historieämne var dock hela tiden utsatt för mer eller mindre omfattande kritik och det pågick en kontinuerlig kamp om undervisningens innehåll. Som en direkt reaktion mot skolundervisningens allt tydligare inlemmande i det nationella projektet kring förra sekelskiftet ökade inte minst kritiken mot det som betraktades som skolornas, främst historieundervisningens, chauvinistiska och militaristiska fostran av barn och ungdomar. Från allt fler håll höjdes därför också röster som krävde en mer medveten och långsiktig fredsfostran inom ramen för utbildningssystemet.

2.2 Krav på fredsfostran och kritik mot historieämnet

Tanken att det är möjligt att skapa en fredligare värld med hjälp av fostran och undervisning kan spåras åtskilliga århundraden tillbaka i tiden.¹⁶⁷ Det är dock först under andra hälften av 1800-talet som man egentligen kan tala om uppkomsten av en fredspedagogisk rörelse, nära sammanlänkad med den framväxande folkligt förankrade freds rörelsen runtom i västvärlden. Den internationella freds rörelsens bas låg ända fram till 1870-talet hos religiösa pacifister, inte minst inom olika kväkarsammanslutningar, vilka redan tidigt under seklet pläderade för freds pedagogiska idéer. Fostran och undervisning betraktades av kväkarna och andra religiösa pacifister som själva nyckeln till att forma människan i riktning mot fred och samförstånd.¹⁶⁸

¹⁶⁵ Jarl Torbacke, *Carl Grimberg: Ett underbart öde?*, Stockholm 1993, s. 75f och 128ff samt Zander 2001, s. 89ff. Totalt såldes Grimbergs läroböcker i nästan 3,4 miljoner exemplar, varav enbart folkskoleböckerna trycktes i över 1,7 miljoner exemplar och utkom i elva upplagor fram till Grimbergs död år 1941 (Torbacke 1993, s. 270). Dessutom tillkommer Grimbergs stora livsverk, *Svenska folkets underbara öden*, vilken utkom i nio band mellan åren 1913 och 1924. Enligt Ulf Zander blev detta verk ”en av de största försäljningssuccéerna på den svenska bokmarknaden genom tiderna” (Zander 2001, s. 90).

¹⁶⁶ T.ex. fick både kulturhistoria och modern historia successivt ett något utökat utrymme i läroböckerna, se Andolf 1972, s. 37ff och 280f.

¹⁶⁷ Ett ofta anført exempel är den böhmiske predikanten och senare biskopen Johann Amos Comenius (1592–1670). Han förespråkade en gemensam utbildning för alla människor, byggd på en kristen enhetsreligion, som grundval för en ömsesidig förståelse av världen (Comenius ”pansofi”). Se t.ex. Silver 1946, s. 31–39 och Blanka Karlsson, *Comenius och hans verk i Sverige, 1630–2000*, Norrköping 2005. Se även en artikel om Comenius av SSF:s styrelseledamot Elisabet Eurén i *Nya Vägar (NV)* 1923:11, s. 85f.

¹⁶⁸ Se t.ex. Lawson 1989, s. 3 och 5; Fogelström 1971, s. 9; Fink 1980, s. 66–73; Stomfay-Stütz 2008, s. 1 och Grossi 2000, s. 3.

Fransk-tyska kriget år 1870–71 framstår på flera sätt som en vattendelare i sammanhanget. Efter kriget förändrades den västerländska fredsrörelsen ur åtskilliga aspekter och i internationell litteratur är det därför vanligt att tala om framväxten av en ”andra vågens fredsrörelse”. För det första blev fredsrörelsen alltmer sekulär och liberal, framför allt i Europa. För det andra började fredsrörelsen organisera sig i betydligt större utsträckning, både lokalt, nationellt och internationellt. Ett stort antal fredskonferenser och fredskongresser utmärkte också tidsperioden. Vid slutet av 1800-talet hade det växt fram en internationellt organiserad fredsrörelse som även började utöva allt starkare påtryckningar på parlament och ledande statsmän.¹⁶⁹ Kriget år 1870–71 kan emellertid också betraktas som själva avstampet för allt starkare krav på en djupgående fredsfostrian i skolorna och för en allt intensivare kritik av skolornas nationalistiska fostrian. Att det fanns ett direkt samband mellan det fransk-tyska kriget (och över huvud taget krigen i samband med det tyska enandet) och Preussens aggressivt nationalistiska skolundervisning verkar ha varit en relativt spridd samtida uppfattning. Den svenske skolmannen Fridtjuv Berg refererade exempelvis i en skrift från år 1886 till uttrycket ”att det egentligen var den tyske *skolmästaren*, som segrade vid Dybböl, Sadova och Gravelotte”, ett dåtida uttryck som förekom i skilda varianter och sammanhang.¹⁷⁰ I synnerhet var det historieämnet som hamnade i skottgluggen för kritiken mot skolornas nationalistiska och krigsförhärlikande undervisning och krav började i allt skarpare ordalag resas på revisioner av ämnets läroplaner och läroböcker.¹⁷¹

En av de mest framträdande kritikerna mot skolans fostrian under perioden var den nederländske advokaten och pedagogen Hermann Molkenboer. Hans grundläggande utgångspunkt var att lärarkåren, med sin stora makt att forma framtiden, ägde det främsta och effektivaste vapnet gentemot krig. Av samma anledning borde också pedagogerna utgöra fredsrörelsens viktigaste målgrupp. Molkenboer kritiserade den dubbelmoral som skolan förmedlade till barnen: å ena sidan kristendomslärans närmast pacifistiskt orienterade kärleksbudskap, å andra sidan historieundervisningens krigsromantik och förstärkande av nationella fördomar. Framför allt ifrågasatte han historieundervisningens ”trängsinta och råa uppfattning” om fosterlandskärlek,

¹⁶⁹ Om den västerländska fredsrörelsens utveckling under 1800-talet, se t.ex. Cooper 1991 och Brock 1972. För svenskt vidkommande hänvisas främst till Mårald 1974. I Fogelström 1971 finns också en inledande kortfattad historisk bakgrund.

¹⁷⁰ Fridtjuv Berg, *Hermann Molkenboer: Skolan och fredssaken*, Stockholm 1886, s. 14f (kursiverat i original). Matilda Widegren refererade också till ”Bismarcks bekanta ord: Det var den tyske skolläraren som vann slaget vid Sedan” (1870), se Föredrag i Falkenberg, 8 aug. 1918, s. 7, F1:1, IKFF, KvS. I ett annat sammanhang hänvisade Widegren till ”professor O. Peschels ord: ”Det var den preussiske skolläraren, som vann segern vid Sadowa” (1866), se Anna Borgström, ”Skolarbetet och fredsarbetet”, *Sextonde allmänna svenska folkskolläraremötet i Göteborg, 13–15 augusti 1919*, Göteborg, 1920, s. 147 [diskussionsinlägg av Widegren].

¹⁷¹ Se t.ex. Lawson 1989, s. 2; Renna 1980, s. 63; Fink 1980, s. 67 och Grossi 2000, s. 4f.

något som ledde till hat och förakt gentemot folk i andra länder och som därmed utgjorde grogrunden för krig. Fosterlandskärleken måste därför "renas". Molkenboers största betydelse i sammanhanget får nog ändå sägas ha varit rent organisatorisk. Under 1880-talet lanserade han idén om en permanent internationell uppfostringsbyrå, vilken var tänkt att fungera som ett samlande organ för alla fredsenagerade pedagoger. Molkenboer arbetade intensivt med organisationsfrågan under de följande decennierna och lyckades även föra upp tanken om en internationell uppfostringsbyrå på ett antal stora fredskonferenser.¹⁷² Det kom dock att dröja en bit in på 1920-talet innan någon sådan uppfostringsbyrå förverkligades (se avsnitt 3.2.2).

Från 1890-talet blev kritiken mot skolornas historieundervisning en återkommande punkt på de flesta internationella fredskonferenser. Redan i samband med den allra första internationella fredskongressen (The Universal Peace Conference) år 1889 framfördes skarpa angrepp på skolornas historieläroböcker med deras romantiserade syn på krig och våld, glorifiering av krigshjältar samt chauvinistiska tendenser. Istället krävdes genomgripande revisioner av läroböckerna i riktning mot ett kraftigt minskat utrymme för krig. Lärare uppmanades också att bilda egna kommittéer för studium av fredens principer, enligt mottot att endast övertygade lärare kunde övertyga sina elever.¹⁷³ Samma år (1889) utkom även Bertha von Suttners bok *Die Waffen nieder!* (*Ned med vapnen!*), vilken blev en väckarklocka för många genom sina realistiska skildringar av kriget och dess konsekvenser. Bland annat ifrågasatte von Suttner den "gossarnas krigsutbildning" som hon menade pågick i både hem och skolor och där särskilt historieundervisningen utgjorde en fundamental beståndsdel.¹⁷⁴

Några år senare, år 1892, startade Internationella fredsbyrån (The International Peace Bureau, IPB) sin verksamhet i Bern. IPB kom att bli det första samordnande organet för den folkliga freds rörelsen och dess främsta uppgift var att anordna årligen återkommande internationella fredskonferenser. Byrån arbetade även med frågor om fredsfostran och tillsatte en särskild utbildningskommitté som fungerade som ett samordnande organ mellan lärare i Europa och USA. Redan från början ägnade kommittén särskild uppmärksamhet åt historieläroböckerna. Generalsekreteraren Elie Ducommun genomförde exempelvis en undersökning av ett antal historieläroböcker vid mitten av 1890-talet. Han menade att det var en plikt för freds rörelsen

¹⁷² Citat från Berg 1886, s. 9 (se även s. 13–17). Se även Lindmark 2010, s. 27f; Thelin 1996, s. 101; Silver 1946, s. 32f och ett längre porträtt av Molkenboers liv och verksamhet i *Svensk Läroretidning (SvL)* 1918:14, s. 209f.

¹⁷³ Se t.ex. Grossi 2000, s. 6f; Fink 1980, s. 67 och *A Handbook for the Improvement of Textbooks and Teaching Materials as Aids to International Understanding*, Unesco 1949, s. 10.

¹⁷⁴ Bertha von Suttner, *Ned med vapnen!: en lefnadssaga*, Stockholm 1907, s. 5f. Boken översattes till svenska år 1890. von Suttner (1843–1914) erhöll Nobels fredspris år 1905.

att kämpa för ett annat slags läroböcker som i huvudsak behandlade den politiska, vetenskapliga och konstnärliga utvecklingen i världen.¹⁷⁵

De många internationella fredskongresser som därefter följde från 1890-talet fram till utbrottet av första världskriget fortsatte kontinuerligt att lyfta fram betydelsen och behovet av fredsfostran i skolorna. En central punkt på de flesta konferenser var kravet på att ersätta undervisningens ”krigiska anda” med en ny ”fredlig anda”. Så gott som samtliga avslutande kongress-resolutioner inkluderade även krav på läroboksrevisioner i detta avseende, i synnerhet vad gällde historieämnet. Däremot var talarna och resolutionerna i regel måna om att också framhålla vikten av en sund fosterlandskärlek som skolans och historieämnets själva grundval.¹⁷⁶

Kring förra sekelskiftet växte det också fram mer organiserade fredsföreningar för skolor i ett antal länder, exempelvis i USA, Storbritannien, Frankrike och Nederländerna.¹⁷⁷ Den största och mest inflytelserika av dessa föreningar var utan tvekan The American School Peace League (ASPL) som grundades år 1908. ASPL var av allt att döma en mycket aktiv förening fram till krigsutbrottet år 1914. Under dessa år organiserade föreningen ett antal internationella uppsatstävlingar, de höll föredrag på freds- och lärarkonferenser, publicerade artiklar, arrangerade kurser och studiecirkelar samt tog initiativ till firandet av den årliga fredsdagen den 18 maj, vilket senare spred sig även till Europa.¹⁷⁸ Redan inledningsvis stod skolornas historieundervisning i centrum för ASPL:s verksamhet. Föreningens kanske främsta insats var utarbetandet av en detaljerad kursplan om fredsfostran och fredsundervisning, med tonvikt på historieämnet,¹⁷⁹ samt en lärobok i historia riktad till amerikanska folkskolebarn. Tanken med läroboken var att på ett mer genomgripande sätt lyfta fram ”den internationella idén” i ett uttalat fredsfrämjande syfte. Krigsåren påverkade dock starkt både arbetet med och innehållet i läroboken, och då den slutligen publicerades år 1921 var innehållet betydligt mindre radikalt än den ursprungliga tanken.¹⁸⁰

¹⁷⁵ Grossi 2000, s. 7ff och Lawson 1989, s. 5. IPB tillhandahöll exempelvis informationsmaterial om fredspedagogiska frågor, uppmuntrade internationellt utbyte mellan både skolungdomar och lärare samt utlyste tävlingar om den bästa läroboken ur fredssynpunkt. IPB erhöll Nobels fredspris år 1910.

¹⁷⁶ Se t.ex. Fink 1980, s. 67; Grossi 2000, s. 6f; Cooper 1991, s. 78f; *A Handbook for 1949*, s. 10.

¹⁷⁷ *SvL 1918:14*, s. 209f och Emilia Broomé, ”Fredsträvandena och skolvärlden”, *Sveriges kvinnliga fredsförenings årsbok 1910*, Stockholm 1910, s. 3. Jag har dock inte kunnat finna några studier av dessa föreningar med undantag av den amerikanska ASPL.

¹⁷⁸ För en mer ingående skildring av ASPL hänvisas främst till Toker Weber 1997. Den 18 maj firades till minnet av öppningsdagen för den första fredskonferensen i Haag år 1899, vilket var det första egentliga försöket att begränsa den omfattande vapenrustningen.

¹⁷⁹ *A Course in Citizenship* utgavs år 1914, med en modifierad upplaga under krigsåren (*A Course in Citizenship and Patriotism*, 1918). För en analys av innehållet i dessa kursplaner, se Toker Weber 1997; Zeiger 2000, s. 53ff; Howlett 2008, s. 1–3.

¹⁸⁰ *An American Citizenship Course in United States History: Course with Type Studies* (1921) utkom i fem volymer för olika åldrar/klasser. Krigsårens påverkan på innehållet resulterade

Även i Sverige finns exempel att hämta från denna tidiga epok i fredsfostrans historia. De första spåren av en svensk freds rörelse går att skönja redan under 1860-talet.¹⁸¹ År 1861 grundades också Kungliga Högre Lärarinne-seminariet (HLS) av Fredrika Bremer, en av fredstankens svenska pionjärer,¹⁸² vilket kom att få betydelse även ur ett freds pedagogiskt perspektiv. Enligt Inger Ekbohm bedrev HLS ett slags fredsundervisning vid slutet av 1800-talet, vilken till stor del utgick ifrån personligt fredsengagerade seminarielärarinnor. Fredstanken fördes på så vis vidare från Fredrika Bremer till HLS och vidare därifrån till de många mestadels privata flickskolor som grundades i Sverige mot slutet av 1800-talet.¹⁸³ Under 1880-talet introducerades också den tidigare nämnde Hermann Molkenboers idéer om fredsfostran för en bredare svensk publik, av folkskolläraren Fridtjov Berg, och så småningom fick Molkenboers strävan efter en internationell uppfostringsbyrå ett hundratal aktiva anhängare även i Sverige.¹⁸⁴

Under 1890-talet började frågan om fredsfostran lyftas fram i samband med allmänna svenska freds- och lärarmöten. I likhet med situationen i övriga Europa var det främst historieundervisningens krigsförhärlikande och nationalistiska karaktär som blev ett återkommande och omdebatterat ämne. Att historieundervisningen började ifrågasättas just under 1890-talet sammanföll i tid med ämnets alltmer framskjutna och betydelsefulla plats i folkskoleundervisningen, inte minst ur ett nationellt perspektiv.¹⁸⁵ Historikern Daniel Lindmark har refererat en diskussion om historieämnet från det sjunde nordiska skolmötet år 1895. På många sätt kan denna diskussion sägas spegla de olika synpunkter som fanns i samtiden kring historieundervisningens uppgift och innehåll. Kritiken mot historieämnet gick i stort sett ut på att krigshistorien upptog ett alltför stort utrymme samt att kriget och krigets hjältar framställdes i ett romantiskt skimmer. Dessutom ansåg kritiker att läroböckerna förmedlade en falsk fosterlandskärlek i form av överdriven nationalism. Istället förespråkades mer kulturhistoria och en större betoning av den fredliga odlingens hjältar. Den rådande historieundervisningen hade dock även sina försvarare på detta skolmöte, både bland histo-

exempelvis i att ordet "fred" till slut helt undveks då det kunde framstå som "pacifistisk propaganda", se Toker Weber 1997, s. 119ff, 167f, 170 och 185f. Då boken lanserades skrev en recensent att ASPL:s lärobok knappast innehöll något nytt, utan att den snarare var att betrakta som "backward- rather than forwardlooking", se R. M. Tryon, "An American Citizenship Course in United States History" (review), *The Elementary School Journal*, vol. 22, 1922:6, s. 477f.

¹⁸¹ Denna första freds rörelse bestod främst av vänstersinnade liberala män, se Mårald 1974.

¹⁸² I samband med Krimkriget på 1850-talet publicerade Bremer (1801–1865) ett uttåg i *The Times* till världens kvinnor om att agera för fred. Uttaget hänades och osynliggjordes och uppslutningen blev ytterst liten. Efter detta engagerade sig Bremer inte explicit i fredsfrågan, se t.ex. Ekbohm 1991 och Melin 1999, s. 58–60.

¹⁸³ Ekbohm 1991. Se även t.ex. Thelin 1996, s. 99 och Melin 1999, s. 60.

¹⁸⁴ Fridtjov Berg presenterade Molkenboers tankar i Berg 1886 samt i *SuL* 3/3 och 24/3 1886.

¹⁸⁵ Se t.ex. Åström Elmersjö 2013, s. 54.

riker och historielärare, och det framkom därtill en skepsis gentemot en fredsfostrande historieundervisning med motiveringen att en sådan var oförenlig med det nationella.¹⁸⁶ Två år senare (1897) arrangerades det första allmänna svenska fredsmötet i Sverige, och redan på denna första fredskonferens utgjorde frågan om historieundervisningen en av punkterna. Som avslutning på mötet antogs en resolution där i stort sett samma kritik och krav framkom beträffande historieämnet som även hade ventilerats på det nordiska skolmötet. Kritiken mot den rådande historieundervisningen och kraven på läroboksrevisioner återkom därefter på ett antal nationella fredskongresser under de följande åren.¹⁸⁷

År 1898 bildades Sveriges kvinnliga fredsförening (SKF), på initiativ av lärarinnan och socialreformatorn Emilia Broomé.¹⁸⁸ SKF var den första svenska förening där frågan om fredsfostran hade en central roll i programmet. En liberal grundhållning genomsyrade föreningens program, där ett varaktigt fredstillstånd betraktades som ett följdriktigt utvecklingssteg i civilisationens framåtskridande. En förutsättning var emellertid att det skapades en kraftfull folkopinion mot krig och för fredlig konfliktlösning, något som i sin tur ansågs kräva en djupgående mentalitetsförändring genom en medveten och långsiktig fostran till fred.¹⁸⁹ SKF vände sig i huvudsak till kvinnor, och själva utgångspunkten för föreningens verksamhet var kvinnans roll som moder och uppfostrare av barnen. Emilia Broomé och andra företrädare hämtade sina argument från en maternalistisk retorik, tydligt inspirerade av Ellen Keys idéer, där kvinnornas särskilda roll och ansvar i fredsarbetet underströks.¹⁹⁰ I likhet med större delen av den framväxande europeiska freds- pedagogiska rörelsen inriktade även SKF sitt huvudsakliga pedagogiska arbete mot skolornas historieämne. Framför allt strävade föreningen efter en historieundervisning ”genom vilken kulturhistorien skulle komma mera till sin rätt och en rättvisare uppskattning av det fredliga arbetets värde och vikt

¹⁸⁶ Lindmark 2010, s. 29ff.

¹⁸⁷ Fogelström 1971, s. 72f, 107 och 148.

¹⁸⁸ Emilia Broomé (1866–1925) är främst känd som förkämpe för reformer av utbildning och sociala frågor, men hon var även engagerad inom freds- och rösträttsrörelsen. Broomés fredsengagemang har kommit i bakgrunden av hennes övriga engagemang. För personteckningar av Emilia Broomé, se Melin 1999, s. 66–74 och Marika Hedin, *Ett liberalt dilemma: Ernst Backman, Emilia Broomé, G. H. von Koch och den sociala frågan 1880–1930*, Eslöv 2002.

¹⁸⁹ ”Sveriges Kvinnliga Fredsförenings Program”, i Emilia Broomé, *Fredssaken och kvinnan*, Stockholm 1899 (baksidan). Föreningen var verksam fram till år 1911, och medlemsantalet låg då på cirka 270 personer, se Larson 1985, s. 35. Vad gäller SKF och föreningens program för fredsfostran, se t.ex. Melin 1999, s. 82ff och 90f; Lindmark 2010; Thelin 1996. Historikern Irene Andersson har också publicerat ett avsnitt om SKF i ”Kampen för fred”: <<http://www.ub.gu.se/kvinn/portal/fred/historik/>> (12/11 2009).

¹⁹⁰ Broomé 1899; Melin 1999, s. 81, 83ff och 210; Hedin 2002, s. 121 och 125. Emilia Broomé ansåg för övrigt att kvinnornas uppgift inom freds-rörelsen var just att ägna sig åt frågor om fostran och utbildning.

möjliggöras”. I detta syfte anordnade SKF exempelvis ett antal offentliga föredrag och diskussionsmöten.¹⁹¹

Kritiken mot historieämnets nationalism och militarism, i intim förbindelse med kraven på en allmän fredsfostran i skolorna, ventilerades även i andra sammanhang under perioden före krigsutbrottet år 1914, exempelvis i liberala och socialdemokratiska kretsar samt inom folkskollärarkåren och inom olika folkrörelseorganisationer. Däremot ifrågasattes mycket sällan den dominerande nationella grundvalen som sådan i skolornas (historie)undervisning.¹⁹² Trots detta hände det att förespråkare för fredsfostran blev anklagade för att brista i fosterlandskärlek. Ett belysande exempel är hur Emilia Broomé och SKF kritiserades i konservativa kretsar för att vilja undergräva fosterlandets framtida försvarsförmåga genom att ingjuta en fredsmentalitet hos barn och unga, i synnerhet hos de små pojkar. Broomé bemötte emellertid angreppen med att bedyra att fosterlandskärleken även fortsättningsvis måste vara orubblig och solid i all fostran av barn och unga.¹⁹³ Det fanns alldeles uppenbart en spänning här, mellan en fredsfosterrande historieundervisning och det nationella, vilket även framkom vid det tidigare refererade nordiska skolmötet.

2.3 Krigsåren

Första världskriget kan på många sätt betraktas som ”nationalismens triumf”.¹⁹⁴ I princip avstannade all internationell fredsrörelseverksamhet under krigsåren och i åtskilliga av de krigförande länderna kom tidigare pacifister att aktivt ta del i kriget. Första världskriget förde med sig en nationalistisk mobilisering som få kunde motstå. Även stora delar av den internationella arbetarrörelsen och kvinnorörelsen stödde öppet sina länders krigsansträngningar.¹⁹⁵ Ett frapperande exempel på hur många fredsaktivister kom att ompröva sina tidigare ställningstaganden utgörs av den tidigare nämnda American School Peace League (ASPL). USA:s inträde i kriget år

¹⁹¹ Citat från *Sveriges Kvinnliga Fredsförenings årsbok 1908*, Stockholm 1908, s. 10f (på dessa sidor framgår även hur SKF arbetade med frågan). Se även Emilia Broomé, *Barnen och fredssaken: Föredrag vid 4:de nordiska fredsmötet 24 juli 1901*, Kristiania 1901, s. 7–9 och Broomé 1899, s. 8f.

¹⁹² Se t.ex. Edquist 2001, s. 98ff och 105; Andolf 1972, kap. 2, särsk. s. 37ff; Åström Elmersjö & Lindmark 2010, s. 65–68; Thelin 1995, s. 378ff.

¹⁹³ Se t.ex. *Nya Dagligt Allehanda* 8/6 1897 (hämtad från Hammar 2004, s. 43–45). Även försvarsvänliga kvinnor kritiserade Broomé/SKF ur denna aspekt, se Larson 1985, s. 28f.

¹⁹⁴ Uttrycket är hämtat från Blomqvist 2006, s. 310.

¹⁹⁵ Peter Brock & Nigel Young, *Pacifism in the Twentieth Century*, New York 1999, s. 21–33. Vad gäller kvinnorörelsen, se t.ex. Ulla Wikander, ”En utopisk jämlikhet: Internationella kvinnokongresser 1878–1914”, *Det evigt kvinnliga: En historia om förändring*, Ulla Wikander & Christina Carlsson Wetterberg (red.), Stockholm 1994, s. 161.

1917 fick uttalat stöd av ASPL:s grundare och talesperson Fannie Fern Andrews. Hon gick även ut offentligt och kritiserade amerikanska pacifister samt uppmanade landets lärare att patriotiskt sluta upp bakom presidenten och kriget. Vidare publicerade föreningen år 1918 en ny version av sin freds-pedagogiska kursplan, där ordet "fred" systematiskt ströks bort och patriotismen starkt betonades. ASPL:s omsvängning har tolkats som ett resultat av det hårdnande klimatet för pacifister under krigsåren, där fredsfostran i allt större utsträckning betraktades som "kommunistisk" och "opatriotisk". Direkt efter krigsslutet ändrade föreningen också sitt namn till The American School Citizenship League, något som Fannie Fern Andrews motiverade med att ASPL aldrig hade varit någon egentlig fredsorganisation.¹⁹⁶

Även om den internationella fredsrelsens verksamhet så gott som helt avstannade under krigsåren finns det ändå undantag. Det kanske främsta exemplet utgörs av "Kvinnornas fredskongress" i Haag år 1915, då kvinnor från ett tjugotal länder mitt under brinnande krig samlades för att kräva fred och skiljedom. Kongressen tillkom på initiativ av ett antal nyckelpersoner inom den internationella kvinnorösträttsrörelsen, främst Aletta Jacobs från Holland och Jane Addams från USA. Rösträttsfrågan och fredsfrågan var för övrigt ofta intimt sammankopplad inom kvinnorörelsen.¹⁹⁷ Haagkongressen krävde en omedelbar fredsuppgörelse och ställde upp ett antal principer för varaktig fred, exempelvis skiljedom och förlikning, kvinnlig medborgarrätt, respekt för nationalitet, ett kraftigt utvidgat internationellt samarbete och skapandet av en internationell fredsorganisation. En av de viktigaste punkterna gällde också betydelsen av att redan från tidiga år fostra barnen i riktning mot fred och internationellt samförstånd.¹⁹⁸ Som ett direkt resultat av kongressen bildades Internationella kvinnokommittén för varaktig fred (föregångaren till IKFF), med nationella sektioner i de anslutna länderna.¹⁹⁹ En sådan sektion grundades även i Sverige år 1915 och bestod ursprungligen av de sexton svenska kvinnor som hade deltagit på kongressen i Haag.²⁰⁰ Något år senare bildade denna sektion en underavdelning, Svenska lärarinnornas fredsgrupp, som helt och hållet koncentrerade sin verksamhet till frågan om

¹⁹⁶ Toker Weber 1997, s. 135f, 157f, 160ff och 182. Se även Howlett 2008, s. 3f och Stomfay-Stitz 2008, s. 2. Mellankrigstiden kan för övrigt betraktas som en lång stagnerande process för ASPL. År 1939 upphörde föreningen även formellt att existera, se Toker Weber 1997, s. 178ff.

¹⁹⁷ Ang. kopplingen mellan freds- och rösträttsfrågan, se t.ex. Vellacott 1996, s. 362f.

¹⁹⁸ För en utförlig skildring av fredskongressen i Haag, se *Fred*, Svenska sektionen av Internationella kvinnokommittén för varaktig fred, Stockholm 1916 (här återfinns även kongressresolutionerna i sin helhet på s. 12–16). Se även t.ex. Vellacott 1988, s. 116; Melin 1999, s. 140–155; Andersson 2001a, s. 94ff. Mycket tyder för övrigt på att Haag-resolutionerna inspirerade Woodrow Wilsons "14 punkter", vilka senare kom att utgöra underlaget för Nationernas förbunds stadga, se Vellacott 1996, s. 371 och Signe Höjer, *Mellan två världskrig*, Stockholm: 1981, s. 78f.

¹⁹⁹ I samband med krigsslutet år 1919 ombildades kommittén till Women's International League for Peace and Freedom, WILPF (IKFF), med Jane Addams som förbundets första ordf.

²⁰⁰ Se t.ex. *Fred* 1916, s. 9f och 29f samt Melin 1999, s. 117.

fredsfostran i skolorna. Så småningom kom den kvinnliga fredsgruppen att ombildas till Svenska skolornas fredsförening (SSF) – den huvudsakliga aktören i denna avhandling (se mer om detta i kapitel 4).

I neutrala länder levde fredsrörelsen i regel vidare, om än på sparlåga. I Sverige ökade dock landets största fredsförening, Svenska Freds- och skillemålsföreningen, sitt medlemsantal markant under krigsåren.²⁰¹ Det anordnades även en hel del aktiviteter av olika fredsgrupper i form av exempelvis offentliga föreläsningar, fredsveckor, fredssöndagar och andra fredsmanifestationer.²⁰² Däremot verkar det ha varit svårt att vinna något större gehör för mer specifika frågor om fredsfostran i skolorna. En sondering av de största lärarfackliga publikationerna blottlägger en så gott som total tystnad kring detta spörsmål under krigsåren, bortsett från några få enstaka notiser.

Frågan om fredsfostran och kritiken mot historieundervisningen var också ytterst sällan föremål för riksdagsbehandling, både före och under krigsåren. Det fanns dock undantag. År 1917 inlämnades en motion av en grupp socialdemokratiska riksdagsmän med krav på revision av historieläroböckernas nationalistiska och krigsförhärlikande framställningar samt partipolitiska agitation till förmån för högerkrafterna. Motionen innehöll en lång genomgång av ett antal historieläroböcker, de flesta författade av historikern Carl Grimberg, vilka framställdes som praktexemplar på nationalistisk propaganda. Motionärerna föreslog att en utredning skulle tillsättas med syfte att föreslå åtgärder, exempelvis i form av statliga granskningsnämnder av läroböcker och skärpta skolinspektioner.²⁰³ I utskottets betänkande framkommer att kritiken mot historieämnet ansågs vara överdriven; det var viktigt att historieundervisningen var ”levande” och ”intresseväckande” vilket ibland krävde ingående skildringar av krig och enskilda bataljer. Utskottsledamöterna instämde visserligen i delar av kritiken, men menade ändå att den främsta förändrande kraften utgjordes av den allmänna opinionen och fria lärobokskonkurrensen.²⁰⁴ Motionen avsågs i riksdagen.²⁰⁵

Sammanfattningsvis började således en fredspedagogisk rörelse växa fram runt om i västvärlden under andra hälften av 1800-talet, i synnerhet efter det fransk-tyska kriget år 1870–71. Denna utveckling får i sin tur betraktas som en reaktion mot nationalismens allt starkare inflytande i de obligatoriska skolsystemen. I synnerhet historieämnet hamnade i skottgluggen för

²⁰¹ Fogelström 1971, s. 144.

²⁰² Om kvinnornas fredssöndag år 1915, se Andersson 2001a, kap. 2 (för andra fredsaktioner se s. 120ff). Se även Fogelström 1971, s. 142–166.

²⁰³ Motionen inlämnades av (vänster)socialdemokraten Ernst Hage m.fl., se Motion i AK nr. 303, *Bihang till Riksdagens protokoll vid lagtima riksdagen i Stockholm år 1917*, 4:e saml., bd. 3, s. 1–11.

²⁰⁴ AK:s första tillfälliga utskotts utlåtande nr. 12, *Bihang till Riksdagens protokoll vid lagtima riksdagen i Stockholm år 1917*, 13:e saml., s. 1–14.

²⁰⁵ *Riksdagens protokoll vid lagtima riksmötet år 1917*, nr. 53, AK, 4:e bd., s. 49–62.

fredsvännernas kritik och anklagades för att förmedla chauvinism och "krigaranda" till det uppväxande släktet. Vid början av 1900-talet stod historieundervisningen på många sätt i nationens och nationalismens tjänst. Det grundläggande temat i de fredsfostrande krav som framfördes under perioden före krigsutbrottet år 1914 gällde att ersätta undervisningens "krigaranda" med en ny "fredsanda". Den rådande historieundervisningen beskylldes för att ingjuta en krigsmentalitet hos barnen genom att förhärliga kriget och krigets hjältar. Krigshistorien erhöll också ett alltför stort utrymme i historieläroböckerna i förhållande till den plats som gavs åt den fredliga odlingens historia. Historieämnet kritiserades vidare för att stärka nationella fördomar, vilket kunde leda till hat och misstro gentemot andra folk och länder. Krav på mer genomgripande historieläroboksrevisioner började därför framföras allt oftare mot slutet av perioden. Utifrån den begränsade forskning som finns är det samtidigt möjligt att hos olika fredspedagogiska förespråkare skymta ett fortsatt värnande om den nationella grundvalen i skolornas fostran och undervisning.

3 Fredspedagogiska aktörer och krav på historieboksrevisioner 1919–1939

I följande kapitel behandlas den internationella fredspedagogiska rörelsen under mellankrigstiden samt den kritik mot historieämnet och de krav på en fredsfrämjande historieundervisning som då framfördes. Hur förändrades den fredspedagogiska rörelsen och dess krav på en reviderad historieundervisning under mellankrigstiden, det vill säga vad var nytt i förhållande till perioden före krigsutbrottet år 1914? Och vilka resultat uppnåddes under mellankrigstiden? Den mer övergripande frågeställningen i denna avhandling, nämligen vilken roll nationalismen och nationella föreställningar spelade för den fredsfostran som eftersträvades, är emellertid endast möjlig att ytterst kursivt beröra i detta sammanhang då det internationella forskningsläget som tidigare påtalats är bristande.

Kapitlet bör främst betraktas som en nödvändig bakgrund till den huvudsakliga analysen av Svenska skolornas fredsförening (SSF) och dess fredsfostrande budskap. De svenska fredspedagogerna var en del av en större internationell idéströmning och förankrade i internationella nätverk och sammanhang. För att fullt ut kunna förstå den svenska verksamheten och dess grundläggande idéer behöver man sätta in den i en större internationell kontext. Då hela denna internationellt vidsträckta fredspedagogiska rörelse är föga känd till och med bland dem som verkar inom fälten för fredsforskning och utbildningshistoria, är min ambition att i detta kapitel ge en fylligare framställning av verksamheten. Kapitlet bygger i huvudsak på tidigare forskning. Jag har dock även genomfört en del egna kompletterande undersökningar, med utgångspunkt i hur denna internationella fredspedagogiska verksamhet speglades i svensk freds- och lärarpress samt av SSF:s olika representanter, för att fylla i en del kunskapsluckor. På så vis har det varit möjligt att mer utförligt skildra och tydliggöra den koppling som fanns mellan den fredspedagogiska rörelsen och de historieläroboksrevisioner som initierades under mellankrigstiden.¹ En ytterligare ambition har varit att mer systematiserat sammanställa en del av den forskning som finns för att bland annat synliggöra förändringar över tid.

Inledningsvis ges en kortfattad skildring av mellankrigstiden i stort, med utgångspunkt i den övergripande ideologiska konflikten mellan det natio-

¹ Denna koppling har även noterats i andra studier inom ramen för forskningsprojektet Historia utan gräns vid Umeå universitet. Se en sammanfattning av projektresultaten i Åström Elmersjö, "History beyond borders: Peace education, history textbook revision, and the internationalization of history teaching in the twentieth century", *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education* 2014:1, s. 62–74.

nella och det internationella samt betraktad ur ett freds rörelseperspektiv. Därefter följer ett avsnitt om vad som utmärkte den internationella freds pedagogiska rörelsen rent allmänt och hur denna förändrades över tid. I det sista avsnittet ligger fokus på det enskilda skolämne som i högre grad än något annat stod i centrum för freds pedagogernas kritik och krav på förändring – historieämnet – samt hela den verksamhet med historieboksrevisioner som ägde rum under mellankrigstiden.

3.1 Mellankrigstiden i korta drag Ett freds rörelseperspektiv

Mellankrigstiden var en dramatisk era ur flera aspekter. Ett av periodens övergripande konfliktperspektiv var den ständigt närvarande spänningen mellan det nationella och det internationella. Om första världskriget kan betraktas som ett uttryck för nationalismens triumf, kan å andra sidan en stor del av mellankrigstiden anses ha varit de internationella idealens tidevarv, då internationalism och internationellt samarbete i hög grad blev tids typiska slagord i alla möjliga sammanhang. Samtidigt är det också möjligt att, i likhet med den brittiske historikern Eric Hobsbawm, beteckna mellankrigstiden som ”nationalismens storhetstid”.² På en både realpolitisk och mer diskursiv nivå fungerade då nationalismen som en mer eller mindre ohotad, hegemonisk ideologi. Dessa två idéströmningar nådde således samtidigt sin höjdpunkt, i oavlatligt konfliktfylld relation till varandra, under decennierna mellan de båda världskrigen. En annan brittisk historiker, E. H. Carr, har kärnfullt och träffsäkert formulerat hela situationen på följande sätt: ”In no period has there been more talk of cooperation between nations. In few periods less of the reality.”³

Före år 1914 betraktades i allmänhet inte krig som ett hot mot hela mänsklighetens existens. Första världskriget förändrade emellertid denna uppfattning i grunden. Ett nytt krig mellan stormakterna måste på alla sätt undvikas och därmed långsiktigt förebyggas, och som en direkt konsekvens av denna övertygelse blev nu ”internationalism” ett verkligt slagord i tiden. På det storpolitiska planet handlade det främst om en strävan efter internationellt politiskt och ekonomiskt samarbete samt utbyggnad av transnationella kommunikationer. Den övergripande målsättningen var att på så vis knyta samman världens länder och därigenom lägga grunden för en stabil och fredlig framtid.

² Hobsbawm 1994b, s. 172.

³ Edward Hallett Carr, *Nationalism and After*, London 1968, s. 29.

Det var också nu som den moderna pacifistiska rörelsen uppstod, ett slags tredje vågens fredsrörelse, vilken expanderade snabbt under mellankrigstiden med miljontals anhängare. Den organiserade fredsrörelsen har varken tidigare eller senare varit så omfattande som under denna period.⁴ Den svenska pacifisten Matilda Widegren, en av denna avhandlingens mest framträdande aktörer, sammanfattade i en artikel från år 1927 de förändringar inom den internationella fredsrörelsen som hon menade hade ägt rum efter första världskriget. För det första hade det växt fram en mängd nya fredsföreningar som samlade personer med gemensamma intressen, exempelvis kvinnor, lärare, kristna samfund, krigsveteraner och värnpliktsvägrare. För det andra hade de flesta nationella fredsföreningar i högre grad än tidigare organiserat sig i internationella förbund. För det tredje hade själva målet för arbetet vidgats till att inte längre enbart betona fred mellan folk och stater utan även fred mellan exempelvis klasser och "raser". Slutligen hade den internationella fredsrörelsen i allt högre grad även börjat intressera sig för krigets grundläggande orsaker.⁵ Fredsrörelsen var däremot splittrad under hela perioden; det fanns ingen central samordning eller ledning som förde världspacifismens talan.⁶ Mellankrigstiden var också de internationella fredskonferensernas storhetstid. Ett stort antal konferenser gick av stapeln, varav en av de största var den allmänna världsfredskongressen år 1936 då över 4 000 delegater samlades i Bryssel.⁷ Därtill var fredsfrågan ofta framträdande inom en lång rad andra stora folkrörelser, exempelvis inom nykterhets- och arbetarrörelsen samt inte minst inom olika religiösa samfund och pedagogiska sammanslutningar.

Under 1920-talet rådde en övervägande optimistisk stämning vad gällde möjligheterna till en framtida universell och varaktig fred. Mycket stora förhoppningar knöts till det nybildade Nationernas förbund (NF). För första gången fanns det nu en internationell organisation vars syfte var att skapa och upprätthålla kollektiv internationell säkerhet. Det fanns över huvud taget en stark tro på möjligheterna till nedrustning och fredlig konfliktlös-

⁴ Brock & Socknat 1999, se särskilt förordet för en översikt av pacifismens utveckling. Fredsrörelsen expanderade främst i Nordamerika och Storbritannien; det var inte lika enkelt att växa till en massrörelse i övriga Europa. Se även t.ex. C. J. Brunskog, "Den internationella fredsrörelsen", *Nykterhetsfolkets kalender 1931*, Stockholm 1930, s. 189 och Melin 1999, s. 203.

⁵ Matilda Widegren, "Nya arbetsuppgifter och arbetssätt för de folkliga fredsföreningarna", *NV* 1927:3 (1927b), s. 18. För en omfattande uppräknings av periodens internationella fredsorganisationer, se Gustav E. Dahlberg, "Den internationella fredsrörelsen i fågelperspektiv", *Nykterhetsfolkets kalender 1926*, Stockholm 1925, s. 255ff.

⁶ Det förekom visserligen initiativ till att samla hela fredsrörelsen under ett och samma paraply, t.ex. i form av en samarbetskommitté under ledning av IPB, men inga sådana försök resulterade i något mer hållbart. Fredsrörelsen fortsatte också att vara splittrad i en moderat och en mer radikal inriktning (samt några revolutionära dito). För en översiktlig bild, se t.ex. Brunskog 1930, s. 190f.

⁷ Om Brysselkonferensen, se *Lärarinneförbundet (Lf)* 1936:38, s. 4. Se även Fogelström 1971, s. 215, 220 och 233 samt Grossi 2000 (förordet) för exempel på olika fredskonferenser.

ning, kombinerad med tilltro till NF:s möjligheter att bevara freden. I synnerhet andra hälften av 1920-talet var på många sätt en storhetstid för den internationella freds rörelsen. År 1925 slöts exempelvis Locarnofördraget mellan de före detta krigförande länderna och samma år antogs även en internationell konvention som förbjöd användning av stridsgaser. Några år senare lanserades Briand-Kelloggpakten (1928), vilken innebar ett formellt fördömande av krig som politiskt medel att lösa internationella konflikter, och mot slutet av decenniet tillsattes NF en kommission med uppgift att förbereda en stor nedrustningskonferens.⁸ Alla dessa händelser betraktades naturligtvis som stora segrar för freds rörelsen.

Denna storhetstid för de internationella idealen motsvarades emellertid sällan av praktiska genomföranden. Samtidigt som internationalismen firade triumfer som slagord och strävan kan mellankrigstiden som sagt också betraktas som nationalismens stora epok. Omedelbart efter första världskriget, i samband med Versaillesavtalen, fick nationalitetsprincipen ett reellt genomslag utan tidigare motstycke, även om de flesta nya stater i praktiken blev eller förblev mångnationella. Historikern Eric Hobsbawm har dragit fram ett antal typiska drag för den europeiska nationalismen under mellankrigstiden och menar att denna framför allt fokuserades på att ytterligare svetsa samman befolkningen inom det egna landet. Detta möjliggjordes på ett helt annat sätt än tidigare genom moderna medier och uttrycksmedel som exempelvis radion. Det handlade främst om att skapa nationell samling inom den egna nationen.⁹ Det internationella samarbetet minskade dessutom påtagligt i betydelse under perioden, inte minst på grund av de ekonomiska kriserna som medförde att den internationella handeln kraftigt avtog i jämförelse med perioden före första världskriget.¹⁰

Från början av 1930-talet inträdde därtill en successiv försämring av det utrikespolitiska läget. En djup ekonomisk kris svepte fram över världen, Japan attackerade Manchuriet år 1931 i strid mot Kelloggpakten och NF blottlade därmed sin oförmåga att förebygga och avvärja internationella konflikter. Den stora nedrustningskonferensen i Genève år 1932, vilken mötsågs med enorma förhoppningar från fredsvänner över hela världen, nådde inga större resultat i överläggningarna. Tyskland krävde rätt att få upprusta och önskade därmed upphäva Versaillesfördraget. Då Tyskland inte fick gehör för sina krav avbröt landet sin medverkan i konferensen. Året därpå, efter Hitlers makt tillträde, utträdde Tyskland ur NF och nedrustningsförhandlingarna strandade. Några år senare, år 1935, inledde Italien sitt anfall mot

⁸ Se t.ex. Fogelström 1971, s. 201; Göran von Bonsdorff, *Med freden som rättesnöre: Finlands Fredsförbund 1920–1979*, Helsingfors 1991, s. 30; Melin 1999, s. 182f och 202f.

⁹ Hobsbawm 1994b, s. 171ff och 181ff.

¹⁰ Se t.ex. Eric Hobsbawm, *Age of Extremes: The Short Twentieth Century 1914–1991*, London: Michael Joseph/Penguin 1994a, kap. 3.

Etiopien (Abessinien), ett anfall som slutade framgångsrikt för Italiens del, och kort därefter bröt även det spanska inbördeskriget ut. Därefter skedde ytterligare en lång rad våldshandlingar i Kina, Österrike, Tjeckoslovakien, och så vidare. Nationalismen firade triumfer under 1930-talet, inte minst genom nazismens och fascismens allt starkare inflytande runtom i Europa. Hoppet om en framtida varaktig fred började försvinna, både hos den allmänna opinionen och inom fredsrörelsen, i takt med att världens länder upprustade och förberedde sig för ett kommande krig. Det stora anseende som NF hade åtnjutit inom internationalistiska kretsar under 1920-talet avtog alltmer då 1930-talets politiska och ekonomiska kriser hopades. NF stod handlingsförlamat och dess auktoritet urholkades kraftigt.¹¹

I ett återblickande perspektiv kan det framstå som om mellankrigstidens omfattande internationella fredsrörelse över huvud taget inte avsatte några mer bestående spår i det samtida politiska livet. Rektorn Allan Degerman, en av periodens mest profilerade och inflytelserika svenska pacifister, menade dock i en artikel från slutet av 1930-talet att den internationella fredsrörelsen trots allt hade uppnått vissa framgångar under de senaste decennierna. För det första hade oviljan mot krig blivit i hög grad allmän i de flesta länder. För det andra hade intresset för de utrikespolitiska problemen spridit sig till allt större kretsar. Och för det tredje hade även insikten om staternas ömse-sidiga beroende ökat.¹²

Sammanfattningsvis kan mellankrigstiden betecknas som en storhetstid för både de nationella och de internationella idealen, för både nationalismen och internationalismen, två starka ideologiska strömningar som levde parallella liv. Mitt i detta spänningsfält tog en vidsträckt fredspedagogisk rörelse form. Denna rörelse var naturligtvis i grund och botten internationalistisk till hela sin karaktär, både idémässigt och organisatoriskt. Samtidigt är det rimligt att utgå ifrån att det fredsfostrande budskapet påverkades av hela detta övergripande konfliktperspektiv mellan det nationella och det internationella. I de följande avsnitten ligger fokus i första hand på de mer organisatoriska aspekterna av mellankrigstidens internationella fredspedagogiska rörelse, även om själva idéinnehållet också kommer att beröras i den mån sådan forskning föreligger.

¹¹ Avsnittet bygger främst på Trönberg 1985, s. 54ff, 95f och 161ff; Fogelström 1971, s. 201f; Melin 1999, s. 203; von Bonsdorff 1991, s. 50; Allan Degerman, "Fredsrörelsen: Inledning", *Blå boken 1940*, Stockholm 1939, s. 177.

¹² Degerman 1939, s. 177.

3.2 Den internationella fredspedagogiska rörelsen

Under 1920-talet blev strävan efter fredsfostran i skolorna en verkligt internationell rörelse. Övertygelsen om att skolundervisningen åtminstone delvis var orsak till krigsutbrottet år 1914 verkar ha varit utbredd efter krigsslutet, åtminstone inom pedagogiska kretsar, och främst utpekades den chauvinism som många ansåg genomsyra skolornas läroböcker. Kraven på att rensa ut läroböcker som glorifierade krig och hetsade mot andra folk och länder intensifierades därför kraftigt. Det var nu som konceptet att ”uppfostra till fred” verkligen vann anslutning och utvecklades till en omfattande internationell rörelse som efterhand alltmer stöddes av det nybildade Nationernas förbund. Det fanns en stark och målmedveten beslutsamhet om att på alla sätt förhindra ett nytt katastrofalt krig mellan stormakterna. Med förnyad kraft började därför ett stort antal fredsengagerade pedagoger och andra pacifister att förespråka en genomgripande fredsfostran i skolorna i syfte att forma ”nya människor” med nya fredliga mentaliteter. Det talades och skrevs mycket om kulturella utbyten, ett gemensamt världsspråk, och framför allt om revisioner av läroböcker.¹³

Det stärkta reformpedagogiska inflytandet efter krigsslutet hade också betydelse och gick hand i hand med fredspedagogernas krav på en omdaning av skolundervisningen. Barnen måste få växa i enlighet med sin egen naturliga utveckling och det långsiktiga målet var att därigenom skapa en mer demokratisk och fredligare värld. En av de mest inflytelserika reformpedagogerna var den italienska läkaren och pedagogen Maria Montessori, vars ledande tanke kan sägas ha utgjort själva utgångspunkten även för den fredspedagogiska rörelsen i stort: ”Att förebygga konflikter är ett politiskt arbete, att upprätta fred är en fråga om uppfostran och utbildning.”¹⁴

I detta avsnitt kommer jag att översiktligt kartlägga den internationella fredspedagogiska rörelsen och dess verksamhet under perioden 1919–1939. Med ”rörelse” avser jag ett mer eller mindre löst sammansatt nätverk av olika aktörer (enskilda personer, grupper eller större organisationer), med gemensamma intressen och målsättningar, vilka i regel bedriver sin verk-

¹³ Se t.ex. Renna 1980, s. 61ff; Hermon 1988, s. 127; Fink 1980, s. 69; Lawson 1989, s. 6; *A Handbook for 1949*, s. 10. För svenska röster om skolans undervisning som orsak till krigsutbrottet, se t.ex. *SvL* 1918:14, s. 209f och Matilda Widegren, ”Kort redogörelse för Svenska skolornas fredsforenings uppkomst och utveckling till och med år 1926”, *Eos: Uppsatser och meddelanden utgivna av Svenska skolornas fredsforening*, Stockholm 1927a, s. 95.

¹⁴ Maria Montessori, *Utbildning och fred*, Jönköping 1998, s. 31. Montessoris (och t.ex. John Deweys) inflytande i fredspedagogiska kretsar har även noterats av exempelvis historikern Maria Småberg i ”En oas mitt i våldet’: Fredsutbildning som ett medel till att förebygga våld i Palestina 1920–1948”, *Våldets mening: Makt, minne, myt*, Eva Österberg & Marie Lindstedt Cronberg (red.), Lund 2004, s. 324f.

samhet utanför de mer formaliserade politiska institutionerna.¹⁵ De frågeställningar som behandlas i nedanstående avsnitt är framför allt: Vilka var de aktörer som drev kraven på fredsfostran under mellankrigstiden? Är det möjligt att tala om någon samordnad internationell fredspedagogisk rörelse och hur såg denna i så fall ut? Vad utmärkte denna rörelse och dess verksamhet rent allmänt och hur förändrades detta över tid?

3.2.1 Aktörer, krav och förändring över tid

Vilka var då de aktörer som tillsammans utgjorde den fredspedagogiska rörelsen? Hur kan man beskriva hela denna rörelse? Det verkar främst ha varit organiserade fredsaktivister, olika slags pedagogiska sammanslutningar och kristna ekumeniska förbund som gick i bräschen för denna löst sammansatta internationella rörelse, men även organisationer som samlade exempelvis akademiker, kvinnor, krigsveteraner, fackförbund, studenter, och så vidare.¹⁶ Av allt att döma verkar det ha funnits få föreningar under mellankrigstiden som, i likhet med Svenska skolornas fredsförening och dess nordiska systerföreningar, kan sägas ha varit renodlade fredspedagogiska organisationer.¹⁷ Däremot fanns det gott om nationellt baserade pedagogiska sammanslutningar, både i Europa och USA, som på olika sätt engagerade sig i frågor om fredsfostran.¹⁸ En av alla dessa föreningar var The English Association of Headmistresses, som skapade ett omfattande nätverk mellan kvinnliga lärare, pedagogiska föreningar och internationella organisationer med den gemensamma målsättningen att arbeta för fred och internationell förståelse.¹⁹ Ett ytterligare exempel är de fackligt organiserade franska folkskollärarna och deras intensiva och framgångsrika arbete med fredsfostran i skolorna, något som ingående har skildrats av historikern Mona Siegel.²⁰

Ett antal stora internationella pedagogiska förbund uppmärksammade också regelbundet vikten av en fredsfrämjande fostran och undervisning i skolorna. En av dessa organisationer var folkskolläraernas internationella

¹⁵ Definitionen av en social rörelse är inspirerad av och hämtad från Andersson 2001a, s. 31.

¹⁶ Se t.ex. Hermon 1988, s. 128 och *A Handbook for 1949*, s. 24.

¹⁷ Enligt fredsaktivisten Anna T. Nilsson fanns det sådana nationella fredspedagogiska föreningar "i flera länder" under 1920-talet, men hon ger inga konkreta exempel, se Anna T. Nilsson, *Data och fakta rörande fredsrörelsen*, Malmö 1924, s. 19. Bortsett från amerikanska ASPL, som upphörde att vara ett fredspedagogiskt förbund under mellankrigstiden, är det svårt att hitta ytterligare exempel. Före år 1919 fanns det dock fredspedagogiska föreningar i ett antal länder (se avsnitt 2.2).

¹⁸ Ett flertal sådana exempel finns listade i *A Handbook for 1949*, s. 11.

¹⁹ Joyce Goodman, "Working for Change Across International Borders: the Association of Headmistresses and Education for International Citizenship", *Paedagogica Historica*, vol. 43, 2007:1, s. 165–180.

²⁰ Siegel 2004.

förbund, The International Federation of Teachers' Association (IFTA). Denna lärarinternational tillhörde de internationella organisationer som oftast och mest ingående behandlade fredspedagogiska frågor på sina kongresser, i synnerhet under 1930-talet, och särskilt underströks betydelsen av undervisning om Nationernas förbund. I samband med den internationella folkskollärarkongressen i Stockholm år 1931 stod exempelvis fredsfrågan helt i centrum för förhandlingarna och diskussionerna.²¹ En annan viktig pedagogisk världsorganisation var The World Federation of Education Association (WFEA). Från att ursprungligen ha varit ett amerikanskt lärarfackligt förbund utvecklades WFEA i början av 1920-talet till att bli ett världsförbund med en tydlig fredspedagogisk profil. Syftet med verksamheten var "att trygga internationellt samarbete i uppfostrande institutioner och främja den internationella goda viljan". Förbundets konkreta uppgift blev att samla världens lärare till återkommande internationella kongresser om uppfostran till fred.²² En av WFEA:s mest uppmärksammade kongresser ägde rum i San Francisco år 1923, och den ledande tanken som genomsyrade hela mötet var att världens lärare gemensamt bar nyckeln till en framtida varaktig fred.²³ Därefter följde åtminstone tre stora världskongresser i förbundets regi under 1920- och 1930-talen.²⁴ Slutligen kan även nämnas den reformpedagogiska sammanslutningen The New Education Fellowship (NEF). NEF var utan tvekan den främsta internationella företrädaren för idéer om "den nya skolan", och på dess program hade även frågan om fredsfostran en framträdande roll. På olika sätt försökte sammanslutningen främja internationellt samarbete och ömsesidig förståelse mellan människor i olika länder.²⁵

Vid sidan av de pedagogiska förbunden fanns vidare en lång rad kristna samfund och kristna ekumeniska organisationer som också engagerade sig i frågan om fredsfostran i skolorna. Särskilt kan nämnas The International Fellowship of Reconciliation (Internationella försoningsförbundet) och The

²¹ För kortfattade inblickar i IFTA:s arbete med fredsfostran, se t.ex. Viola Rohdin & Gunvor Larsson-Utas, *Alla tiders folkskollärarinnor: Pionjärer och förbund*, Stockholm 1998, s. 90; *SuL* 1929:21, s. 419; *Småskolan* 1931:34, s. 271f och *FT* 1932:32, s. 772. Även i samband med 1934 års världskongress uppmärksammades fredsfrågan stort. Särskilt underströks då betydelsen av att fostra barnen så att de blev motståndskraftiga gentemot "irrlärar", se Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 90.

²² Det översatta citatet från WFEA:s stadgar återfinns i *FT* 1923:40, s. 641.

²³ Nilsson 1924, s. 19; Matilda Widegren, "Internationella strävanden att genom uppfostran främja samförstånd och fred", *Hertha* 1928:6, s. 123, och *FT* 1923:40, s. 641.

²⁴ Kongresserna hölls i Edinburgh år 1925 och senare även i Toronto och i Denver, se *Från fysiskt nödhjälpsarbete till kulturell upplysningsverksamhet i folkförsoningens tjänst*, SSF, Stockholm 1926, s. 2; Widegren 1928, s. 123; protokoll vid SSF:s sammanträde 21/11 1930, § 1, E2, MB, NFL.

²⁵ Se t.ex. "Ny skola och ny uppfostran", *FT* 1930:4, s. 56; *NV* 1923:10, s. 79 och Widegren 1928, s. 122. Ledande personer inom NEF var t.ex. pedagogerna Elisabeth Rotten och Adolphe Ferrière. NEF hade även en svensk sektion vilken regelbundet gav ut tidskriften *Pedagogiska Spörsmål (PSP)*.

World Alliance for International Friendship through the Churches (Världssamfundet för mellanfolkligt samförstånd genom kyrkosamfunden). Båda dessa internationella förbund hade fredsfostran som ett framträdande tema på sina världskongresser under 1920-talet. Vid Internationella försoningsförbundets kongresser i Österrike år 1922 och i Tyskland år 1926 stod exempelvis fredsfostran helt i centrum för diskussionerna. Bland annat tillsatte förbundet en kommitté med uppdrag att på olika sätt utarbeta förslag i syfte att främja en mer genomgripande fredsfostran av barn och unga.²⁶ Frågan uppmärksammades även stort i samband med World Alliances ekumeniska världskongress i Stockholm år 1925, då ett av syftena med kongressen var att diskutera kyrkans ansvar vad gällde fostran av de unga till fred och försoning. I praktiken var det emellertid skolornas historieundervisning som kom att hamna i centrum för diskussionerna.²⁷

Även inom den mer allmänna freds rörelsen fanns ett flertal internationella förbund som i större eller mindre utsträckning ägnade uppmärksamhet åt frågan om fredsfostran. Den tidigare nämnda Internationella fredsbyrå (IPB) var en av de första organisationerna som över huvud taget engagerade sig i freds pedagogiska frågor. I synnerhet ägnade sig IPB åt att driva krav på läroboksrevisorer, i likhet med exempelvis Women's International League of Peace and Freedom (IKFF) och The International Federation of League of Nations Societies. Den senare organisationen riktade för övrigt in en stor del av sin verksamhet åt att uppmuntra skolorna till undervisning om NF.²⁸

Under mellankrigstiden kom frågan om fredsfostran också upp som en mer eller mindre framträdande punkt vid ett stort antal internationella fredskonferenser.²⁹ En väsentlig del av det som kan karakteriseras som mellankrigstidens freds pedagogiska rörelse utgjordes således inte enbart av enskilda organisationer i sig, utan även av periodens många internationella konferenser som på olika sätt behandlade freds pedagogiska frågor, i synnerhet under 1920-talet. Utöver de konferenser som redan har nämnts bör ytterligare några särskilt lyftas fram. Exempelvis ägde två internationella kongresser för "moralisk fostran" rum i Genève år 1922 respektive i Rom år 1926 med fredsfostran som huvudsakligt tema.³⁰ År 1925 arrangerade dessutom Rädda barnen en uppmärksam världskongress i Genève, Första inter-

²⁶ Nilsson 1924, s. 19; Widegren 1927a, s. 99.

²⁷ Se framför allt avsnitt 3.3.1, men även t.ex. Nilsson 1924, s. 21 och NV 1925:18, s. 142.

²⁸ *A Handbook for 1949*, s. 26f och 29.

²⁹ Under perioden mellan 1889 och 1939 ägde 33 stora internationella allmänna världsfredskonferenser rum, varav de allra flesta behandlade frågan om fredsfostran, se Grossi 2000 (förordet).

³⁰ Se t.ex. Grossi 2000, s. 18 och Matilda Widegren, "Vad har inom skolvärlden åtgjorts efter kriget för att befrämja samförståndet mellan nationerna?", *Det tolfte nordiska skolmötet i Helsingfors den 4-6 augusti 1925*, Helsingfors 1927c, s. 269. Internationella kongressen för moralisk fostran var en pedagogisk världsorganisation med byrå i Haag.

nationella barnavårdskongressen. Mot slutet av kongressdagarna antogs en omfattande resolution om vikten av att uppfostra barn och unga till internationellt god vilja, där kongressdeltagarna framför allt krävde genomgripande revisioner av historieläroböckerna.³¹

I ett föredrag från år 1925 konstaterade Matilda Widegren att den freds-pedagogiska rörelsen bestod av nationella och internationella organisationer, konferenser och kongresser, studiekurser och tidskrifter, men även ett antal läroanstalter vilka utgjorde ett slags ideala inrättningar i fredspedagogiskt avseende och fungerade som pedagogiska mönsterskolor. Widegren lyfte särskilt fram den Internationella folkhögskolan i Helsingör, kväkarnas högskola Woodbroke College utanför Birmingham och Internationella försörningsförbundets skola i Schweiz. Det som förenade skolorna var just att de var internationella, men även att de på olika sätt aktivt främjade fred och internationellt samförstånd samt att de baserades på reformpedagogiska tankegångar.³² Jag menar att Matilda Widegren i denna artikel ringade in mellankrigstidens freds-pedagogiska rörelse på ett fullt adekvat sätt. Tilläggas bör dock att rörelsen i huvudsak verkar ha haft sin bas i västvärlden, med individer, nationella föreningar och internationella förbund som främst var knutna till Europa och Nordamerika.³³

Vilka var då de centrala elementen i den fredsfostran som förespråkades? I den tidigare forskning som till största delen utgör underlaget till detta kapitel ges inte många ledtrådar som svar på frågan. Det är dock möjligt att urskilja ett antal mer allmänna och övergripande krav. Det talades och skrevs mycket i konferensföreläsningar, kongressresolutioner och andra forum om vikten av att genom fostran och undervisning främja ömsesidig förståelse och en internationellt god vilja mellan individer, folk och nationer. Det talades och skrevs mycket även om betydelsen av internationellt samarbete och globala perspektiv, kulturella utbyten och stundtals också om ett gemensamt världsspråk. Allt som i undervisning och läroböcker kunde bidra till att framkalla "krigaranda" och chauvinism i form av ringaktning eller fiendskap gentemot andra folk och länder skulle rensas bort. Allra mest talades och skrevs det emellertid om vikten av NF-undervisning i skolorna samt om det stora behovet av genomgripande läroboksrevisioner – i synnerhet vad gällde historieämnet (se mer avsnitt 3.3).³⁴

³¹ En längre rapport från kongressen återfinns i *Från fysiskt nödhjälpsarbete 1926*, s. 3–6.

³² Widegren 1927c, s. 271f. I andra sammanhang lyfte SSF även fram den Nordiska folkhögskolan i Genève. Om denna skola, se t.ex. Allan Degerman, *Nordiska folkhögskolan i Genève 1931–1956*, Stockholm 1957. *Lärarinneförbundet* lyfte också fram en internationell mönsterskola på Ibiza, "där man vill lära europeisk ungdom internationell samförståndsanda", se *Lf* 1935:29, s. 1.

³³ Det finns dock exempel på hur individer och grupper även i andra världsdelar tog del i freds-pedagogiska projekt, främst ang. läroboksrevisioner, se *A Handbook for 1949*, s. 11, 15 och 39f.

³⁴ En sammanställning baserad på en rad olika källor, se framför allt Renne 1980, s. 63f, men även t.ex. Anna T. Nilsson, *Fredsrelsens ABC: Data och fakta*, Stockholm 1934, s. 28; *Från*

I en del svenska skribenters rapporter från periodens många fredspedagogiska världskongresser framkommer också ibland antydningar om synen på förhållandet mellan det nationella och det internationella. I samband med WFEA:s kongress i Edinburgh år 1925 framhölls exempelvis kraftfullt ”att endast en etisk och djup kärlek till det egna folket och landet förmår alstra och bära upp en sann och praktisk internationalism”.³⁵ Och i samband med Rädde barnens internationella kongress i Genève samma år konstaterades i den avslutande resolutionens första paragraf att barnens fostran i främsta rummet måste grundas på kärlek till fosterlandet. Denna fosterlandskärlek måste dock också ”vidgas till en mera omfattande kärlek, som inbegriper hela mänskligheten”.³⁶ Liknande formuleringar, eller reservationer, framhölls även i samband med andra internationella konferenser.³⁷

Den kanadensiska pedagogikforskaren Elly Hermon menar att det går att urskilja en viss förändring över tid vad gäller den internationella fredspedagogiska rörelsens inriktning och huvudfokus. Under 1920-talet låg en stark betoning på ”international understanding” som ledstjärna och målsättning för allt pedagogiskt fredsarbete, vilket innebar att det pacifistiska budskapet blev mindre framträdande. Detta hade i sin tur ett direkt samband med NF:s allt större inflytande på det fredspedagogiska området (se mer nedan). NF erkände rätten till nationellt militärt självförsvar och accepterade även internationella sanktioner och våldsmedel om inga andra lösningar ansågs möjliga vid internationella konflikter. Huvudfåran av den fredspedagogiska rörelsen länkades därmed samman med den internationalistiska rörelsen, anslöt sig till NF:s ideal och principer och tog som främsta målsättning att propagera för undervisning om folkförbundet samt internationell samverkan och förståelse. Fokus för det fredspedagogiska arbetet under 1920-talet låg även på den mer formella undervisningen i skolorna, med målet att revidera läroplaner och läroböcker i riktning mot ökad internationell förståelse.³⁸

1920-talet kan till stora delar betraktas som gyllene år för den fredspedagogiska rörelsen med en mycket omfattande internationell aktivitet. Elisabet Eurén, en av Svenska skolornas fredsforenings ledande företrädare, konsta-

fysiskt nödhjälpsarbete 1926, s. 2–4; Widegren 1928, s. 123; ”Upplysningsarbete mot kriget”, *FT* 1923:40, s. 641; ”Ny skola och ny uppfostran”, *FT* 1930:4, s. 56 och Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 90.

³⁵ *Från fysiskt nödhjälpsarbete* 1926, s. 2.

³⁶ *Från fysiskt nödhjälpsarbete* 1926, s. 3. Se även Frida Härner, ”Skolans insats i folkförbrödringsarbetet”, *Berättelse över Sveriges allmänna folkskollärareforenings 50-årsjubileum i samband med Adertonde allmänna svenska folkskolläraremötet i Stockholm den 9–11 juli 1930*, Stockholm 1930, s. 183.

³⁷ I samband med en stor fredspedagogisk kongress i Prag år 1927 antogs t.ex. en avslutande resolution som också betonade vikten av fosterlandskärleken som skolans grundval, men att denna måste utsträckas till att omfatta det internationella samfundet, se SSF-ledamoten Alfild Kræpeliens rapport i *NV* 1927:9, s. 66f.

³⁸ Hermon 1988, s. 127, 133ff och 137. Se även Lawson 1989, s. 9.

terade i en skrift från år 1926 att "[h]ela den civiliserade världen" för närvarande sysselsatte sig med frågan om fred och försoning.³⁹ Även lektor Wilhelm Carlgren, engagerad inom olika historieboksrevisioner under mellankrigstiden, har bidragit med en liten inblick i 1920-talets intensiva fredspedagogiska verksamhet: "Resolutioner fattas, fredsdagar anordnas, texter anvisas, broschyrer utsändas rörande historieundervisningen, lärjungeutbyten igångsätts, språkgemenskap (esperanto) försökes. [– – –] Föredragshållare resa kring, rapporter lämnas, filmer visas från 'the wonderful League'."⁴⁰

Under 1930-talet började emellertid hoppet om en framtida fredlig värld försvinna i takt med att de internationella ekonomiska och politiska kriserna hopade sig. Världens länder började återigen upprusta och förbereda sig för eventuellt krig. I takt med att NF:s auktoritet alltmer försvagades, stärktes återigen de ideella internationella organisationernas inflytande på det freds-pedagogiska området. Det hände till och med att dessa organisationer gick emot NF:s officiella policy vad gällde principen om att freds-pedagogiska intressen skulle underordnas politiska hänsynstaganden om dessa befann sig i konflikt med varandra. Vid mitten av 1930-talet fördömdes exempelvis den nazistiska raspolitiken av en stor del av den internationella freds- och freds-pedagogiska rörelsen, ett fördömande som NF inte formellt sett kunde godta. De politiska frågorna framträdde således tydligare som en reaktion på den politiska situationen i världen, och i allt högre grad inkluderades nu krav på respekt för mänskliga rättigheter och demokratisk fostran. Även pacifismen lyftes fram som en kompletterande ledstjärna i arbetet för fredsfostran. Samtidigt betonades alltmer en övergripande fredsfostran som inte enbart koncentrerades till olika skolämnen.⁴¹

3.2.2 Samordnade internationella organisationer

Den internationella freds-pedagogiska rörelsen under mellankrigstiden utgjordes således av en lång rad olika nationella föreningar, internationella förbund, konferenser och kongresser. En av de största skillnaderna i jämförelse med perioden före första världskriget var att hela utbildningsområdet blev dels alltmer internationaliserat, dels alltmer institutionaliserat. De tidigare ganska löst samordnade pacifistiska, pedagogiska och ekumeniska nätverken fick nu en allt tydligare organiserad gemensam bas i form av olika internationella informations- och dokumentationscentraler. Tidigare forskning har också visat hur det internationella samarbetet på olika nivåer över

³⁹ *Från fysiskt nödhjulsarbete 1926*, s. 1.

⁴⁰ Wilhelm Carlgren, "Kriget i skolan: Nationalism och pacifism i historieundervisningen", *Nordisk tidskrift* 1929, s. 298.

⁴¹ Hermon 1988, s. 127 och 135ff.

huvud taget blev alltmer betydelsefullt under mellankrigstiden i arbetet med att förändra skolutbildningen runtom i västvärlden.⁴² I denna process av ökat formaliserat samarbete och nätverksbyggande även inom det fredspedagogiska området kom framför allt Internationella uppfostringsbyrån och Nationernas förbund i Genève att spela en viktig roll.

I samband med krigsslutet intensifierades ansträngningarna med att förverkliga Hermann Molkenboers dröm om en internationell uppfostringsbyrå som främst skulle ägna sin verksamhet åt frågan om barnens fostran till fred och internationellt samförstånd.⁴³ Då NF bildades år 1919 väcktes förhoppningar om att en sådan byrå skulle kunna knytas direkt till folkförbundet, och det gjordes också en del konkreta – om än misslyckade – försök i denna riktning av olika organisationer.⁴⁴ Några år senare, år 1925, blev till slut drömmen om en internationell uppfostringsbyrå realiserad i form av The International Bureau of Education (IBE).⁴⁵ Redan från början blev byrån starkt knuten till den reformpedagogiska rörelsen.⁴⁶ IBE kom till stora delar att utgöra ett slags koordinationscentrum för den internationella fredspedagogiska rörelsen genom att dels tillhandahålla och sprida information om forskning på utbildningsområdet, dels anordna årliga sommarkurser och internationella konferenser med fredsfostran som huvudsakligt tema.⁴⁷ Den utan tvekan mest uppmärksammade av byråns alla konferenser ägde rum i Prag år 1927 under temat ”Fred genom skolan”.⁴⁸ Genom att initiera och ansvara för alla dessa verksamheter kom IBE att spela en central roll i att främja fredsfostran i skolorna. IBE arbetade i Nationernas förbunds anda

⁴² Se t.ex. Akira Iriye, *Global community: the role of international organizations in the making of the contemporary world*, Berkeley 2002; Fuchs 2007, s. 199; Hermon 1988, s. 127.

⁴³ Internationella IKFF tillhörde en av flera grupper som arbetade för detta. I samband med IKFF:s konstituerande kongress i Zürich år 1919 antogs t.ex. ett detaljerat förslag till riktlinjer och organisation för en sådan uppfostringsbyrå, se Borgström 1920, s. 139f och Otto Anderssen, ”Permanent internasjonalt opdragelses- og folkeoplysningsarbeide”, *Ellevte Nordiske skolemøte i Kristiania 5–8 august 1920*, Kristiania 1921, s. 57ff.

⁴⁴ Fannie Fern Andrews, ordf. för ASPL, blev t.ex. kallad till Paris av USA:s president W. Wilson för att tillsammans med honom försöka få till stånd en avdelning för ”uppfostringsfrågor” inom ramen för NF, se *NV* 1923:23, s. 177 och Anderssen 1921, s. 58f. Ett annat exempel är SSF som i en skrivelse uppmanade regeringen att inom ramen för NF verka för en internationell uppfostringsbyrå, se styrelseprotokoll 25/4 1920, GSF, GS [rapport från SSF:s årsmöte 7/4 1920] och Theodor Blomqvist, *Skolan och fredssaken*, Kalmar 1920, s. 11.

⁴⁵ För en mer ingående redogörelse av den långa kampen för en internationell uppfostringsbyrå hänvisas till Silver 1946. Det franska namnet, Bureau International d’Education, användes också flitigt under perioden.

⁴⁶ Grundarna av IBE var de kända reformpedagogerna Édouard Claparède, Pierre Bovet och Adolphe Ferrière. Från slutet av 1920-talet och under lång tid framöver var dessutom psykologiprofessorn Jean Piaget föreståndare för byrån. IBE hade också nära kontakter med The New Education Fellowship (NEF).

⁴⁷ Hermon 1988, s. 128f. Se även byråns hemsida:

<<http://www.ibe.unesco.org/en/organization/about-the-ibe/history.html>> (29/8 2013).

⁴⁸ På konferensen deltog över 450 personer från arton olika länder, se t.ex. Grossi 2000, s. 19f; Hermon 1988, s. 129; Widegren 1928, s. 124; *NV* 1927:9, s. 66f.

och i nära samarbete med dess sekretariat. Från slutet av 1920-talet kunde även olika länders regeringar bli medlemmar i byrån, och därigenom blev IBE den första mellanstatliga organisationen på utbildningsområdet.⁴⁹

Den andra internationellt samordnande fredspedagogiska organisationen, och på längre sikt den viktigaste, var Nationernas förbund (NF). NF utgjorde över huvud taget det första storskaliga försöket till internationell samordning, och hörnstenarna i verksamheten var skiljedom och internationell militär nedrustning. Inledningsvis var NF emellertid ovilligt att ta på sig rollen som samordnare på utbildningsområdet, eftersom undervisning och fostran inte ingick i folkförbundets ursprungliga program och ansvarsområde. Motståndet var också starkt mot att NF skulle blanda sig i de olika medlemsländernas utbildningspolitik, något som betraktades som en strikt nationell angelägenhet.⁵⁰ Ännu en bra bit in på 1920-talet kan man därför märka en viss besvikelse hos olika aktörer över att NF inte tog mer aktivt del i det fredspedagogiska arbetet.⁵¹

NF:s fokus på utbildningsområdet under 1920-talet handlade framför allt om att göra folkförbundet känt hos en större allmänhet. Ett antal resolutioner antogs i förbundets generalförsamling med uppmaningar till medlemsländerna om att undervisa barn och ungdomar om NF:s mål och verksamhet, samt att långsiktigt grundlägga en internationell samarbets- och samförståndsanda hos det uppväxande släktet.⁵² Så småningom fick en expertkommitté i uppdrag att utarbeta konkreta riktlinjer för skolornas undervisning om NF och resultatet presenterades i ett betänkande från år 1927. Dessa rekommendationer speglade i stora drag den inriktning och de centrala tankegångar som sedan länge hade funnits inom den internationella fredspedagogiska rörelsen. Exempelvis anbefalldes att undervisning om NF borde ges på samtliga skolstadier och främst ingå i geografi- och historieundervisningen. Den grundläggande principen om att utveckla "the spirit of international co-operation" och "international understanding" borde dock genomsyra hela barnets miljö och inte enbart komma till uttryck i något eller några få skolämnen. Dokumentet innehöll även rekommendationer till medlemsländerna om att skolorna årligen borde högtidlighålla en särskild fredsdag.⁵³ I kraven

⁴⁹ Se <<http://www.ibe.unesco.org/en/organization/about-the-ibe/history.html>> (29/8 2013). Efter andra världskriget samarbetade IBE alltmer med Unesco och fr.o.m. år 1969 kom IBE att bli en del av Unesco.

⁵⁰ Fuchs 2007, s. 201 och 208f; Hermon 1988, s. 129.

⁵¹ Matilda Widegren tillhörde de besviknas skara, och hon konstaterade vid flera tillfällen under 1920-talet att NF endast "i någon mån" hade visat intresse för fredsfostern i skolorna, se t.ex. Widegren 1927c, s. 270 och Widegren 1928, s. 123f.

⁵² Sådana resolutioner antogs år 1923, 1924, 1926 och 1927, se t.ex. Ingvar Nielsen, "Den danske Skole og Folkeforbundstanken", *Mfs* 1934:1, s. 10 och Greta Stendahl, "Nationernas förbund i skolans undervisning", *PSp* 1931:1, s. 26.

⁵³ International Committee of Intellectual Co-operation, *Recommendations*, Sub committee of experts for the instruction of children and youth in the existence and aims of the League of

på en undervisning om NF, ja i kraven på en fredsfostran i skolorna över huvud taget, kunde därmed den internationella fredspedagogiska rörelsen nu luta sig emot folkförbundets egna direktiv.

Vid mitten av 1920-talet etablerade NF också ett särskilt organ på utbildningsområdet, The International Institute of Intellectual Co-operation (IIIC). Det huvudsakliga syftet var att samordna alla internationella ansträngningar inom det fredspedagogiska området, det vill säga att utgöra en paraplyorganisation för alla redan befintliga ideella kommittéer och organisationer. I arbetsuppgiften ingick även att sprida information om NF till medlemsländernas skolor samt att propagera för NF:s grundläggande idéer.⁵⁴ Genom olika subkommittéer låg IIIC också bakom utarbetandet av en handbok om NF samt en rapport om vad som dittills hade gjorts i de olika medlemsländerna för att sprida kännedom om förbundet.⁵⁵ Vidare arrangerade NF internationella feriekurser om folkförbundet för både lärare och studerande.⁵⁶ Under andra hälften av 1920-talet blev således samarbetet mellan NF och den internationella skolvärlden allt mer påtagligt. Inför nedrustningskonferensen år 1932 etablerade NF dessutom en särskild "Moral Disarmament Committee", med syfte att göra utkast till en konvention om fredsundervisning och information om NF i skolorna. Tanken var att en "moralisk nedrustning", det vill säga ett aktivt motarbetande av värderingar och attityder som gjorde krig möjliga att acceptera, skulle komplettera den rent fysiska militära nedrustningen. Ett av konventionsförslagen krävde också ett internationellt förbud mot allt slags militär övning och utbildning av ungdomar i skolorna. Arbetet med att åstadkomma en sådan konvention var emellertid konfliktfyllt redan från början, och då hela nedrustningskonferensen så småningom strandade blev konventionen inte heller realiserad.⁵⁷

Sammanfattningsvis kom NF så småningom att spela en viktig roll i det alltmer formaliserade internationella samarbetet på utbildningsområdet. Genom att förbundet tog på sig ledarskapet för den fredspedagogiska rörelsen vid mitten av 1920-talet fick också frågan om fredsfostran allt tydligare politiska implikationer, exempelvis i form av de tidigare nämnda rekom-

Nations, July 12th, League of Nations 1927, s. 2–4 och 7–11. För en sammanfattning av NF:s rekommendationer, se Nielsen 1934, s. 10.

⁵⁴ IIIC etablerades inom ramen för International Committee of Intellectual Co-operation (ICIC) år 1925. Det konkreta fredspedagogiska arbetet överlämnades i sin tur till en subkommitté: The Sub committee of experts for the instruction of children and youth in the existence and aims of the League of Nations. För en överblick av organisationen, se Hermon 1988, s. 129 och 134f; Fuchs 2007, s. 207.

⁵⁵ År 1932 hade 33 länder svarat att de undervisade om NF i sitt lands skolor, se Lawson 1989, s. 11. Se även en artikel om hur NF uppmärksammades i olika länder under början av 1920-talet i NV 1926:2, s. 15f.

⁵⁶ Nilsson 1934, s. 30.

⁵⁷ Hermon 1988, s. 131f. Vad gäller förslaget om att förbjuda militär utbildning i skolorna, se en artikel av Greta Stendahl i *Kristet samhällsliv (KS)* 1934:1–2, s. 7.

mendationerna till medlemsländerna men även i senare direktiv och deklamationer.⁵⁸ Det sistnämnda handlade i huvudsak om läroboksrevisioner, ett område som NF i allt större utsträckning engagerade sig i under 1930-talet.

3.3 Historieämnet i fokus: Krav på läroboksrevisioner

Första världskriget medförde att den kritik som sedan åtskilliga decennier tillbaka hade riktats mot historieämnet nu ökade markant. Av all kritik som riktades mot skolornas undervisning, och av alla krav på revisioner som framfördes av i stort sett hela den fredspedagogiska rörelsen under mellankrigstiden, var det utan tvekan historieämnet som fick utgöra den främsta måltavlan. Den internationellt spridda övertygelsen om att krigsutbrottet åtminstone delvis berodde på skolornas undervisning gällde i första hand den chauvinism och krigsförhärlikande ideologi som historieundervisningen ansågs förmedla.⁵⁹ I en del länder, exempelvis Frankrike, höjdes till och med röster som förespråkade att historieämnet helt skulle plockas bort från skolornas undervisning eftersom ämnet ansågs vara alltför farligt i sig.⁶⁰ Förhoppningarna var emellertid stora vad gällde historieundervisningens fredsfrämjande potential. Ett ämne som hade förmåga att fostra till krig kunde också fostra till fred. Genom en omläggning av innehållet kunde historieämnet förvandlas till ett redskap i fredens och internationalismens tjänst. Det handlade i grund och botten om en kamp om undervisningens innehåll.

I detta avsnitt behandlas diskussionen om historieämnet och framför allt den omfattande verksamhet som pågick under hela mellankrigstiden med olika försök till historieläroboksrevisioner. Kraven på vittgående revisioner av historieundervisning och historieläroböcker framfördes från hela den internationella fredspedagogiska rörelsen. Men vilka organisationer arbetade mer aktivt med frågan om läroboksrevisioner? Fanns det någon internationell samordning? Vad utmärkte revisionsverksamheten, innehållsligt och organisatoriskt, och hur förändrades detta över tid? En liten inblick från den svenska diskussionen kring historieämnet kommer också att ges, ett område som dock hittills till stora delar har varit utforskat. Slutligen berörs även frågan huruvida alla dessa nationella och internationella revisionsprojekt avsatte några faktiska spår i historieläroböckerna.

⁵⁸ Hermon 1988, s. 134.

⁵⁹ Se t.ex. *A Handbook for 1949*, s. 10 och Grossi 2000, s. 17.

⁶⁰ Något som bl.a. Matilda Widegren rapporterade om i sina föreläsningar efter att själv ha deltagit på ett antal kongresser där historieämnet diskuterades, se t.ex. ”Om skapandet av en ny anda i historieundervisningen” (två föredrag med samma rubrik, sannolikt från 1928 resp. 1929), F1:1, IKFF, KvS.

3.3.1 Den internationella revisionsverksamheten

Ett av de allra viktigaste och mest återkommande kraven inom hela den internationella fredspedagogiska rörelsen under mellankrigstiden var således att få till stånd djupgående revisioner av historieläroböckerna. Som tidigare framgått var detta inget nytt krav utan något som hade ventilerats sedan decennier tillbaka. Det hade även genomförts en del mindre nationellt baseerade undersökningar med syftet att lokalisera historieläroböcker som ur ett fredsfostrande perspektiv borde revideras alternativt kasseras. Denna typ av läroboksgranskningar blev dock alltmer systematiskt organiserade och internationellt samordnade under mellankrigstiden.

Det övergripande målet med läroboksrevisionerna var att främja internationell förståelse och på så vis bidra till en positiv och fredlig utveckling i världen. Denna strävan tog sin utgångspunkt i föreställningen att läroböcker hade stor betydelse för barnens uppfattning om och förståelse av omvärlden, inte minst för deras syn på andra folk och länder.⁶¹ Verksamheten med läroboksrevisioner under mellankrigstiden har ibland beskrivits som ett världsomspännande ”korståg”.⁶² I spetsen för detta korståg stod alla de tidigare nämnda ideella aktörerna med basen i freds-rörelsen, pedagogiska sammanslutningar och kristna/ekumeniska förbund, och med tiden drogs även professionella historiker in i verksamheten. Så gott som samtliga internationella kongresser om fredsfostran lyfte också särskilt fram det stora behovet av just historieläroboksrevisioner.⁶³ Vid början av 1930-talet var ett 20-tal internationella organisationer och ett 50-tal nationella kommittéer involverade i olika historieläroboksprojekt.⁶⁴ Ernst Bjerke, ledarskribent i *Folkskollärarnas tidning* och sakkunnig i en av alla dessa internationella kommittéer, konstaterade år 1932 följande apropå det omfattande revisionsarbetet:

Börjar man söka sätta sig in i o. överblicka det arbete som hittills utförts förefaller det snarare som om freds-rörelsen lede av överorganisation. Man behöver inte vara lekman på området för att känna sej vimmelkanti inför alla dessa internationella sammanslutningar, kongresser o. resolutioner.⁶⁵

I grova drag är det möjligt att urskilja två perioder vad gäller försöken till historieläroboksrevisioner under mellankrigstiden. Den första perioden sammanföll i stort sett med 1920-talet och utmärktes framför allt av de starka kraven på att rensa ut allt från läroböckerna som ansågs kunna upp-

⁶¹ *A Handbook for 1949*, s. 5 och 9. Se även Nygren 2011a.

⁶² *A Handbook for 1949*, s. 10 och Fink 1980, s. 69.

⁶³ Se t.ex. Fink 1980, s. 69; Grossi 2000, s. 17; *A Handbook for 1949*, s. 10f.

⁶⁴ Enligt en rapport från år 1933, se Åström Elmersjö & Lindmark 2010, s. 63.

⁶⁵ *FT* 1932:45, s. 1059. Ernst Bjerke tillhörde en sakkunnigkommitté, tillsatt av NF:s organ IIIC i Paris, med syfte att granska historieläroböcker och sammanställa rapporter om detta arbete.

mana till krig, hat och misstro mot andra folk och länder. Den andra perioden inföll i början av 1930-talet och karakteriserades bland annat av allt starkare krav på tillägg av mer aktivt fredsfrämjande innehåll.

1920-talet: Krav på utrensningar av chauvinism och krigaranda

1920-talet utmärktes således främst av krav på utrensningar av chauvinism och krigaranda från historieläroböckerna. En lång rad exempel på detta kan hämtas från decenniets många internationella freds- och lärarkonferenser, men även världskongresser som arrangerades av andra organisationer, vilka nästan undantagslöst ställde krav på att den "krigiska andan" skulle avlägsnas från historieläroböckerna.⁶⁶ I flera av kongressresolutionerna framkom även krav på att skolornas läroböcker skulle ställas under statlig eller överstatlig kontroll i syfte att helt eliminera allt innehåll som kunde främja militarism och chauvinism.⁶⁷

Under 1920-talet var det i stort sett enbart icke-statliga, ideella organisationer som drev kraven på läroboksrevisioner.⁶⁸ En del av dessa organisationer utövade påtryckningar på olika sätt för att få till stånd revisioner, andra lyckades genomföra egna läroboksgranskningar medan ytterligare några fattade beslut om egna utredningar vilka dock aldrig verkställdes.⁶⁹ Ofta rådde brist på ekonomiska medel i dessa ideella organisationer, vilket medförde att höga ambitioner med läroboksgranskningar inte sällan rann ut i sanden.⁷⁰ Folkskollärarynternationalen (The International Federation of Teachers' Association, IFTA) tillhörde de ideella organisationer som mest konsekvent drev kravet på granskningar av läro- och läseböcker i historia i syfte att utmönstra alla hetsande och hatfyllda framställningar, en punkt som återkom på de allra flesta internationella kongresser under mellankrigstiden. Initialt förekom krav på att historieundervisningen så gott som uteslutande skulle koncentreras på kulturens utveckling, men denna ståndpunkt övergavs snart. Däremot krävdes allmänt att undervisningen i historia borde bli en historia om hela mänsklighetens utveckling, det vill säga i betydligt

⁶⁶ Se t.ex. *A Handbook for 1949*, s. 10f, 14, 25 samt hela kap. 3; Grossi 2000, förordet och s. 18ff. Se även skildringar från olika konferenser i t.ex. *NV 1927:9*, s. 66f; Widegren 1928, s. 122; *Från fysiskt nödhjälsarbete 1926*, s. 3–6 och Härner 1930, s. 183f.

⁶⁷ Sådana krav framfördes från The International Federation of Trade Unions, IKFF, IPB, o.s.v., se *A Handbook for 1949*, s. 26f och 29.

⁶⁸ Exempel på några av de större internationella organisationer som på olika sätt arbetade med frågan var The Carnegie Endowment for International Peace, The International Moral Education Congress, The International Committee of Historical Sciences (ICHS), IFTA, The World Alliance for International Friendship through the Churches, WFEA, WILPF/IKFF och IBE.

⁶⁹ Sammanställningen bygger främst på Grossi 2000, s. 15f och 18; *A Handbook for 1949*, s. 24ff och 30; Karl Dietrich Erdmann, *Toward a Global Community of Historians: The International Historical Congresses and the International Committee of Historical Sciences 1898–2000*, New York 2005, förordet (ix); Åström Elmersjö 2013, s. 86.

⁷⁰ *A Handbook for 1949*, s. 24f.

högre grad än tidigare även inkludera internationell historia. Mycket av det arbete som utfördes av lärarinternationalen i detta avseende företogs för övrigt i nära samarbete med NF:s utbildningsorgan IIC.⁷¹ Även Internationella fredsbyrån (IPB) tillhörde de organisationer som mest konsekvent drev frågan om läroboksrevisioner. Vid de flesta av byråns världskongresser under mellankrigstiden fattades resolutioner som kraftfullt förordade djupgående revisioner av skolornas historieläroböcker samt att dessa kompletterades med omfattande internationella utblickar. IPB publicerade också rapporter om andra organisationers och kommittéers pågående revisionsprojekt.⁷²

Ett ytterligare karakteristiskt drag för 1920-talets revisionsverksamhet var att de läroboksundersökningar som faktiskt igångsattes i regel genomfördes på nationell basis. De inhemska historieläroböckerna granskades således i regel av olika nationella ideella organisationer. Som exempel kan nämnas en större undersökning av de franska historieläroböckerna som genomfördes av Frankrikes största lärarfackliga förbund (år 1926), samt två liknande undersökningar av amerikanska läroböcker som verkställdes av inhemska freds- och lärarorganisationer (båda år 1923).⁷³ Ytterligare en granskning av amerikanska historieläroböcker genomfördes av en kommitté med anknytning till den tidigare nämnda World Federation of Education Associations (WFEA). Resultatet publicerades år 1929 och innehöll ett antal rekommendationer: historieläroböcker borde rensas från nationalistiska och rasistiska utsagor, fakta kring konflikter mellan olika länder borde lämnas okommenterade och en kraftigare betoning borde läggas på internationell historia samt händelser och enskilda personer som hade bidragit till mänsklighetens positiva utveckling. Slutligen underströks även att historien i huvudsak borde betraktas som en fortskridande process i riktning mot allt fredligare relationer.⁷⁴ Ett antal sådana nationellt förankrade undersökningar genomfördes även i andra europeiska länder under 1920-talet. En problematisk aspekt av hela detta arbete var emellertid att ett flertal nationella organisationer stundtals var samtidigt involverade i läroboksundersökningar, utan samordning sinsemellan, vilket dels medförde dubbelarbete, dels innebar en viss förvirring kring hela situationen.⁷⁵

Det fanns ändå ett antal internationella organisationer som lyckades verkställa mer omfattande läroboksgranskningar, i ett flertal länder, där resultaten sedan sammanställdes i komparativa analyser. En sådan organisation

⁷¹ *A Handbook for 1949*, s. 26. Se även Ernst Bjerke, ”En världshistoria för internationellt bruk”, *FT* 1932:32, s. 772 och ”Fred!”, *Lf* 1935:29, s. 1.

⁷² *A Handbook for 1949*, s 26f; Grossi 2000, s. 7; Lawson 1989, s. 5.

⁷³ Vad gäller den franska revisionsverksamheten, se Siegel 2004. De amerikanska föreningarna var The American Association for Peace Education och The National Council for the Prevention of War, se Fink 1980, s. 69; *A Handbook for 1949*, s. 12f; *FT* 1924:42, s. 682.

⁷⁴ *A Handbook for 1949*, s. 29.

⁷⁵ *A Handbook for 1949*, s. 13f och 24.

inom ramen för den internationella fredsrörelsen var den europeiska Carnegie-stiftelsen (The Carnegie Endowment for International Peace), som omedelbart efter krigsslutet genomförde en stor enkätundersökning om hur krigets orsaker och konsekvenser behandlades i historieläroböckerna i de före detta krigförande länderna. Resultatet visade en ”chauvinistisk förvildning” i många länder, där barnen stundtals möttes av direkta uppmaningar till revanschkrig, även om de mer extrema nationalistiska överdrifterna sades vara undantag. Carnegie-stiftelsens rapport visade dock tydligt i vilken hög grad i synnerhet de franska historieläroböckerna hade tagits i krigets och hatets tjänst.⁷⁶ Undersökningen väckte stort intresse och mycket debatt under 1920-talet, och stimulerade i sig ytterligare läroboksgranskningar, men den blev också relativt skarpt kritiserad för sina metoder.⁷⁷

Det finns även exempel att hämta från olika kristna sammanslutningar vad gällde strävan att få till stånd mer omfattande och komparativa läroboksgranskningar. En av de mest betydelsefulla läroboksundersökningarna under mellankrigstiden genomfördes av den tidigare nämnda ekumeniska organisationen The World Alliance for International Friendship through the Churches. År 1922 tillsattes en kommitté med huvudsaklig uppgift att initiera läroboksgranskningar i ett femtontal länder samt presentera förslag på hur problemen med läroböckerna kunde åtgärdas.⁷⁸ Resultaten presenterades i samband med det följande världsmötet i Stockholm år 1925. Kommitténs slutsats var att så gott som samtliga undersökta länders historieläroböcker var i behov av revisioner. I flera fall verkade läroböckerna vara skrivna i direkt syfte att uppamma fiendskap mot andra folk och länder. Kommittén konstaterade också att det för närvarande fanns sex internationella organisationer som på olika sätt bedrev läroboksgranskningar, och föreslog därför att en internationell kommission borde inrättas med uppgift att samordna hela revisionsverksamheten. Kongressen i Stockholm uttalade sitt fulla stöd för kampen mot ensidiga och hatfulla framställningar i historieläroböckerna samt för en historieundervisning som på alla stadier inkluderade både internationell historia och kulturhistoria. I samband med kongressen beslutades även att fortsätta arbetet med läroboksgranskningar. Den nytillsatta lärobokskommittén såg som sin huvudsakliga uppgift att initiera undersökningar i olika länder och därefter samla in och sammanställa resul-

⁷⁶ Den första undersökningen initierades år 1921 och presenterades i en rapport två år senare. Denna rapport följdes sedan upp med ytterligare undersökningar. Om stiftelsens arbete, se t.ex. *A Handbook for 1949*, s. 24f; Grossi 2000, s. 16; Åström Elmersjö, 2013, s. 85. Se även en genomgång av rapporten i ”Kriget i skolböckerna”, *FT* 1924:42, s. 682 (citatet därifrån).

⁷⁷ Den främsta kritiken riktades mot behandlingen av Tyskland. Undersökningen baserades nämligen på rapporter från de olika ländernas egna lärare, dock ej rapporten från Tyskland som hade utarbetats av två fransmän. Om denna och övrig kritik, se t.ex. *SvL* 1926:17, s. 328 och *FT* 1926:38, s. 636. Se även *A Handbook for 1949*, s. 24f och Åström Elmersjö 2013, s. 85.

⁷⁸ I den exekutiva kommittén ingick professor Otto Nordenskjöld, lektor Wilhelm Carlgren och doktor Verner Söderberg, se t.ex. *Folkskolans vän (Fv)* 1925:32, s. 508 och *FT* 1925:36, s. 582.

taten. Det var inte tal om någon ömsesidig granskning länder emellan, inte heller om någon granskning utförd av kommittén. Istället blev det företrädesvis lärare som granskade – och i många fall försvarade – det egna landets historieläroböcker. Kommitténs arbete utmynnade så småningom i en rapport år 1928, men verksamheten fortsatte in på 1930-talet.⁷⁹

Även bland historiker initierades läroboksgranskningar, om än denna verksamhet inte påbörjades förrän i början av 1930-talet. År 1926 bildades The International Committee of Historical Sciences (ICHS) i syfte att utgöra ett gemensamt forum för historiker över hela världen. Vid den tidpunkten blev således ICHS indraget i en redan existerande rörelse för läroboksrevisioner som dittills så gott som uteslutande hade bedrivits av lekmän. Historiker inom ICHS ansåg att deras fält hade blivit utsatt för intrång och att deras specialistkunskaper hade förbigåtts. Resolutioner angående historieläroböcker hade fattats på en lång rad internationella kongresser och historikerna var sällan överens om hur dessa skulle kunna realiseras. Många historiker ställde sig avvaktande till kraven på större utrensningar av lärobokstoff och i samband med ICHS:s kongress i Oslo år 1928 var de flesta överens om grundhållningen att ”invänta forskningens gradvisa rensning av krigslögner och beskyllningar”.⁸⁰ Som en konsekvens av detta blev ICHS:s konferenser ofta ett forum där motstridande synsätt kring historieundervisningen lyftes fram och diskuterades.⁸¹ I början av 1930-talet tillsattes emellertid en särskild kommitté för historieundervisningen (Committee on the Teaching of History), vilken fick i uppdrag att genomföra undersökningar av historieundervisningen i olika länder. Det vanligaste förfaringssättet var, i likhet med den tidigare nämnda World Alliance och dess läroboksgranskningar, att undervisande lärare i de skolformer som undersöktes själva lämnade rapporter till kommittén. Enligt historikern Henrik Åström Elmersjö kan detta sannolikt förklara den något överslätande tonen gentemot den i grunden nationalistiska historieundervisningen.⁸²

Det var således i huvudsak ideella organisationer som engagerade sig i historieboksrevisioner under 1920-talet, och det dröjde innan NF kom att bli

⁷⁹ För rapporter från Stockholmskongressen (”The Universal Christian Conference on Life and Work”), se t.ex. *Fv* 1925:32, s. 508, och *FT* 1925:36, s. 582 samt 1926:38, s. 636. För en beskrivning av kommitténs arbete, se framför allt Åström Elmersjö 2013, s. 87f men även t.ex. *FT* 1926:38, s. 636 och *Från fysiskt nödhjälpsarbete* 1926, s. 3. Rapporten sammanställdes av Wilhelm Carlgren och Verner Söderbergh och gavs ut i två volymer: *Report on Nationalism in History Textbooks*, Stockholm 1928. Kommitténs arbete presenterades på ett flertal internationella konferenser.

⁸⁰ Carlgren 1929, s. 309.

⁸¹ *A Handbook for 1949*, s. 30. Det främsta syftet med ICHS:s kongresser var att övervinna nationalismen och överbrygga gapet mellan historiker från länder som kämpat på varsin sida under kriget. Om ICHS:s historia och organisation, se hemsidan: <www.cish.org> och Erdmann 2005, förordet (ix).

⁸² Åström Elmersjö 2013, s. 86f och *A Handbook for 1949*, s. 30f.

en viktig aktör på området. År 1926 antogs emellertid den så kallade Casares-resolutionen av generalförsamlingen vilket blev inledningen till ett något mer aktivt arbete med läroboksfrågan. Casares-resolutionen innebar en modell för ömsesidig granskning av historieläroböcker nationer emellan, med det huvudsakliga syftet att rensa ut fördomsfulla texter om andra folk och länder. Efterlevnaden av resolutionen var dock frivillig och i praktiken genomfördes ytterst få sådana granskningar under 1920-talet.⁸³ I övrigt gick NF försiktigt fram i frågan. De tidigare nämnda rekommendationerna om fredsfostran från år 1927 innehöll emellertid även ett avsnitt om skolornas historieläroböcker. Dessa skulle skrivas på ett sådant sätt att de inte kom i konflikt med "the spirit of mutual conciliation and co-operation".⁸⁴

I samband med mellankrigstidens internationella freds- och lärarkongresser ventilerades så gott som ständigt krav på att inte endast utrensningar av olämpligt stoff i historieläroböckerna borde vidtas, utan även kompletteringar av ett aktivt fredsfrämjande stoff. Det handlade främst om att inkludera mer omfattande internationella utblickar i syfte att omvandla historieämnet till en historia om hela mänsklighetens utveckling.⁸⁵ Men det handlade i lika hög grad om själva "andan" i läroböckerna. Den resolution som avslutade Rädda barnens kongress i Genève år 1925 kan i sammanhanget betraktas som typisk för de krav som framfördes även från andra håll, då resolutionen underströk betydelsen av att historieundervisningen meddelades "i en allmänmänsklig och broderlig anda, driven av känsla av nationernas nära samhörighet".⁸⁶ Mycket få läroboksundersökningar under 1920-talet tog emellertid upp dessa mer generella problem med historieundervisningen, exempelvis det synnerligen magra utrymme som i regel lämnades åt internationell historia. Inte heller gavs i regel några konkreta uppslag vad gällde nytt fredsfrämjande innehåll, även om det förekom sådana ansatser.⁸⁷

Ett ytterligare utmärkande drag för 1920-talets diskussioner om historieämnet och krav på läroboksrevisioner var den ständigt närvarande tanken på en för hela världen gemensam historielärobok. I samband med Tredje kongressen för moralisk uppfostran i Genève år 1922 tillsattes exempelvis en kommitté med uppgift att utarbeta en plan för en sådan gemensam internationell historielärobok där de ledande principerna skulle vara fred och inter-

⁸³ Modellen användes endast tre gånger under perioden 1926–1930, och endast ett sådant försök resulterade i en reell förändring av läroböcker, se *A Handbook for 1949*, s.17f och Fuchs 2007, s. 206. Åström Elmersjö har beskrivit Casares-modellen på följande sätt: "det skulle bildas nationella kommittéer som skulle sköta diskussionen om läroböckerna och bara gå vidare till förlag och författare om det anklagade landets kommitté var överens med ett anklagande lands kommitté om att det fanns problem i en viss lärobok", se Åström Elmersjö 2013, s. 85f.

⁸⁴ ICIC 1927, s. 7.

⁸⁵ Utöver det som tidigare framkommit, se *A Handbook for 1949*, s. 26f och *FT 1932:32*, s. 772.

⁸⁶ *Från fysiskt nödhjulsarbete 1926*, s. 5.

⁸⁷ Se några exempel i *A Handbook for 1949*, s. 13f.

nationellt samförstånd.⁸⁸ Även inom NF ventilerades tanken under det tidiga 1920-talet, då flera ideella grupper och organisationer tryckte på för att folkförbundet skulle ta initiativet och ledningen i frågan. Några egentliga planer på en sådan internationell historiebok utarbetades dock aldrig och tanken avvisades också av de flesta regeringar.⁸⁹ Frågan om en för hela världen gemensam historielärobok levde emellertid vidare under hela decenniet. I samband med Internationella uppfostringsbyråns (IBE:s) stora världskongress i Prag år 1927 presenterades ett första konkret utkast, om än i mycket summarisk form, till en sådan lärobok.⁹⁰ Och inom den lärobokskommitté som tillsattes av World Alliance diskuterades möjligheten av att initiera en gemensam historielärobok för de europeiska länderna.⁹¹ Det internationella forum där frågan levde starkast och diskuterades oftast verkar ändå ha varit folkskollärarnas internationella förbund (IFTA). Tanken var där att åstadkomma en historielärobok som var ”så opartisk och fri från tendens att den översatt och möjligen med någon komplettering kunde antagas till användning i alla länders skolor, eventuellt parallellt med annan lärobok i ämnet”. Förbundet hade emellertid varken ekonomiska eller organisatoriska resurser för att ro i land ett sådant projekt på egen hand.⁹²

Gav då hela denna omfattande revisionsverksamhet under 1920-talet några reella avtryck i olika länders historieläroböcker? Det finns uppgifter som tyder på att så faktiskt var fallet, åtminstone i en del länder. De franska folkskollärarna lyckades synnerligen väl, med ledning av landets största lärarfackliga organisation, att få till stånd en påtaglig förändring av läroboksbeståndet. Detta var dock i huvudsak ett resultat av betydligt mer hårdföra kampanjer än vad som genomfördes i andra länder. I kombination med listor som innehöll rekommenderade läroböcker, initierade det franska lärarfacket även effektiva och landsomfattande bojkotter, alternativt hot om bojkotter, mot förlag som utgav läroböcker vilka stämplades som chauvinistiska och krigshetsande.⁹³ Lektor Wilhelm Carlgren, som bland annat var involverad i World Alliance verksamhet med läroboksgranskningar, konstaterade också mot slutet av 1920-talet att det hade skett en gradvis positiv förändring

⁸⁸ Grossi 2000, s. 18; *A Handbook for 1949*, s. 25; Widegren 1927c, s. 269.

⁸⁹ Fuchs 2007, s. 205f; *A Handbook for 1949*, s. 22.

⁹⁰ *A Handbook for 1949*, s. 31.

⁹¹ Diskussionen fördes i slutet av 1920-talet men tanken rann ut i sanden, se *Fv* 1930:38, s. 597.

⁹² I början av 1930-talet förelåg dock en reell möjlighet; en engelsk lärobok i allmän historia, *Mankind The Conqueror* av Helen Corke (1930), se *FT* 1932:32, s. 772. Även efter andra världskriget levde tanken på en gemensam världshistoria kvar. Inom Unesco försökte man exempelvis få till stånd ”A History of Mankind” (7 volymer), ett arbete som dock ominstetgjordes bl.a. p.g.a. de stora svårigheterna att jämka ihop den västerländska och den kommunistiska historieskrivningen, se Nygren 2011a, t.ex. s. 27.

⁹³ Carnegiestiftelsens rapport utgjorde den direkta grundvalen till de franska lärarnas arbete med att rensa ut hets och hat från historieböckerna, se framför allt Siegel 2004 och Siegel 1996, s. 231 och 239ff. Se även t.ex. *Mfs* 1931, s. 174–177; *FT* 1925:1, s. 6 och Carlgren 1929, s. 302ff.

i fredsvänlig riktning i en del länders historieläroböcker. De värsta chauvinistiska excesserna hade dämpats, särskilt i Frankrike, men även i länder som Tyskland och Belgien. Engelska historieläroböcker, vilka ända fram till första världskriget ytterst sällan innehöll stoff om andra länders historia (bortsett från kortare utblickar i det egna imperiet), hade numera börjat inkludera alltmer av internationell historia. Carlgren var i det stora hela försiktigt optimistisk vad gällde de kommande årens utveckling på läroboksfronten, om än han också konstaterade att endast mycket begränsade förändringar dittills hade ägt rum i de flesta länders historieläroböcker.⁹⁴

1930-talet: Krav på tillägg av fredsfrämjande innehåll

Den andra perioden vad gäller försöken till historieboksrevisioner kan sägas ha infallit någon gång i början av 1930-talet, ungefär samtidigt som NF också började bli alltmer aktivt på området. Vid denna tidpunkt var problemet med läroböckerna tydligt erkänt och definierat i de flesta länder. Nu började komparativa studier bli allt vanligare, undersökningar som i synnerhet behandlade framställningen av krig i historieläroböckerna.⁹⁵ Samtidigt började även statliga myndigheter organisera läroboksgranskningar i flera länder. Ett exempel är Danmark där en nationell kommission tillsattes år 1931 med uppdrag att föreslå revisioner av folkskolans historieläroböcker i vetenskaplig, kulturhistorisk och fredsvänlig anda. Ett förhållandevis radikalt förslag i denna riktning presenterades några år senare, vilket mottogs med varma applåder av både den nationella och internationella freds rörelsen. Förslaget orsakade emellertid också en hetsig debatt i Danmark, där röster höjdes om att historieämnet höll på att förlora sin nationella grundval, och betänkan det gick aldrig igenom.⁹⁶

Internationella konferenser och kongresser fortsatte under 1930-talet att kritisera historieämnet och ställa krav på genomgripande läroboksrevisioner. I allt större utsträckning krävdes nu *tillägg* av aktivt fredsfrämjande innehåll. Ett tydligt exempel på detta utgörs av två internationella konferenser om historieundervisning, vilka ägde rum i Haag år 1932 respektive Basel år 1936. Konferenserna vände sig till både historiker och historielärare och

⁹⁴ Carlgren 1929. Se även en intervju med Carlgren i "Fredsarbetet i skolorna", *Fv* 1930:38, s. 597. Matilda Widegren konstaterade också vid början av 1930-talet att stora framsteg hade ägt rum vad gällde utrensningar av de värsta nationalistiska avarterna i många länders historieläroböcker, se Matilda Widegren, "Om en ny anda i historieundervisningen", *Det sextonde allmänna svenska flickskolemötet i Örebro den 15–17 juni 1932*, Örebro 1932, s. 134.

⁹⁵ *A Handbook for 1949*, s. 14.

⁹⁶ För en presentation av det danska förslaget och den diskussion som följde, se framför allt Ingvard Nielsen, "Skolens muligheder som medhjælp i Folkeforbundets arbejde", *Beretning om det 13. Nordiske Skolemøde, København 1931*, Köpenhamn 1932, s. 125f och Nielsen 1934, s. 11–14. Se även Zander 1998, s. 48 och Åström Elmersjö 2013, s. 90f. En undersökning av IIC (1932) visade att 12 länder på olika sätt hade agerat för att revidera historieläroböcker, se *A Handbook for 1949*, s. 15.

syftet var bland annat att diskutera hur undervisningen på ett mer aktivt sätt kunde främja internationell förståelse. Den övergripande målsättningen var att förändra undervisningen i riktning mot mer kulturhistoria och mer av mänsklighetens historia, även om historieämnet i grunden förutsattes förbli i huvudsak nationellt inriktat.⁹⁷ I samband med konferensen i Basel år 1936 diskuterades exempelvis vilket utrymme internationell historia borde ges och huruvida den rådande historieundervisningen främjade förståelsen mellan folken. Enligt en rapport från den svenske delegaten och SSF-ledamoten Per Sundberg fylldes emellertid konferensdagarna av hårda motsättningar och oförenliga ståndpunkter mellan framför allt de franska och de tyska deltagarna. De tyska delegaterna framhöll att "historieundervisningen måste bygga på lärjungarnas blodsförvantskap med det egna folket. Dess främsta uppgift är att fostra tyska män och kvinnor", medan fransmännen "hävdade med eftertryck, att historieundervisningen framför allt skall vara vetenskaplig".⁹⁸ Efter konferensen i Basel rann hela projektet ut i sanden som en konsekvens av det alltmer hårdnande utrikespolitiska klimatet.

Ett ytterligare utmärkande drag för 1930-talets revisionsarbete var att det genomfördes allt fler ömsesidiga granskningar av historieläroböcker olika länder emellan. Antalet sådana projekt ska inte överdrivas, arbetet skedde i relativt liten skala, men det var ändå i stort sett ett nytt inslag. Det kanske främsta exemplet på en sådan granskning – som också ledde till vissa resultat – är det revisionsarbete som verkställdes av Föreningarna Norden. Vid mitten av 1930-talet genomfördes en ömsesidig granskning av de nordiska ländernas historieläroböcker i syfte att dels rensa ut felaktiga och kränkande framställningar om grannländerna, dels skapa goda förutsättningar för en adekvat bild av grannländernas historia. I grunden användes en något vidareutvecklad variant av den Casares-modell som rekommenderades av Nationernas förbund, där manuskript och redan utgivna historieläroböcker granskades av fackkommittéer i de andra nordiska länderna. Resultatet blev att en del felaktigheter och missförstånd togs bort från de nordiska läroböckerna. Det var dock inte tal om att skriva om historien ur ett nordiskt perspektiv; den nordiska identiteten förblev underordnad den nationella. Det grundläggande problemet enligt Åström Elmersjö var att det nationella perspektivet genomsyrade hela revisionsarbetet från början till slut. Detta gällde inte minst själva organisationsformen som bestod av nationella granskningsnämnder, vilka ofta hamnade i försvarspositioner då de kom till

⁹⁷ Konferenserna, med rubriken "International Conference for the Teaching of History", arrangerades i samarbete mellan ICHS, Internationella byrån för moralisk uppfostran och Internationella uppfostringsbyrå (IBE), se *A Handbook for 1949*, s. 26 och 31. Se mer om konferenserna och dess organisation i *School Text-Book Revision and International Understanding*, IIC, Paris 1933, s. 95ff och *Mfs* 1934:3, s. 109.

⁹⁸ Per Sundberg, "De två linjerna", *Svenska Dagbladet (SvD)*11/7 1934.

det egna landets läroböcker.⁹⁹ Utöver de nordiska ländernas verksamhet genomfördes även försök till ömsesidiga läroboksgranskningar i exempelvis de baltiska länderna samt mellan Frankrike och Tyskland.¹⁰⁰

1930-talet karakteriseras också av att hela revisionsarbetet i allt högre grad började samordnas internationellt. Det handlade framför allt om de två mellanstatliga organisationer som tidigare har lyfts fram som centrala samordnande aktörer för hela den internationella fredspedagogiska rörelsen: dels Internationella uppfostringsbyrån (IBE), dels Nationernas förbund (NF) genom sitt särskilda utbildningsorgan IIIC och dess olika subkommittéer. IBE var redan från sitt grundande intresserad av att utgöra ett koordinerande centrum för arbetet med läroboksrevisioner, även om mycket lite hände i praktiken under 1920-talet. Från och med år 1929 började IBE arbeta i allt närmare förbindelse med IIIC. Samordningsarbetet inom utbildningsområdet delades då upp tydligare mellan dessa båda huvudorgan: IIIC verkade genom sina nationella kommittéer och utarbetade en mer diplomatisk procedur för läroboksrevisioner (Casares-modellen), medan IBE arbetade mer direkt med ideella organisationer och utbildningsministerier.¹⁰¹

Vid början av 1930-talet kom således NF att inta rollen som ett allt viktigare samordnande organ för det vid det här laget mycket intensiva internationella revisionsarbetet. År 1930 fick en subkommitté (underställd IIIC) i uppgift att genomföra en sammanställning av dittills initierade och verkställda läroboksgranskningar och revisioner. Rapporten publicerades några år senare och resultatet var nedslående. Visserligen blottlades den synnerligen omfattande verksamheten med läroboksgranskningar i all sin ymighet, men mycket få konkreta läroboksrevisioner kunde uppvisas. Trots att Casares-resolutionen hade antagits i generalförsamlingen och därtill diskuterats och förespråkats på åtskilliga möten både inom och utom ramen för NF, visade det sig dessutom att ömsesidiga läroboksgranskningar med flera involverade länder endast hade genomförts i ytterst marginell utsträckning.¹⁰² Detta medförde att en något förändrad version av Casares-modellen antogs av generalförsamlingen år 1932, med starkare rekommendationer till enskilda stater att genomföra ömsesidiga läroboksrevisioner samt kommunicera resultaten till NF. År 1933 togs ytterligare initiativ av NF. För det första påbörjades ett omfattande insamlingsarbete där varje medlemsland uppma-

⁹⁹ Se framför allt Åström Elmersjö 2013, men även Åström Elmersjö 2014, s. 66ff för en sammanfattning. Unesco betecknade f.ö. Föreningarna Nordens arbete som ett "outstanding work in the field of textbook improvement and revision", se *A Handbook for 1949*, s. 33.

¹⁰⁰ *A Handbook for 1949*, s. 34ff och "Revision av läroböcker i historia: Ett franskt-tyskt försök", *FT* 1938:43, s. 11.

¹⁰¹ *A Handbook for 1949*, s. 31f. Exakt vad IBE gjorde i läroboksfrågan är däremot oklart.

¹⁰² Resultaten av undersökningen publicerades år 1932 (på engelska år 1933) i *School Textbook Revision 1933*. Se även Åström Elmersjö 2013, s. 86; Fuchs 2007, s. 207; *FT* 1932:45, s. 1059f (en mer ingående rapport). Casares-modellen användes endast tre gånger under perioden 1926–1930, och endast ett av försöken resulterade i någon reell förändring av läroböckerna.

nades att lämna in listor på historieläroböcker som var officiellt godkända alternativt vanligast förekommande. För det andra fick de nationella IIIC-kommittéerna i uppdrag att också samla in föredömliga textavsnitt från respektive lands historieläroböcker (så kallade ”model passages”). Tanken var att regelbundet publicera sådana förebildliga texter i syfte att stimulera till allt bättre historieläroböcker.¹⁰³

Efterhand började allt fler inom ramen för NF anse att det skulle krävas officiellt sanktionerade åtgärder om mer genomgripande revisioner av historieläroböckerna verkligen skulle komma till stånd, då det i många av medlemsländerna var de statliga myndigheterna som hade kontrollen över undervisning och läromedel. Casares-proceduren måste därmed kompletteras med internationella diplomatiska överenskommelser. Med undantag av ett antal bilaterala och regionala överenskommelser om läroboksrevisioner, var därför NF:s största framgång på området att en internationell deklaration om historieundervisningen till slut antogs av generalförsamlingen år 1937. Deklarationen anbefalldes ett så stort utrymme som möjligt åt undervisning om andra länders historia samt underströk vikten av att eleverna fick insikt i nationernas ömsesidiga beroende. Ett flertal länder undertecknade deklarationen, dock inte stormakterna. Hela den komplicerade processen med att upprätta och sätta detta dokument tog emellertid sin tid; deklarationen hann aldrig förverkligas innan andra världskriget bröt ut.¹⁰⁴

3.3.2 Den svenska diskussionen om historieämnet

Vad utmärkte då debatten om historieämnet i Sverige under mellankrigstiden? Skilde sig situationen i Sverige från övriga länder vad gällde kritiken mot historieundervisningen och kraven på historieboksrevisioner, och var bestod i så fall skillnaderna?

Först och främst kan konstateras att den långvariga kritiken mot historieämnet, till skillnad från många andra länder, fick ett officiellt erkännande i Sverige omedelbart efter första världskriget. År 1917 tillträdde för första gången en vänsterregering bestående av liberaler och socialdemokrater. I kombination med krigsslutet på senhösten år 1918, och den starka antikrigsopinion som då kom till uttryck bland breda befolkningsgrupper, medförde detta ett kraftfullt genomslag för fredstanken i den nya undervisningsplan för folkskolan som lanserades år 1919.¹⁰⁵ Undervisningsplanen (Upl 1919) var mycket radikal ur flera aspekter. Den största enskilda förändringen rörde

¹⁰³ Resultatet av kampanjen blev emellertid magert; år 1937 hade IIIC endast fått svar från sju nationella kommittéer, se *A Handbook for 1949*, s. 20f (se även s. 18 ang. Casares-modellen).

¹⁰⁴ Se t.ex. Fuchs 2007, s. 207 och Nygren 2011b, s. 334f.

¹⁰⁵ *Undervisningsplan för rikets folkskolor den 31 oktober 1919* (Upl 1919), Stockholm 1920.

kristendomsämnet där antalet undervisningstimmar drastiskt skars ned och all inlärning utantill av Luthers lilla katekes förbjöds. Vidare framträdde en helt ny målsättning jämfört med tidigare läroplaner; barnen skulle skolas och fostras i fredlig anda. I modersmålet skulle man uttryckligen undvika texter som förhårligade kriget och i kristendomsundervisningen skulle eleverna utveckla tolerans gentemot oliktankande.¹⁰⁶

De riktigt radikala skrivningarna om fredsfostran återfanns emellertid i anvisningarna för historieämnet: "Historieundervisningen bör så planläggas och bedrivas, att *dess ledande tråd blir den fredliga odlingens och samhällsordningens utveckling genom tiderna.*" Läraren skulle också "motverka uppkomsten av hat och fiendskap mot andra folk samt främja insikten om att fred och samförstånd mellan alla länder är ett av huvudvillkoren för mänsklighetens gemensamma framåtskridande".¹⁰⁷ Däremot intog den nationella grundvalen fortfarande en helt central ställning i den nya läroplanen, inte minst i historieämnet där det klart framgick att den svenska (och i viss mån nordiska) historien på ett markant sätt skulle prioriteras före den så kallade allmänna historien. Ett uttryckligt mål för historieämnet var dessutom att "hos barnen lägga grund för sund fosterlandskänsla och god samfundsanda".¹⁰⁸ Enligt pedagogikprofessorn Tomas Englund utgjorde Upl 1919 trots allt det första skolpolitiska styrdokument vars innehåll kan betecknas som en "medborgerlig läroplanskod", där huvudprincipen var att fostra fria och demokratiska medborgare samt att skapa nationell samhörighetskänsla och sammanhållning mellan landets invånare. Detta blev också den huvudsakliga målsättningen för historieämnet som i allt högre grad framstod som det viktigaste medborgerligt fostrande ämnet i takt med att kristendomsämnet minskade i betydelse.¹⁰⁹

Upl 1919, och alldeles särskilt de nya fredsfostrande skrivningarna för historieämnet, innebar utan tvekan ett stort steg framåt för de fredsvänner och folkskollärare som redan före krigsutbrottet hade eftersträvat en officiellt sanktionerad fredsfostran i de svenska skolorna.¹¹⁰ De nya fredsfrämjande skrivningarna uppmärksammades också i internationella pedagogiska kretsar där den svenska undervisningsplanens "starkt pacifistiska karaktär väckte allmän beundran".¹¹¹ Läroplaner är emellertid ideologiska dokument som främst uttrycker statens intentioner med den fostran och undervisning

¹⁰⁶ Upl 1919, s. 52 (svenskämnet) och s. 26 (kristendomsämnet).

¹⁰⁷ Upl 1919, s. 106 (kursiverat i original).

¹⁰⁸ Upl 1919, s. 100.

¹⁰⁹ Englund 1994, t.ex. s. 13f, 238ff och 271ff.

¹¹⁰ Upl 1919 mottogs med mycket varma applåder från Sveriges Allmänna Folkskolläreförening, se J. Franzén, *Sveriges Allmänna Folkskollärförening 1880–1930: Minnesskrift*, Stockholm 1930, s. 300 och 304f.

¹¹¹ *Småskolan* 1931:34, s. 271 [rapport från Intern. folkskollärarkongressen i Stockholm 1931].

som påbjuds. Skrivningarna i Upl 1919 var inte heller normerande utan endast vägledande.¹¹² Vidare begränsades denna av staten påbjudna fredspedagogik till landets folkskolor; det kom att dröja en bit in på 1930-talet innan liknande skrivningar infördes för läroverkens del.¹¹³ De radikala målen och anvisningarna till trots var inte heller några konkreta officiella åtgärder påtänkta i form av exempelvis statliga läroboksgranskningar. Det fanns därmed ett uppenbart glapp mellan de statliga anvisningarna om fredsfosttran och den till stora delar oreglerade läroboksmarknaden.¹¹⁴

Den svenska diskussionen kring historieämnet under mellankrigstiden har hittills inte ägnats något större intresse från vetenskapligt håll, en lucka som denna avhandling eftersträvar att åtminstone delvis fylla. Utifrån den forskning som finns, kombinerat med några nedslag i samtida pressmaterial och andra källor, är det ändå möjligt att urskilja några grova drag i den kritik mot historieundervisningen som framfördes av olika aktörer samt vad som i övrigt utmärkte debatten om historieämnet. För det första diskuterades och ifrågasattes historieämnet i Sverige under hela mellankrigstiden, med utgångspunkt i liknande kritiska synpunkter som ventilerades runtom i övriga delar av västvärlden. Av allt att döma verkar det även i Sverige ha varit just historieundervisningen som ansågs utgöra det främsta hindret i åstadkommandet av en fredsfrämjande fosttran och undervisning i skolorna.¹¹⁵ Framför allt förefaller det ha varit det stora utrymmet för krigshistoria i förhållande till kulturhistoria i de svenska historieläroböckerna som utsattes för kritik, medan krav på utrensningar av chauvinistiska och nationalistiska tendenser ventilerades mer sällan. I nordiska, och i synnerhet i svenska, läroböcker ansågs det inte föreligga några större problem ur ett nationalistiskt perspektiv, en synpunkt som enligt historikern Ulf Zander var utbredd i det samtida svenska samhället. Däremot var det vanligt att svenska debattörer, både historiker, lärare och fredsvänner, riktade stark kritik mot andra länders nationalistiska historieskrivning.¹¹⁶

För det andra fortsatte hela frågan om fredsfosttran och kraven på läroboksrevisioner att vara en icke-fråga på statlig nivå genom att ytterst sällan

¹¹² Upl 1919, s. 1.

¹¹³ Det dröjde till år 1935, se *Metodiska anvisningar till undervisningsplanen för rikets allmänna läroverk*, Stockholm 1935, s. 108–110.

¹¹⁴ I Sverige existerade ingen statlig reglering eller förhandsgranskning av varken läroverkens eller folkskolans läroböcker i historia under denna period. I stort sett var det således respektive läroanstalt som själva bestämde vilka läroböcker som skulle användas. År 1938 påbörjade dock Statens läroboksnämnd sin verksamhet med statliga förhandsgranskningar, se Åström Elmersjö 2013, s. 57f. Historikern Henrik Åström Elmersjö vid Umeå universitet har nyligen påbörjat ett forskningsprojekt om Statens läroboksnämnd – ”En av staten godkänd historia” – där nämndens verksamhet kommer att betraktas som en del av den nationella förhandlingen om den nationella historien.

¹¹⁵ Se t.ex. Thelin 1996 och Lindmark 2010.

¹¹⁶ Zander 2001, s. 187f och 190.

vara föremål för riksdagsdebatter. Samma år som den nya undervisningsplanen för folkskolan började gälla (år 1920) lämnade emellertid vänstersocialdemokraten Ernst Hage återigen in en motion om historieämnet där han i stort sett upprepade samma innehåll som i den förra motionen från krigsåren (se avsnitt 2.3). Han konstaterade att ”mycket ringa resultat ännu nåtts” vad gällde läroböckernas nationalistiska och krigsförhärlikande tendenser och påpekade att kraven på en radikal revision av historieämnet växte kraftigt runtom i landet. Avslutningsvis krävde Hage återigen att Kungl. Maj:t skulle utreda förslag till statliga åtgärder, så att skolbarnen

ej uppfostras till nationalistiska och krigsgalna chauvinister utan till ansvarsmedvetna fredsvänner, färdiga att sätta in hela sin kraft, då de vuxit upp och få hand om samhället, för att ur världssamhället bortoperera kräftbölderna: nationalismen och kriget.¹¹⁷

I likhet med förra gången avlogs motionen med motiveringen att den allmänna opinionen var ”den bästa regulatören”, i motsats till statliga granskningsnämnder.¹¹⁸ I övrigt förekom endast en ytterligare diskussion i riksdagen under mellankrigstiden, initierad genom en interpellation av kommunisten Ture Nerman, som krävde en historieboksrevision i enlighet med den danska skolbokskommissionens förslag från början av 1930-talet.¹¹⁹

För det tredje finns mycket få konkreta initiativ att hänvisa till för svenskt vidkommande vad gäller försök till historieläroboksrevisioner under den aktuella perioden, det vill säga om man undantar det tidigare nämnda granskningsarbete av nordiska läroböcker som genomfördes under 1930-talet i regi av Föreningarna Norden. År 1930 presenterade emellertid de nordiska folkskolläraryöreningarna ett gemensamt förslag på historieboksrevisioner i riktning mot en kraftigt ökad betoning av kulturhistoria på bekostnad av krigshistoria. Det senare borde endast inkluderas ”i den omfattning som är nödvändig för ett rätt förstående av de historiska händelseförloppen”.¹²⁰ Den nordiska folkskollärarkommittén föreslog att nationella granskningsnämnder skulle tillsättas i de nordiska länderna, bestående av både historiker och historielärare, vilka ömsesidigt skulle granska manus till nya läroböcker för folkskolan. Syftet med förslaget var dubbelt: dels skulle läroboksförfattare (på frivillig basis) få sina manuskript granskade och därvid erhålla ett slags fredsfrämjande kvalitetsstämpel, dels skulle den ömsesidiga nordiska granskningen garantera en mer rättvis skildring av det egna landets

¹¹⁷ Motion i AK, nr. 274, *Bihang till riksdagens protokoll vid lagtima riksdagen i Stockholm år 1920*, 4:e saml., bd 2, s. 1–14 (citatet på s. 13).

¹¹⁸ *Riksdagens protokoll vid lagtima riksmötet år 1920*, nr. 50, AK, bd. 4, s. 5 (hela debatten på s. 2–6).

¹¹⁹ *Riksdagens protokoll vid lagtima riksmötet år 1934*, nr. 11, FK, bd 1, s. 18 (hela interpellationen på s. 17–20).

¹²⁰ *FT 1930:38*, s. 862.

historia i relation till grannlänternas. Tanken på ett sådant revisionsarbete mötte dock motstånd från (konservativa) historiker, och hela projektet rann så småningom ut i sanden.¹²¹

De diskussioner kring historieämnet som fördes i Sverige under mellankrigstiden gav också få avtryck i de statliga riktlinjerna för undervisningen på läroverken. Inte förrän år 1933 stadgades i läroplanen att både svensk och allmän historia skulle läsas tillsammans, och i de nya metodiska anvisningarna för historieämnet från år 1935 förordades att eleverna skulle lära sig om den fredliga odlingens segrar och att det oftast var de positiva och konstruktiva krafterna som bar utvecklingen framåt. Även Nationernas förbund skulle presenteras i historieundervisningen. Däremot fortsatte fosterlandet att utgöra själva grundvalen för historieundervisningen, i likhet med vad direktiven stadgade i Upl 1919. Det främsta målet med historieämnet var och förblev att grundlägga kärleken till fosterlandet, och den nationella historien skulle även fortsättningsvis stå i centrum för undervisningen.¹²²

Rent historievetenskapligt började visserligen Lauritz Weibulls värde- neutrala forskningsideal vinna en del anhängare under mellankrigstiden. De som stod bakom en nyorientering menade att den historiska forskningsuppgiften inte var att sluta upp bakom nationella mål. Fosterlandskärlek och objektivitet ansågs helt enkelt inte förenliga, vilket var ett delvis nytt synsätt som under perioden fick en allt större plats i den vetenskapliga debatten. Genomslaget för Weibullskolan blev emellertid begränsat i både skolans värld och i massmedia,¹²³ men även i mer akademiska forum som exempelvis den tidigare nämnda Föreningarna Nordens granskningsnämnder där den nationella skolan fortsatte dominera diskussionerna.¹²⁴

3.3.3 Nationalismens fortsatta övertag

Trots den starka kritiken mot den nationalistiska och krigsförhållande historieundervisningen och alla krav på läroboksrevisioner som framfördes under mellankrigstiden, tyder mycket på att inga större förändringar ägde rum i fråga om undervisning och läroböcker i ämnet. Det kom i praktiken att dröja ända till efter andra världskriget innan den klassiska historieundervis-

¹²¹ Åström Elmersjö 2013, s. 88f och Englund 1994, s. 290f. Förslaget utarbetades av en kommitté bestående av Värner Rydén från Sverige, Anders Todal från Norge och S. A. Knudsen från Danmark (för övrigt också styrelsemedlem i NLF). Se även *FT* 1930:38, s. 862; *Fv* 1930:38, s. 598 och *SvL* 1928:36, s. 667 (en bakgrund till kommittéarbetet).

¹²² *Metodiska anvisningar till undervisningsplanen för rikets allmänna läroverk 1935*, s. 108–110. Se även Thomas Nygren, "International Reformation of Swedish History Education 1927–1961: The Complexity of Implementing International Understanding", *Journal of World History*, vol. 22, 2011:2 (2011b), s. 341f.

¹²³ Se t.ex. Zander 2001, s. 183 och 205.

¹²⁴ Åström Elmersjö 2013.

ningen gjorde "moralisk konkurs".¹²⁵ Visserligen inträffade en del gradvisa förändringar mot slutet av 1920-talet, exempelvis i Frankrike och Belgien, i fråga om utrensningar av de mest aggressivt nationalistiska och krigshetsande framställningarna. Kanske gick läroboksrevisionerna till och med djupare än så på sina håll. Den brittiske historikern William E. Marsden har exempelvis noterat att historieläroböckerna i flera europeiska länder i viss mån började kompletteras med något mer stoff om andra länder och ibland även fler avsnitt om nyare tiders historia.¹²⁶ Det dominerande nationella perspektivet höll emellertid i sig under hela mellankrigsperioden. Historieämnet fortsatte att vara det stora fosterländska skolämnet och kärleken till fosterlandet fortsatte att utgöra historieämnets centrala målsättning.

I likhet med många andra länder tyder mycket på att den klassiska historieundervisningen även i Sverige behöll sin starka ställning under perioden, och att varken Upl 1919, NF:s rekommendationer eller den kritik som riktades mot historieämnet åstadkom några större förändringar av folkskolans och läroverkens läromedel.¹²⁷ Visserligen utkom ett antal nya svenska historieläroböcker som försökte leva upp till intentionerna i den nya undervisningsplanen, men dessa verk måste ändå betraktas som undantag.¹²⁸ Inte heller Föreningarna Nordens gransknings- och revisionsverksamhet verkar ha avsatt några direkta spår i de nordiska historieläroböckerna under mellankrigstiden.¹²⁹ Författarna Carl Theodor Odhner och Carl Grimberg behöll sina dominerande positioner på den svenska läroboksmarknaden, och den svenska historien fortsatte att dominera över den allmänna. I den mån internationell och nordisk historia över huvud taget förekom var det framför allt som bakgrund till eller jämförelse med den svenska historiska utvecklingen.¹³⁰ Även de gamla hjältekonungarna från Sveriges historia fortsatte att hyllas i skolorna långt in på 1930-talet. Det var till och med så att Kungl.

¹²⁵ Uttrycket "moralisk konkurs" från Zander 1998, s. 52. Att de internationella läroboksrevisionerna fick ett begränsat genomslag i historieläroböckerna under mellankrigstiden konstateras t.ex. i Åström Elmersjö 2013, s. 90.

¹²⁶ Marsden 2000, t.ex. s. 34f.

¹²⁷ Tingsten 1969, t.ex. s. 278; Englund 1994, s. 289ff; Zander 1998, s. 47; Nygren 2011a. Det bör dock understrykas att forskningen om historieundervisning och läroböcker under mellankrigstiden är synnerligen begränsad.

¹²⁸ Exempelvis Jean Häggman, *Sverges historia för folkskolan*, 1926, som medvetet inskränkte krigsskildringarna till förmån för den fredliga odlingens historia (Englund 1994, s. 289). Se även Kerstin Wikander, "Läroböcker i svensk historia för folkskolan", *Skola och samhälle: Tidskrift för folkundervisningen*, Stockholm 1924, för ytterligare exempel på sådana historieläroböcker.

¹²⁹ En slutsats som dras i Åström Elmersjö 2013. Den norska utbildningshistorikern Brit Marie Hovland har dock kommit till delvis andra resultat. Hon menar att Föreningarna Nordens verksamhet bidrog till att förändra det tidigare dominerande nationella paradigmet i de norska historieläroböckerna, se Brit Marie Hovland, "From a Narrative of Suffering towards a Narrative of Growth: Norwegian History Textbooks in the Inter-War Period", *Scandinavian Journal of Educational Research* 2013:6, s. 625–638.

¹³⁰ Zander 1998, s. 47f.

Maj:t anbefallde landets samtliga skolor att högtidlighålla dels 400-årsminnet av Gustav Vasas "befrielse" av Sverige (1921), dels 300-årsminnet av Gustav II Adolfs död (1932).¹³¹ I huvudsak bestod således den övergripande patriarkaliska utbildningsideologin, där i viss mån Gud men framför allt Fosterlandet behöll sina framträdande positioner i skolornas värdeförmedling. Tomas Englund menar att denna patriarkaliska ideologi till och med förstärktes under 1930-talet i och med den utrikespolitiska utvecklingen och utbrottet av andra världskriget.¹³²

Men varför förefaller då så få förändringar ha ägt rum vad gäller historieundervisning och läroböcker, trots den allt starkare kritiken mot ämnet och trots den synnerligen omfattande internationella verksamheten med läroboksgranskningar? Frågan har egentligen inte studerats på något mer ingående sätt, däremot har frågan berörts i några undersökningar. En vanlig förklaring har då varit nationalismens ställning som "överideologi", eller hegemonisk ideologi, runtom i västvärlden under mellankrigsperioden.¹³³ Efter andra världskriget började emellertid nationalismen successivt ge vika, och i både Sverige och andra länder framträdde nu fredstanken, demokratiska värderingar och kunskap om internationella förhållanden som allt tydligare målsättningar både för historieundervisningen och för skolans allmänna värdegrund.¹³⁴ Tidigare skrivningar om "sund" patriotism som målsättning för historieämnet försvann efter andra världskriget, både från de internationella rekommendationerna och från de svenska läroplanerna.¹³⁵ Historieämnet förlorade också sitt tidigare huvudansvar för elevernas medborgarfostran, något som istället efterhand flyttades över till det nya ämnet samhällskunskap.¹³⁶ Historikern Thomas Nygren har vidare visat att den svenska historieundervisningen alltsedan 1950-talet har rört sig i riktning mot ett alltmer samtidshistoriskt fokus, "the contemporary turn", en föränd-

¹³¹ I det cirkulär som utgick från regeringen till landets skolor i samband med Gustav Adolfs minnesdag 1932 skildrades kungen som en gudalik gestalt som "älskade freden och fredens värv". Cirkuläret finns återgivet i *Fv* 1932:42, s. 614. Ulf Zander har också uppmärksammat det storslagna firandet av Gustav II Adolf, se Zander 2001, s. 279ff. Cirkuläret till skolorna angående 400-årsminnet av Gustav Vasa finns återgivet i *SvL* 1921:1, s. 4.

¹³² Englund 1994, s. 23ff och 244f; Zander 1998, s. 46f.

¹³³ Ur ett svenskt perspektiv har Ulf Zander även lyft fram att den vänsterregering (som i och för sig också omfattades av den nationella "överideologin") som låg bakom tillkomsten av Upl 1919 framför allt kämpade mot det traditionella kristendomsämnet och katekestvänget. På så vis hamnade historieämnet i skymundan, se Zander 1998, s.48ff. För nationalismens betydelse se även t.ex. Åström Elmersjö 2013.

¹³⁴ Se t.ex. Tingsten 1969, s. 108f, 112 och 278; Zander 1998, s. 53.

¹³⁵ Nygren 2011b, s. 342.

¹³⁶ Zander 1998, s. 55f. I början av 1950-talet infördes ämnet samhällskunskap på försök i folkskolan och i början av 1960-talet blev det ett eget obligatoriskt skolämne (även på läroverken), se Andolf 1972, s. 36f och *Nationalencyklopedin*, sextonde bandet, 1995, s. 227.

ring som Nygren länkar samman med en medveten strategi i fredsfrämjande syfte hos internationella aktörer som Europarådet och Unesco.¹³⁷

Det tog emellertid lång tid innan de nya statliga riktlinjerna fick något reellt genomslag i läroböckerna. I grunden förändrades inte historieläroböckerna förrän en bit in på 1960-talet, ett mönster som kan iakttas både nationellt och internationellt. Först då ersattes på allvar den klassiska och nationalistiskt präglade historieundervisningen med en mer samtidsinriktad och internationellt orienterad. Historikern Henrik Åström Elmersjö har därför betecknat perioden mellan 1945 och 1960 som ”diskussionernas tid” och 1960-talet som de reella ”förändringarnas tid” vad gäller det konkreta innehållet i historieläroböckerna.¹³⁸

3.4 Sammanfattande slutsatser

Ambitionen med detta bakgrundskapitel har varit att placera in Svenska skolornas fredsförenings verksamhet och fredsfostrande budskap i en bredare samtida kontext, genom en relativt utförlig skildring av mellankrigstidens internationella fredspedagogiska rörelse och de krav som ställdes på fredsfrämjande revisioner av skolornas historieundervisning. En ytterligare intention har varit att tydliggöra den koppling som existerade mellan den fredspedagogiska rörelsen och den omfattande verksamhet med läroboksrevisioner som ägde rum under perioden. Vad utmärkte då den internationella fredspedagogiska rörelsen under mellankrigstiden och hur skilde sig dess organisation, krav och verksamhet från perioden före krigsutbrottet år 1914?

Den mest påtagliga skillnaden är att hela den fredspedagogiska verksamheten blev betydligt mer intensifierad och internationellt vidsträckt efter första världskriget, något som direkt kan relateras till kriget i sig och den därmed framväxande övertygelsen om att ytterligare krig mellan stormakterna på alla sätt måste förhindras och förebyggas. Den fredspedagogiska rörelsen blev nu en verkligt internationell rörelse med huvudsaklig bas i den västerländska fredsrörelsen, olika pedagogiska organisationer och delar av den ekumeniska rörelsen. Organisatoriskt bedrevs verksamheten både inom och genom de olika aktörernas nationella och internationella organisationer, men även och kanske framför allt via det omfattande antalet konferenser och kongresser som ägde rum under perioden med fredsfostran som huvudsakligt tema. Det gemensamma målet var att genom skolans fostran och undervisning långsiktigt forma nya människor med en ny fredlig mentalitet som i sin tur skulle utgöra förutsättningen för en framtida universell och varaktig

¹³⁷ Thomas Nygren, ”The Contemporary Turn: Debate, Curricula and Swedish Students’ History”, *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 2012:1, s. 40–60.

¹³⁸ Åström Elmersjö 2013, s. 62.

fred. De konkreta krav som framfördes var visserligen inte nya. I stort sett samma fredsfostrande budskap hade framförts av en rad olika aktörer sedan åtskilliga decennier tillbaka. Däremot underströks betydelsen av dessa krav på ett mer kraftfullt sätt än tidigare. Den övergripande målsättningen var att på alla sätt främja internationell förståelse i enlighet med NF:s ideal och principer. Konkret handlade kraven främst om att dels rensa ut chauvinism och "krigaranda" från skolornas läroböcker och undervisning, dels komplettera undervisningen med internationella perspektiv i syfte att aktivt främja internationell god vilja och ömsesidig förståelse mellan folk och länder.

Om första världskriget kan betraktas som nationalismens triumf, kan detta även sägas ha gällt för många av de läroböcker som producerades i de krigförande och krigsdrabbade länderna. Som en direkt konsekvens av den krigshets och hatpropaganda som både före och under kriget kulminerade i skolornas fostran och undervisning, hamnade kraven på läroboksrevisioner – framför allt historieläroboksrevisioner – helt i centrum för mellankrigstidens fredspedagogiska verksamhet. Historieläroböckerna skulle dels rensas från alla textpassager som kunde bidra till "krigaranda" och fientliga attityder gentemot andra folk och länder, dels skrivas och utformas i ett aktivt fredsfrämjande syfte genom att inkludera både mer kulturhistoria och mer internationell historia. Inte heller detta var egentligen några nya krav i jämförelse med tidigare decennier. Däremot kom hela verksamheten med läroboksgranskningar och försök till läroboksrevisioner igång på allvar under mellankrigstiden. I praktiken inriktades revisionsverksamheten huvudsakligen på utrensningar av mer uttalat nationalistiska och krigshetsande framställningar i olika länders läroböcker. Till skillnad från de flesta andra länder förekom emellertid endast ytterst få initiativ till läroboksrevisioner i Sverige, något som främst verkar ha berott på en utbredd samtida uppfattning om att svenska historieläroböcker inte var lika nationalistiskt genomsyrade som andra länders läroböcker.

Ytterligare ett utmärkande drag, bortsett från att hela verksamheten blev betydligt mer intensifierad under mellankrigstiden, var att den tidigare löst sammansatta fredspedagogiska rörelsen blev alltmer internationellt organiserad och samordnad i jämförelse med situationen före första världskriget. Både Internationella uppfostringsbyrån (IBE) och Nationernas förbund (NF) började på allvar engagera sig i fredsfostrande aktiviteter under andra hälften av 1920-talet och kom med tiden att erhålla ett allt större inflytande som koordinations- och dokumentationscentraler för hela den internationella fredspedagogiska rörelsen. Samordningsarbetet gällde inte minst den omfattande verksamheten med historieläroboksgranskningar och försök till historieläroboksrevisioner. Trots denna markant ökade internationella samordning var det emellertid svårt att få till stånd reella förändringar som verkligt gav avtryck i skolornas konkreta undervisning, då utbildningspolitiken i de flesta länder betraktades som en strikt nationell angelägenhet.

Det är i sammanhanget viktigt att framhålla den exceptionellt stora betydelse som NF kom att få för den fredspedagogiska rörelsen under mellankrigstiden, inte enbart som ett internationellt samordnande organ utan framför allt som en konkret manifestation av det första verkligt stora steget i riktning mot en framtida universell fred. Blotta tillkomsten av NF och de enorma förhoppningar som inledningsvis knöts till förbundet kan därmed i sig betraktas som en markant skillnad gentemot perioden före första världskriget. Det går inte att nog understryka hur betydelsefull NF var som symbolisk förebild och ledstjärna för den fredspedagogiska rörelsen och dess verksamhet, i synnerhet under 1920-talet. Ett av de mest framträdande kraven under perioden var också att undervisning om NF – dess historia, mål och verksamhet – skulle införas som obligatoriskt ämne i alla länders skolor.

Det är möjligt att urskilja en viss förändring över tid vad gäller den fredspedagogiska verksamheten under mellankrigstiden. 1920-talet var av allt att döma den mest intensiva perioden, sett både till antalet internationella konferenser med fredsfostran som huvudsakligt tema och till det stora antalet ideella aktörer som då ställde krav på historieläroboksrevisioner och som även genomförde egna läroboksgranskningar. I viss mån uppnåddes också en del konkreta resultat i detta avseende, åtminstone vad gäller utrensningar av de värsta avarterna av krigshetsande och chauvinistiska excesser från en del länders läroböcker. I stort sett kan 1920-talet betraktas som de stora förhoppningarnas tid, som internationalismens epok. I början av 1930-talet nådde den internationella verksamheten med historieboksrevisioner sin kulmen, då även NF engagerade sig alltmer i frågorna och blev ett allt viktigare samordnande organ. En del statliga myndigheter initierade egna läroboksgranskningar, ett antal ömsesidiga granskningar av historieläroböcker olika länder emellan genomfördes och komparativa analyser blev allt vanligare. I allt högre grad ställdes nu också krav på att ett mer aktivt fredsfrämjande innehåll måste tillföras historieläroböckerna. Den fredspedagogiska rörelsens strävan efter att gå djupare och längre med revisionsverksamheten sammanföll emellertid i tid med ett allt hårdare ekonomiskt och politiskt klimat. I takt med 1930-talets utrikespolitiska kriser samt nationalismens och fascismens tillväxt runt om i Europa blev det allt svårare att vinna gehör för kraven på fortsatta läroboksrevisioner och andra fredsfostrande åtgärder. Det mesta tyder på att endast mycket begränsade förändringar av historieämnet verkligen ägde rum under mellankrigstiden, trots den starka kritik mot undervisningens innehåll och alla de krav på historieläroboksrevisioner som framfördes under perioden. Det nationella perspektivet fortsatte att utgöra fundamentet i läroböckerna och kärleken till fosterlandet förblev historieämnets huvudsakliga målsättning.

4 Svenska skolornas fredsförening Organisation, verksamhet och nätverk

I föregående kapitel framkom att det i huvudsak var ideella aktörer, med basen i freds rörelsen, lärarkåren och den kristna ekumeniska rörelsen, som drev kraven på en fredsfostran i skolorna och som därmed även initierade och i viss mån bar upp den omfattande verksamhet med historieläroboksrevisioner som tog form under mellankrigstiden. Vilka var det då som representerade den freds pedagogiska strävan i Sverige? Och hur bedrev de sin verksamhet? Går det att tala om en svensk freds pedagogisk ”rörelse” under mellankrigstiden, och hur var denna i så fall organiserad och sammanlänkad? Vilka likheter respektive skillnader är möjliga att urskilja vid en jämförelse med den internationella freds pedagogiska rörelsen?

Ambitionen med detta kapitel är att så långt det är möjligt besvara ovanstående frågor genom en analys av Svenska skolornas fredsförenings organisation och verksamhet samt nationella och internationella nätverk. I centrum för undersökningen har jag således placerat Svenska skolornas fredsförening (SSF), vilken var den enda svenska förening under perioden som utslutande ägnade sitt arbete åt frågan om fredsfostran i skolorna. Inledningsvis redogör jag för SSF som förening: dess historia, organisation, verksamhet och idémässiga utgångspunkter. Därefter undersöker jag SSF:s nationella och internationella nätverk. Genom att kartlägga SSF:s kontakter och samarbeten med andra organisationer är förhoppningen att dels kunna ringa in den eventuella förekomsten av en större svensk freds pedagogisk rörelse under mellankrigstiden, dels synliggöra på vilka sätt SSF var en del av ett större sammanhang, både nationellt och internationellt.

4.1 Svenska skolornas fredsförening En presentation

I detta inledande avsnitt ges en utförlig presentation av Svenska skolornas fredsförening (SSF). När, hur och varför uppstod föreningen? Hur var verksamheten organiserad och i vilka former bedrevs denna? Vilka var föreningens mest framträdande enskilda styrelseledamöter och vilka gemensamma drag kan urskiljas hos dessa? Som tidigare framgått existerar inget bevarat föreningsmaterial och inga historiker finns nedskrivna om föreningen. SSF och därmed även mellankrigstidens svenska freds pedagogiska rörelse är på många sätt en ”okänd folkrörelse”, för att använda Per Anders Fogelströms

uttryck.¹³⁹ Med hjälp av en lång rad olika samtida källor har det ändå varit möjligt att i någon mån rekonstruera SSF:s historia, organisation och verksamhet. Jag kommer också i detta avsnitt att relativt utförligt redogöra för några av föreningens grundläggande utgångspunkter och mer övergripande tankar kring fredsfostran.

4.1.1 Upptakten: Svenska lärarinnornas fredsgrupp

Svenska skolornas fredsförening hade sitt ursprung i kvinnornas fredskongress i Haag år 1915, vilken samlade tusentals kvinnliga deltagare mitt under brinnande krig. Som ett direkt resultat av kongressen bildades Internationella kvinnokommittén för varaktig fred (senare IKFF), med nationella sektioner i de anslutna länderna. En sådan sektion grundades även i Sverige år 1915, där en av de mest aktiva och drivande var Matilda Widegren, lärarinna vid Kungl. Högre lärarinneseminariet och skolföreståndarinna vid Statens normalskola för flickor. För Matilda Widegren blev Haagskongressen år 1915 en avgörande vändpunkt som innebar att hon därefter vigde en stor del av sitt liv åt arbete för freden.

I synnerhet var det frågan om skolans ansvar för en framtida varaktig fred som kom att engagera Widegren.¹⁴⁰ Det var dock svårt att få en större allmänhet intresserad av specifika skolfrågor och hon insåg efterhand att det var nödvändigt med en särskild sammanslutning för fredsengagerade pedagoger. På våren år 1916 bildades därför Svenska lärarinnornas fredsgrupp (SLF), på initiativ av Matilda Widegren och seminarielärarinnan Anna C. Petterson, som en direkt underavdelning till den svenska sektionen av Internationella kvinnokommittén för varaktig fred.¹⁴¹ SLF blev därmed Sveriges första renodlade fredspedagogiska sammanslutning. Bland pionjärerna fanns även Greta Stendahl och Anna Sondén, båda verksamma som ämneslärarinnor vid Statens normalskola för flickor, samt Hélène Philipson och Alfhild Kräpelin, lärarinnor vid Wallinska respektive Detthowska skolan.¹⁴² Mycket tyder på att det var just flickskollärarinnor som dominerade i fredsgruppen och att många av dessa dessutom hade anknytning till Kungl. Högre

¹³⁹ Fogelströms bok om den svenska fredsrorelsen har titeln *Kampen för fred: Berättelsen om en okänd folkrörelse*, se Fogelström 1971. *En okänd svensk folkrörelse* är också rubriken på en uppsats i historia om SSF av Linn Segoete Bernsköld, Högskolan Dalarna, 2013.

¹⁴⁰ I egenskap av representant för den svenska sektionen höll Widegren ett stort antal föredrag vilka oftast innehöll inslag om betydelsen av fredsfostran, se Widegrens föreläsningsmanuskript i vol. F1:1 och F1:2, IKFF, KvS.

¹⁴¹ Greta Stendahl, *Matilda Widegren*, IKFF:s skriftserie; 4, Stockholm 1946, s. 33; Widegren 1927a, s. 95; Borgström 1920, s. 140 och *NV* 1923:23, s. 177. Anna C. Petterson var seminarielärarinna vid Privata Högre lärarinneseminariet och en av delegaterna i Haag år 1915.

¹⁴² Stendahl 1946, s. 18f och "Till Sveriges lärarinnor", *Lf* 1917:2, s. 3.

lärarinneseminariet och Statens normalskola för flickor.¹⁴³ SLF verkar för övrigt ha varit en relativt liten sammanslutning under hela sin existens. Inledningsvis bestod fredsgruppen av ett 30-tal lärarinnor från Stockholmstrakten, men så småningom ökade medlemsantalet och det bildades även lokala grupper på andra håll i landet.¹⁴⁴

Syftet med SLF var ”att främja skapandet av den etiska och sociala anda, som måste bilda den nödvändiga grundvalen för förhållandet mellan folken”. Målet var i första hand att lärarkåren skulle genomsyras av denna fredsanda, vilket i sin tur skulle ges praktisk tillämpning i undervisning och fostran av barnen.¹⁴⁵ I en artikel om SLF från år 1918 utvecklade Greta Stendahl argumenten för behovet av en egen fredsgrupp för pedagoger. Hon menade att de ”krigstroende” fortfarande var alltför många, även inom lärarkåren, och att landets lärare därför medvetet eller omedvetet förmedlade krigiska föreställningar och ideal samt tron på krigets nödvändighet till barnen: ”Det ligger så att säga i luften. Ut från den förutsättningen äro läroböckerna skrivna, kurserna lagda, litteraturproven valda, ditåt peka de smås leksaker, en massa bildlika uttryck m.m.” Barnens uppfostrare måste därför enligt Stendahl ”radikalt bryta med alla de fördomar om krigets skönhet och nödvändighet, som de flesta av oss insupit med modersmjölken”. För de lärare som medvetet strävade efter en annan uppfostran, en fredsfostran, fanns emellertid mycket lite hjälp och uppmuntran att tillgå. Av dessa skäl bildades SLF.¹⁴⁶

Det finns ytterst få uppgifter om den konkreta verksamhet som bedrevs av SLF under krigsåren. Till stor del verkar gruppen ha ägnat sig åt ett internt förkovringsarbete. Medlemmarna ansåg sig behöva mer fakta och fördjupad kunskap för att kunna delta i debatter och bemöta argument mot fredsfostran eftersom det, enligt Greta Stendahl, fanns ett uttryckligt motstånd mot fredsfrågan inom lärarkåren under krigsåren.¹⁴⁷ SLF bedrev emellertid också en del mer utåtriktad verksamhet, exempelvis i form av offentliga föreläsningar om fredsfostran, vilka hölls både av gruppens egna medlemmar och av inbjudna utländska föredragshållare.¹⁴⁸ Gruppen arrangerade vidare dis-

¹⁴³ Jfr med SSF:s första styrelse år 1919 (se bil. 1). Att det även fanns några folkskollärarinnor i gruppen framgår i Borgström 1920, s. 140 och Rohdin & Larsson-Utas 1998, s. 68.

¹⁴⁴ *Lf* 1917:2, s. 3 och ”Redogörelse för verksamheten inom de Svenska lärarinnornas fredsgrupp och den därur bildade de Svenska skolornas fredsörening under året 1919”, 1920, GSF, GS. Medlemsantalet ökade till 179 personer i slutet av år 1919. Enligt uppgift i *Till skolornas fredsdag den 11 november 1932*, SSF; 18, Stockholm 1932, s. 18 fanns det en centralstyrelse med tillhörande lokalkretsar. Den enda lokala krets som kan bekräftas är emellertid Lärarinnornas fredsgrupp i Göteborg, se Protokoll 7/4 1919, GSF, GS.

¹⁴⁵ ”Till Uppfostrare”, *Verdandi* 1919, s. 50.

¹⁴⁶ ”De Svenska lärarinnornas fredsgrupp”, *Lf* 1918:4, s. 4.

¹⁴⁷ Stendahl 1946, s. 18 och 32f; Greta Stendahl, ”Matilda Widegren, fredsarbetaren”, *Mfs* 1938:1, s. 20f. Vad gäller gruppens interna arbete, se även *Lf* 1917:2, s. 3 och 1918:4, s. 4.

¹⁴⁸ Widegren höll ett stort antal s.k. upplysningsföredrag under krigsåren, varav många handlade om fredsfostran och vände sig direkt till lärarinnor, se vol. F1:1 och F1:2, IKFF, KvS. Exem-

kussioner och överläggningar, deltog i upprop och andra aktioner, utarbetade en lista med lämplig litteratur och planerade även att ge ut ”rön och råd” om fredsfostran genom olika skolämnen.¹⁴⁹ Fredsgruppen samarbetade också med andra svenska kvinnoorganisationer med fred på sitt program, ett samarbete som så småningom formaliserades genom De kvinnliga fredsorganisationernas centrala samarbetskommitté. Ett av de viktigaste inslagen i samarbetskommitténs verksamhet var att på olika sätt främja en medveten fredsfostran av barn och unga. I ett gemensamt upprop från år 1918 framgår att detta uppfostringsarbete i första hand betraktades som en kvinnlig uppgift, med motiveringar som hänvisade till kvinnornas särskilda anlag.¹⁵⁰

I samband med SLF:s årsmöte i april år 1919 fattades emellertid beslut om att öppna upp gruppen även för män. Den enda förklaring som ges till beslutet är att en man önskade begära inträde i föreningen. Enligt Greta Stendahl lär mannen ifråga ha förklarat ”att han för första gången i sitt liv önskat att han vore kvinna, detta för att kunna vara med i Svenska lärarinnornas fredsgrupp”.¹⁵¹ Någon diskussion verkar inte ha förekommit kring beslutet. Möjligt hoppades den kvinnliga fredsgruppen på att uppnå ett större genomslag för en fredsfostran i skolorna genom att på detta vis bredda rörelsens bas. I samband med att SLF öppnade dörren även för män beslutades också att gruppens namn härnäst skulle vara Svenska skolornas fredsförening.¹⁵² Från och med nu försvann helt föreställningen om kvinnornas särskilda ansvar för fred och fredsfostran från den nya föreningens officiella agenda.

Som framgått finns det få spår kvar av denna första svenska fredspedagogiska sammanslutning. Verksamheten verkar ha bedrivits i begränsad omfattning och det var förmodligen problematiskt att få gehör för en fredsfostern i skolorna under krigsåren då en stor del av världen stod i brand. Betydelsen låg kanske främst i att SLF var en av flera krafter i samhället som krävde en mer genomgripande förändring av skolans fostran och undervisning. En delseger uppnåddes i samband med genomdrivandet av 1919 års undervisningsplan för folkskolan, vars nya fredsfostrande inslag givetvis hade tagit intryck både av det nyss avslutade världskriget och av den fredsoption som då växte sig allt starkare.

pel på andra föredragshållare finns i *Lf* 1918:4, s. 5. Ett exempel på en utländsk föredragshållare är Julia Grace Wales från Kanada (en av de ledande kvinnorna inom IKFF), se *Lf* 1917:2, s. 3.

¹⁴⁹ *Lf* 1917:2, s. 3 och 1918:4, s. 5. För exempel på upprop och aktioner, se även ”Till Uppfostrare”, *Verdandi* 1919, s. 50; ”Redogörelse för verksamheten inom de Svenska [...]”, 1920, GSF, GS och Widegren 1927a, s. 96.

¹⁵⁰ *Lf* 1917:2, s. 3. Samarbetskommittén, där Widegren f.ö. var ordförande, bestod av SLF, Internationella kvinnokommittén för varaktig fred och nykterhetsföreningen Vita bandet.

¹⁵¹ Stendahl 1946, s. 33. Även Matilda Widegren har gett en liknande version, se Borgström 1920, s. 147 [diskussionsinlägg av Widegren]. Mannen ifråga var sannolikt R. E. Zachrisson, rektor vid Högre lärarinneseminarier, då han var den ende mannen som valdes in i den nya styrelsen för SSF år 1919.

¹⁵² ”Redogörelse för verksamheten inom de Svenska lärarinnornas [...]”, 1920, GSF, GS.

4.1.2 Mål, organisation och verksamhet

Svenska skolornas fredsförening (SSF) konstituerades i Stockholm på våren 1920.¹⁵³ Föreningens uppgift var ”att genom ungdomens undervisning och uppfostran arbeta för världsfredstankens förverkligande”.¹⁵⁴ I likhet med föregångaren Svenska lärarinnornas fredsgrupp riktade även SSF sin huvudsakliga verksamhet direkt till lärarna då dessa betraktades som själva nyckeln till en framtida fredlig värld. Den ursprungliga tanken var att SSF skulle utgöras dels av en centralstyrelse i Stockholm, dels av lokala kretsar runtom i landet. Den största lokala kretsen var Göteborgsgruppen med ett hundratal medlemmar, men redan efter några år (1925) valde denna grupp att ombilda sig till en självständig förening med namnet Göteborgs skolors fredsförening.¹⁵⁵ Det fanns med all säkerhet även en lokal Stockholmskrets under hela mellankrigstiden. I övrigt är det oklart hur många lokala kretsar som förekom och när dessa i så fall existerade.¹⁵⁶

Det verkar ha gått trögt såväl med bildandet av lokala kretsar som med tillströmningen av medlemmar. SSF var och förblev en liten förening under hela perioden, med ett genomsnittligt medlemsantal på cirka 300 personer.¹⁵⁷ Föreningens inkomstkällor utgjordes framför allt av medlemmarnas årsavgifter, men även enskilda gåvor och bidrag från olika fonder samt ett årligt statligt anslag till landets fredsrorelse.¹⁵⁸ Till en början delade SSF lokal med moderorganisationen Internationella kvinnoförbundet för fred och frihet (IKFF), men från och med år 1931 fick SSF en permanent adress på Lilla Nygatan 4 i Stockholm. På denna adress fanns för övrigt större delen av den svenska fredsrorelsen samlad under 1930- och 1940-talen, vilket sannolikt var en högst praktisk anordning då många ledande pacifister innehade

¹⁵³ ”Svenska skolornas fredsförening”, mars 1921, GSF, GS.

¹⁵⁴ ”Stadgar för de Svenska skolornas fredsförening” § 1, 1920, GSF, GS.

¹⁵⁵ Orsaken till utträdet var dels ett missnöje gentemot centralstyrelsen i Stockholm, dels att de dubbla medlemsavgifterna var alltför betungande, se protokoll 20/10 1924 och årsmötesprotokoll 19/3 1923, GSF, GS.

¹⁵⁶ Om Stockholmskretsen, se t.ex. *NV* 1927:8, s. 59 och *Lf* 1938:12, s. 2. Det fanns även en lokalavdelning i Kalmar, se *Fredsundervisning inom skolan: En rundfråga bland vårt lands pedagoger*, SSF; 3, Stockholm 1923, s. 2. Vidare existerade en lokalkrets i Malmö/ Lund, se *NV* 1923:23, s. 177 och Höjer 1981, s. 170.

¹⁵⁷ År 1920 uppgav SSF att de hade 333 medlemmar, se ”Svenska skolornas fredsförening”, mars 1921, GSF, GS. År 1928 nåddes en bottennotering med 150 medlemmar, vilket dock ökade stadigt fram till år 1936 då SSF återigen hade cirka 330 medlemmar, se *Nykterhetsfolkets kalender/ Blå boken* för åren 1929–1937.

¹⁵⁸ Det så kallade ”anslaget till upplysningsarbete för freden” började utdelas år 1929 och SSF erhöll ungefär 500 kronor årligen, se *Register till riksdagens protokoll med bihang*, 1921–1930, s. 569 (och samma källa för perioden 1931–1940). Vad gäller SSF:s inkomster i övrigt, se Widegren 1927a, s. 96 och ”Svenska skolornas fredsförenings års- och revisionsberättelse, 1932–1933”, s. 5, E2, MB, NFL.

styrelsepositioner i ett flertal av landets fredsföreningar samtidigt.¹⁵⁹ Att så pass många rikstäckande organisationer delade samma högkvarter (vilket i praktiken handlade om 4–5 rum), ger också perspektiv på hur sådana föreningar och förbund fungerade i praktiken. Elin Wägner, själv aktiv i fredsrörelsen, påstås ha fällt följande dråpliga kommentar: ”Om någon frågade mig: Vad är ett världsförbund?, skulle jag svara: Två små rum med två tokiga människor i och en skrivmaskin.”¹⁶⁰

Den del av SSF:s verksamhet som sannolikt var mest känd och uppmärksamman runt om i landet var föreningens arbete med den årligt återkommande ”skolornas fredsdag” (och senare ”den goda viljans dag” eller ”den 18 maj”). I flera andra länder praktiserades firandet av en skolornas fredsdag redan under 1910-talet, men i Sverige dröjde det till början av 1920-talet innan fredsdagen initierades på allvar av SSF och IKFF.¹⁶¹ Från och med år 1923 kom SSF att ha det huvudsakliga ansvaret för att främja firandet av dessa årliga fredsdagar, även om föreningen ofta kom att samarbeta med IKFF.¹⁶² Syftet med fredsdagarna var att åtminstone en gång om året alldeles särskilt uppmärksamma fredstanken och det omfattande fredsarbete som bedrevs över hela världen. Inför dessa dagar gav SSF ut ett litet häfte, *Till skolornas fredsdag*, vilket främst innehöll morgonböner och berättelser med fredstema. Det exakta datumet för firandet av fredsdagen varierade, men år 1929 fattades ett gemensamt beslut inom den svenska fredsrörelsen om att högtidlighålla den 11 november till minne av världskrigets upphörande.¹⁶³

I början av 1930-talet började SSF och dess skandinaviska systerorganisationer att årligen ge ut en gemensam edition av en internationell barnpublikation som publicerades i samband med ”Goodwill Day” den 18 maj. Häftet *Den 18 maj* bestod dels av översatta texter från den internationella publikationen, dels av ett visst eget nordiskt material. Det sammanhållande kittet i utgåvorna var Walesbarnens årliga radiohälsning.¹⁶⁴ Från och med år 1936

¹⁵⁹ Den första hyresgästen var Informationsbyrån för fredsfrågor och mellanfolkligt samarbete, som därefter hyrde ut sina rum till IKFF, SSF, Svenska föreningen för Nationernas förbund, Svenska kommittén av Världssamling för fred, Samarbetskommittén för fredsfrågor, Svenska rikskommittén av Ungdomens Världsförbund, Svenska kommittén för internationella studier och Kommittén för utrikespolitisk upplysning. Efter andra världskriget huserade Svenska FN-förbundet i lokalerna fram till år 1958, se Eriksson 1990, s. 18, 22, 28f och 46.

¹⁶⁰ Återgivet i Höjer 1981, s. 85.

¹⁶¹ Fredsdagen den 18 maj firades i t.ex. USA, Frankrike, Ungern och Italien under åren före första världskriget. Datumet 18 maj valdes till minne av öppningsdagen för den första internationella fredskonferensen i Haag år 1899, se Stomfay-Stütz 1993, s. 44 och Cooper 1991, s. 80.

¹⁶² Se t.ex. *FT* 1923:20, s. 315 och 1924:19, s. 302. Enstaka 18 majfiranden ägde dock rum redan år 1921 och 1922 i Malmö, på initiativ av lärarinnan Anna T. Nilsson som var aktiv i både SSF och IKFF, se årsmötesprotokoll 18/4 1922 och årsberättelsen 1922, A36, IKFF, KvS.

¹⁶³ ”Meddelanden rörande skolornas fredsdag m.m.”, *FT* 1929:39, s. 806.

¹⁶⁴ År 1922 började skolbarn i Wales att årligen via radio sända ut en hälsning om god vilja till barn över hela världen. Vid mitten av 1930-talet nådde hälsningen med postens och telegrafens hjälp samtliga världsdelar. Bakgrunden till Walesbarnens ”Good Will-hälsningar” skildras i *Till*

blev detta det enda häfte som gavs ut i SSF:s och de övriga nordiska föreningarnas regi, vilket innebar att "skolornas fredsdag" således förlades till den 18 maj under resterande 1930-talet. Det är svårt att uppskatta i vilken utsträckning och under vilka former fredsdagarna firades ute i landets skolor. Det finns en rapport från slutet av 1920-talet där det framgår att det i regel handlade om flaggning, någon morgonbetraktelse och eventuellt ett föredrag med fredstema.¹⁶⁵ Det sammantagna intrycket är ändå att skolornas fredsdag inte fick något större genomslag i de svenska skolorna.¹⁶⁶

I stort sett all övrig verksamhet bedrevs med lärarkåren som huvudsaklig mottagare. En viktig del av denna verksamhet var de småtryck som SSF publicerade i egen regi och som framför allt behandlade fredsörelsens historia och landvinningar. Föreningen gav även ut en skrift som helt och hållet ägnades åt frågan om skolan och fredsarbetet: Herman Söderberghs *Skolan och freden* från år 1932. Det främsta syftet med dessa småskrifter var att erbjuda lärarna en möjlighet till självförkovran i fredsfrågan, vilket sågs som en nödvändig förutsättning för bedrivande av ett mer genomgripande freds-pedagogiskt arbete i skolorna.¹⁶⁷ Det andra benet som bar upp SSF:s verksamhet var de föreläsningar om fredsfostran som vände sig direkt till lärarkåren. Dessa föreläsningar ägde exempelvis rum i samband med de stora allmänna folkskollärary- och flickskollärarymötena samt på IKFF:s årligen arrangerade så kallade upplysningskurser.¹⁶⁸ SSF anordnade emellertid också egna föreläsningar, och det hände även att föreningen bjöd in utländska föredragshållare till offentliga möten i Stockholm.¹⁶⁹ Det är inte alldeles enkelt att uppskatta i vilken omfattning denna föreläsningsverksamhet egentligen bedrevs. Enligt SSF:s egen utsago var den "omfattande" i slutet av 1920-talet, något som emellertid inte är möjligt att bekräfta.¹⁷⁰

skolornas fredsdag den 11 november 1929, SSF; 11, Stockholm 1929, s. 5; *Den 18 maj 1933*, SSF; 19, Stockholm 1933, s. 4f; *Den 18 maj 1936*, SSF, Lærernes fredsnevnd i Norge och Dansk freds- og folkeforbundsforenings lærerkreds, Stockholm 1936, s. 4ff.

¹⁶⁵ "Skolornas fredsdag", *NV* 1927:20, s. 155.

¹⁶⁶ Det finns inte några uppgifter om i vilken omfattning SSF:s häften inför fredsdagarna trycktes och såldes. Däremot finns en uppgift om intäkterna för sålda broschyrer under året 1932, se SSF:s revisionsberättelse för 1932–1933, s. 6f, E2, MB, NFL. Vid en beräkning av intäkterna dividerat med priset på häftena hamnar det totala antalet exemplar på cirka 400. Tryckkostnaden visar också att SSF:s skrifter gick med kraftig förlust.

¹⁶⁷ Se t.ex. *Till skolornas fredsdag 1932*, s. 19–22.

¹⁶⁸ SSF fanns representerad med föredragshållare i samband med de allmänna svenska folkskollärarymötena under åren 1919, 1924 och 1930, vid de allmänna svenska flickskollärarymötena 1919, 1922 och 1932 samt vid de nordiska skolmötena under åren 1920, 1925, 1931 och 1935. Äng. IKFF:s upplysningskurser under mellankrigstiden höll SSF:s representanter årligen föredrag på temat fredsfostran.

¹⁶⁹ Exempel på SSF:s egna föreläsningar finns i "Svenska skolornas fredsförening", mars 1921, GSF, GS; *SvL* 1922:17, s. 320 och *Till skolornas fredsdag 1932*, s. 19f. För exempel på utländska föredragshållare, se t.ex. *FT* 1926:42, s. 706 och SSF:s års- och revisionsberättelse för 1932–1933, s. 2, E2, MB, NFL.

¹⁷⁰ *Nykterhetsfolkets kalender 1928*, Stockholm 1927, s. 206.

SSF erbjöd även andra fortbildningsmöjligheter för landets lärare i form av studiecirklar och kurser i olika fredsfrågor, något som ofta samarrangerades med andra föreningar.¹⁷¹ Den viktigaste kursverksamheten utgjordes emellertid av de vartannat år återkommande sommarkurserna som anordnades av SSF i samarbete med de övriga nordiska systerföreningarna inom ramen för Nordiska lärares fredsförbund. På dessa kurser var SSF:s centralstyrelseledamöter i regel mycket aktiva som föreläsare.¹⁷² Föreningen delade även ut stipendier till lärare för deltagande i kurser och konferenser om fredspedagogiska frågor samt arrangerade ett antal landsomfattande uppsatstävlingar.¹⁷³ I slutet av 1920-talet tog SSF också initiativ till en permanent utställning av material för undervisning om Nationernas förbund och det mellanfolkliga samarbetet. Syftet med utställningen var att ge lärare konkreta uppslag och idéer som kunde användas i undervisningen, och det var även möjligt för intresserade lärare att låna delar av materialet i sin undervisning.¹⁷⁴ Utöver denna verksamhet bedrev SSF även – i viss mån – ett arbete med att förmå regeringar, Nationernas förbund, statliga myndigheter och skolkommisioner att utverka direktiv och initiera revisioner av undervisning och läroböcker i fredsfrämjande riktning (se kapitel 5 och 6).

4.1.3 Ledamöterna

Vilka var då de enskilda personerna som stod i ledningen för SSF:s verksamhet? Och går det att urskilja några gemensamma nämnare bland föreningens styrelseledamöter? Ett stort antal personer passerade revy i SSF:s centralstyrelse under mellankrigstiden. De flesta av dessa personer innehade styrelseposter under endast en kort period, medan andra kom att bli långvariga ledamöter med stor betydelse för föreningens verksamhet (se bilaga 1). Av SSF:s ledamöter under mellankrigstiden är det framför allt fem personer

¹⁷¹ Ett sådant exempel är kursen "Nordisk fostran till fred och demokrati", vilken ägde rum i Stockholm under vinterhalvåret 1938/39 med IKFF som huvudarrangör, se "Program för kurs i 'Nordisk fostran till fred och demokrati' för föräldrar och uppfostrare m.fl.", bunt 1930-talet, Lla:1, IKFF, KvS. Andra exempel är en studiekurs om "Krigets och fredens problem", se "Svenska skolornas fredsförening", mars 1921, GSF, GS. Ett ytterligare exempel är kursen "Unity History School" år 1931 med den engelske historikern F. S. Marvin, se "Världen under fred", *Lf* 1931:7, s. 10.

¹⁷² Se mer om Nordiska lärares fredsförbund i avsnitt 4.2.2.

¹⁷³ För olika slags stipendier, se t.ex. *Nykterhetsfolkets kalender 1932*, Stockholm 1931, s. 114; *Lf* 1938:19, s. 2 och *Blå boken 1935*, Stockholm 1934, s. 193. År 1922 lanserades en uppsatstävling för äldre elever, se "Meddelande från Svenska skolornas fredsförening" 1922, GSF, GS. Åren 1934 och 1939 utlystes pristävlingar för nordiska ungdomar med temat samförstånd mellan folk och individer, se *Den 18 maj 1934*, SSF; 21, Stockholm 1934; *SvL* 1939:9, s. 263.

¹⁷⁴ Se t.ex. *Till skolornas fredsdag den 11 november 1934*, SSF; 22, Stockholm 1934, s. 17. Utställningen anordnades tillsammans med Svenska föreningen för NF:s pedagogiska kommitté, Svenska skolmuseet och Pedagogiska biblioteket.

som utgör centrala aktörer i denna avhandling, då dessa har efterlämnat skrifter och/eller föredrag om fredsfostran: Matilda Widegren, Greta Stendahl, Herman Söderbergh, Elisabet Eurén och Theodor Blomqvist. Nedan följer därför en presentation av dessa ledamöter.

MATILDA WIDEGREN (1863–1938) måste betraktas som den främsta svenska representanten för mellankrigstidens fredspedagogiska strävan. Lärarinnegärningen kom i huvudsak att viggas åt Statens normalskola för flickor och Kungl. Högre lärarinneseminariet dit hon var knuten i över 40 års tid, fram till sin pensionering år 1923. Från 1904 verkade hon dessutom som skolföreståndarinna vid Statens normalskola. Widegren undervisade främst i svenska språket, kristendomskunskap och historia.¹⁷⁵ Hon var därtill livligt engagerad i en lång rad olika pedagogiska föreningar och projekt, eller som Signe Höjer skriver: ”Varhelst en kommitté skulle bildas för de olika skolfrågor som låg i tiden, nog var fröken Widegren en framträdande ledamot.”¹⁷⁶ Kvinnornas fredskongress i Haag år 1915 blev enligt flera vittnesmål den stora väckelsen, eller kallelsen, i hennes fortsatta liv och verksamhet.¹⁷⁷ Inte minst engagerade hon sig starkt i den svenska sektionen av Internationella kvinnoförbundet för fred och frihet (IKFF), där hon blev förbundets första ordförande alltifrån dess grundande år 1919 fram till år 1934. Även om IKFF var Widegrens huvudsakliga forum var detta långt ifrån hennes enda verksamhetsfält inom freds rörelsen. Greta Stendahl menade att ”ingen annan torde i så hög grad som hon ha varit en levande kontakt mellan skilda riktningar inom freds rörelsen”, och att det nog var enklare att räkna upp de organisationer och fredsaktioner där hon *inte* fanns med.¹⁷⁸

I synnerhet engagerade sig Matilda Widegren i de freds pedagogiska frågorna. Hennes stora intresse för både undervisning och fredsarbete nådde en syntes i den strävan för uppfostran till fred som genomsyrade nästan allt hon på djupet engagerade sig i. Widegren initierade både Svenska lärarinnornas fredsgrupp och den senare Svenska skolornas freds förening samt även Nordiska lärares freds förbund som bildades år 1925. Samtliga dessa föreningar

¹⁷⁵ Widegren har inte efterlämnat något privat arkivmaterial. Den främsta källan till hennes liv och verksamhet utgörs därför av Greta Stendahls minneskrift (Stendahl 1946). Denna skrift har i sin tur varit den huvudsakliga källan för olika porträtt av Widegren i t.ex. Melin 1999, Larson 1985 och Marianne Mossige-Norheim, ”Folkbildare för fred”, *Fönstret: ABFs Kulturtidskrift* 1990:4. I övrigt bygger denna presentation på mer personliga skildringar i Höjer 1981; Signe Höjer, *Fira skymning: Resor i rummet*, Stockholm 1974; Signe Höjer, *Eldsjälar i fredens tjänst*, Stockholm 1986; Ekbom 1991 och Valter Fevrell, *Kungl. Högre Lärarinneseminariet in memoriam*, Stockholm 1943. Se även Carina Österberg, Inga Lewenhaupt & Anna Greta Wahlberg, *Svenska kvinnor: Föregångare, nyskapare*, Lund 1990, s. 390.

¹⁷⁶ Höjer 1974, s. 45. Signe Höjer (1896–1988) var bl.a. ordf. för IKFF från 1936 och under åtskilliga år därefter.

¹⁷⁷ Se t.ex. Emilia Fogelklou, *Barhuvad*, Stockholm 1950, s. 198 och Greta Stendahl, ”Matilda Widegren”, *Nyκτηhetsfolkets kalender 1931*, Stockholm 1930, s. 140.

¹⁷⁸ Stendahl 1946, s. 23.

var på många sätt ”Matilda Widegrens föreningar”.¹⁷⁹ Hon uppmärksammade för övrigt redan tidigt farorna med nazismens växande inflytande, och då de första flyktingarna började komma till Sverige i början av 1930-talet stod hon beredd att hjälpa till.¹⁸⁰ De sista åren av sitt liv ägnade Widegren nästan uteslutande åt flyktingarbete. År 1935 tog hon exempelvis initiativ till grundandet av Internationella foyern för flyktingar; en plats dit alla slags asylsökande kunde komma och få hjälp.¹⁸¹ De sista åren levde Widegren i största enkelhet och fattigdom. I samband med flyktingarbetet skänkte hon bort det sista hon ägde, även klädesplaggen gav hon bort, ett efter ett.¹⁸²

Även GRETA STENDAHL (1883–1968) måste betraktas som en av de främsta svenska företrädarna inom det fredspedagogiska området. Efter utbildning vid Statens normalskola och Kungl. Högre lärarinneseminariet, där för övrigt Matilda Widegren blev en av hennes lärarinnor, fick Greta Stendahl så småningom en tjänst som ämneslärarinna i matematik och geografi vid Statens normalskola. Där kom hon att stanna fram till sin pensionering i mitten av 1940-talet. Greta Stendahl och Matilda Widegren var således kollegor och kom att i nära samarbete och vänskap dela ett allt starkare engagemang för fredsfrågan.¹⁸³ Stendahl har skildrats som en omtyckt lärarinna med utpräglat demokratisk läggning. Hon beskrivs därtill som mycket ordningsam, och det finns en del vittnesmål om hur hon ofta fick kliva in och lägga saker och ting tillrätta då Matilda Widegren sällan förmådde fullfölja alla sina många entusiastiska idéer i praktisk handling.¹⁸⁴

I likhet med Widegren var även Greta Stendahl involverad i en lång rad föreningar, allt ifrån kvinno- och fredsrorelsen till religiösa sammanslutningar, pedagogiska förbund och vetenskapliga sällskap. Ofta innehade hon olika slags styrelsepositioner inom dessa föreningar. Det överskuggande intresset fanns emellertid på fredsområdet och det var framför allt där, och i

¹⁷⁹ Matilda Widegrens formella position i SSF:s styrelse är däremot oklar. Från både Widegrens egen samtid och i senare forskning förekommer flitigt uppgifter om att hon var ordförande respektive vice ordförande i SSF, se t.ex. *Lf* 1938:6, s. 2; *SvD* 3/2 1938; *Svenska män och kvinnor: Biografisk uppslagsbok*, band 8, Stockholm 1955; Fogelström 1971, s. 172; Melin 1999, s. 133 och 199. Dessa uppgifter går dock inte att bekräfta. Utifrån en lång rad notiser i lärarpressen med korta referat från SSF:s årsmöten är det tvärtom uppenbart att Widegren *inte* innehade någon av dessa poster i SSF:s centralstyrelse. Däremot var hon sannolikt ordförande i SSF:s Stockholmskrets (Stendahl 1946, s. 35). Möjligen är det så att Widegren, rent formellt, representerade IKFF i SSF:s styrelse (se mer avsnitt 4.2.1).

¹⁸⁰ Stendahl 1946, s. 40; Fogelström 1971, s. 213.

¹⁸¹ Höjer 1974, s. 70. Det som gjorde denna inrättning unik var att den tog emot *alla* slags flyktingar, oavsett om dessa hade politiska eller religiösa skäl, vilket var ett tillvägagångssätt som stundtals mötte hård kritik från omgivningen. Om Widegrens flyktinghjälp, se t.ex. Fevrell 1943, s. 177; Ekbohm 1991, s. 124f; Stendahl 1946, s. 41f; Mia Leche-Löfgren, *Bokslut*, Stockholm 1962, s. 106f.

¹⁸² Höjer 1974, s. 38.

¹⁸³ Det finns få källor om Greta Stendahls liv. I huvudsak bygger detta porträtt på Ekbohm 1991; Stendahl 1946 och *Svenska folkrörelser*, del 1, Stockholm 1936, s. 998.

¹⁸⁴ Ekbohm 1991, s. 131 och 135. Se även Stendahls (1946) egna skildringar, t.ex. s. 12–15.

synnerhet i arbetet med de fredspedagogiska frågorna, som hennes riktigt stora engagemang och insats låg. Tillsammans med Matilda Widegren utgjorde Greta Stendahl själva kärntruppen i den svenska fredspedagogiska rörelsen: först i Svenska lärarinnornas fredsgrupp och därefter i SSF samt dess avläggare Nordiska lärares fredsförbund, men även i andra fredsföreningar som på ena eller andra sättet arbetade med frågor om fredsfostran. Under större delen av 1930-talet var Stendahl för övrigt ordförande i SSF:s styrelse. I likhet med Matilda Widegren och en del andra inom fredsrörelsen var även Greta Stendahl tidigt medveten om situationen i Nazityskland och hon arbetade intensivt från mitten av 1930-talet med flyktinghjälp.

Ytterligare en viktig aktör i denna avhandling är HERMAN SÖDERBERGH (1871–1945), rektor vid Djursholms samskola från år 1914 fram till sin pensionering år 1936. Djursholms samskola var känd som en progressiv reformskola med målet att utveckla mångsidiga och självständiga individer.¹⁸⁵ Som lärare och rektor verkar Söderbergh ha ingett stor respekt och aktning hos omgivningen.¹⁸⁶ Herman Söderberghs huvudsakliga område var språk och han var bland annat redaktör för tidskriften *Moderna Språk*. Han grundade även Riksföreningen för lärare i moderna språk. Söderbergh ”prövade gärna nya pedagogiska idéer, var en skicklig debattör, känd för kvickhet och skärpa, politiskt intresserad och verksam fredsvän”. Politiskt var Söderbergh liberal och han tillhörde grundarna av Folkpartiet år 1934. Han var ledamot av SSF:s centralstyrelse under större delen av mellankrigstiden, under 1920-talet dessutom som ordförande.¹⁸⁷

ELISABET EURÉN (1864–1939) var en av de eldsjälur som engagerade sig allra mest i SSF och även till stor del i Nordiska lärares fredsförbund. Efter examen vid Kungl. Högre lärarinneseminariet, där hon var studiekamrat med Matilda Widegren, arbetade hon en tid som lärarinna vid bland annat Statens normalskola för flickor. År 1918 blev Elisabet Eurén utnämnd till en av landets första kvinnliga lektorer vid ett statligt läroverk, som lektor i pedagogik och svenska vid folkskoleseminariet i Stockholm, och där kom hon att stanna fram till pensioneringen år 1924. Eurén har skildrats som en ovanligt beläst och skicklig lärarinna som verkade för nya reformpedagogiska metoder. Hon var vice ordförande i Svenska seminarielärareföreningen under 1910-talet och representerade därvid ofta de kvinnliga seminarie-

¹⁸⁵ Se t.ex. H. Arnold Barton, ”Socialliberala samhällsbyggare i Djursholm och Birkastaden”, *Personhistorisk tidskrift* 2009:2. Även idéhistorikern Kerstin Thörn har kortfattat skildrat den progressiva pedagogik som Djursholms samskola byggde på, se ”En utopi bland villavägar – Djursholm”, *Idéhistoria i norr: rapport från en konferens 1996 med idéhistoriker från Uleåborg och Umeå*, Bosse Sundin (red.), Umeå 1998.

¹⁸⁶ Enligt historikern Lydia Wahlström, som tjänstgjorde som lärarinna vid Djursholms samskola under några år, se *Trotsig och försagd: Mitt livs minnen*, Stockholm 1949, s. 293f.

¹⁸⁷ Porträttet av Söderbergh bygger i huvudsak på *Svenska män och kvinnor*, del 7, 1954, s. 423 (citatet från denna sida) och Folkpartiets hemsida:

<www.folkpartiet.se/FPTemplates/SimplePage_20847.aspx> (3/10 2013).

adjunkterna vid olika slags uppvaktningar i syfte att stärka deras ställning. De sista åren av sitt liv kom även Eurén att ägna åt flyktingarbete, bland annat tillsammans med Matilda Widegren och Greta Stendahl.¹⁸⁸

Även THEODOR BLOMQVIST (1888–1946) har en mycket framträdande plats i denna avhandling. Han disputerade i historia år 1917 vid Uppsala universitet¹⁸⁹ och blev något år senare anställd som lektor i historia och geografi vid statens folkskoleseminarium för lärarinnor i Kalmar. År 1937 fick han en ny anställning som lektor i historia i Malmö.¹⁹⁰ Mer än så har inte varit möjligt att få fram om Blomqvist. Han var emellertid en synnerligen aktiv styrelseledamot i SSF under hela mellankrigstiden och får uppfattas som en talesperson för historieämnet.

Slutligen bör nämnas några ord om ytterligare två styrelseledamöter som också figurerar i avhandlingen, om än inte i lika stor utsträckning som de övriga nämnda personerna. PER SUNDBERG (1889–1947) var en trogen ledamot i SSF:s centralstyrelse under 1930-talet och tillika en känd samtida pedagogisk profil. Efter en längre tids yrkesverksamhet som folkskollärare grundade Per Sundberg år 1928 sitt stora livsprojekt – Viggbyholmsskolan – där han sedan verkade som rektor ända fram till sin död år 1947. Skolans verksamhet baserades på en progressiv reformpedagogik med målet att utveckla elevens alla sidor, en pedagogik som utgick ifrån en ständigt närvarande koppling mellan hand och tanke, internationalism och icke-våld som ledande principer. Per Sundberg deltog även aktivt i exempelvis fredsarbete och flyktinghjälsarbete.¹⁹¹ Även FRIDA HÄRNER (1879–1956) var ledamot av SSF:s centralstyrelse under 1930-talet. Hon var under lång tid folkskollärarinna vid Gustav Vasas folkskola i Stockholm och blev år 1928 utsedd till Stockholms första kvinnliga överlärare. I likhet med Per Sundberg var också Frida Härner en känd samtida profil i pedagogiska kretsar. Under 1930-talet var hon exempelvis både ordförande för Sveriges Folkskolläraryrkesförbund och vice ordförande i Sveriges Allmänna Folkskollärareförening. Frida Härner tillhörde dem som gick i spetsen för ett närmare nordiskt samarbete på det pedagogiska området, och hon engagerade sig i en lång rad olika föreningar inom nykterhets-, freds- och kvinnorörelsen.¹⁹²

¹⁸⁸ Se <<http://www.skeptron.uu.se/pers/monicaz-091202/ffo/kapital/euren-elisabeth.xml>> (8/10 2010); Walborg Hedberg & Louise Arosenius, *Svenska kvinnor från skilda verksamhetsområden: Biografisk uppslagsbok*, Stockholm 1914, s. 30; Fevrell 1943, s. 247f.

¹⁸⁹ Theodor Blomqvist, *Den första unionskommittén (1839–1844): jämte en översikt över unionsrevisionismens dittillsvarande utveckling*, Lund, 1917.

¹⁹⁰ *Svenskt författarlexikon*, del 2, 1941–1950: <<http://runeberg.org/sfl/2/0079.html>> (3/9 2014) och Ruben Ennart (red.), *Rostadförbundets jubileumsskrift*, Kalmar 1977.

¹⁹¹ *Svenska män och kvinnor*, band 7, 1954, s. 318f och Ekbohm 1991, s. 130–135. Om Viggbyholmsskolans pedagogik, se framför allt Per Sundberg, *Barn, lärare och föräldrar*, Stockholm 1941, men även Hans Möller, *På väg att bli människa: Om jagfilosofin och personlighetstankens utveckling till antroposofi och waldorfpedagogik genom Rudolf Steiner*, Stockholm 2009.

¹⁹² *Svenska män och kvinnor*, band 3, 1946, s. 597; "Frida Härner 60 år", *Lf* 1939:25, s. 1–5.

Utifrån de porträtt som redovisats ovan, samt framför allt den sammanställning av SSF:s styrelseledamöter som återfinns i bilaga 1, framträder en del tydliga mönster i fråga om centralstyrelsens sammansättning. Under hela mellankrigstiden var exempelvis de kvinnliga ledamöterna i absolut majoritet. Den ojämna könsfördelningen var som mest påtaglig under första hälften av 1920-talet då kvinnornas andel var dubbelt så hög som männens. Så småningom kom dock allt fler män in i styrelsearbetet. Av SSF:s långvariga ledamöter, det vill säga de personer som innehade styrelseposter under större delen av mellankrigstiden, utgjorde kvinnorna cirka 60 procent. Den överväldigande majoriteten av SSF:s samtliga styrelseledamöter, i synnerhet de kvinnliga, var därtill verksamma på privata flick- och samskolor alternativt statliga och privata lärarinneseminarier. Endast en handfull av ledamöterna utgjordes av folkskollärare.¹⁹³ Av de folkskollärare som engagerade sig i föreningens styrelsearbete innehade emellertid ett flertal högt uppsatta positioner inom folkskollärarnas fackliga organisationer. Läroverkslärarna var ytterst få under hela mellankrigstiden och småskollärarinnorna lyste helt med sin frånvaro.

Ytterligare ett slående mönster är att nästan 60 procent av de kvinnliga ledamöterna hade genomgått sin utbildning vid Kungl. Högre lärarinneseminarier och dessutom ofta under kortare eller längre tid varit anställda vid Statens normalskola för flickor. Tidigare forskning har lyft fram Kungl. Högre lärarinneseminiariets stora betydelse som utbildare av en kvinnlig pedagogisk elit i det svenska samhället, men även – och kanske framför allt – som mötesplats och bas för framtida kvinnliga nätverk och allianser.¹⁹⁴ De kvinnliga ledamöterna var också så gott som uteslutande ogifta och barnlösa.¹⁹⁵ Även om det snarare var regel än undantag att offentligt yrkesverksamma kvinnor i Stockholm var ogifta under den aktuella perioden, var ändå andelen ogifta kvinnor inom SSF:s centralstyrelse betydligt större än vad som var gängse inom yrkes- och föreningslivet.¹⁹⁶ Vidare innehade åtskilliga

¹⁹³ Sex personer i SSF:s styrelse under mellankrigstiden var folkskollärare, d.v.s. om man undantar Anna Lundberg och Gerda Nystedt vilka endast var ledamöter under året 1919. Som framgår i bilaga 1 kom dock folkskollärarna att dominera i styrelsen efter andra världskriget.

¹⁹⁴ Se t.ex. Donald Broady & Annika Ullman, ”Ständigt var man i farten med att grunda och stifta: Om fält, offentligheter och nätverk vid sekelskiftet 1900”, *Kvinnovetenskaplig Tidskrift* 2001:2, s. 30ff och Monica Langerth Zetterman, ”Människor av god vilja: om utbildningens betydelse för kvinnor kring sekelskiftet 1900” (konferensbidrag 2006):

<<http://www.skeptron.uu.se/broady/sec/p-zetterman-monica-langerth-060903-manniskor-av-god-vilja.pdf>> (4/11 2010). Se även Silbano de Lopez, ”Kungliga Högre lärarinneseminarier och flickskolans framväxt”, *Sekelskiftets utmaningar: Essäer om välfärd, utbildning och nationell identitet vid sekelskiftet 1900*, Ann-Katrin Hatje (red.), Stockholm 2002, s. 187ff.

¹⁹⁵ Samtliga kvinnliga styrelseledamöter benämndes ”fröken”, med undantag av fru Susy Silfverbrand-Eriksson från Göteborg. De manliga ledamöter som det finns uppgifter om var däremot undantagslöst gifta.

¹⁹⁶ Langerth Zetterman vid Uppsala universitet har byggt upp en kollektivbiografisk databas inom ramen för projektet Formering för offentlighet, bestående av 1 250 kvinnor i offentlig

av styrelseledamöterna relativt höga positioner inom skolvärlden som rektorer respektive skolföreståndarinnor, lektorer och överlärare. Om även seminarielärarinnor inkluderas i denna grupp handlade det om cirka 50 procent av samtliga ledamöter. De kvinnliga pedagoger som uppbar dessa positioner, exempelvis de kvinnliga skolföreståndarinnorna, tillhörde utan tvekan en kvinnlig elit med hög status: välutbildade, självförsörjande och i regel socialt, kulturellt och ekonomiskt välutrustade. Pedagogen Annika Ullman har dock visat hur kvinnornas status var villkorad och knuten till just flickskolorna, lärarinneseminarierna och ”det privata”. Då kvinnorna trädde utanför dessa rum, in i den manliga offentligheten, blev deras formella utbildningar och positioner ofta nedvärderade.¹⁹⁷ Men även om dessa ledamöter inte kan betraktas som någon samhällselit, ur den aspekten att de hade möjlighet att utöva samhällspolitisk makt, utgjorde de ändå ett slags pedagogisk elit i det samtida svenska samhället med ett stort kulturellt kapital.

Sammanfattningsvis kan konstateras att SSF:s styrelseledamöter knappast var representativa för lärarkåren i stort. Här fanns istället ett urval, en kvinnodominerad pedagogisk elit, med ofta höga positioner i den kvinnliga och könsblandade skolvärlden och – vilket kommer att visas i nästa avsnitt – med uttalade reformpedagogiska övertygelser. Detta grundmönster går igen även inom systerorganisationen Göteborgs skolors fredsförening och moderorganisationen IKFF. I båda fallen utgjordes ledarskikten i huvudsak av en grupp välutbildade kvinnor med borgerlig bakgrund och rikt kulturellt kapital.¹⁹⁸ Vad gäller Göteborgs skolors fredsförening dominerades styrelsen även där av kvinnliga ledamöter, varav de allra flesta var flickskollärarinnor. Av de män som engagerade sig i föreningen var därtill majoriteten knutna till stadens flickskolor. Ett flertal av styrelsemedlemmarna (över 50 procent) besatt också, i likhet med SSF:s ledamöter, högt uppsatta positioner som lektorer, skolföreståndarinnor, och så vidare.¹⁹⁹ Vilken betydelse denna ”värld för sig” kan tänkas ha haft för SSF:s grundläggande synsätt och argumentation kommer kortfattat att beröras i avhandlingens slutdiskussion.

tjänst. Där framgår att drygt 50 % av de offentligt yrkesverksamma kvinnorna i Stockholm var ogifta under perioden 1922–1924. Se Langerth Zetterman 2006, s. 2.

¹⁹⁷ Annika Ullman, ”Den kvinnliga eliten”, *Formering för offentlighet: Rapport från konferens i Uppsala den 22 nov 2000*, Ingrid Heyman & Eva Trotzig (red.), Uppsala 2001, s. 83–87.

¹⁹⁸ Melin 1999, s. 138 (om IKFF).

¹⁹⁹ Uppgifterna bygger på en sondering av GSF:s arkivmaterial: styrelseprotokoll 2/2 1920, mötesprotokoll 17/2 1920, 9/10 1922 och 17/3 1924 samt årsberättelserna 1926/27–1939/40, GSF, GS. För kompletterande information har jag även använt Edit Hedin, *Göteborgs flickskolor: En historisk återblick*, Stockholm 1967.

4.1.4 ”Verklig” fred: Målet och vägen

Som avrundning på presentationen av SSF kommer jag i detta avsnitt att redogöra relativt utförligt för några av de mer övergripande utgångspunkter som vägledde föreningens tankar kring fredsfostran. En väsentlig grundval för hela SSF:s fredssträvan var naturligtvis ledamöternas syn på fred, dess innebörd och förutsättningar. Det fredsbegrepp som kom till uttryck hos föreningens företrädare, och därmed även hela den fredsfostran som eftersträvades, var i sin tur djupt förankrad i kristen tro. Dessa aspekter utgör tillsammans en viktig ingång till förståelsen av SSF:s grundläggande syn på förhållandet mellan nationalism och fredssträvan.

En fredsfostran förankrad i social kristen tro

Åtskilliga av de ledande representanterna för SSF var uttalat religiösa och den kristna tron utgjorde utan tvekan en stark drivkraft i deras fredsengagemang. Av alla enskilda företrädare för SSF som på det ena eller det andra sättet kommer till tals i föreliggande avhandling är det endast historielektorn Theodor Blomqvist som inte uttryckligen refererar till den kristna tron och betydelsen av densamma. Jag menar därmed att det inte är möjligt att förstå SSF:s fredsfostrande budskap utan att ta den religiösa dimensionen i beaktande.²⁰⁰ Hur kan då ledamöternas kristna tro beskrivas, och vari bestod anknytningen till de enskilda ledamöternas fredsengagemang och till den fredsfostran som eftersträvades av föreningen?

Först och främst är det möjligt att urskilja direkta kopplingar mellan kväkarna och några av SSF:s mer framträdande styrelseledamöter. Greta Stendahl och Per Sundberg tillhörde grundarna av det svenska kväkarsamfundet år 1935, Vännernas samfund, och Stendahl kom där att inta en ledande roll som organisatör och talesperson.²⁰¹ Anna C. Pettersson och Anna Breitholtz är exempel på andra styrelsemedlemmar i SSF som också var medlemmar i Vännernas samfund.²⁰² Men även hos Matilda Widegren och Elisabet Eurén växte det efterhand fram en omvitnad dragning mot kväkarna, och Eurén hade kontakt med både det svenska och engelska kväkarsamfundet.²⁰³ En

²⁰⁰ Historikern Inger Hammar har f.ö. publicerat en intressant artikel där hon kritiserar den moderna forskningen för att ofta vara ”religionsblind”, det vill säga att inslag i den historiska processen som haft religiöst motiverade dimensioner sällan har beaktats eller analyserats. Se Inger Hammar, ”Några reflexioner kring ’religionsblind’ kvinnoforskning”, *Historisk Tidskrift* 1998:1, s. 3 och 5f (hela artikeln på s. 3–29).

²⁰¹ Ang. Stendahl, se Ekbohm 1991, s. 130ff och 145; Ingmar Hollsing, *Stillhet och handling: Det svenska kväkarsamfundets historia*, Skellefteå 2009, s. 27f; Ingmar Hollsing, ”Kväkarporträttet: Greta Stendahl”, *Kväkartidskrift* 2011:3, s. 28–30. År 1946 blev Stendahl även redaktör och utgivare av *Nordisk kväkartidskrift*. Ang. Sundberg, se t.ex. Hollsing 2009, s. 49f.

²⁰² *Kväkartidskrift (Kt)* 2006:1, s. 14f och Hollsing 2011, s. 30.

²⁰³ Melin 1999, s. 133; Höjer 1974, s. 46 och *Mfs* 1939:7, s. 214f.

central tanke inom kväkarrörelsen är att det finns något av Gud inom varje människa, att varje individ på egen hand med vägledning av ”det inre ljuset” kan nå förståelse för Guds vilja. Denna trosuppfattning har i sin tur lett till andra etiska övertygelser, exempelvis principen om alla människors absoluta jämlikhet och ett radikalt avståndstagande från all form av våld och krigföring. Fredstanken, i kombination med en omfattande social hjälpverksamhet, har så småningom utvecklats till att bli ett fundament inom rörelsen.²⁰⁴ Över huvud taget var många inom den samtida freds-rörelsen religiöst burna, och kväkarna spelade där ofta en framträdande roll.²⁰⁵ Det var därmed inte enbart bland SSF:s ledamöter som det fanns anknytningar till kväkarna. Ett antal av de fristående skribenterna i föreningens publikationer var också kväkare,²⁰⁶ i likhet med en hel del ledande företrädare för den nordiska och internationella freds-pedagogiska rörelsen.²⁰⁷

Det fanns även påfallande starka förbindelser mellan SSF och andra kristna sammanslutningar, främst Förbundet för kristet samhällsliv som ett mycket stort antal av SSF:s ledamöter var medlemmar i.²⁰⁸ Greta Stendahl, Just (Justus) Gustavsson och Elisabet Eurén var därtill ledamöter av förbundets styrelse och även Matilda Widegren och Per Sundberg verkar ha engagerat sig djupt i dess verksamhet.²⁰⁹ Förbundet för kristet samhällsliv

²⁰⁴ En kortfattad historik om kväkarna finns i Peter Brock, *Pacifism to 1914: An Overview*, Toronto 1994, s. 16–27. Om kväkarnas tro, se t.ex. Greta Stendahl, *Vännernas samfund/ Kväkarna: några väsentliga drag*, Stockholm 1955, s. 3–15 och Greta Stendahl, *Kväkardomen och det inre ljuset*, Stockholm 1960. Kväkarnas internationella samfund, Society of Friends, tilldelades Nobels fredspris år 1947.

²⁰⁵ Melin 1999, s. 139 och 208; Ekbohm 1991, s. 127. Många av kvinnorna i den tidiga kvinno- och freds-rörelsen var förankrade i kristna trosföreställningar och hämtade inte sällan argument till sin verksamhet i den religiösa åskådningen, något som har lyfts fram i t.ex. Irene Andersson et al., ”Det vidgade rummet – och det låsta: Kvinnor, moral och modernitet”, *Rummet vidgas: Kvinnor på väg ut i offentligheten ca 1880–1940*, Eva Österberg & Christina Carlsson Wetterberg (red.), Stockholm 2002b, s. 26f.

²⁰⁶ T.ex. Emilia Fogelklou, Jeanna Oterdahl, Elise Thomsen och Dagny Thorvall. Att dessa skribenter var kväkare framgår i t.ex. *Kt* 2010:3, s. 28; *Kt* 2011:3, s. 28; Hollsing 2009, s. 71.

²⁰⁷ Se bil. 2, men även t.ex. Hollsing 2009, s. 105 och 159 (ang. norske rektorn Ole F. Olden och finska skolföreståndarinnan Greta Langenskjöld).

²⁰⁸ Jag har lokaliserat minst 15 styrelseledamöter i SSF som med säkerhet var medlemmar i Förbundet för kristet samhällsliv: Matilda Widegren, Greta Stendahl, Per Sundberg, Elisabet Eurén, Alfhild Kræpelin, Just Gustavsson, Siri Klinth, Rakel Karlgren, Hilda Carling, Anna C. Pettersson, Anna Sondén, Augustinus Bergqvist, Anna Breitholtz, Walborg Rehn och Ester Rosengren. Uppgifterna har hämtats från rubriken ”Nya medlemmar” vilken publicerades sist i varje nummer av förbundets tidning, se *Meddelanden från Förbundet för kristet samhällsliv (MFks)* 1920:1-2, s. 15; 1920:6-7, s. 16; *Kristet Samhällsliv (KS)* 1922:8-9, s. 9f; 1923:1-3, s. 24; 1923:6-7, s. 16; 1925:1, s. 12; 1925:4-6, s. 19; 1926:1-2, s. 20; 1926:5-7, s. 60.

²⁰⁹ Ang. Eurén, Stendahl och Gustavsson som styrelseledamöterna, se t.ex. *Blå boken: Nykterhetsfolkets kalender 1933*, Stockholm 1932, s. 114 och *Svenska folkrörelser*, del 1, 1936, s. 998 (Stendahl). Ang. Widegrens engagemang, se t.ex. *KS* 1938:1-2, s. 15 [minnesruna skriven av Samuel Thysell] och *KS* 1922:3, s. 6ff; 1922:4-5, s. 20; 1922:8-9, s. 10ff och 1937:1-2, s. 61. Hon utsågs även som delegat vid Intern. försörningsförbundets konferenser, se Stendahl 1946, s. 37f. Sundbergs engagemang framkommer vid en sondering av tidningen *KS* under perioden 1934–

var en svensk avdelning av Internationella försoningsförbundet (The International Fellowship of Reconciliation), en ekumenisk organisation med en framträdande radikalpacifistisk hållning. Förbundet arbetade även för ekonomisk och social rättvisa och strävade överlag efter en radikal förändring av rådande samhällsförhållanden.²¹⁰ Den svenska avdelningen grundades år 1918 av pastorn och rektorn Natanael Beskow.²¹¹ Han beskrev förbundets program och strävan som uttryck för en social kristendom, det vill säga "en praktisk kristendom, kristendom ställd ansikte mot ansikte med mänskollivets hårda villkor och svåra problem".²¹² Det långsiktiga målet var att slutligen uppnå Guds rike på jorden genom en konkret tillämpning av Jesus kärleksbudskap. Den kamp som krävdes för att förverkliga gudsriket gällde dels en individuell kamp i syfte att utplåna egoismen inom sig, dels en samhällelig kamp med målet att utplåna klassamhället, motarbeta krig och krigsförberedelser samt aktivt verka för fred och försoning mellan folk och länder.²¹³

Natanael Beskow och Förbundet för kristet samhällsliv tillhörde Sveriges mest framträdande förespråkare för en kristen social väckelserörelse under decennierna kring sekelskiftet 1900, en väckelse som starkt engagerade sig i just kampen för social och ekonomisk rättvisa.²¹⁴ Förbundet uppvisade också många "kväkerska" drag i sitt grundläggande kristna synsätt, fredsengagemang och sociala patos, något som Beskow själv konstaterade i en artikel från sent 1930-tal.²¹⁵ Det fanns även tydliga personliga kopplingar mellan kväkarna och Natanael Beskow respektive Förbundet för kristet samhällsliv.²¹⁶ I likhet med SSF:s ledamöter var åtskilliga av föreningens fristående

1939. Sundberg ingick i en kommitté med syfte att göra förbundets idéer kända inom lärarkåren, se *KS* 1922:8-9, s. 10. *KS* lyfte ofta fram Sundbergs skola i Viggbyholm i olika sammanhang.

²¹⁰ Nilsson 1924, s. 21f; Dahlberg 1925, s. 256; *Svensk uppslagsbok* 1955: <<http://svenskuppslagsbok.se/33965/internationella-forsoningsforbundet/>> (14/3 2010).

²¹¹ Om Natanael Beskow (1865–1953), se *Nationalencyklopedin*, band 2, 1990, s. 487; Öyvind Sjöholm, *Samvetets politik: Natanael Beskow och hans omvärld intill 1921*, Uppsala 1972. Natanael Beskow verkade som icke prästvigd predikant vid Djursholms kapell under mer än 30 års tid. Han grundade även Birkagården och dess folkhögskola i Stockholm.

²¹² *MFks* 1920:1-2, s. 1.

²¹³ Ang. det synsätt som utgjorde förbundets grundvalar, se t.ex. *MFks* 1920:1-2, s. 1 och J. Julén, *Gudsriketanken och kristligt samarbete*, FKS; 6, Stockholm 1920, s. 5 och 8. Se även *KS* 1939:1-2, s. 44 för en senare programförklaring.

²¹⁴ Se t.ex. Nils Erik Bäckbro, "Natanael Beskow och freden", *Dona Nobis Pacem – om kyrkorna, kriget och freden: Årsbok för kristen humanism 1995*, Stockholm 1995, s. 127f. Beskows sociala kristendom har en klar koppling till social gospelrörelsen, en reformrörelse som växte fram i USA inom protestantiska kyrkor under andra hälften av 1800-talet, där frälsningsbudskapet innefattade rättvisa och solidariska relationer mellan samhällsmedlemmarna och där även fredsaspekten var framträdande, se *Nationalencyklopedin*, bd. 17, 1995, s. 27.

²¹⁵ *KS* 1939:4-5, s. 42.

²¹⁶ Den tidigaste kväkargruppen i Sverige bestod av medarbetare på Natanael Beskows Birkagården och dess folkhögskola, se *Kt* 2010:3, s. 28–30 och Hollsing 2009, s. 35ff. Beskows kapell i Djursholm bekostades också delvis av engelska kväkare, se Vännernas samfunds hemsida: <<http://www.kvakare.se/index.php/2012/09/den-svenska-kvakarhistorien/>> (19/8 2014).

skribenter mer eller mindre aktiva medlemmar i förbundet.²¹⁷ Därtill fanns även tydliga kopplingar mellan Internationella försoningsförbundet och ledande fredspedagoger i de övriga nordiska länderna.²¹⁸

SSF-ledamöternas förbundenhet med denna form av social kristendom i Beskowsk och kväkersk anda tog sig tydliga uttryck i det fredsfostrande budskapet och påverkade hela föreningens hållning och grundläggande synsätt. Den ”sanna” kristna läran betraktades som oupplösligt förbunden med all fredssträvan. Dels ansågs själva tron i sig som en nödvändig förutsättning och drivkraft i strävan efter en varaktig framtida fred. Endast med Guds hjälp kunde egoismen utplånas från människors hjärtan och därmed kunde fredsriket endast förverkligas med Guds hjälp.²¹⁹ Dels handlade det om den kristna etiken, det vill säga Jesus etik och kärleksbud, som själva grundvalen för all moral- och fredsfostran. Då SSF:s och NLF:s företrädare talade om den ”sanna” kristendomen avsågs främst en betoning på Jesus etik – barmhärtighet, rättfärdighet, försoning och kärlek – samt en kristen tro som praktiserades och gavs konkreta uttryck, en tro ”som är liv och ej blott lära”.²²⁰

I likhet med Natanael Beskows och Förbundet för kristet samhällslivs grundläggande synsätt menade även SSF:s företrädare att kristnas främsta uppgift var att leva och verka i Kristi efterföljd, det vill säga att aktivt sträva efter att älska och respektera sin nästa och därvid handla mot varandra som syskon. Detta var liktydigt med att arbeta för fred och försoning mellan individer, klasser, folk och länder. Den sanna kristendomen var därmed den starkaste freds faktorn. Kristen tro, det vill säga kärleken till nästan, kunde

Flera av Sveriges kväkare var medlemmar i Förbundet för kristet samhällsliv, och även inom Internationella försoningsförbundet fanns många kväkare, se Sjöholm 1972, s. 284.

²¹⁷ Exempelvis Lilly Thomasson, Dagny Thorvall, Gunnar Vall, Jeanna Oterdahl, Ingeborg Wikander, Ebba Pauli, Emilia Fogelklou, Arthur Jonsson, Olof Seger, Ingrid Orton och naturligtvis Natanael Beskow. Uppgifterna är hämtade från ”Nya medlemmar” som publicerades i tidningen *MFks* 1920:1-2, s. 1; 1920:5, s. 8; 1920:6-7, s. 5 och 16; 1921:2-3, *KS* 1934:6-7, s. 16; 1934:8-9, s. 16. Ang. Oterdahl, se *Svenskt biografiskt lexikon*, bd. 28 (1992–1994), s. 421: <<http://sok.riksarkivet.se/sbl/Presentation.aspx?id=7843>> (2/9 2014).

²¹⁸ I styrelsen för det finska försoningsförbundet återfanns t.ex. NLF-ledamöterna Felix Iversen, Greta Langenskjöld och Edvin Stenwall, se *KS* 1923:4-5, s. 15 och 1939:4-5, s. 43. Den norske NLF-ledamoten Ole F. Olden var ordf. för den norska avdelningen av Internationella försoningsförbundet, se *MFks* 1921:1 (bilagan) och *KS* 1923:4-5, s. 16. Aven Peter Manniche, flitig föreläsare vid NLF:s kurser, var engagerad i den danska avdelningen av försoningsförbundet, se *MFks* 1921:2-3, s. 2.

²¹⁹ Se t.ex. Greta Stendahl, ”Till lärare och uppfostrare”, *Till skolornas fredsdag den 11 november 1933*, Stockholm 1933, s. 5; Greta Stendahl, ”Vill du framtida fred, fostra nutidens ungdom!”, *Lärarinneförbundet 1939:25* (1939a), s. 12; Anna Borgström, ”Tankar på årsdagen av världskrigets upphörande”, *Till skolornas fredsdag den 11 november 1931*, SSF; 15, Stockholm 1931, s. 5 samt ett antal morgonböner i *Till skolornas fredsdag den 29 september 1928*, SSF; 10, Stockholm 1928, s. 4f; *Till skolornas fredsdag den 11 november 1930*, SSF; 14, Stockholm 1930, s. 4 och *Till skolornas fredsdag 1934*, s. 3.

²²⁰ Citatet från *Lf* 1936:35, s. 7 [ref. av N. J. Nordströms föredrag vid NLF:s kurs 1936].

omöjligt förenas med vare sig krig och våld eller nationalism och rasism.²²¹ Genom den starka kopplingen till kristen etik handlade således SSF:s fredsfostrande budskap inte enbart om makronivån, det vill säga de stora politiska sammanhangen i form av krig och fred, utan barnen skulle även fostras in i en vardaglig moral av samverkan, tolerans, empati, hänsynstagande och försoning. Det gällde i första hand att hålla fred i det vardagliga livet.²²²

Fredsriket: En moralisk utopi

Vad menade då SSF med ”fred”? Vad var själva målet med den pacifistiskt orienterade fostran och undervisning som förespråkades av föreningen? SSF:s definition av fred kan delvis betraktas som ett karakteristiskt exempel på det nya synsätt kring krig och fred som utvecklades kring förra sekelskiftet, särskilt i samband med första världskriget, ett fredsbegrepp som i högre grad än tidigare kom att relateras till social förändring. Det är möjligt att urskilja åtminstone tre distinkta komponenter i SSF:s syn på fred, vilka samtliga i högre eller lägre grad kan hänföras till den tidigare nämnde fredsforskaren Charles Chatfields klassificering av det historiska fredsbegreppets olika beståndsdelar: en politisk (pax), en religiös (shalom) och en socioekonomisk (eiréne) dimension.

Den politiska dimensionen avser först och främst frånvaro av krig och våld, en innebörd som också kan relateras till den norske fredsforskaren Johan Galtungs begrepp ”negativ fred”. Detta fredsbegrepp var det helt dominerande inom den borgerliga liberala freds rörelsen vid utbrottet av första världskriget, där frånvaro av krig och våld betraktades som det konkreta uttrycket för en internationell politisk rättsordning. Denna aspekt av fred var naturligtvis själva utgångspunkten även för SSF. Frånvaro av krig krävde i sin tur en universell militär nedrustning och en mellanfolklig rättsordning i form av obligatoriska skiljedomsförfaranden då konflikter mellan stater uppstod. Det fordrades helt enkelt ett organiserat internationellt samarbete mellan folk och stater i syfte att förhindra framtida krig, vilket i första hand var ett politiskt arbete baserat på politiska beslut.²²³

²²¹ Detta budskap mer eller mindre genomsyrade SSF:s skrifter och föredrag, men se t.ex. *Till skolornas fredsdag 1929*, s. 10; Greta Stendahl ”Uppfostran och undervisning, belysta av de senare årens världshändelser”, *Det tolfte allmänna svenska flickskolemötet i Porla den 8, 9, 10 och 11 augusti 1919*, Göteborg 1919, s. 204 och 206; *PSp 1925:1*, s. 18 [ref. från IKFF:s upplysningskurs 1925]; Alfhild Kræpelin, *Freds r örelsens historia*, SSF; 2, Stockholm 1922, s. 2; *Tvenne morgonböner*, SSF; 4, Stockholm 1923, s. 5f; *Till skolornas fredsdag den 29 september 1927*, SSF; 9, Stockholm 1927, s. 6; *Lf 1936:35*, s. 7 [ref. från NLF:s kurs 1936]; *Till skolornas fredsdag den 10 maj 1924*, SSF; 5, Stockholm 1924, s. 6 och *SvL 1924:42*, s. 825 [ref. från NLF:s kurs 1924]. För en jämförelse med Beskows grundsyn, se Bäckbro 1995, s. 125 och 129.

²²² Detta är ett framträdande budskap i de texter som riktades direkt till barnen i serien *Till skolornas fredsdag*. Se även t.ex. *PSp 1925:1*, s. 18; *Lf 1934:25*, s. 7 och 1935:31, s. 6–8.

²²³ Se t.ex. Ahrenlöf 1922, s. 13 och *Till skolornas fredsdag 1927*, s. 3. SSF talade dock sällan explicit om denna politiska dimension; den var självklar och underförstådd. Istället löd resone-

Fred innebar emellertid något mer än frånvaro av krig, och SSF:s företrädare gjorde en tydlig distinktion mellan fredsslut och fredstillstånd. Greta Stendahl talade exempelvis i termer av ”verklig” fred då hon försökte beteckna och beskriva slutmålet.²²⁴ Med detta menade hon att fred var ett aktivt tillstånd av förståelse och vänskap, eller ”den verkligt energifyllda freden”.²²⁵ Verklig fred krävde i grunden en helt ny moral, förankrad i enskilda männis-kors sinnen, en moral baserad på den kristna broderskapstanken och Jesus kärleksbudskap. Därmed inrymde SSF:s fredsbegrepp även en tydlig religiös dimension. Charles Chatfield har urskilt ett grundläggande religiöst element i det äldre historiska fredsbegreppet, något han benämner ”shalom” och definierar som den inre friden i form av ett harmoniskt inre tillstånd. Det var emellertid inte denna bemärkelse som avsågs i SSF:s freds-budskap. Tvärtom handlade det om ett synnerligen aktivt och utåtriktat för-hållningssätt i enlighet med den kristna broderskapsprincipen: att aktivt göra gott, att aktivt älska och respektera sin nästa. Detta var den grundläg-gande förutsättningen för verklig fred.²²⁶ I ett tal vid Förbundet för kristet samhällslivs årsmöte år 1925 resonerade Natanael Beskow kring fredsbe-greppet. På många sätt sammanfattade han där den syn på fred som även framkommer hos SSF:s företrädare. Ett verkligt fredstillstånd kunde inte åstadkommas genom politiska överenskommelser. Enligt Beskow var verklig fred detsamma som

en vilja till broderligt samarbete, en vilja till att förstå, fördraga, förlåta, uppskatta, stödja och hjälpa varandra. Den är en redobogenhet att giva sitt allra bästa, en god vilja att ar-beta i en stor arbetsgemenskap. Fred är något vida mer positivt än frånvaron av krig. Fred innebär, att människa möter människa, hjärta möter hjärta. Verklig fred finnes, där bro-derlighetens anda är rådande.²²⁷

Ett verkligt fredstillstånd var på så vis liktydigt med broderskap i ”sann” kristen anda. Utgångspunkten var här att krig och fred hade sin djupaste rot i enskilda människors sannelag, tänkesätt och vilja. Det gällde därmed att förändra moralen hos människan.

I syfte att beskriva det långsiktiga målet använde ledande företrädare för både SSF och NLF ofta visionen av Guds rike: ”fredens, samförståndets, rätt-

mangen vanligtvis att fred innebar något *mer* än enbart icke-krig, militär nedrustning och in-ternationellt politiskt samarbete.

²²⁴ Se t.ex. Stendahl 1919, s. 202.

²²⁵ Stendahl 1935a, s. 424.

²²⁶ Se t.ex. Stendahl 1925, s. 18 [ref. av E. Euréns och H. Söderberghs föredrag vid IKFF:s upplysningskurs 1925]; ”Uppfostran till fredssinne”, *Lf* 1934:25, s. 6 [ref. från NLF:s sommar-kurs 1934]; Stendahl 1919, s. 219 [diskussionsinlägg av Widegren]; Borgström 1920, s. 137; *Fredsundervisning inom skolan* 1923, s. 1 (Theodor Blomqvist); Skäringer 1935a, s. 6; Wærn-Bugge 1925, s. 545.

²²⁷ *KS* 1925:7-8, s. 6 [ref. av N. Beskows föredrag vid FKS:s årsmöte 1925].

färdighetens, den goda viljans värld, broderskapets och kärlekens värld”. Begreppet Guds rike skulle därmed, helt i enlighet med Natanael Beskows och Förbundet för kristet samhällslivs grundläggande synsätt, inte huvudsakligen tolkas som något bortom jordelivet utan snarare som Guds herravälde på jorden.²²⁸ Guds rike var själva huvudbegreppet i Beskows sociala kristendom, något han i likhet med SSF:s företrädare definierade som ett *tillstånd* av fred och gemenskap mellan individer, klasser, folk och länder, såväl ett inre andligt tillstånd som ett yttre socialt tillstånd.²²⁹ Guds rike var därmed möjligt att fullborda i jordelivet såtillvida att Jesus etik och kärleksbud fick möjlighet att gälla på livets alla områden. Detta fredsrike hade inga bestämda politiska konturer; det väsentliga var den ”anda” av kärlek, respekt, samförstånd och fredsvilja som skulle genomsyra den framtida statsbildningen.²³⁰ Ett förverkligande av Guds rike, Fredens rike, var därmed något som alla kunde bidra till i det lilla, var och en på sitt eget vis.

Den tredje dimensionen av fredsbegreppets historiska beståndsdelar som lyfts fram av Charles Chatfield utgörs av rättviseaspekten, det vill säga tanken att fred även måste baseras på etiska sociala relationer i form av social och ekonomisk rättvisa. Denna rättviseaspekt utgör också ett väsentligt inslag i det moderna och breddade fredsbegrepp som Johan Galtung har benämnt ”positiv fred”. Att kräva genomgripande sociala, politiska och/eller ekonomiska förändringar som förutsättning för fred var relativt ovanligt inom den dominerande liberala freds rörelsen före första världskriget, även om sådana krav ofta hördes från mer socialistiskt influerade pacifister. Efter första världskriget blev emellertid rättviseaspekten, framför allt klassaspekten, alltmer framträdande inom hela den internationella freds rörelsen, och vikten av att långsiktigt förebygga krig och konflikter med hjälp av ekonomiska, politiska och sociala förändringar diskuterades i allt högre grad. Fredsutopin inkluderade således ofta mer eller mindre uttalade visioner om både social rättvisa och demokrati.

Att fred och fredssträvan inkluderade individer, klasser, folk, ”raser” och länder var något som relativt ofta lyftes fram och betonades av SSF och dess olika företrädare.²³¹ I en artikel från år 1927 konstaterade exempelvis Ma-

²²⁸ Citatet från Felix Iversen, ”Framtiden vilar i ungdomens händer”, *EOS: Uppsatser och meddelanden utgivna av Svenska skolornas fredsförening*, Stockholm 1927, s. 22. Se även t.ex. Kræpelin 1922, s. 1 och 15; Stendahl 1919, s. 206 och 219 [s. 219 är ett diskussionsinlägg av M. Widegren]; Ahrenlöf 1922, s. 2; *Tvenne morgonböner* 1923, s. 7f; Eurén 1927b, s. 101; *Till skolornas fredsdag* 1928, s. 9 [morgonbön av E. Eurén]; *Till skolornas fredsdag* 1930, s. 4 [morgonbön av S. Klinth]; Stendahl 1929b, s. 30; Stendahl 1934, s. 58.

²²⁹ Bäckbro 1995, s. 127, 130 och 135. Om Förbundets för kristet samhällsliv gudsrikestanke, se även t.ex. *MFks* 1921:2-3, s. 1 [artikel av N. Beskow] och Julén 1920, särskilt s. 4 och 9.

²³⁰ Julén 1920, s. 10f.

²³¹ Se t.ex. Widegren, Föredrag i Falkenberg, 8 aug 1918, s. 5, F1:1, IKFF, KvS; Eurén 1927b, s. 101; Stendahl 1929b, s. 29; *Till skolornas fredsdag* 1930, s. 1; *Till skolornas fredsdag* 1932, s. 1; Stendahl 1933, s. 3; Leche-Löfgren 1925, s. 8; *Fredsundervisning inom skolan* 1923, s. 13. Se

tilda Widegren följande om fredsrörelsens nya inriktning: "Arbetets mål har vidgats. Före kriget var det egentligen blott freden mellan folken som betonades. Nu gäller det i lika grad fred mellan klasser, folk och raser."²³² Krig mellan klasser ansågs vara lika nödvändiga att förhindra och förebygga som krig mellan stater. Matilda Widegren var kanske den inom SSF som allra tydligast förespråkade detta utvidgade fredsbegrepp. Den nya stora uppgiften som stod framför alla uppfostrare och fredsarbetare var enligt Widegren "att av stridande klasser skapa ett enigt folk, att av stridande folk skapa en enig mänsklighet".²³³ Hon lyfte även fram klassfrågan som en av de stora framtidsfrågorna.²³⁴ SSF:s fredsutopi inkluderade således ofta mer eller mindre uttalade visioner om social rättvisa.

Denna sociala och ekonomiska dimension bör sannolikt främst tolkas som ett led i den sociala kristendom i Beskowsk och kväkersk anda som av allt att döma vägledde ett flertal av SSF:s företrädare. Inom Förbundet för kristet samhällsliv beskrevs Guds rike som radikalt demokratiskt, i bemärkelsen att detta fredsrrike måste bygga på jämlika relationer mellan alla människor.²³⁵ En långsiktig målsättning i förbundets program var också att "utplåna klassmotsättningen" i samhället.²³⁶ Det fanns därmed en inbyggd kritik mot rådande samhällsförhållanden. Den framtida fredsvisionen *förutsatte* ekonomisk, social och politisk rättvisa, ett grundläggande synsätt som många av SSF:s företrädare med all sannolikhet bar med sig. Den sociala kristendomen inbegrep därmed samtidigt uppenbara politiska implikationer. Innebar detta att det stora flertalet av SSF:s ledamöter och skribenter kan sägas ha tillhört den samtida politiska "vänstern"? Det finns ytterst få uppgifter om SSF-ledamöternas partipolitiska sympatier. Märta Bucht och Herman Söderbergh var emellertid politiskt engagerade liberaler, och Söderbergh tillhörde dessutom en av Folkpartiets grundare under 1930-talet.²³⁷ Enligt Signe Höjer (IKFF:s senare ordförande) var Matilda Widegren medlem i Frisinnade kvinnor och tillhörde åtminstone en tid liberalen Karl Staaffs anhängarskara. Höjer menar att just "frisinnad" förmodligen är det epiteta som bäst karakteriserade Matilda Widegrens politiska grundhållning, "men ofta sällade hon

även *SvL* 1924:42, s. 825 [ref. av folkhögskoleföreståndaren A. Poulsens inledningstal]. Även Inga-Brita Melin tycker sig se en utvidgning av fredsbegreppet i sin undersökning av IKFF under mellankrigstiden, se Melin 1999, s. 208f.

²³² Matilda Widegren 1927b, s. 18 (orden "klasser, folk och raser" är egentligen kursiverade).

²³³ Stendahl 1919, s. 219 [diskussionsinlägg av M. Widegren]. Se även t.ex. Widegren, Föredrag i Falkenberg, 8 aug 1918, s. 5 och 12f, F1:1, IKFF, KvS; Widegren 1931 och Widegren 1927b, s. 18.

²³⁴ Widegren, "Skolan och fredsarbetet", trol. 1918/1919, s. 10, F1:1, IKFF, KvS.

²³⁵ För korta skildringar av förbundets gudsrikestanke, se t.ex. *MFks* 1921:2-3, s. 1 [artikel av N. Beskow] och Julén 1920, särskilt s. 4 och 9.

²³⁶ Citatet från Almquist 1921, s. 3.

²³⁷ Söderberghs engagemang är redan nämnt. Vad gäller Märta Bucht, se *Svenska folkrörelser*, del 1, 1936, s. 281.

sig till socialdemokraterna, ibland till syndikalisterna, oftast något till vänster”.²³⁸ I övrigt finns inga uppgifter som tyder på att ledamöterna i SSF:s styrelse skulle ha varit partipolitiskt aktiva. Det är dock rimligt att utgå ifrån att en stor del av föreningens företrädare ideologiskt befann sig någonstans i gränsområdet mellan liberalism och socialism, inte minst med tanke på just den radikala sociala kristendom som låg till grund för deras tänkande och förhållningssätt i frågor som rörde fred och fredssträvan.²³⁹

Sammantaget rörde sig SSF:s definition av fred i tydlig riktning mot ett alltmer vidgat synsätt på fredens innebörd och förutsättningar i relation till det äldre fredsbegreppet. Men även om det är möjligt att urskilja relativt framträdande ansatser till det bredare fredsbegrepp i modern mening som av Johan Galtung benämns ”positiv fred”, är det samtidigt uppenbart att SSF:s huvudsakliga fokus under hela mellankrigstiden trots allt låg på makroperspektivet, det vill säga fred mellan folk och länder (se kapitel 5 och 6). I budskapet till barnen, förmedlad via skriftserierna *Till skolornas fredsdag* och *Den 18 maj*, är visserligen fredsbudskapet också starkt kopplat till det vardagliga livet och förhållandet mellan enskilda individer. Däremot lyser klassaspekten så gott som helt med sin frånvaro i dessa texter. Den socioekonomiska dimension som fanns inkluderad i SSF:s övergripande fredssträvan kom därmed endast delvis och mer implicit till uttryck i den fredsfostran som förespråkades av föreningen.

SSF:s fredsvision kan betraktas som ett tydligt exempel på en så kallad moralisk utopi, ett begrepp som har utarbetats och definierats av idéhistorikern Inga Sanner. Hon beskriver den moraliska utopin som en dröm om en framtida enhet och gemenskap mellan människor, ”en dröm om ett annat *tillstånd* snarare än en utarbetad plan för det sociala livet”.²⁴⁰ Sanner gör en åtskillnad mellan religiösa och sociala moraliska utopier, även om dessa ofta går in i varandra. Skillnaden beror främst på platsen dit det utopiska tillståndet förläggs: religiösa utopier förlägger sin dröm till livet efter döden medan den sociala utopin utgår ifrån möjligheten att förverkliga framtidsvisionen redan under jordelivet.²⁴¹ På så vis kan SSF:s fredsvision betecknas som en starkt religiöst influerad social utopi, där ett praktiskt omsättande av

²³⁸ Höjer 1974, s. 46. Se även Stendahl 1946, s. 16, som också menar att Widegren åtminstone under en tid lutade åt vänstersocialismen.

²³⁹ Detta följer i stort sett samma mönster som Inga Sanner har visat gällde även för de så kallade förnuftstroende, en variant av religiös liberalism eller social kristendom med förankring i bl.a. den tidiga svenska freds rörelsen, se Inga Sanner, *Att älska sin nästa såsom sig själv: Om moraliska utopier under 1800-talet*, Stockholm 1995, s. 192f, 207, 216f och 221. Se även Mårald 1974, s. 119.

²⁴⁰ Sanner 1995, s. 11f och 17 (citatet på s. 12). Se också en presentation av begreppet moralisk utopi i Inga Sanner, ”Om moraliska utopier under 1800-talet”, *Från hermetism till rationell distribution: Föredrag vid svensk idéhistorisk konferens 1992*, Sundin, Bosse (red.), Umeå 1993, s. 47–53.

²⁴¹ Sanner 1995, s. 17 och 408.

Jesus kärleksbudskap i relationen till medmänniskorna – den sociala kristendomen – skulle bana väg för Guds rike, Fredens rike, på jorden.

Utgångspunkten för framväxten av en moralisk utopi är, enligt Sanner, en upplevelse av att samhället befinner sig i kris, en kris som beskrivs i moraliska termer. I synnerhet är det egoismen, eller materialismen, som vanligtvis utpekats som grundproblemet till det som söndrar den mänskliga gemenskapen. En mer genomgripande social förändring i riktning mot den hägrande moraliska utopin nås dock inte genom konflikt i form av exempelvis revolutioner och krig. Istället betonas samarbete och försoning. Framför allt går vägen till det utopiska tillståndet genom de enskilda individerna och deras utveckling i en alltmer moralisk riktning, det vill säga en utveckling av det goda, av kärleken, som finns inneboende hos varje människa.²⁴² Detta synsätt utgjorde också själva grundvalen för den fredsfostran som eftersträvades av SSF och andra samtida pacifistiskt orienterade pedagoger.

Vägen till fred: Fostran av en ny moral

Utgångspunkten för hela SSF:s arbete med fredsfostran var att en fredlig värld måste ta sin början hos de enskilda individerna. Det ansågs inte spela någon roll hur många ansträngningar som än gjordes rent politiskt och ekonomiskt i syfte att åstadkomma en universell och varaktig fred om det inte fanns någon resonans hos folken, en folklig opinion för fred. Det långsiktiga målet var därmed att fostra fram en ny mentalitet, en ny fredlig moral, hos det uppväxande släktet.²⁴³ Denna grundläggande tankegång var starkt levande inom hela den internationella freds rörelsen under mellankrigstiden, och fick så småningom en kärnfull utformning i Unescos devis från år 1946: "[S]ince wars begin in the minds of men, it is in the minds of men that the defenses of peace must be constructed."²⁴⁴ I detta avsnitt kommer jag att kortfattat lyfta fram tre väsentliga och mer övergripande aspekter av SSF:s fredsfostran. För det första synen på lärarnas stora – ja, helt avgörande – betydelse i skapandet av den nya moral som krävdes för ett förverkligande av fredens rike på jorden. För det andra hur de samtida reformpedagogiska strömningarna betraktades som en integrerad del i all fredsfostran. Och för det tredje hur SSF tänkte sig en fredsfostran genom enskilda skolämnena.

²⁴² Sanner 1995, s. 11–14.

²⁴³ För några tydliga exempel, se *Från fysiskt nödhjälpsarbete* 1926, s. 1; Widegren, "Skolan och fredsarbetet" (trol. 1918/1919), s. 2, F1:1, IKFF, KvS; Borgström 1920, s. 133f; Edith Ahrenlöf, *Människosläktets fredslängtan*, SSF; 1, Stockholm 1922, s. 13; Elisabeth Wärn-Bugge, "Fredssaken och skolan", *Berättelse över sjuttonde allmänna svenska folkskolläraremötet i Stockholm den 2–4 juli 1924*, Stockholm 1925, s. 545; Herman Söderbergh, *Skolan och freden*, SSF; 16, Stockholm 1932, s. 14.

²⁴⁴ Se Unescos stadgar: <http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=15244&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html> (17/9 2014). Tanken hade djupare historiska rötter än så, se t.ex. Berg 1886, s. 6f.

Att skapa den nya mentaliteten, där kriget framstod som något onaturligt och barnen lärdes att känna solidaritet och broderskap med andra individer, klasser, folk och länder, ansågs vara skolans stora uppgift och ansvar. Kunskap och undervisning var naturligtvis av stor betydelse i sammanhanget. I grunden handlade det dock om en mer djupgående och allomfattande fostran till fred, och därmed blev ”uppfostrarna” själva nyckeln till framtiden. Med uppfostrare avsåg SSF lärare och föräldrar men även fritidsledare av olika slag. Föräldrarna betraktades som avgörande för att en ny fredsmentalitet skulle kunna skapas hos det uppväxande släktet. Då dessa trots allt till största delen låg utanför pedagogernas inflytande låg betoningen så gott som uteslutande på lärarnas fostrande betydelse.²⁴⁵ Matilda Widegren formulerade en av de ledande tankarna inom SSF på följande sätt: ”först och främst till lärarna, genom dem till barn och ungdom”.²⁴⁶ Lärarnas viktiga uppgift var att förmedla en ny världsåskådning och nya ideal till barnen.

Det fanns således en mycket stark tilltro till enskilda lärares möjligheter att forma framtiden; det var lärarna som ansågs besitta makten och förutsättningarna att förändra världen. Detta innebar att det även vilade ett tungt ansvar på lärarna att tillvarata sina möjligheter.²⁴⁷ I likhet med flera andra företrädare för SSF menade Herman Söderbergh att hela frågan om fredsfostran därmed i grunden var en fråga om lärarnas förhållande till fredsfrågan: ”Wie die Alten sungen, so zwitschern die Jungen.”²⁴⁸ Åtskilliga företrädare lyfte även fram lärarens personlighet och hela skolans anda som det kanske viktigaste i all fostran som bedrevs av skolan: ”Vad vi äro, betyder mer än vad vi säga.”²⁴⁹ Det var därför av största betydelse att lärarna fortbildade sig i fredsfrågan, att de uppfostrade sig själva till att tänka och känna ”internationellt”, som världsmedborgare.²⁵⁰

²⁴⁵ Stundtals underströks dock vikten av samarbete mellan hem och skola, se t.ex. Herman Söderbergh, ”Skolfolket och fredsrorelsen”, *NV* 1923:10, s. 73f; protokoll 16/2 1925, GSF, GS [ref. av Elisabeth Waern-Bugges föredrag ”Hem och skola i samverkan för mellanfolkligt samförstånd”]; Widegren, ”Kvinnorna o fredsarbetet”, Uppsala maj 1921 och Föredrag Annandag Pingst, 1928, s. 4ff, båda i F1:1, IKFF, KvS.

²⁴⁶ Widegren, ”Om skapandet av en ny anda [...]”, trol. 1928, s. 2, F1:1, IKFF, KvS.

²⁴⁷ Se t.ex. Widegren, ”Skolan och fredsarbetet”, trol. 1918/19, s. 4 och 11 samt ”Om skapandet av en ny anda i historieundervisningen”, trol. 1928, s. 1, båda i F1:1, IKFF, KvS; Söderbergh 1923, s. 73f; *Till skolornas fredsdag den 29 september 1926*, SSF, 8, Stockholm 1928, s. 3; *Från fysiskt nödhjälpsarbete 1926*, s. 1f; Stendahl 1919, s. 220; Borgström 1920, s. 136; Greta Stendahl, ”Barnuppfostran och världsfred”, *Svenska Fröbelförbundets tidskrift* 1934:4, s. 59; *Mfs* 1932:7, s. 213; *Till skolornas fredsdag den 11 november 1933*, Stockholm 1933, s. 4.

²⁴⁸ Söderbergh 1932, s. 3.

²⁴⁹ Citat från Widegren, ”Kvinnorna och fredsarbetet”, Uppsala maj 1921, s. 12, F1:1, IKFF, KvS. Se även t.ex. *Fredsundervisning inom skolan 1923*, s. 17; Greta Stendahl, ”Uppfostran till en internationell värld”, *Mfs* 1932:10 (1932b), s. 315; Stendahl, ”Skolmiljöns och kunskapsinhämtandets inriktning”, s. 3, mapp 8, kartong 1937, IKFF, KvS [föredrag på kursen ”Nordisk fostran till fred och demokrati” 1938/1939].

²⁵⁰ Se t.ex. Borgström 1920, s. 137; Stendahl 1919, s. 211; Stendahl 1932, s. 315; Widegren, ”Kvinnorna o. fredsarbetet”, Uppsala maj 1921, s. 12, F1:1, IKFF, KvS.

En utgångspunkt för de flesta moraliska utopier är att moralen måste få utvecklas i frihet. Tvång och auktoritära regler måste rensas bort, och stor vikt läggs också vid känslomässiga och moraliska delar av själv bildningsprocessen.²⁵¹ Som tidigare framgått var fredsfostran som idé, strävan och rörelse under mellankrigstiden nära länkad till den samtida internationella reformpedagogiska rörelsen (nyskolerörelsen). Detta mönster var även framträdande inom SSF. Reformpedagogiken var visserligen långtifrån enhetlig, utan bestod snarare av en rad olika pedagogiska inriktningar. Det är ändå möjligt att urskilja en del gemensamma drag. I ett pågående forskningsprojekt vid Högskolan Dalarna undersöks de reformpedagogiska idéerna under mellankrigstiden av Jan Morawski, lektor i pedagogiskt arbete, med utgångspunkt i artiklar som publicerades i den svenska tidskriften *Pedagogiska Spörsmål*. En grundläggande tanke i många av dessa artiklar var övertygelsen om fostran och undervisning som den viktigaste vägen till universell och varaktig fred, något som skulle kunna realiseras med hjälp av reformpedagogiska idéer baserade på nyckelord som exempelvis frihet under ansvar, självverksamhet, självstyrelse, individualisering och konstnärligt skapande. Skolans uppgift var att bidra till en allsidig utveckling av elevens olika anlag och förmågor, inte enbart av intellektet, och lära barnen vikten av självständigt tänkande. Det enskilda barnet skulle sättas i centrum på ett helt annat sätt än tidigare, bland annat genom att undervisningen i högre grad tog sin utgångspunkt i barnets olika utvecklingsstadier.²⁵²

Att det existerade ett påtagligt samband mellan fredsfostran och reformpedagogik under mellankrigstiden är otvetydigt.²⁵³ En stor majoritet av de ledande företrädarna för SSF var verksamma i reformpedagogiska eller reformpedagogiskt inspirerade skolor och seminarier och/eller uttryckte sympati för de bärande tankarna i ”den nya skolan” i sina skrifter och föredrag. Några av dem var dessutom medlemmar i den svenska sektionen av The New Education Fellowship och skrev regelbundet artiklar i dess tidskrift *Pedago-*

²⁵¹ Sanner 1995, s. 13.

²⁵² Sammanfattningen ovan är baserad på Jan Morawskis hittills opublicerade artikel ”Ett bättre samhälle genom bättre människor: Svensk reformpedagogik 1920–1940”, s. 1 och 14f. Morawskis forskning ingår i ett större pågående forskningsprojekt vid Högskolan Dalarna: ”Pedagogisk internationalism och den svenska reformpedagogiska rörelsen: Exemplet Siljanskolan och Pedagogiska spörsmål”. Projektet involverar även Åsa Bartholdsson, lektor i pedagogiskt arbete samt historikerna Lars Båtefalk, Lars Petterson och Peter Reinholdsson. Projektet har presenterats i form av konferensbidrag, se ”Människor, miljöer och läromedier: Femte nordiska utbildningshistoriska konferensen, Umeå den 26–28 september 2012”: <http://ojs.ub.umu.se/public_files/programhafte_2012.pdf> (27/8 2014). För centrala tankegångar i den reformpedagogiska rörelsen, se även t.ex. Englund 1994, s. 126ff och Fjellström 2004, s. 38. Se också en intressant artikel av Adolphe Ferrière (ledande gestalt inom NEF), där han definierar ”den nya skolan”: ”The New Schools”, *The New Era*, vol. 2, 1921:5, s. 145–150.

²⁵³ I det ovan nämnda forskningsprojektet vid Högskolan Dalarna (not 114) kommer historikern Lars Båtefalk att särskilt undersöka kopplingen mellan fredsfostran och reformpedagogik, med utgångspunkt i hur detta tog sig konkret form i Siljanskolans verksamhet från 1930-talet och framåt, se <http://ojs.ub.umu.se/public_files/programhafte_2012.pdf> (27/8 2014), s. 82f.

giska Spörsmål, främst Greta Stendahl och Per Sundberg.²⁵⁴ Kopplingen mellan fredsfostran och reformpedagogik var även närvarande hos SSF:s nordiska systerorganisationer, och flera av de föreläsare som bjöds in till Nordiska lärarens fredsförbunds sommarkurser var internationellt kända reformpedagogiska profiler (se bilaga 2).

I stort sett utgör också SSF:s grundläggande budskap, om hur en fostran till fred och internationell samförståndsanda borde realiseras i skolorna, en spegelbild av den reformpedagogiska rörelsens centrala tankegångar. SSF:s företrädare riktade skarp kritik mot ”den gamla skolan”, det vill säga det rådande skolsystemet, vilket ansågs bygga på auktoritetstro och fruktan, nedärvda fördomar, respekt och lydnad för det bestående och bristande uppmuntran till självständigt tänkande.²⁵⁵ Matilda Widegren menade till och med att en av skolans största förmyndelser, ja en av de direkta orsakerna till krigsutbrottet år 1914, var att skolan inte hade fostrat självständigt tänkande individer.²⁵⁶ Vidare kritiserades den gamla skolan för att ensidigt gynna intellektuella förmågor, något som kunde vara farligt då begåvning lika väl kunde verka ont som gott. Istället menade SSF att all undervisning och fostran måste förena känsla, vilja och tanke och att karaktärsfostran måste likställas med intellektuell förkovran. Inte minst fredsfrågan var både ”en förståndets angelägenhet” och ”en hjärtesak”.²⁵⁷ I synnerhet underströk SSF:s företrädare förmåga till självständigt tänkande som det helt centrala i ”den nya skolan”, men även vikten av att barnen gavs ett stort mått av frihet och att uppgifter anpassades till barnens individuella förmågor och utveckling.²⁵⁸

Greta Stendahl var den enskilda styrelseledamot som oftast och mest explicit gav uttryck för tanken att reformpedagogiken utgjorde en av de nödvändiga grundvalarna i all fredsfostran. ”Den nya skolan” strävade efter att fostra individer med ”initiativ och skapande förmåga, med självständighet

²⁵⁴ Både Herman Söderbergh och Per Sundberg var rektorer för reformskolor: Djursholms samskola respektive Viggbyholmsskolan. Sundberg var också styrelseledamot i svenska NEF. Om Matilda Widegrens reformpedagogiska inspiration och dess betydelse för t.ex. Högre lärarinneseminariet, se Stendahl 1946, s. 12ff; Fåhræus 1943, s. 215; Melin 1999, s. 132. Greta Stendahls, Elisabet Euréns och Theodor Blomqvists reformpedagogiska grundsyn framkommer tydligt i deras texter och föredrag. Majoriteten av SSF:s ledamöter var verksamma vid flickskolor och samskolor, vilka ofta var en fristad för progressiv pedagogik då inte samma strikta övervakning från kommuner, stat och kyrka rådde där. Kopplingen mellan SSF och reformpedagogiken har även noterats i Segoete Bernsköld 2013.

²⁵⁵ Se t.ex. Stendahl 1919, s. 205; Blomqvist 1920, s. 2; Stendahl 1934, s. 59, samt referat från föredrag av SSF:s representanter vid olika kurser i *SuL* 1924:43, s. 847; *PSP* 1925:1, s. 17; *NV* 1926:16, s. 123 och 1928:17, s. 134; *NT* 13/2 1931.

²⁵⁶ Widegren 1927a, s. 95.

²⁵⁷ Citaten från Theodor Blomqvist, ”Skolutbildningen som grundval för världsfreden”, i *Det trettonde allmänna svenska flickskolemötet i Lund den 12–16 augusti 1922*, Stockholm 1922, s. 278, se även s. 279 och 284. I övrigt se t.ex. *NV* 1923:10, s. 75; *Lf* 1935:31, s. 8; Blomqvist 1920, s. 3; *Fredsundervisning inom skolan* 1923, s. 8.

²⁵⁸ Se t.ex. Stendahl 1919, s. 205; Stendahl 1934, s. 59 samt referat från olika föredrag av SSF:s representanter i *PSP* 1925:1, s. 17; *NV* 1928:17, s. 134; *NT* 13/2 1931.

och omdömesförmåga, med förmåga av samarbete och anpassning”, vilket enligt Stendahl var just de egenskaper som krävdes av de nya världsmedborgare som i sin tur skulle bana väg för en framtida varaktig fred. Under 1930-talet inskräppte också Greta Stendahl allt oftare vikten av demokratifostran i skolorna, även det som en integrerad del av fredsfostran och som en direkt reaktion på diktaturerna i Italien, Tyskland och Sovjetunionen och deras alltmer påtagliga antidemokratiska fostran av barn och unga.²⁵⁹

Fredsfostran i skolorna handlade emellertid inte enbart om den nya ”anda” som lärarna skulle överföra till eleverna eller om de reformpedagogiska bärande tankar och metoder som var tänkta att tillämpas i undervisningen. Det handlade naturligtvis i lika hög grad om själva innehållet i den undervisning som förmedlades genom olika skolämnen. Som tidigare framkommit var det skolornas historieundervisning som främst uppmärksammades av både SSF och hela den internationella fredspedagogiska rörelsen. Fredsfostran kunde dock även med fördel bedrivas inom en lång rad andra skolämnen. Nedan beskrivs kortfattat hur SSF betraktade en del av dessa andra ämnen och vilken betydelse dessa tillmättes i sammanhanget.

Tanken på att inrätta ett helt nytt separat fredsämne i skolorna var levande inom en del fredsföreningar och pedagogiska sammanslutningar före krigsutbrottet år 1914. The American School Peace League föreslog exempelvis just detta med sin kursplan *A Course in Citizenship* och tanken ventilerades på olika internationella fredskonferenser kring förra sekelskiftet. Även Sveriges Kvinnliga fredsförening förordade en särskild ”fredskunskap” på skolschemat.²⁶⁰ Till skillnad från den tidigare fredspedagogiska rörelsen förespråkade SSF emellertid *inte* att fredsfostran skulle ske inom ramen för ett eget avgränsat och nytt skolämne.²⁶¹ I en enkätundersökning riktad till lärare som genomfördes i föreningens regi år 1920 avvisade också en överväldigande majoritet av respondenterna tanken på en särskild fredsundervisning. Motiveringarna var exempelvis att en sådan undervisning riskerade att bli ”tendensiös” samt undergräva strävan att få till stånd den nya fredsanda som borde genomsyra all undervisning och fostran i skolorna.²⁶² Detta

²⁵⁹ Citatet från *NT* 13/2 1931. Se även t.ex. Greta Stendahl, ”Några synpunkter rörande dagskolans möjligheter att tillämpa ’den nya skolans’ arbetssätt”, *Det femtonde allmänna svenska flickskolemötet i Göteborg den 18–21 augusti 1928*, Göteborg 1929a, s. 102; Stendahl 1919, s. 204; Stendahl 1934, s. 59; Stendahl 1931, s. 26; Stendahl, ”Skolmiljöns och kunskapsinhämtandets inriktning”, s. 3–6, mapp 8, kartong 1937, IKFF, KvS; Stendahl 1939a, s. 12; Stendahl 1932, s. 315; *Mfs* 1934:5, s. 187.

²⁶⁰ Melin 1999, s. 91. Se även Broomé 1910, s. 5, som kortfattat refererar till hur frågan togs upp i olika internationella sammanhang.

²⁶¹ Detta avvisande av ”fredskunskap” som ett särskilt skolämne framkommer främst genom SSF:s kontinuerliga betonande i texter och föredrag av att fredsfostran skulle genomsyra samtliga skolämnen. För explicita ställningstaganden se t.ex. *FT* 1924:21, s. 342 [ref. av föredrag av L. Wallerius] och Wærn-Bugge 1925, s. 550.

²⁶² *Fredsundervisning inom skolan* 1923, s. 6–10.

var för övrigt en ståndpunkt som delades av Sveriges Allmänna Folkskollära-reförening och som även framkom i samband med mellankrigstidens olika internationella fredskongresser.²⁶³

Olika skolämnen kunde fylla olika funktioner i den fredsfostran som eftersträvades av SSF. Föreningens företrädare gav exempel från en lång rad olika ämnen där man som lärare åtminstone delvis kunde komplettera undervisningen med fredsfrämjande inslag, exempelvis naturkunskapen, sångundervisningen, och så vidare.²⁶⁴ Här berörs dock endast några av de skolämnen som oftast lyftes fram av både SSF och NLF. I syfte att vidga elevernas horisonter betraktades inte minst geografiämnet som betydelsefullt. Greta Stendahl benämnde geografi som ”de tusen tillfällenas ämne” vad gällde att skola eleverna i ett internationellt tänkande och att så frön till broderskaps- och samförståndsanda mellan folk och länder. Ämnets stora uppgift var enligt Stendahl att lära barnen förstå världen som en enhet av organiskt samhörande delar, där samarbete hade möjliggjort utveckling till fördel för hela mänskligheten. Det var viktigt att i undervisningen lyfta fram flera exempel på den internationella samverkan mellan folk och länder som redan existerade och som bara växte i betydelse.²⁶⁵ Geografiämnet betraktades således i första hand som ett ämne för internationell kunskap, ett ämne med särskilt goda möjligheter att bidra till skapandet av en internationell samförståndsanda. Detta var ett synsätt som dock inte hade något stöd i anvisningarna för geografiämnet i den nya undervisningsplanen för folkskolan (1919), vars skrivningar tvärtom uttryckte ett tydligt nationellt fokus.²⁶⁶

Andra skolämnen som särskilt lyftes fram i fredens och internationa-lismens tjänst, av både SSF och NLF, var framför allt kristendomskunskapen och litteraturundervisningen. Kristendomskunskap betraktades som ett synnerligen viktigt ämne ur fredsfostrande synpunkt, det vill säga om den var ”rätt” bedriven med den kristna broderskapstanken och Jesus kärleksbudskap som det centrala. På så vis kunde kristendomsämnet ”från början till slut [vara] en renodlad fredspredikan”.²⁶⁷ Litteraturundervisningen ansågs å

²⁶³ Se t.ex. *SvL* 1919:21, s. 405 och *Från fysiskt nödhjulsarbete* 1926, s. 4.

²⁶⁴ Ett skolämne som dock aldrig lyftes fram i sammanhanget var det nya ämnet medborgarkunskap som infördes i folkskolans fortsättningsklasser i och med Upl 1919.

²⁶⁵ Greta Stendahl verkar ha varit de nordiska fredspedagogernas främsta talesperson vad gällde just geografiämnet, se t.ex. Stendahl 1919, s. 210f; *PSP* 1925:1, s. 19; *SvL* 1924:42, s. 826; Stendahl, ”Skolmiljöns och kunskapsinhämtandets inriktning”, 1938/39, s. 5, mapp 8, kartong 1937, IKFF, KvS. Det fanns dock även andra som lyfte fram ämnet på ett liknande sätt, se t.ex. Widegren, ”Skolan och fredsarbetet”, trol. 1918/1919, s. 8, F1:1, IKFF, KvS; Matilda Widegren, ”Fredsarbetet och undervisningen”, *Elleve Nordiske Skolemøte i Kristiania 5–8. August 1920*, Kristiania 1921, s. 66; Borgström 1920, s. 142f; Wærn-Bugge 1925, s. 551; Ole F. Olden, ”Hvad kan skolen gjøre for å fremme mellemfolkelig forståelse?”, *Beretning om det 13. Nordiske Skolemøde, København 1931*, Köpenhamn 1932, s. 379f; Söderbergh 1932, s. 10 och *Lf* 1935:31, s. 7.

²⁶⁶ Upl 1919, s. 79 och 96.

²⁶⁷ Citatet från Söderbergh 1932, s. 9. Se även t.ex. Widegren, ”Skolan och fredsarbetet”, trol. 1918/1919, s. 6f, F1:1, IKFF, KvS; Stendahl 1919, s. 205f och *PSP* 1925:1, s. 18f.

andra sidan av många samtida pedagoger vara ett i huvudsak nationellt fostrande ämne, där eleverna i första hand skulle lära känna nationens stor slagna och ädla förflutna genom de stora svenska författarna.²⁶⁸ Att den nationella litteraturen även fortsättningsvis skulle utgöra grundvalen för undervisningen var en uppfattning som i stor utsträckning delades av SSF:s och NLF:s företrädare. Men den nationella litteraturen fick inte isoleras från sin bredare internationella kontext, och en av ämnets främsta förtjänster var att det gav stora möjligheter att förmedla kunskaper även om andra folk och länder.²⁶⁹ Litteraturämnets problematiska aspekter stod enligt fredspedagogerna främst att finna i alla de litterära verk som på olika sätt förhärskade kriget och krigets hjältar. Dessa texter borde visserligen inte rensas ut, men det var viktigt att läraren tog upp sådana alster till diskussion och därmed hjälpte barnen att ”öppna blicken för tidernas och idealens relativitet”. Krigsförhärskande dikter borde också alltid ställas bredvid diktning med motsatta tendenser, snarare än att rensas ut helt och hållet.²⁷⁰

Den fredsfostran som förespråkades av SSF inbegrep således en fostran till ”sann” eller ”social” kristen tro, omsatt i praktiskt handlande och vardaglig moral, samt en fostran till fria och självständigt tänkande individer med allsidigt utvecklade förmågor. Den grundläggande målsättningen var att – med hjälp av kristen fostran och reformpedagogik samt olika skolämnen – fostra fram en ny mentalitet, en ny fredlig anda och moral, hos det uppväxande släktet, vilken kan sammanfattas med begreppen pacifism och internationalism. I detta genomgripande fredsfostransprojekt stod historieämnet helt i centrum. Det är också denna fostran till pacifism och internationalism genom historieundervisningen som utgör själva huvudfokus i föreliggande avhandling och kommer att behandlas ingående i kapitel 5, 6 och 7.

4.2 En liten förening med stort nätverk

I föregående avsnitt presenterades SSF som förening: dess ursprung, organisation, verksamhet, ledande företrädare och mer övergripande idémässiga grundvalar i den fredsfostran som eftersträvades. I följande avsnitt kommer jag att placera in SSF i ett större sammanhang genom att kartlägga föreningens nationella och internationella nätverk. Därigenom är ambitionen även att få syn på den eventuella förekomsten av en större svensk fredspedagogisk rörelse under mellankrigstiden. Vilka övriga svenska aktörer drev

²⁶⁸ Thavenius 1999, s. 8 och 24.

²⁶⁹ Se t.ex. *SvL* 1924:43, s. 847 [ref. från NLF:s möte 1924]; Söderbergh 1932, s. 10; Wærn-Bugge 1925, s. 552.

²⁷⁰ Citatet från Widegren 1921, s. 66. Se även t.ex. *SvL* 1924:43, s. 847f [ref. från NLF:s möte 1924]; Borgström 1920, s. 142.

kraven på fredsfostran och hur kom detta till uttryck? I vilken utsträckning och på vilka sätt hade SSF kontakter med den nordiska och internationella fredspedagogiska rörelsen? Fokus ligger på organisationerna i sig och deras kontakter med SSF. Jag utgår från en enkel definition av begreppet nätverk som i sin innebörd starkt påminner om begreppet social rörelse, det vill säga allt ifrån löst anknutna till mer formaliserade kontakter och samarbeten mellan aktörer med gemensamma intressen och målsättningar. Begreppet nätverk används här enbart i beskrivande syfte vad gäller kontakter, beröringspunkter och samarbeten mellan SSF och andra organisationer. Jag gör således inte anspråk på någon mer systematiserad nätverksanalys kring detta nätverks innebörd, mening eller funktion.

4.2.1 SSF:s nationella kontakter och samarbeten

Hur såg SSF:s nationella nätverk ut? I vilken mån engagerade sig egentligen den svenska fredsrorelsen, lärarkåren och andra organisationer i frågan om fredsfostran i skolorna? Kan man tala om någon egentlig fredspedagogisk ”rörelse” i Sverige under mellankrigstiden? Det är de centrala frågorna i detta inledande avsnitt. Jag kommer således att försöka kartlägga förekomsten av en eventuell svensk fredsfostransrörelse med utgångspunkt i SSF:s nationella nätverk. Undersökningen är därmed inte helt förutsättningslös, och risken finns att sonderingen av olika fredspedagogiska aktörer blir missvisande: dels är underlaget bristande vad gäller SSF:s verksamhet och därmed även dess kontakter med andra organisationer, dels är det tänkbart att viktiga samtida aktörer stod utanför SSF:s kontaktnät av den ena eller den andra anledningen. Jag menar dock att det borde vara möjligt att ringa in huvudfåran i en svensk fredsfostransrörelse genom att utgå ifrån SSF:s kontakter, då det mesta tyder på att SSF utgjorde navet i denna verksamhet.

Den svenska fredsrorelsen

Den folkliga opinionen för fred var stark i Sverige både under och efter första världskriget. Däremot utgjorde själva fredsrorelsen, i detta sammanhang de renodlade fredsöreningarna, inte någon större grupp i samhället.²⁷¹ ”Freds-saken” var emellertid en framträdande fråga inom långt fler organisationer än enbart de rena fredsöreningarna, exempelvis inom nykterhetsrorelsen, den ekumeniska rörelsen och arbetarrörelsen.

²⁷¹ Landets största fredsörening, Svenska Freds- och skiljedomsöreningen, hade cirka 3 800 medlemmar år 1922. Vid början av 1920-talet hade IKFF ca. 1600 medlemmar, något som ökade till ungefär 3 500 under 1930-talet. Övriga fredsöreningar hade betydligt färre medlemmar. Se Fogelström 1971, s. 167, 173, 175, 194, 207 och 214.

I likhet med den tidigare beskrivna internationella situationen kan 1920-talet även ur ett svenskt fredsörelseperspektiv betraktas som ett både framgångsrikt och hoppfullt decennium.²⁷² Ett tydligt resultat av de starka pacifistiska vindarna efter krigsslutet var 1925 års socialdemokratiska försvarsbeslut, vilket innebar kraftiga nedskärningar av antalet militära förband och därtill stora organisatoriska förändringar av det militära försvaret. I samband med försvarsbeslutet blev även vapenvägran av etiska och religiösa skäl tillåten. Den samlade svenska fredsörelsen var också mycket aktiv inför och i samband med Nationernas förbunds stora nedrustningskonferens i Genève år 1932. Mycket stora förhoppningar ställdes till denna konferens och för fredsörelsen gällde det främst att försöka påverka Sveriges agerande under förhandlingarna. Nedrustningsfrågan var över huvud taget ständigt närvarande under större delen av mellankrigstiden och bland både socialdemokrater och liberaler fanns det pacifister som drev på för en isolerad svensk nedrustning. I början av 1930-talet tillsattes en ny försvarsutredning med uppdrag att behandla hela frågan om försvaret, inklusive en eventuell ytterligare svensk nedrustning. Betänkandet dröjde emellertid till år 1935 och under den tiden hände mycket som påverkade utredningen, exempelvis den djupa ekonomiska krisen, Ådalshändelsen 1931 och det alltmer instabila utrikespolitiska läget. Då utredningen slutligen behandlades i riksdagen år 1936 hade Tyskland ockuperat Ruhrområdet, Italien erövrat Etiopien (Abessinien) och inbördeskrig utbrutit i Spanien. Någon ytterligare nedrustning av försvaret blev i det läget aldrig aktuell, tvärtom beslutades om ökade försvarsanslag.

Vid mitten av 1930-talet var krigshotet högst allvarligt, i kombination med ett alltmer försvagat och maktlöst Nationernas förbund. I Sverige, liksom i övriga delar av världen, var frustrationen stor över folkförbundets handlingsförlamning, inte minst i samband med Abessinienkrisen, men även vad gällde de upprustningstendenser som blev alltmer påtagliga även i NF:s egna medlemsländer. År 1935 genomfördes bland annat en stor kvinnoaktion mot planerna på en kommande upprustning, "Kvinnornas vapenlösa uppror mot kriget", vilken samlade 20 000 namnunderskrifter. Per Anders Fogelström har i sin bok om den svenska fredsörelsen skildrat hur stora delar av det svenska samhället, även arbetarrörelsen och delar av fredsörelsen, alltmer anpassade sig inför ett kommande stormaktskrig, där många till slut accepterade våldet som den enda lösningen. Även om i stort sett hela den svenska fredsörelsen stod enad gentemot fascism och nazism och på olika sätt protesterade mot händelseutvecklingen i Europa, ökade också splittringstendenserna inom fredsörelsen i takt med att de mörka utrikespolitiska molnen hopade sig kring mitten av 1930-talet. Anhängarna av den mer moderata

²⁷² Den följande skildringen av mellankrigstiden ur ett svenskt fredsörelseperspektiv bygger främst på Fogelström 1971, s. 167–223; Andersson 2001a, s. 122–134 och 152f; Eriksson 1990, s. 20f; Trönnberg 1985.

pacifismen, det vill säga de som stödde Nationernas förbunds kollektiva säkerhetssystem, blev alltmer frustrerade över att folkförbundet inte tydligare markerade att makt måste sättas bakom rätten. Landets radikalpacifister kunde däremot över huvud taget inte tänka sig militära maktmedel som värn för freden. Lars Eriksson, som har skildrat Svenska FN-förbundets historia, menar att det därmed knappast går att tala om en enda, sammanhållen fredsrörelse under andra hälften av 1930-talet.²⁷³

SSF utgjorde en självklar del av den svenska fredsrörelsen och stod på olika sätt i kontakt med ett flertal av landets fredsföreningar. Framför allt hade SSF nära förbindelser med Internationella kvinnoförbundet för fred och frihet, Svenska föreningen för Nationernas förbund, Informationsbyrån för fredsfrågor och mellanfolkligt samarbete och Samarbetskommittén för fredsfrågor.²⁷⁴ Som tidigare nämnts var också dessa föreningar under 1930-talet inhysta på samma adress, Lilla Nygatan 4 i Stockholm. I vilken utsträckning och på vilka sätt förekom kontakter och samarbeten mellan SSF och den övriga svenska fredsrörelsen? Och i vilken mån engagerade sig de svenska fredsföreningarna för frågan om fredsfostran i skolorna?

Under hela mellankrigstiden existerade ett synnerligen intimt samarbete mellan SSF och den svenska sektionen av INTERNATIONELLA KVINNOFÖRBUNDET FÖR FRED OCH FRIHET (IKFF). Förbundets svenska avdelning bildades formellt i november år 1919. Matilda Widegren blev förbundets första ordförande och innehade denna post fram till mitten av 1930-talet. Med Widegrens ord var förbundets övergripande målsättning att ”samla kvinnorna i alla land för att de skola ta upp sin del av det arbete, som nu åligger världen: att av söndrade klasser skapa enade folk och av stridande folk ett mänsklighetens broderskap.”²⁷⁵ I detta arbete ansågs ungdomens fostran och undervisning vara av största betydelse och därmed utgjorde fredsfostran en central programpunkt för IKFF, både internationellt och nationellt. IKFF genomförde i övrigt ett stort antal föreläsningar och möten runtom i landet, deltog på internationella fredskongresser, initierade och medverkade i olika kampanjer, upprop, skrivelser, och så vidare.²⁷⁶

SSF växte fram som en direkt underavdelning till IKFF under krigsåren. Båda föreningarna var engagerade i frågor om fredsfostran och de ledande företrädarna innehade dessutom ofta styrelsepositioner i båda organisatio-

²⁷³ Eriksson 1990, s. 24.

²⁷⁴ Exempel på andra samtida svenska fredsföreningar är Svenska Krigstjänstvågrarförbundet och Svenska världsfredsmissionen samt naturligtvis landets största fredsförening Svenska Freds- och skiljedomsföreningen.

²⁷⁵ Widegren, ”Vad vill ’Kvinnornas internationella förbund för fred och frihet?’”, *Vita Bandet* 1920:1, s. 14.

²⁷⁶ Om IKFF, dess historia och verksamhet under mellankrigstiden, se framför allt Melin 1999 och Larson 1985. Medlemsmässigt var IKFF landets näst största fredsförening med ca. 3 500 medlemmar under 1930-talet, se Fogelström 1971, s. 214.

nerna samtidigt. Det främsta exemplet utgörs naturligtvis av Matilda Widegren, men även andra kvinnor var engagerade i båda föreningarna som exempelvis Greta Stendahl, Märta Bucht, Anna T. Nilsson och Alfhild Kræpelien.²⁷⁷ Att fostra barn och ungdomar i fredlig riktning var som sagt en väsentlig programpunkt för IKFF, kanske i synnerhet under 1920-talet. Det tydligaste uttrycket för förbundets fredspedagogiska arbete var de årligt återkommande så kallade ”upplysningskurserna”, vilka i huvudsak initierades och arrangerades av Matilda Widegren och alltid inkluderade minst en dag som helt ägnades åt frågan om fredsfostran.²⁷⁸ Över huvud taget är det uppenbart utifrån protokollen att det främst var Widegren som initierade frågor med anknytning till fostran och undervisning under hela sin period som ordförande.²⁷⁹ Att IKFF:s arbete med dessa frågor så småningom avtog under 1930-talet berodde enligt pedagogen Inga-Brita Melin på att SSF blev alltmer aktiva och därmed övertog de fredspedagogiska frågorna.²⁸⁰ Jag vill istället hävda att IKFF:s arbete med fredsfostran, under hela mellankrigstiden, närmast undantagslöst skedde i samarbete med – eller överläts helt på – SSF. Och i detta samarbete fyllde Matilda Widegren en nyckelroll.

Redan på ett av IKFF:s allra första möten år 1919 beslutades på förslag av ordföranden Matilda Widegren att tillsätta en kommitté för kontinuerligt samarbete med SSF. Till IKFF:s representanter i kommittén valdes Widegren och Greta Stendahl.²⁸¹ Här slogs därmed an den ton som sedan skulle bestå under hela mellankrigsperioden i alla frågor som rörde undervisning och uppfostran. Årligen konstaterades i IKFF:s verksamhetsberättelser att kommittésamarbetet med SSF fungerade alldeles utmärkt och att detta var ”synnerligen värdefullt”. Utifrån centralstyrelsens protokoll att döma är det påfallande hur frågor som rörde fredsfostran nästan alltid hanterades i samarbete med SSF alternativt att ärendet helt och hållet överlämnades till SSF. Det finns ingen plats att här återge alla de sätt på vilka IKFF och SSF hela tiden stod i livlig kontakt med varandra, men det handlade exempelvis om samarbete kring de årliga fredsdagarna och med föredragsserier, om inrättandet av ett fredsbibliotek, skrivelser till Skolöverstyrelsen, synpunkter angående förslag till internationella läroboksrevisioner, uppsatstävlingar och stipendier.²⁸² De båda föreningarna stod också bakom ett gemensamt specialnummer av tidskriften *Nya Vägar* med fredsfostran som tema.²⁸³

²⁷⁷ Kvinnorna ingick redan i IKFF:s första styrelse, se protokoll 9/4 1920, A36, IKFF, KvS.

²⁷⁸ Se t.ex. Larson 1985, s. 135ff; Stendahl 1946, s. 29f; Höjer 1974, s. 52; Melin 1999, s. 195.

²⁷⁹ Se främst Stockholmskretsen av IKFF:s protokoll 1923–1956, AII:6, IKFF, KvS.

²⁸⁰ Melin 1999, t.ex. s. 194 och 217.

²⁸¹ VU-protokoll 11/12 1919, A36, IKFF, KvS.

²⁸² För några exempel se VU-protokoll 31/1 1920, 5/6 1928, 3/11 1931, 26/4 1934, 16/3 1939; AU-protokoll 3/12 1936; Centralstyrelseprotokoll 24/9 1920, samtliga i A36, IKFF, KvS.

²⁸³ NV 1923:10.

Det är ibland svårt att avgöra vad som egentligen gjordes i namn av IKFF eller SSF. Verksamheterna tenderade att flyta samman. Ibland ges nästan intrycket att SSF utgjorde ett slags pedagogisk kommitté inom ramen för IKFF. Även beträffande SSF:s systerförening, Göteborgs skolors fredsförening, var samarbetet som allra livligast med den lokala IKFF-kretsen, och även där bestod föreningens ledande företrädare till stor del av "IKFF-kvinnor".²⁸⁴ Situationen var liknande också i andra länder. I exempelvis USA hade The American School Peace League nära kontakter med den amerikanska sektionen av IKFF och dess föregångare,²⁸⁵ och i Finland fanns till och med en regelrätt "personalunion" mellan de båda föreningarna då ordförandena var gifta med varandra.²⁸⁶

En annan fredsförening som SSF hade kontakt med var SVENSKA FÖRENINGEN FÖR NATIONERNAS FÖRBUND (SNF), en förening som i likhet med både SSF och IKFF grundades år 1919. De ledande personerna inom föreningen får sägas ha tillhört landets samhällselit: friherrar, professorer, publicister, ämbetsmän, skollidare och ett stort antal riksdagsmän.²⁸⁷ SNF:s främsta syfte var naturligtvis att sprida kännedom och kunskap om Nationernas förbund.²⁸⁸ År 1930 tillsatte SNF en pedagogisk kommitté med uppdrag att verka för NF-undervisning i landets alla skolor. I huvudsak bestod denna kommitté av ledande (och blivande) företrädare för SSF, exempelvis Matilda Widegren, Greta Stendahl och Frida Härner.²⁸⁹ En av de första arbetsuppgifterna var att översätta och publicera ett häfte om Nationernas förbunds organisation och verksamhet, ett häfte som särskilt rekommenderades till landets lärare.²⁹⁰ I övrigt såg kommittén som sin uppgift att på olika sätt upplysa lärare om hur de kunde undervisa om NF, samt att verka för att en sådan undervisning skrevs in i de statliga undervisningsplanerna för alla skolformer.²⁹¹ Exakt vad kommittén uträttade, i vilken omfattning den bedrev sitt fredspedagogiska arbete och under vilken tidsperiod är högst

²⁸⁴ Ett mönster som framkommer tydligt i GSF:s protokoll och årsberättelser. För en översiktlig bild hänvisas till en rubriklös redogörelse över GSF:s verksamhet fram till cirka 1940, GSF, GS.

²⁸⁵ Zeiger 2000, s. 55 och Stomfay-Stitz 1993, s. 59–63.

²⁸⁶ Det äkta paret Felix och Toini Iversen var ordf. i Lärarnas fredsförbund resp. finska sektionen av IKFF, se von Bonsdorff 1991, s. 30f och 57f.

²⁸⁷ Även statsminister Branting ingick i styrelsen fram till sin död år 1925. För en bild av den första styrelsen, se Svensk förening för Nationernas Förbund, konstituerande möte 31/1 1919, protokoll A1, A1:1, SNF, RA.

²⁸⁸ Eriksson 1990, s. 9f. Medlemsantalet låg på cirka 300 personer under 1920-talet.

²⁸⁹ I den pedagogiska kommittén ingick även Leander Wallerius, senare ordf. för SSF, och undervisningsrådet Nils Hänninger, ordf. för GSF under början av 1920-talet. Även lektor Wilhelm Carlgren och kanslichef Per Jacobsson ingick, se Pedagogiska kommittén 29/9 1930, protokoll A4, A1:1, SNF, RA.

²⁹⁰ *Nationernas förbunds organisation och verksamhet*, SNF, Stockholm, 1930.

²⁹¹ Pedagogiska kommittén 29/9 1930, protokoll A4, A1:1, SNF, RA.

oklart, då endast protokollet från det första konstituerande mötet finns bevarat. Kommittén samarbetade dock med SSF på olika sätt, främst i form av gemensamt anordnade offentliga föreläsningar och diskussionsmöten för lärare samt den tidigare nämnda pedagogiska utställningen om NF.²⁹²

En ytterligare organisation som SSF höll regelbunden kontakt med var INFORMATIONSBYRÅN FÖR FREDSPRÅGOR OCH MELLANFOLKLIGT SAMARBETE (IMS). Byrån grundades år 1929 av den f.d. kaptenen Carl J. Brunskog.²⁹³ Själva initiativet kom dock från Matilda Widegren som under en längre tid hade efterlyst en saklig och neutral ”upplysningscentral” vilken noggrant skulle följa och analysera fredsarbetet både nationellt och internationellt. En sådan saklig upplysning skulle vara till stöd för hela fredsrörelsens arbete.²⁹⁴ En stor del av den svenska fredsrörelsens ledande företrädare kom för övrigt att ingå i IMS:s styrelse (Rådet).²⁹⁵ Den konkreta verksamheten bestod främst i att producera artiklar till dagstidningar och tidskrifter, genomföra utredningar, anordna föredrag om krigs- och fredsrelaterade frågor samt arrangera studiecirklar och kvällskurser.²⁹⁶ IMS gav även ut en egen tidskrift, *Mellanfolkligt samarbete*. Från mitten av 1930-talet ställde sig byrån alltmer tydligt i Nationernas förbunds tjänst, och efter andra världskriget kom IMS att utgöra kärnan i det som så småningom blev Svenska FN-förbundet.²⁹⁷

Något konkret samarbete mellan SSF och Informationsbyrån i form av exempelvis skrivelser och aktioner om fredsfostran går inte att hitta, eftersom sådant normalt sett inte ingick i byråns verksamhet. Däremot fanns en nära kontakt mellan organisationerna genom att de delade lokaler och genom att åtskilliga personer var dubbelanslutna och aktiva inom både IMS och SSF.²⁹⁸ För SSF var naturligtvis Informationsbyråns verksamhet en värdefull tillgång i fredsarbetet och SSF gjorde ofta reklam för byråns skrifter

²⁹² Se SNF:s verksamhetsberättelser B1, A1:1, SNF, RA; ”Svenska skolornas fredsförenings års- och revisionsberättelse”, 1932–1933, s. 2, E2, MB, NFL och Stendahl 1931, s. 26–28.

²⁹³ En kort skildring av Carl J. Brunskogs (1882–1935) liv ges i *KS* 1935:3-4, s. 29f [minnesruna skriven av Greta Stendahl]. Brunskog var medlem av krigsvetenskapsakademien och sakkunnig i försvarskommissionen 1931.

²⁹⁴ Stendahl 1938, s. 20f och Höjer 1981, s. 86f. Om IMF:s syfte, se ”Stadgar för Föreningen Informationsbyrån för fredsfrågor” och ”P.M. över Informationsbyråns ändamål och organisation”, 1929, Axel Höjer, Ö:1, IKFF, KvS.

²⁹⁵ Detta framkommer vid en sondering av Protokollsbok för Rådet för Informationsbyrån, 1929–1939, A1:1, IMS, RA. Medlemsantalet nådde sin topp i slutet av 1930-talet och uppgick då till cirka 1000 personer, se Eriksson 1990, s. 18.

²⁹⁶ Eriksson 1990, s. 19ff. Det fanns även ett bibliotek med läsrum dit många besökare kom, inte minst flyktingar som där kunde läsa utländska tidningar.

²⁹⁷ Eriksson 1990, s. 17f och 23.

²⁹⁸ Ätminstone följande personer var anslutna i både SSF och IMF: Matilda Widegren, Greta Stendahl, Elisabet Eurén, Ruth Philip, Anna T. Nilsson, Signe Bengtsson, Ingrid Stendahl, Erik Thunqvist och folkskoleinspektör Carl Lidman, se Årsmötesprotokollen för åren 1931–1935 i Protokollsbok för Föreningen 1929–1944, A1:1, IMS, RA.

samt uppmanade lärarna att prenumerera på tidskriften *Mellanfolkligt samarbete* och att besöka byråns bibliotek.²⁹⁹ I synnerhet Matilda Widegren och Greta Stendahl verkar ha varit djupt involverade i IMS:s verksamhet, både i styrelsearbetet och i föreningen.³⁰⁰ Under större delen av 1930-talet hade dessutom Greta Stendahl i uppdrag att redigera en regelbundet återkommande avdelning i *Mellanfolkligt samarbete* med rubriken ”Uppfostran till en internationell värld”. På så vis gick de båda föreningarnas verksamheter ihop även rent konkret.

Mellan SSF och landets största fredsförening, SVENSKA FREDS- OCH SKILJEDOMSFÖRENINGEN (SFSF),³⁰¹ förekom däremot inte något särskilt nära samarbete bortsett från enstaka gemensamma aktioner.³⁰² I huvudsak arbetade SFSF för obligatorisk skiljedom vid alla mellanfolkliga konflikter, upphävande av den allmänna värnplikten, rätt till vapenvägran, stopp för vapenexporten samt krav på en isolerad svensk nedrustning. Det senare medförde att SFSF inte erhöll något statligt anslag.³⁰³ Med andra ord uppvisade SFSF en mer radikal profil än de övriga här nämnda fredsföreningarna. Under hela mellankrigstiden innehöll SFSF:s program också en särskild punkt om ungdomens fostran till internationellt broderskap och samförstånd samt omläggning av hela skolans undervisning i ”pacifistisk anda”. Det mest framträdande enskilda kravet i sammanhanget var införandet av ett gemensamt världsspråk i skolorna.³⁰⁴ Däremot finns mycket lite som tyder på att föreningen faktiskt arbetade konkret med frågor om fredsfostran. Överlag verkar också SFSF ha ansett sig vara ”seg selv nok” och deltog sällan i de övriga fredsföreningarnas gemensamma aktioner och samarbetsprojekt, något som säkerligen åtminstone till viss del kan förklaras med föreningens mer radikala hållning i många frågor. Dessa skillnader var dock inte större än att många företrädare för de andra fredsföreningarna också var medlemmar i SFSF. Vad gäller SSF:s styrelseledamöter är det främsta exemplet återigen Matilda Widegren. Under större delen av 1920-talet var hon vice ordförande i SFSF:s centralstyrelse och hon utgjorde en av föreningens ledande

²⁹⁹ Se t.ex. *Till skolornas fredsdag den 11 november 1930*, SSF; 14, Stockholm 1930, s. 21f; *Till skolornas fredsdag den 11 november 1931*, SSF; 15, Stockholm 1931, s. 22f; *Till skolornas fredsdag 1932*, s. 22; *Till skolornas fredsdag 1933* (baksidan).

³⁰⁰ Både Widegren och Stendahl fick t.ex. periodvis överta byråföreståndarskapet: Stendahl i samband med Carl Brunskogs död år 1935 och Widegren vid kortare perioder då Brunskog hade tjänstledigheter. Se Protokollsbok för Rådet 1929–1939, A1:1, IMS, RA. Både Widegren och Stendahl var också ledamöter i redaktionskommittén för *Mellanfolkligt samarbete*.

³⁰¹ Under 1930-talet hade SFSF cirka 30 000 medlemmar. Rekordnoteringen är 50 000 medlemmar år 1929. Den övervägande delen av medlemmarna var dock kollektivanslutna, se Fogelström 1971, s. 167, 175, 194, och 207.

³⁰² Se t.ex. Fogelström 1971, s. 218.

³⁰³ Fogelström 1971, s. 170f, 183, 203ff, 207f och 231.

³⁰⁴ Huruvida detta världsspråk skulle vara engelska, ido eller esperanto fanns det däremot delade meningar om, se Fogelström 1971, t.ex. s. 170f, 208, 228.

gestalter till långt in på 1930-talet.³⁰⁵ Widegren kan därmed enbart genom sin person sägas ha representerat ett ”fredspedagogiskt inslag” i SFSF.

Slutligen var ett flertal av SSF:s ledande företrädare också starkt engagerade i SAMARBETSKOMMITTÉN FÖR FREDSPRÅGOR, vilken bildades år 1927 på Matilda Widegrens initiativ. Syftet med kommittén var att försöka få till stånd ett mer organiserat samarbete mellan landets olika fredsföreningar och även med andra föreningar som hade ”fredssaken” på sitt program.³⁰⁶ Totalt sett kom sexton föreningar att ingå i samarbetskommittén.³⁰⁷ SSF anslöt sig omedelbart till den nya kommittén och deltog därefter aktivt i dess verksamhet. I synnerhet Matilda Widegren och Greta Stendahl kom att bli framträdande ledamöter i styrelsen.³⁰⁸ Trots goda intentioner var det emellertid inte enkelt att få de olika fredsföreningarna att samarbeta i några större gemensamma aktioner.³⁰⁹ Med tiden lyckades samarbetskommittén ändå hitta en del frågor som den svenska fredsrörelsen kunde samlas kring, exempelvis gemensamma radioutsändningar, offentliga möten i samband med fredsdagarna och olika aktioner inför nedrustningskonferensen år 1932.³¹⁰ En ytterligare uppgift som kommittén tog ansvar för var att försöka utverka ett högre statligt anslag åt den svenska fredsrörelsen.³¹¹ Det är emellertid svårt att urskilja någon verksamhet som omedelbart kan knytas till skolans fostran och undervisning. Samarbetskommittén ersattes så småningom av Världssamling för fred som ett nytt gemensamt forum för landets fredsföreningar.³¹²

³⁰⁵ Fogelström 1971, s. 155, 164, 172, 188 och 206. Sannolikt var fler SSF-ledamöter anslutna.

³⁰⁶ Samtliga drivande personer på kommitténs konstituerande möte utgjordes av företrädare för SSF. Utöver Widegren återfanns även Herman Söderbergh och Anna C. Pettersson som konferensens mötesordf. samt Greta Stendahl och Alfhild Kræpelién som mötets sekreterare, se konferensprotokoll 27/3 1927, A36, IKFF, KvS (se även protokollsbilaga 1 och 2).

³⁰⁷ Förutom SSF, IKFF, SNF, IMS och SFSF var även följande föreningar anslutna: Förbundet för Kristet Samhällsliv, Svenska Krigstjänstvägrarförbundet, Svenska världsfredsmissionen, Svenska ekumeniska nämnden, Order of Service, Nationaltemplarorden, Sveriges storloge av I.O.G.T, Vita Bandet, Sveriges Godtemplares Ungdomsförbund, Ungdomsförbundet Heimdal och Ungdomens Fredsförbund. Se t.ex. Nilsson 1934, s. 1.

³⁰⁸ Inledningsvis var Widegren och Stendahl IKFF:s ombud i samarbetskommittén, se VU-protokoll 12/6 1930, bilaga: utskick av samarbetskommittén, A36, IKFF, KvS. År 1932 blev dock Stendahl ombud för SSF, se *Nykterhetsfolkets kalender 1933*, Stockholm 1932, s. 117. I övrigt se även *Blå boken 1936*, Stockholm 1935, s. 159; Eriksson 1990, s. 18ff och 23; *Till skolornas fredsdag 1932*, s. 21f.

³⁰⁹ Inom SFSF fanns det delade meningar om behovet av en samarbetskommitté, se Fogelström 1971, s. 230.

³¹⁰ Se t.ex. *Lf 1934:35*; ”Svenska skolornas fredsförenings års- och revisionsberättelse”, 1932–1933, E2, MB, NFL; Eriksson 1990, s. 21; Fogelström 1971, s. 210.

³¹¹ VU-protokoll 12/6 1930, bilaga: utskick av Samarbetskommittén, A36, IKFF, KvS och Protokoll fört vid SSF:s arbetsutskotts sammanträde 2/2 1931, §5, E2, MB, NFL.

³¹² Se t.ex. Stendahl 1946, s. 36. Den internationella organisationen Världssamling för fred tillkom år 1936 på initiativ av lord Robert Cecil. Den svenska avdelningen konstituerades år 1937 och flyttade in i fredshögkvarteret på Lilla Nygatan 4, se Eriksson 1990, s. 26 och 28. SSF anslöt sig omedelbart till kommittén, se ”Upprop; Till alla organisationer som intressera sig för

Lärarkåren och dess organisationer

SSF stod med ena benet i freds rörelsen och det andra i lärarkåren. Hur såg kontakterna mellan SSF och de olika lärarorganisationerna ut? Och vilket stöd för fredsfostran fanns inom den svenska lärarkåren under mellankrigstiden? Med "lärarkåren" avser jag i detta sammanhang främst folkskollärarna och läroverkslärarna, vilka utgjorde de två största lärarkategorierna i mellankrigstidens Sverige. Till skillnad från andra lärarkategorier har de också efterlämnat fackliga/pedagogiska publikationer där deras hållning och ställningstaganden i olika frågor framgår.

Vilket intresse för fredsfrågor och fredsfostran uttrycktes då av den svenska lärarkåren under mellankrigstiden? I sammanhanget finns två enkätundersökningar att luta sig emot: en mindre som genomfördes av SSF och en betydligt mer omfattande i regi av landets största lärarfackliga organisation, Sveriges Allmänna Folkskollärareförening. Båda undersökningarna genomfördes omedelbart efter krigsslutet, åren 1919 respektive 1920, och syftade uttryckligen till att mäta den pedagogiska opinionen vad gällde frågan om fredsfostran i skolorna samt att låta resultaten bilda underlag för de respektive föreningarnas kommande verksamhet. Resultaten visade ett entydigt och starkt stöd för en målmedveten fredsfostran i landets skolor, dessutom med ett särskilt fokus på historieämnet och dess läroböcker.³¹³ I praktiken avspeglade dock båda undersökningarna enbart opinionen inom landets *folkskollärarkår*. Visserligen riktades SSF:s enkätundersökning till samtliga lärarkategorier, men den överväldigande andelen av respondenterna var just folkskollärare, något som Theodor Blomqvist (som sammanställde resultaten) kommenterade med att "den pedagogiska fredsopinionen har rätt små försänkningar vid läroverken. Det är sålunda ingen tillfällighet, att folkskollärarkåren framför någon annan pedagogisk grupp här framstår som pacifistiskt orienterad."³¹⁴

Sveriges allmänna folkskollärareförenings (SAF:s) stora enkätundersökning är intressant ur flera aspekter. För det första anslöt sig så gott som samtliga lokala kretsar runtom i landet till det allmänna principiella uttalandet att "fredssaken" var att betrakta som en viktig skolfråga. För det andra

världsfreden", nov. 1937, kuvert 7, kartong 1937, IKFF, KvS. Formellt upplöstes samarbetskommittén år 1945, se Fogelström 1971, s. 230.

³¹³ År 1919 var SAF organiserat i 322 lokala kretsar, vilka sammanlagt bestod av cirka 16 100 medlemmar, se Franzén 1930, s. 400. Av dessa lokalavdelningar inkom svar från 269 kretsar, det vill säga cirka 85 %. Se resultaten från undersökningen i "Skolan och fredssaken", bilaga 4b till styrelseprotokoll 3-7/1 1920, A2a:12, SFF, TAM. Se även "Skolan och fredssaken", *SvL* 1919:21, s. 406. Cirka 150 personer besvarade SSF:s enkätundersökning och det framgår inte hur många frågeformulär som skickades ut, däremot framgår att bortfallet var stort. Resultatet presenterades av Theodor Blomqvist i *Fredsundervisning inom skolan 1923*.

³¹⁴ *Fredsundervisning inom skolan 1923*, s. 5. Svar inkom från 85 folkskollärare, 12 flickskollärare och 12 läroverkslärare. Dessutom lämnades svar från 8 seminarielärare, 7 lärare på kommunala mellanskolor och 8 icke-pedagoger samt 13 "övriga", se *ibid*, s. 4.

slöt också en överväldigande majoritet förbehållslöst upp bakom centralstyrelsens generella anvisningar om hur en sådan fostran och undervisning borde bedrivas. SAF:s allmänna hållning i frågan tog sin utgångspunkt i att hela skolans anda måste utmärkas av ”kärlek och rättfärdighet samt präglas av aktning för människovärdet”. Därutöver borde undervisningen bibringa barn och ungdomar ”en levande övertygelse om krigets förbannelse”. SAF underströk dock att fredsfrågan inte borde behandlas separat utan måste ingå i skolans befintliga läroämnen. Ett särskilt avsnitt ägnades åt undervisningen i historia, vilken enligt SAF hade ”[s]ärskild betydelse för fredssakens främjande”. Krig kunde visserligen inte uteslutas från undervisningen, men fokus borde läggas på ”de olyckor, som medfölja kriget” samt kompletteras med stort utrymme åt den fredliga odlingens historia.³¹⁵ Enligt SAF:s egen historieskrivning kom enkätundersökningen att få stor betydelse för färdigställandet av den nya undervisningsplanen för folkskolan (Upl 1919) som lanserades en kort tid därefter. Så gott som samtliga av föreningens långvariga önskemål vann beaktande i Upl 1919, inte minst vad gällde de nya skrivningarna kring fredsfostran och historieundervisning: ”Därmed hade folkskolans lärare officiellt erhållit icke blott rätt utan till och med skyldighet att i sitt uppfostringsarbete verka för allmän fred mellan folken.”³¹⁶ Det kan också tilläggas att Upl 1919 åtminstone delvis var ett personligt verk av landets dåvarande socialdemokratiska ecklesiastikminister Värner Rydén, som vid denna tidpunkt ingick i SAF:s centralstyrelse.³¹⁷

Att folkskollärarkåren till stora delar var positivt inställd till en fredsfost-
ran i skolorna, åtminstone omedelbart efter första världskriget då starka antikrigsstämningar rent allmänt rådde i landet, får således anses vara konstaterat. Utan tvekan var också fredsfostran något som engagerade folkskollärarna i betydligt högre grad än läroverkslärarna, vilket exempelvis framkommer vid en sondering av det utrymme som gavs åt ”fredssaken” i de olika lärarkategoriernas fackliga tidningar under mellankrigstiden. Ett markant större utrymme åt fredsfrågor lämnades i just folkskollärarnas publikationer, främst i folkskollärarinnornas fackliga organ *Lärarinneförbundet* men även i *Svensk Lärartidning* och *Folkskollärarnas tidning*. Detta utrymme ägnades åt både artiklar om fredspedagogiska ämnen i allmänhet och kortare

³¹⁵ ”Skolan och fredssaken”, bil. 4b till styrelseprotokoll 3–7/1 1920, s. 1f, A2a:12, SFF, TAM.

³¹⁶ Franzén 1930, s. 305 (citatet är kursiverat i original), se även s. 300 och 304.

³¹⁷ I protokollet från det statsrådsmöte där Upl 1919 antogs framgår tydligt att Värner Rydén personligen stod bakom åtskilliga av de mest genomgripande förändringarna i jämförelse med Folkskolöverstyrelsens ursprungliga förslag (t.ex. ang. de fredsfostrande inslagen), se Statsrådsprotokoll av den 31 oktober 1919, återgivet i KU:s utlåtanden och memorial, nr. 55 (VIII), *Bihang till riksdagens protokoll vid lagtima riksdagen i Stockholm år 1920*, 5:e saml., s. 48 och 53. Se även Ulf Larsson, *Skolmannen Värner Rydén – en av Brantings män*, Stockholm 2000, s. 210f, ang. Rydéns engagemang inom SAF.

notiser som uppmärksammade SSF:s och NLF:s verksamheter.³¹⁸ En slutsats som därmed kan dras, utöver intresset för frågor kopplade till skolan och ”fredssaken”, är att både SSF och NLF bör ha varit (väl)bekanta föreningar för större delen av folkskollärarkåren. Historikern Per Höjeberg, som har undersökt den svenska lärarkårens förhållande till nazismen under 1930-talet, menar också att fredsfrågan utgjorde en viktig del av folkskolläraernas kollektiva identitet, framför allt folkskollärarinornas, och att det var Frida Härner (ordförande i Folkskolläraryrkesförbundet och styrelseledamot i SSF) som betydde mer än någon annan för att det blev så.³¹⁹ Som framgått tidigare var även folkskolläraernas internationella förbund synnerligen engagerat i fredspedagogiska frågor.

SSF:s företrädare verkar genomgående ha haft goda kontakter med folkskolläraernas organisationer. Den principiella hållning i frågan om skolan och freden som framkom i Sveriges Allmänna Folkskollärareförenings tidigare nämnda enkätundersökning var helt i enlighet med SSF:s grundläggande synsätt. SSF, eller rättare sagt dess föregångare Svenska lärarinornas fredsgrupp, verkar dessutom ha spelat en viss roll i både tillkomsten och utarbetandet av denna undersökning.³²⁰ Vidare lyckades SSF relativt ofta föra upp frågor om fredsfostran vid de allmänna svenska och nordiska folkskolläraryrkesmötena.³²¹ Visserligen var folkskolläraerna få i SSF:s centralstyrelse under mellankrigstiden, men de som fanns innehade ofta centrala poster i de lärarfackliga organisationerna (se bilaga 1).

Till skillnad från folkskollärarkåren och dess fackliga organ var utrymmet för fredspedagogiska frågor närmast obefintligt i läroverkslärarnas *Tidning för Sveriges Läroverk* (TfSL). Även i samband med de allmänna läroverkslärarmötena lyste frågan om fredsfostran (och historieämnets eventuella omläggning i fredsfrämjande riktning) så gott som helt med sin frånvaro.³²² Ett märkbart ointresse, eller till och med avståndstagande, framkommer

³¹⁸ Baserat på en sondering av lärartidningarnas innehållsförteckningar utifrån sökord relaterade till ”fred”, men även notiser om SSF, NLF o.s.v.

³¹⁹ Höjeberg 2011, s. 45f, 48 och 86ff.

³²⁰ Upprinnelsen till undersökningen var en resolution som antogs efter SSF-representanten Anna Borgströms föredrag om skolan och fredssaken i samband med det allmänna svenska folkskolläraryrkesmötet i Göteborg år 1919, se Styrelseprotokoll 3–7/1 1920, s. 24, A2a:12, SFF, TAM; Widegren 1927a, s. 96; Borgström 1920, s. 153. Gerda Nystedt, folkskollärarinna och SLF-ledamot, fick i uppdrag att bearbeta de inkomna enkätsvaren. Nystedt höll sedan ett föredrag, i SSF:s namn, inför SAF:s centralstyrelse där resultaten presenterades, se ”Svenska skolornas fredsörening”, mars 1921, GSF, GS. Hur detta hängde ihop är dock oklart.

³²¹ SSF:s representanter höll föredrag vid de svenska folkskolläraryrkesmötena år 1919, 1924 och 1930 samt vid de nordiska skolmötena år 1920, 1925, 1931 och 1935.

³²² Baserat på en sondering av innehållsförteckningarna i *TfSL* under mellankrigstiden, samt en sondering av rubrikerna i de tryckta berättelserna från de svenska läroverkslärarmötena under samma period. Historikern Thomas Nygren drar i sin avhandling en liknande slutsats: varken NF som organisation eller dess rekommendationer om skolornas undervisning från år 1927 uppmärksammades i *TfSL* under hela perioden 1927–1939, se Nygren 2011a, s. 36 och Nygren 2011b, s. 343.

således i läroverkslärarnas hållning till frågan om skolan och freden. Att läroverkslärarna som kollektiv var påtagligt mindre intresserade av "fredssaken" än folkskollärarna bekräftas också i Per Höjebergs tidigare nämnda undersökning.³²³ Ett tydligt exempel som indikerar att ointresset för fredsfrågor överfördes till (de manliga) läroverkseleverna ges av 1929 års student-skrivningar. Många studenter valde då att skriva om ämnet "Min inställning till försvarsfrågan", och innehållet i dessa uppsatser vållade stort rabalder i dags- och lärarpresen. Enligt flera skribenter uppvisade skrivningarna en påtaglig entusiasm för kriget och djupt förakt för både fredstankar och fredsarbete. Diskussionen som följde i pressen kom delvis att handla om i vilken mån "andan" och undervisningen på läroverken hade bidragit till det synsätt på krig och fred som studenterna blottlade. I synnerhet tidningen *Social-Demokraten* uttryckte mycket stark kritik gentemot läroverken och dess historieundervisning.³²⁴

Att läroverkslärarna stod långt ifrån folkskollärarna i fredsfrågan verkar för övrigt ha varit en relativt utbredd uppfattning även bland "fredsrörelse-folket". Bortsett från Theodor Blomqvists tidigare nämnda konstaterande att "den pedagogiska fredsopinionen har rätt små försänkningar vid läroverken",³²⁵ är även en riksdagsdebatt från år 1921 belysande i sammanhanget. Socialdemokraten och fredsaktivisten Carl Lindhagen krävde då att fredsfrämjande skrivningar skulle införas även i undervisningsplanen för de allmänna läroverken. I sin argumentation hävdade han att läroverkslärarna i allmänhet ägde ett betydligt mindre intresse för fredsfrågor än folkskollärarna, ja att det handlade om två skilda världar, och han önskade därför att riksdagen genom ett bifall till motionen skulle understryka vikten av fredsfostran i *samtliga* skolformer. I detta fick Lindhagen stöd av socialdemokraten Hellberg, som ansåg att undervisningen vid de allmänna läroverken i många fall "måste anses fullkomligt stridande mot den anda, i vilken vi särskilt efter Sveriges inträde i Nationernas förbund böra tillkännagiva vår önskan att landet numera skall verka".³²⁶

Det verkar ha gått en osynlig barriär mellan SSF och landets läroverkslärarkår. Så vitt det befintliga materialet avslöjar förekom över huvud taget inga kontakter mellan SSF och läroverkslärarnas olika forum. SSF var inte

³²³ Höjeberg 2011, t.ex. s. 79f.

³²⁴ *Social-Demokraten* 29/6 1929. Utdrag från pressdiskussionen återgavs i "Skolan och freden", *SvL* 1929:28, s. 563. Se även Gunnar Bohlin, "Svenska skolor", *Hat och våld i uppfostran*, Maja Björkman (red.), Stockholm 1933, s. 45–53 för en kritisk genomgång av 1929 års student-skrivningar. Christina Florin och Ulla Johansson har f.ö. visat hur läroverkspojkarnas nationella fostran, åtminstone kring sekelskiftet 1900, till viss del kan betecknas som en "krigsfostran", där pacifister mer eller mindre stämplades som landsförrädare, se Florin & Johansson 1993, s. 51ff och deras mer komprimerade artikel på samma tema: "Mandom, mod och morske män", *Kvinnovetenskaplig tidskrift* 1992:4, s. 44ff.

³²⁵ *Fredsundervisning inom skolan* 1923, s. 5.

³²⁶ *Riksdagens protokoll vid lagtima riksmötet år 1921*, nr. 20, FK, bd 2, s. 24ff (citatet s. 26).

representerad vid något av de allmänna läroverkslärmöten som ägde rum under mellankrigstiden och det förekom i stort sett inte heller några annonser i TfSL om vare sig skolornas fredsdagar eller SSF:s och NLF:s verksamheter. Som tidigare nämnts fanns det också endast ett ytterst begränsat antal läroverkslärare i SSF:s centralstyrelse. Vad som däremot inte är möjligt att med säkerhet fastslå är huruvida denna osynliga barriär i första hand berodde på läroverkslärarkårens ointresse för fredsfrågan eller SSF:s inställning till läroverkslärarkåren. Kanske ansågs hela denna ”läroverkslärarvärld” befinna sig alltför långt bort från SSF:s grundläggande synsätt och strävan? Trots de här skildrade samtida uppfattningarna om läroverken som ett slags högborg för motståndet mot ”fredssaken”, finns det inte heller någonting i SSF:s efterlämnade material som tyder på att föreningen specifikt vände sig till läroverkslärarna med sitt fredsfostrande budskap. I de fall där bestämda mottagare kan anas var det istället folkskolans lärare som utgjorde det huvudsakliga föremålet för SSF:s uppmärksamhet.

Andra föreningar med fredsfostran på sitt program

Det fanns naturligtvis fler organisationer i det svenska samhället under mellankrigstiden som på olika sätt engagerade sig i frågan om skolan och freden. Utifrån SSF:s och enskilda ledamöters nätverk är det framför allt två föreningar utöver de tidigare nämnda som verkar ha spelat en viss roll i sammanhanget: Vita Bandet och Förbundet för kristet samhällsliv.

Den kvinnliga nykterhetsorganisationen Vita Bandet grundades år 1900, som en svensk avdelning till World's Woman's Christian Temperance Union, och blev på kort tid en av Sveriges största kvinnoorganisationer. Förutom nykterhet och sedlighet utgjorde fredsfrågan en av Vita Bandets viktigaste programpunkter, i intim förbindelse med förbundets allt genomsyrande kristna grundsyn. Vita Bandets hållning i fredsfrågan tog för övrigt sin utgångspunkt i föreställningen om kvinnornas särskilda ansvar för fredsarbetet och i fostran av barnen.³²⁷ År 1915 bildade Vita Bandet en särskild avdelning specifikt för fredsarbetet, Fredsdepartementet.³²⁸ Arbetet med ”fredssaken”, däribland frågor om fredsfostran, genomfördes i form av föredrag, informationsmöten och fredsaftnar samt förmedling av litteratur. Förbundet försökte även på olika sätt nå barn och ungdomar i skolor med fredsidéerna.³²⁹ De rent formella kontakterna mellan Vita Bandet och SSF bestod främst i en del gemensamma utprop och aktioner, i regel initierade av IKFF

³²⁷ Om Vita bandet, se framför allt Åsa Bengtsson, *Nyktra kvinnor: Folkbildare, företagare och politiska aktörer: Vita Bandet 1900–1930*, Göteborg 2011. Se även *Vita Bandets minnesbok 1901–1931: En 30-årig svensk kvinnogärning*, Stockholm 1931 och Elsa Elgham, *Historik över Vita Bandets i Sverige 60-åriga verksamhet, 1901–1961*, Stockholm 1965.

³²⁸ *Vita bandets minnesbok* 1931, s. 21.

³²⁹ Bengtsson 2011, s. 132f; Elgham 1965, s. 47, 49, 53, 61, 68 och 327ff.

eller Samarbetskommittén för fredsfrågor.³³⁰ Vidare fanns också Matilda Widegren som ett förenande band mellan föreningarna. År 1920 blev hon invald i Vita Bandets centralstyrelse och kom därefter att bli en av förbundets mest aktiva föredragshållare i fredsfrågan. Hon ingick också i en del kommittéarbeten samt skrev artiklar i tidskriften *Vita bandet*.³³¹

Det ekumeniska och radikalpacifistiska Förbundet för kristet samhällsliv var en annan organisation som SSF på olika sätt hade kontakt med. Som tidigare nämnts var åtskilliga av SSF:s ledamöter anslutna till detta förbund, i likhet med många av skribenterna i SSF:s publikationer. Förbundet för kristet samhällsliv förespråkade en social kristendom med den långsiktiga strävan att förverkliga Guds rike på jorden genom ett radikalt avståndstagande från krig och krigsförberedelser samt ett aktivt arbete för fred, internationalism och jämlika sociala och ekonomiska relationer. Detta krävde i sin tur en i grunden förändrad fostran och undervisning av barn och unga, det vill säga ett slags övergripande fredsfostran. En sondering av tidningen *Kristet samhällsliv* visar att betoningen i förbundets fredsfostrande program låg på att medvetandegöra barnen om de sociala samhällsfrågorna samt att fostra dem till demokrati och social ansvarskänsla. En ytterligare viktig punkt var att på olika sätt verka för en demokratisering av själva skolväsendet, som ett led i kampen mot klassamhället.³³² Även frågan om en mer direkt fredsfostran i skolorna uppmärksammades emellanåt. Exempelvis gav *Kristet samhällsliv* ut ett särskilt temanummer år 1923 med fokus på skolan och uppfostringsfrågor, vilket innehöll artiklar som "Historieundervisningen och fredsaken" samt ett relativt omfattande referat av den enkätundersökning om skolan och fredsfrågan som hade genomförts av SSF.³³³

Det mer formella samarbetet mellan SSF och Förbundet för kristet samhällsliv bestod i första hand av ett antal gemensamma aktioner genom Samarbetskommittén för fredsfrågor, men även på andra sätt i form av olika slags uttåg och skrivelser i mer allmänt fredspolitiska frågor.³³⁴ Vidare blev Matilda Widegren, som var mycket engagerad i Förbundet för kristet sam-

³³⁰ Bortsett från tidigare nämnda samarbeten genom Samarbetskommittén kan t.ex. nämnas ett antal stora leksakskampanjer i regi av IKFF, se t.ex. "Köp ej krigsleksaker till julklapp åt barnen!", nov. 1938, bunt 1920-tal/ 1930-tal, Llb:1, IKFF, KvS och "Krigsleksaker passa ej i jul", DN 12/12 1939. Vita Bandet samarbetade f.ö. ofta med andra kvinnoorganisationer ang. fredsfrågan, se Elgham 1965, s. 328f.

³³¹ Bengtsson 2011, s. 133 och 135.

³³² Se t.ex. Sigfrid Almquist, *Framtidens skola*, Stockholm 1921. Frågan kom även upp på förbundets årsmöten, se t.ex. KS 1925:7-8, s. 6.

³³³ KS 1923:1-3. *Kristet samhällsliv* uppmärksammade f.ö. även NLF och deras sommarkurser för lärare, se t.ex. 1924:10, s. 3 och 1936:1-2, s. 15.

³³⁴ Utöver sådana aktioner som tidigare nämnts i samband med Samarbetskommittén, se t.ex. KS 1934:5, s. 6ff och 1935:3-4, s. 30f. Det hände också att SSF ekonomiskt stödde föreläsningar i förbundets namn, se t.ex. protokoll fört vid SSF:s arbetsutskotts sammanträde 2/2 1931, §8, E2, MB, NFL.

hällsliv, ofta utsedd som dess delegat vid Internationella försoningsförbundets (IFOR:s) konferenser. I samband med dessa konferenser höll Widegren inte sällan föredrag om det svenska och nordiska fredspedagogiska arbetet och hon blev även invald i en av IFOR tillsatt kommitté med uppgift att främja fredsfostran i skolorna.³³⁵ Det finns även andra exempel på samarbete mellan de båda föreningarna. År 1938 fick Skolöverstyrelsen i uppdrag att utarbeta riktlinjer för en försvarsutbildning i skolorna med luftskyddsundervisning som det centrala elementet.³³⁶ SSF och Förbundet för kristet samhällsliv insände samma år en gemensam inlägga till Skolöverstyrelsen där de skarpt kritiserade förslaget. En sådan luftskyddsundervisning utgjorde enligt de båda föreningarna en väsentlig del av den allmänna krigspsykos och militarisering av barn och ungdomar som alltmer bredde ut sig i samhällslivet vid slutet av 1930-talet. Det främsta befolkningsskyddet var i stället en genomgripande fredsfostran i skolorna samt träning i självbehärskning, något som både SSF och Förbundet för kristet samhällsliv menade var långt värdigare än att öva barnen i att hantera gasmasker.³³⁷

I övrigt är det svårt att urskilja ytterligare kontakter och samarbeten mellan SSF och andra föreningar vad gäller frågan om fredsfostran. Det är möjligt, kanske till och med troligt, att SSF hade dels ett vidare nationellt nätverk som inkluderade fler föreningar med fred på sina program, dels ett mer intensivt samarbete med ovan nämnda föreningar än vad som framkommit i det befintliga materialet. Däremot syns inga som helst spår av kontakter mellan SSF och arbetarrörelsens politiska och fackliga organisationer. Även om forskningsläget är bristfälligt vad gäller arbetarrörelsen och frågan om fredsfostran i skolorna, är det svårt att föreställa sig att rörelsens olika organisationer *inte* uppmärksammade frågan på ena eller andra sättet. Den rimligaste förklaringen till de obefintliga kontakterna mellan SSF och arbetarrörelsen är sannolikt att SSF medvetet undvek all formell anknytning till organisationer med distinkt politisk profilering. Som kommer att bli tydligt längre fram i denna avhandling låg detta också helt i linje med SSF:s allmänna förhållningssätt i frågor som kunde betraktas som politiskt laddade.

En svensk fredspedagogisk rörelse?

I vilken mån engagerade sig då den svenska fredsrörelsen, lärarkåren och andra organisationer i frågan om fredsfostran i skolorna? Kan man tala om någon egentlig fredspedagogisk "rörelse" i mellankrigstidens Sverige, som gick utöver SSF och dess ledande företrädare?

³³⁵ Stendahl 1946, s. 37f; Nilsson 1924, s. 19 och Widegren 1927a, s. 99.

³³⁶ Se t.ex. Thelin 1996, s. 107 och "Gasmasken och skolorna", *Lf* 1938:20, s. 1.

³³⁷ Greta Stendahl redogjorde för skrivelsen i samband med ett föredrag vid IKFF:s kurs "Nordisk fostran till fred och demokrati" i 1938/39, se "Skolmiljöns och kunskapsinhämtandets inriktning", 1938/39, s. 6f, mapp 8, kartong 1937, IKFF, KvS. Se även Stendahl 1939a, s. 11.

Som framkommit fanns det visserligen inslag av fredsfostran i samtliga fredsföreningar som ingick i SSF:s nätverk; att fostra barnen i fredlig anda betraktades rimligen som en fundamental del av hela det långsiktiga fredsarbetet. Å andra sidan är det möjligt att urskilja en relativt distinkt fördelning av olika profilerade verksamhetsområden inom den svenska freds rörelsen. IKFF:s huvudsakliga fokus var kvinnornas delaktighet i och särskilda ansvar för fredsarbetet, Svenska föreningen för Nationernas förbund var inriktad på att informera om och skapa uppslutning kring NF, och Svenska Freds- och skiljedomsföreningen profilerade sig genom en rad mer radikala frågor som krav på isolerad nationell nedrustning och rätt till vapenvägran. Informationsbyrån för fredsfrågor ägnade sig i huvudsak åt att tillhandahålla ”saklig upplysning” till landets freds rörelse och Samarbetskommitténs roll var främst att visa freds rörelsens gemensamma styrka genom att samordna aktioner, upprop och skrivelser. SSF:s verksamhet vände sig i sin tur specifikt till lärarkåren med fokus på barnens fostran till fred. Varför skulle då de övriga fredsföreningarna ägna någon större kraft åt frågan om fredsfostran om det nu redan fanns en skraddarsydd förening just för det ändamålet? Jag menar därför att SSF inte enbart fungerade som IKFF:s särskilda organ för freds pedagogiska frågor, utan egentligen utgjorde hela den svenska freds rörelsens gemensamma ”pedagogiska kommitté”. På samma sätt är det möjligt att betrakta SSF som den svenska lärarkårens, eller mer korrekt som folkskollärarkårens, särskilda ”fredsutskott”. Jag har visat att folkskollärarna, till skillnad från läroverkslärarkåren, till stora delar var positivt inställda till en fredsfostran i skolorna. SSF verkar också ha haft goda kontakter med folkskollärarnas organisationer. I samband med de allmänna folkskolläarmötena var det närmast undantagslöst SSF:s representanter som förde upp frågan om fredsfostran på dagordningen.

SSF utgjorde alldeles uppenbart själva navet i mellankrigstidens svenska freds pedagogiska verksamhet. Trots detta menar jag att det är rimligt att tala om en ”rörelse” som åtminstone delvis gick utanför SSF:s ramar och även inbegrep andra aktörer inom freds rörelsen, folkskollärarkåren, den kvinnliga nykterhetsrörelsen och den mer radikala ekumeniska rörelsen. Däremot är det svårt att definiera denna freds pedagogiska rörelse som en ”social” rörelse, i bemärkelsen folkligt förankrad. Inte heller kan rörelsen betecknas som särskilt omfattande. Kravet på en genomgripande fredsfostran i skolorna var en alltför specifik fråga och det verkar ha varit svårt att vinna gehör för verksamheten utanför den snävare kretsen av pacifistiskt engagerade pedagoger. Däremot engagerade sig en del av dessa enskilda pedagoger i en lång rad olika föreningar och breddade på så vis rörelsens organisatoriska bas. Jag tror därför att den svenska freds pedagogiska rörelsen i huvudsak bör karakteriseras som en grupp hängivna, och i regel kvinnliga, pacifistiska pedagoger med basen i IKFF, SSF och folkskollärarkåren – framför allt Matilda Widegren och Greta Stendahl, men även exempelvis Frida Härner och

Elisabet Eurén – vilka på olika sätt verkade för en fredsfrämjande fostran och undervisning via en lång rad olika organisationer. Därmed fungerade dessa kvinnor också som brobyggare, dels mellan olika fredsföreningar, dels och framför allt mellan fredsrörelsen och lärarkåren men även mellan fredsrörelsen och andra föreningar inom de ekumeniska och reformpedagogiska rörelserna samt den kvinnliga nykterhetsrörelsen. Och i detta brobyggande blev SSF det tydligast organiserade uttrycket.

I synnerhet Matilda Widegren måste anses ha varit själva spindeln i det fredspedagogiska nätverket, den kanske främsta av alla brobyggare inom mellankrigstidens svenska fredsrörelse. Hon fanns med överallt, i alla sammanhang, både nationellt och internationellt (se avsnitt 4.2.2.), vad gällde frågor som rörde skolan och "fredssaken". Widegren var helt enkelt en central gestalt, inte enbart för den svenska rörelsen i sig utan även för dess inflytande i och kontakter med den större internationella rörelsen. Det är möjligen adekvat i sammanhanget att betrakta Matilda Widegren – och även Greta Stendahl, vilket kommer att tydliggöras längre fram – som den svenska fredspedagogiska rörelsens "rörelseintellektuella", det vill säga de enskilda personer som i högre grad än andra fungerade som rörelsens "uttolkare och artikulerare" samt spred idéerna och organiserade verksamheten.³³⁸

Fredsfostran: Ett kvinnligt fredsprojekt?

I anslutning till ovanstående blir det närmast oundvikligt att ställa frågan huruvida fredsfostran i huvudsak var ett kvinnligt fredsprojekt. Och bör man kanske rentav betrakta SSF som en del av den kvinnliga fredsrörelsen?

Att det organiserade pedagogiska fredsarbetet ursprungligen var ett mer eller mindre renodlat kvinnligt fredsprojekt är otvetydigt, åtminstone i ett svenskt perspektiv. Den första svenska förening där frågan om fredsfostran intog en framträdande plats var Sveriges kvinnliga fredsförening, bildad av Emilia Broomé i slutet på 1800-talet (se avsnitt 2.2). Från ungefär denna tid kan därefter en rät linje följas från kvinnorösträttsrörelsen till kvinnornas fredskongress i Haag år 1915, därifrån till bildandet av IKFF:s föregångare och vidare till dess underavdelning Svenska lärarinnornas fredsgrupp (senare SSF). I likhet med Sveriges kvinnliga fredsförening var även Svenska lärarinnornas fredsgrupp en renodlad kvinnoorganisation.³³⁹

³³⁸ Om begreppet "rörelseintellektuell", se t.ex. Andersson 2001a, s. 34. I ett svenskt sammanhang har begreppet applicerats på exempelvis Elin Wägner, se Abby Peterson, "Elin Wägner and Radical Environmentalism in Sweden: The Good Earthworm", *Environmental History Review* 1994:18 och Birgitta Wistrand, *Elin Wägner i 1920-talet: Rörelseintellektuell och internationalist*, Uppsala 2006.

³³⁹ Märkligt nog verkar det inte finnas några förenande länkar mellan Sveriges kvinnliga fredsförening och SLF/SSF. Ingen av styrelseledamöterna i vare sig SLF eller SSF hade tidigare varit medlemmar i Sveriges kvinnliga fredsförening, och i SSF:s historiska återblickar om fredsfostrans historia nämns varken Emilia Broomé eller hennes fredsförening – som om dessa aldrig hade existerat. Den enda möjliga förklaring jag kan finna är att Broomé från och med krigsut-

Ett flertal forskare har lyft fram den omfattande kvinnliga särorganiseringen under 1900-talets första decennier som ett sätt för kvinnor att försöka nå inflytande inom en lång rad olika områden trots att de stod utan formell politisk makt. Tanken bakom de renodlade kvinnliga föreningarna var emellertid sällan att dessa skulle permanentas. Det var också vanligt att kvinnoorganisationer samarbetade med män på olika sätt och att enskilda kvinnor agerade utifrån dubbla strategier, det vill säga verkade samtidigt inom både kvinnliga och könsblandade organisationer. Ledande kvinnor fanns ofta med i flera olika sammanhang under decennierna kring förra sekelskiftet. I stort sett samma kvinnor påträffades ständigt inom alla möjliga verksamhetsområden och de tillhörde samma kulturellt livaktiga borgerlighet med många gemensamma mötesplatser.³⁴⁰ Både Emilia Broomé och Matilda Widegren, men även andra pacifistiska pedagoger som Greta Stendahl och Elisabet Eurén, får betraktas som relativt typiska exempel på kvinnor som agerade utifrån dubbla strategier. Broomé och Widegren var därtill i grunden skeptiska gentemot särskilda kvinnoföreningar och förespråkade istället samarbete med de män som ville verka i samma riktning som kvinnorna.³⁴¹ Att Svenska lärarinnornas fredsgrupp så småningom ombildades till en könsblandad förening (SSF) – till synes helt utan diskussion – låg därmed i linje med denna strävan efter könsöverskridande samarbete och samförstånd. Ett flertal av de lärarinnor som ingick i den ursprungliga kvinnliga fredsgruppen fortsatte att vara aktiva även inom SSF och bar således med största sannolikhet med sig föreställningar om kvinnors särskilda förhållande till och ansvar för fredsarbete och fredsfostran. Det är dock viktigt att understryka att SSF:s kvinnliga styrelseledamöter, åtminstone utåt sett, upphörde att använda den typen av argumentation efter ombildningen till SSF år 1919.

Det finns en rad indikationer som tyder på att fredsfostran även under mellankrigstiden i huvudsak bör betraktas som ett kvinnligt fredsprojekt. En sådan indikation är naturligtvis att SSF:s centralstyrelse fortsatte att domineras av kvinnor under hela perioden, trots att föreningen formellt sett var öppen för båda könen. Den överväldigande majoriteten av dessa kvinnor var därtill i grunden flickskollärarinnor, varav de allra flesta på det ena eller andra sättet hade anknytningar till Kungl. Högre lärarinneseminariet och

brottet år 1914 kom att förespråka ett starkt militärt försvar, något som medförde att hon kom på kant med många andra kvinnor inom freds rörelsen, se Melin 1999, s. 72. Om Broomés allmänna inställning till försvaret, se även Hedin 2002, s. 123.

³⁴⁰ Se t.ex. Sif Bokholm, "I vimlet: Mötesplats för kvinnosak och kultur kring sekelskiftet 1900", *Rummet vidgas: Kvinnor på väg ut i offentligheten ca 1880–1940*, Eva Österberg & Christina Carlsson Wetterberg (red.), Stockholm 2002, s. 22; Kjell Östberg, "Först så går det upp ... Svensk kvinnorörelse i ett longitudinellt perspektiv", *Än män då? Kön och feminism i Sverige under 150 år*, Yvonne Svanström & Kjell Östberg (red.), Stockholm 2004, s. 148–151 (se även s. 12f); Josefin Rönnbäck, "Dubbla strategier – med eller utan män i kampen för kvinnors rösträtt", i Svanström & Östberg (red.), 2004, s. 85 och 91; Broady & Ullman 2001, s. 27ff.

³⁴¹ Melin 1999, s. 73 och Stendahl 1946, s. 10 och 16f.

Statens normalskola för flickor. Återigen kan man ana konturerna av ett mönster i form av en gemensam nämnare: Matilda Widegren, verksam vid båda läroanstalterna. Däremot är det inte möjligt att avgöra huruvida det förekom en kvinnodominans också bland SSF:s medlemmar, då det inte existerar några bevarade medlemsmatriklar. I en redogörelse för den enkätundersökning bland lärare som SSF lät genomföra år 1920, konstaterade emellertid Theodor Blomqvist förvånat att en stor majoritet män hade besvarat enkäten trots att "fredsarbetet nu för tiden anses i alldeles särskild grad vara en kvinnornas angelägenhet".³⁴² Detta kan *möjligen* tolkas som ett stöd för tesen att majoriteten av föreningens medlemmar sannolikt var kvinnor, något som Blomqvist i så fall borde ha haft god kännedom om då han ingick i centralstyrelsen. Det som talar emot en sådan slutsats, bortsett från att indiciet är svagt i sig, är att Blomqvists kommentar lika väl kan betraktas som ett belysande exempel på föreställningarnas makt över praktiken. Som framgick i inledningskapitlet var fredsföreningarna i såväl Sverige som andra delar av Europa starkt dominerade av män under första hälften av 1900-talet.

Ytterligare belägg som tyder på att det främst var kvinnor som utgjorde kärnan i den svenska fredspedagogiska rörelsen är att det i synnerhet verkar ha varit just kvinnliga folkskollärarinnor som engagerade sig i frågan om fredsostran, men även i viss mån det kvinnliga nykterhetsförbundet Vita Bandet. Vidare förekom av allt att döma en relativt stor kvinnodominans bland de lärare som deltog i Nordiska lärares fredsförbunds sommarkurser under mellankrigstiden.³⁴³ Däremot innehöll dessa kurser i regel en kraftig övervikt av manliga föreläsare: det var männen som talade och därmed satte dagordningen (se bilaga 2). Även en del manliga ledamöter i SSF:s styrelse var mycket aktiva med skrifter, artiklar och föreläsningar i jämförelse med många av de kvinnliga ledamöterna, något som inte minst har gett avtryck i denna avhandling.

Det är således rimligt att betrakta den svenska fredspedagogiska rörelsen som *huvudsakligen* ett kvinnligt fredsprojekt, även om det samtidigt är viktigt att understryka att det långtifrån rörde sig om någon renodlad kvinnlig verksamhet. Ett starkt skäl för att därtill betrakta SSF som främst en "kvinnoförening" är dess fortsatta och mycket nära samarbete med IKFF. Samhörigheten bekräftades även rent formellt genom den särskilda samverkanskommittén, en typ av formaliserat samarbete som varken SSF eller IKFF upprätthöll med någon annan organisation. Dessutom innehade de ledande kvinnorna ofta styrelsepositioner, eller åtminstone var starkt engagerade, i båda föreningarna. Det var således i regel samma kvinnor som drev samma

³⁴² *Fredsundervisning inom skolan 1923*, s. 5.

³⁴³ Det finns dock endast *en* notering om könsfördelningen att tillgå, från 1936 års sommarkurs, vilken emellertid visar en överväldigande majoritet kvinnliga deltagarna (cirka 75 %), se "Fredskurs", *SvL* 1936:34, s. 874.

frågor, oavsett om dessa kvinnor för tillfället satt på möte anordnat av IKFF eller SSF. Ett tydligt exempel som antyder att SSF ännu långt in på 1930-talet fortfarande ansågs vara (eller ansåg sig själv vara) en del av den kvinnliga fredsrörelsen, var föreningens medverkan i de stora kvinnokampanjer mot krigsleksaker som då lanserades runtom i landet. Bland det femtontal kvinnoorganisationer som stod bakom kampanjerna utgjorde SSF den enda formellt sett könsblandade föreningen.³⁴⁴ Vad var egentligen SSF? Föreningen verkar ha befunnit sig någonstans på gränsen mellan kvinnlig särorganisering och könsblandad förening.

Det är emellertid vanskligt att direkt överföra ovanstående slutsats om fredsfostran som ett kvinnligt fredsprojekt till att inbegripa även den internationella fredspedagogiska rörelsen i stort. Forskningsläget är alltför bristande i sammanhanget. Visserligen har det genomförts en del studier som styrker tesen om kvinnlig dominans på det fredspedagogiska området och om dessa kvinnors nära band till den kvinnliga rösträtts- och fredsrörelsen, exempelvis den forskning som tidigare anförts beträffande SSF:s amerikanska motsvarighet, *The American School Peace League*.³⁴⁵ Jag vill dock återigen anknyta till den förrädiska diskrepansen mellan ideal och samtida praktik vad gäller kvinnors och mäns relation till krig och fred. Den amerikanska historikern Mona Siegel har exempelvis visat att det i huvudsak var de manliga folkskollärarna, vilka själva hade deltagit i första världskriget, som initialt började kritisera den franska skolundervisningens chauvinism och militarism samt driva kraven på fredsfostran med fokus på läroboksrevisioner. Så småningom slöt även andra upp, både manliga och kvinnliga lärare, bakom den alltmer intensifierade kritiken mot skolornas fostran och undervisning. Det var emellertid främst de manligt dominerade stora fackliga lärarorganisationerna som gick i spetsen för den franska fredspedagogiska rörelsen, åtminstone på ett mer formaliserat plan. Samtidigt har Siegel också visat att många kvinnliga lärare rent konkret engagerade sig för fredsfostran och att de själva i regel lyfte fram maternalistiska argument om kvinnornas särskilda anlag och ansvar för sådan fostran.³⁴⁶ Möjligen är den franska situationen avvikande i ett större internationellt perspektiv. Men så länge forskningen är bristfällig går det inte att med säkerhet ringa in rörelsens generella genuskaraktär.

³⁴⁴ För exempel på flygblad och annonser, se "Köp ej krigsleksaker till julklapp åt edra barn!", 1937, kuvert 6, kartong 1937, IKFF, KvS; "Köp ej krigsleksaker till julklapp åt barnen!", nov. 1938, bunt 1920-tal/1930-tal, Lib:1, IKFF, KvS; "Krigsleksaker passa ej i jul", *DN* 12/12 1939.

³⁴⁵ Se t.ex. Zeiger 2000, s. 55. Se även t.ex. Goodman 2007.

³⁴⁶ Siegel 2004, se t.ex. s. 222 för en sammanfattning av resultaten.

4.2.2 SSF:s internationella nätverk

Enligt SSF:s stadgar skulle föreningen ”söka samarbete med andra länders sammanslutningar med liknande syftemål”.³⁴⁷ Dessutom betraktades grundandet av SSF endast som en del av en större målsättning. Redan från början var det mer långsiktiga målet att så småningom få till stånd en internationell sammanslutning bestående av fredsengerade lärare i olika länder, i enlighet med Herman Molkenboers dröm om en internationell uppfostringsbyrå.³⁴⁸ Hur såg då SSF:s internationella förbindelser ut? I vilken utsträckning och på vilka sätt hade SSF kontakter med den övriga internationella fredspedagogiska rörelsen?

Nordiska lärares fredsförbund

Det viktigaste ”utomsvenska” samarbete som SSF engagerade sig i var utan tvekan kontakterna med de fredspedagogiska systerorganisationerna i Norge, Danmark och Finland. Det nordiska samarbetet fick sin organiserade form i Nordiska Lärares Fredsförbund (NLF), vilket formellt grundades år 1925 och därefter kom att vara verksamt under hela mellankrigstiden.³⁴⁹

Direkt efter krigsslutet började pedagogiska fredssammanslutningar växa fram i de nordiska länderna. I likhet med SSF grundades även Norske Læres Fredsnævn år 1919. Några år senare (1923) bildades Dansk Freds- og Folkeforbundsforenings Lærerkreds.³⁵⁰ Tanken på att förena dessa pedagogiska fredsorganisationer i ett gemensamt nordiskt förbund tog omedelbart form. Av allt att döma var det Matilda Widegren som tog det första initiativet till grundandet av NLF i samband med ett möte mellan nordiska pedagoger i Malmö på hösten år 1923.³⁵¹ Den mer konkreta uppgiften på detta arbetsmöte var att planera ett första nordiskt lärarmöte i Roskilde nästkommande år med fredsföstran som tema, samt att dra upp riktlinjer för ett framtida

³⁴⁷ ”Stadgar för de Svenska skolornas fredsförening”, § 7, 1920, GSF, GS.

³⁴⁸ Se t.ex. Blomqvist 1920, s. 11.

³⁴⁹ NLF:s verksamhet låg nere under andra världskriget, men återupptogs därefter och hölls vid liv åtminstone fram till slutet av 1950-talet, se t.ex. Undervisningsnämndens protokoll 7/3, 2/5 och 26/8 1957, A6:1, SvFN, RA. Varken NLF eller dess nordiska avdelningar verkar ha efterlämnat något eget arkivmaterial.

³⁵⁰ Se t.ex. NV 1923:23, s. 177. I Danmark och Norge var de pedagogiska fredsorganisationerna inte egna föreningar utan istället kretsar eller nämnder inom de större allmänna freds- resp. lärarföreningarna. Den danska sammanslutningen hette ursprungligen Dansk Fredsforenings Lærerkreds (fram till 1925), och den norska lärargruppen benämndes ibland även Norsk Lærersamfunds fredsudvalg. För tydlighetens skull har jag valt att genomgående endast använda ett av de noterade namnen.

³⁵¹ Ibland nämns även Anna T. Nilsson, tillsammans med Widegren, som initiativtagare, se *Till skolornas fredsdag* 1932, s. 21 och Stendahl 1946, s. 33. Det gjordes dock ett första försök till bildande av NLF redan i samband med Nordiska skolmötet år 1920 (där Widegren också var involverad), se *Elleve Nordiske skolemøte i Kristiania 5–8 august 1920*, Kristiania 1921, s. 69f.

nordiskt fredspedagogiskt samarbete. Den främsta målsättningen var att försöka få till stånd en allt djupare fredsanda i de nordiska skolorna med starkt stöd för Nationernas förbund. I syfte att uppnå detta beslutades att gemensamt utarbeta billiga pedagogiska publikationer för lärare samt artiklar om Nationernas förbund i pedagogiska tidskrifter. Kommittén beslutade även att få till stånd ett inbördes nordiskt utbyte av både föreläsare och artiklar. Ytterligare en viktig målsättning var att verka för ett större organiserat internationellt samarbete mellan olika pedagogiska fredsföreningar. Ett nordiskt samarbete uppfattades endast som ett första steg i riktning mot en större sammanslutning mellan världens fredsintresserade lärare.³⁵²

Den första nordiska sommarkursen ägde rum i augusti år 1924 på Roskilde folkhögskola i Danmark. Omkring 150 lärare deltog, de allra flesta folkskollärare, med ungefär lika många representanter från vart och ett av de tre skandinaviska länderna. Det uttalade syftet med sommarkursen var att gemensamt diskutera och studera internationella problem och fredsfrågor, med huvudsakligt fokus på hur skolorna kunde bidra i strävan att uppnå en varaktig internationell fred. Mötet framställdes i freds- och lärarpressen som mycket lyckat med ett stort antal föreläsningar och efterföljande diskussioner. Föredragen behandlade olika skolämnen och deras möjligheter till fredsfostrande insatser, men även frågor av mer allmän fredspolitisk art belystes ur olika aspekter.³⁵³

Den nordiska sommarkursen i Roskilde kom att utgöra själva upptakten till grundandet av NLF och satte även grundmönstret för den kommande verksamheten. NLF bildades formellt året därpå, 1925, och även Finland blev nu representerat.³⁵⁴ De flesta styrelseledamöter kom att bli långvariga på sina poster. Ordföranden under större delen av mellankrigstiden var den danske ”kommunelæreren” Ingvar Nielsen (1891–1945), sedermera även realskolelärare och överlärare i Köpenhamn. Nielsen är en mycket viktig aktör i denna avhandling, men det har tyvärr inte varit möjligt att få fram någon mer information om honom förutom att han också var ”redaktör” och aktiv i Dansk Fredsförening.³⁵⁵ En ytterligare långvarig styrelseledamot från Danmark var läraren S. A. Knudsen. Matilda Widegren var styrelsens vice ordförande och representerade Sverige tillsammans med Alfhild Kræpelien,

³⁵² *FT* 1923:49, s. 813; *Småskolan* 1923:50, s. 396; *NV* 1923:23, s. 178; Stendahl 1946, s. 33.

³⁵³ *NV* 1924:16, s. 124; *SvL* 1924:42, s. 825 och 1924:43, s. 847f; *Småskolan* 1924:42, s. 329ff; *Mfs* 1932:7, s. 212 (för en bakgrund). Se även bil. 2.

³⁵⁴ NLF grundades i anslutning till den nordiska skolkonferensen i Helsingfors år 1925. Inledningsvis utgjordes den finska representationen av en kommitté som utgick från Finlands fredsförbund. Denna kommitté ombildades år 1930 till Lärarnas fredsförbund i Finland, där Felix Iversen – ordf. i Finlands fredsförbund och en av landets mest profilerade fredsaktivister – kom att spela en nyckelroll, se von Bonsdorff 1991, s. 58f, 63 och 85ff.

³⁵⁵ Nielsen var ordf. för NLF mellan 1925 och 1938, då P. H. Johannes Hallbäck, föreståndare för Sunderby folkhögskola i Norrbotten, övertog ordf.skapet. Se en artikel om Hallbäck i Svenskt biografiskt lexikon: <<http://sok.riksarkivet.se/sbl/artikel/12413>> (30/7 2014).

Elisabet Eurén och Greta Stendahl. De svenska ledamöterna var för övrigt alltid något fler än de övriga ländernas, eftersom den tidigare nämnda samsarbetskommittén mellan SSF och IKFF också fanns representerad i styrelsen och utgjorde en egen underavdelning till NLF.³⁵⁶ Bland de norska styrelseledamöterna återfanns framför allt överläraren Ole Devik och läroverksrektorn Ole F. Olden, den senare också ordförande i Norges fredsförening. Finland representerades av docenten och sedermera professorn i matematik Felix Iversen, även ordförande i Finlands fredsförbund, samt skolföreståndarinnan Greta Langenskjöld.³⁵⁷

Den övergripande målsättningen för NLF var ”skolornas befrielse från den militära nationalismens anda” och därvid skapandet av en ny fredlig mentalitet hos barn och unga.³⁵⁸ I samband med det konstituerande mötet beslutades att NLF:s centrala verksamhet skulle utgöras av återkommande sommarkurser, dit även förbundets styrelsemöten och kongresser skulle förläggas. Syftet med sommarkurserna var framför allt att sprida fördjupad kunskap bland de nordiska lärarna om rådande internationella förhållanden och i anslutning till detta diskutera skolans möjligheter att bidra till en fredlig värld. En ytterligare målsättning var att utveckla en känsla av samhörighet mellan de nordiska pedagogerna.³⁵⁹

Sommarkurserna gick av stapeln vartannat år och förlades i tur och ordning till de fyra nordiska länderna.³⁶⁰ Varje sommarkurs ägde rum under första veckan i augusti och samtliga kurser förlades på en folkhögskola. Vid varje tillfälle möttes mellan 100 och 150 lärare. Många av deltagarna återkom dessutom gång på gång och flera av dessa kunde en bit in på 1930-talet räkna sig som veteraner.³⁶¹ Sommarkurserna innehöll i huvudsak föredrag med efterföljande samtal och diskussioner, varav ungefär en tredjedel innehöll teman som var direkt riktade till lärarna i deras dagliga pedagogiska gärning. Dessa föreläsningar behandlade ofta konkreta skolämnen där geografi- och historieundervisningen helt dominerade. Inte sällan kom det stora behovet av historieboksrevisioner upp på dagordningen. Det förekom också ett flertal föredrag som på ett mer övergripande sätt ägnades åt uppfostran till internationalism och mellanfolklig förståelse, och nästan varje sommarkurs innehöll dessutom föreläsningar om Nationernas förbund samt vikten

³⁵⁶ *Eos: Uppsatser och meddelanden*, Stockholm 1927, s. 139.

³⁵⁷ För styrelseledamöterna i NLF, se t.ex. *MS* 1932:7, s. 212; Stendahl 1946, s. 34; *EOS* 1927, s. 138; *Till skolornas fredsdag* 1930, s. 23, och *Till skolornas fredsdag* 1934, s. 14.

³⁵⁸ Citat från *NV* 1926:16, s. 123. Några bevarade stadgar har emellertid inte återfunnits.

³⁵⁹ *NV* 1925:17, s. 131 och 1926:16, s. 123; *Mfs* 1932:7, s. 212–215 och *SvL* 1932:37, s. 806.

³⁶⁰ Kurserna hölls på Sagovolls ungdomsskola i Telemarken 1926, Åsa folkhögskola i Sverige 1928, Lathi folkhögskola i Finland 1930, Internationella högskolan i Helsingör 1932, Fana folkhögskola i Bergen 1934, Sunderbyns folkhögskola i Luleå 1936 och slutligen Borgå folkhögskola i Finland 1938. Se bilaga 2.

³⁶¹ *Mfs* 1934:5, s. 186 (en sammanfattning).

av att undervisa om detsamma. Ytterligare ett ämne som ofta återkom var betydelsen av att tydligt skilja på sann och falsk nationalism i skolornas undervisning (se mer kapitel 5).

Majoriteten av föreläsningarna behandlade emellertid mer allmänna fredsfrågor, även om deltagarna givetvis kunde relatera till dessa rent freds-pedagogiskt. Föredragen tog exempelvis upp teman som den nordiska och internationella freds rörelsen, den rådande ekonomiska situationen i världen och dess inverkan på krig och fred, minoritetsfrågan och "rasfrågan", faran med tekniskt avancerade krig, drömmen om ett Pan-Europa, esperanto som världsspråk och kristendomen som fredsfaktor (se bilaga 2). Under andra hälften av 1930-talet blev ordet "demokrati" allt oftare förekommande i föreläsningrubrikerna och 1938 års sommarkurs var helt vigd åt temat "Skolan, freden och demokratin". Betydelsen av att fostra barnen till demokratiska medborgare betonades starkt på detta lärmöte och deltagarna var eniga om att skolans för närvarande viktigaste uppgift, inte minst med tanke på den rådande utrikespolitiska situationen, var att grundmura respekten för människovärdet.³⁶² Det allt mer hotfulla världsläget avspeglades för övrigt tydligt i sommarkursernas föreläsningsteman under 1930-talet, och även stämningen på mötena påverkades.³⁶³

NLF:s övriga verksamhet, det vill säga sådant som diskuterades och beslutades i samband med styrelsemötena, är betydligt svårare att få grepp om. Det finns dock några sporadiska uppgifter om ett antal resolutioner och skrivelser som antogs under 1930-talet, vilka exempelvis behandlade oron för "ungdomens militarisering" samt en framställan till Nationernas förbund om vikten av att avsnitt om freds rörelsens historia infördes i skolornas läromedel.³⁶⁴ För året 1938 ges en något mer detaljerad inblick i det arbete som pågick utöver själva föreläsningarna. Lärmötet avslutades då med tre resolutioner. Den första föreslog att samtliga nordiska länder skulle införa en särskild NF-dag, i enlighet med vad Danmark redan hade gjort. Den andra resolutionen krävde en genomgripande historieläroboksrevision. Den tredje och slutliga resolutionen riktades återigen mot "ungdomens militarisering" och den inordning av skolan i det militära systemet som NLF menade blev alltmer påtaglig både i Norden och framför allt i andra europeiska länder.³⁶⁵

³⁶² *FT* 1938:37, s. 29.

³⁶³ Se t.ex. *Mfs* 1932:7, s. 215; *Lf* 1934:25, s. 6 och 1936:35, s. 7.

³⁶⁴ *Mfs* 1932:7, s. 213f; *SvL* 1932:52, s. 1163; *Lf* 1936:35, s. 7.

³⁶⁵ *FT* 1938:37, s. 29 och von Bonsdorff 1991, s. 60 och 62. Vad som låg bakom uttrycket "ungdomens militarisering" behandlas mer utförligt i kap. 7.

Utomnordiska kontakter

SSF stod redan tidigt i kontakt med internationella organisationer som på olika sätt arbetade med fredspedagogiska frågor och enligt Matilda Widegren rönste SSF:s verksamhet ”ett uppmuntrande intresse” utomlands.³⁶⁶ Det är däremot inte alldeles enkelt att utröna exakt hur dessa internationella kontakter såg ut eller i vilka former de bedrevs. Dessutom flyter detta mer än något annat ihop med andra svenska fredsföreningars, främst IKFF:s, internationella kontakter och samarbeten. Ett vanligt mönster verkar nämligen ha varit att några enstaka personer på ledande positioner inom fredsrörelsen sändes som delegater till internationella konferenser och där, samtidigt, representerade ett flertal av de svenska föreningarna. Ibland framgår det vilka fredsföreningar det handlade om, ibland inte.

Som tidigare framkommit var grundandet av SSF år 1919 en del av en större målsättning: att få till stånd en världssammanslutning av fredsengagerade pedagoger. SSF tillhörde därför de organisationer som omedelbart efter krigsslutet tryckte på för att förverkliga drömmen om en internationell uppfostringsbyrå i Hermann Molkenboers anda. Bland annat tog SSF år 1920 initiativ till en skrivelse till regeringen att inom ramen för Nationernas förbund verka för en sådan uppfostringsbyrå.³⁶⁷ I en skrift några år senare underströk SSF:s ledamot Theodor Blomqvist kraftigt vikten av ett internationellt samarbete vad gällde hela frågan om fredsföstran: ”Uppgiften är internationell och kan endast genom internationell överenskommelse slutgiltigt lösas.” Han jämförde situationen med den militära nedrustningen och menade att om den frågan enbart skulle lösas av de enskilda staterna själva skulle resultatet bli lika med noll.³⁶⁸ Då Internationella uppfostringsbyrån, IBE, slutligen grundades år 1925 fick den således starkt stöd av SSF. Föreningen stod i ständig kontakt med IBE, och både medlemmar och andra intresserade kunde genom SSF erhålla byråns kvartalsbulletin.³⁶⁹ SSF:s företrädare deltog också aktivt i de sommarkurser som anordnades av IBE, exempelvis sommarkursen år 1928 i Genève där Matilda Widegren föreläste över ämnet ”De skandinaviska lärarna och freden”.³⁷⁰ IBE anordnade även en rad internationella konferenser med fredspedagogiska teman, varav SSF fanns representerad åtminstone i samband med den stora konferensen ”Fred genom skolan” i Prag år 1927.³⁷¹

³⁶⁶ Widegren 1927a, s. 99.

³⁶⁷ Se Styrelseprotokoll 25/4 1920, GSF, GS [SSF:s årsmöte 1920] och Blomqvist 1920, s. 11.

³⁶⁸ *Fredsundervisning inom skolan* 1923, s. 14–19 (citatet på s. 14).

³⁶⁹ Se t.ex. *Till skolornas fredsdag* 1932, s. 21.

³⁷⁰ NV 1928:19, s. 145f.

³⁷¹ SSF:s representant var Alfhild Kræpelien. Även Stendahl närvarade, men sannolikt representerade hon IKFF – eller både SSF och IKFF? Se NV 1927:9, s. 66f och Widegren 1928, s. 124.

En annan internationell organisation som SSF var direkt ansluten till var The World Federation of Education Associations (WFEA).³⁷² Matilda Widegren deltog som svensk representant redan i samband med WFEA:s första stora världskongress med temat "Uppfostran till fred" i San Francisco år 1923. SSF deltog därefter vid organisationens nästa stora internationella kongress i Edinburgh två år senare, och möjligen även vid ytterligare möten under 1930-talet.³⁷³ SSF var vidare ansluten till en kommittébyrå i Haag som hade till uppgift att anordna regelbundna internationella konferenser om undervisningen i historia. Föreningen var representerad åtminstone i samband med den andra internationella konferensen i Basel år 1934, och presenterade där ett förslag om att fredsrörelsens historia i korta drag borde ingå som obligatoriskt moment i alla länders historieläroböcker.³⁷⁴ I övrigt hade SSF enligt egen utsago både regelbunden och "livlig" kontakt med ett antal andra internationella organisationer med fredsfostran på programmet. Bland annat kan nämnas den reformpedagogiska sammanslutningen The New Education Fellowship, Nationernas förbundsöreningarnas internationella union och "vissa stora internationella samarbetskommittéer".³⁷⁵ Slutligen hade SSF dessutom förbindelser med The National Council for Prevention of War, en amerikansk förening som drev kontinuerliga krav på historieläroboksrevisioner.³⁷⁶ Det framgår dock inte vari dessa förbindelser bestod.

Utöver kontakterna med de ovan nämnda organisationerna deltog SSF:s ledamöter i ytterligare ett antal internationella konferenser och kongresser med fredsfostran som tema, oavsett om dessa ledamöter för stunden företrädde SSF, IKFF, Förbundet för kristet samhällsliv eller någon annan fredsförening.³⁷⁷ Detta gällde inte minst Internationella försoningsförbundets stora världskongresser under 1920-talet där Matilda Widegren var en flitigt förekommande delegat, kommittémedlem och föreläsare. Vid kongressen i Tyskland år 1926 höll hon exempelvis ett föredrag om det arbete som dittills hade bedrivits av Nordiska lärares fredsförbund (NLF). Deltagarna på kongressen blev enligt Widegren så imponerade av denna verksamhet att det beslutades att anordna en internationell lärarkongress med NLF som huvudarrangör.³⁷⁸ Andra internationella konferenser som med säkerhet ägde rum

³⁷² SSF blev medlem av WFEA år 1930, se *Till skolornas fredsdag* 1932, s. 21f.

³⁷³ "Peace Education in Sweden in connection with some Nordic work", trol. 1925, bunt 3, kartong 1922–1923, IKFF, KvS. SSF blev t.ex. inbjuden till WFEA:s fjärde internationella konferens i Denver i Colorado under 1930-talet, se protokoll fört vid SSF:s arbetsutskotts sammanträde 21/11 1930, § 1, E2, MB, NFL.

³⁷⁴ *Till skolornas fredsdag*, 1934, s. 14f.

³⁷⁵ Widegren 1928, s. 122 och *Till skolornas fredsdag* 1932, s. 22.

³⁷⁶ Widegren 1927a, s. 99 och Widegren 1928, s. 124.

³⁷⁷ SSF var även representerad vid mer allmänna fredskonferenser, exempelvis i samband med den stora fredskongressen om militär nedrustning i Bryssel år 1934, se *Lf* 1934:8, s. 3.

³⁷⁸ Widegren 1927a, s. 99. Det är dock oklart om någon sådan konferens kom till stånd.

med närvaro av företrädare för SSF var exempelvis en fredskongress i Chicago år 1924 och Rädda barnens stora barnavårdskongress i Genève år 1925. I samband med den senare höll för övrigt Matilda Widegren återigen föredrag om de nordiska lärarnas fredsarbete.³⁷⁹ SSF var dessutom representerad genom Herman Söderbergh vid den internationella folkskollärarkongressen i Stockholm år 1931, en kongress som i hög grad lade tonvikten vid just fredsfostran i skolorna.³⁸⁰

4.3 Sammanfattning

I detta kapitel har jag behandlat de svenska aktörer som under mellankrigstiden förde fram krav på en fredsfostran i skolorna. Huvudsakligt fokus har legat på organisation och nätverk samt hur den fredspedagogiska verksamheten rent konkret bedrevs. I centrum har stått Svenska skolornas fredsförening (SSF). Föreningen grundades år 1919 med syftet att genom ungdomens fostran och undervisning bidra till ett förverkligande av en framtida universell fred. SSF måste betraktas som en liten förening under hela mellankrigstiden. Ändå är det möjligt att läsa fram en relativt omfattande aktivitet ur det befintliga materialet. SSF gav ut en egen skriftserie och en del annat småtryck samt anordnade föreläsningar, offentliga diskussionsmöten, kurser och utställningar – låt vara ofta tillsammans med andra föreningar. I huvudsak riktade föreningen in sin verksamhet till lärarna då dessa betraktades som själva nyckeln till en framtida fredlig värld. Föreningen var dock sannolikt mest uppmärksammasad för sin strävan att få till stånd årliga fredsdagar ute i landets skolor. SSF:s fredsfostrande budskap baserades på en kristen grundsyn, en ”social” kristendom med starkt fokus på Jesus kärleksbud och omsättande i praktisk handling och vardaglig moral. Med hjälp av kristen fostran och reformpedagogiska metoder, samt en aktivt fredsfrämjande undervisning genom olika skolämnen, var den övergripande målsättningen att fostra fram fria och självständigt tänkande individer med en ny internationellt och pacifistiskt orienterad anda.

Jag har vidare redogjort för SSF:s kontakter och samarbeten med andra organisationer och därmed visat hur SSF var en del av ett betydligt större sammanhang, både nationellt och internationellt. Det fanns ett nära samarbete mellan SSF och en stor del av den svenska freds rörelsen, i synnerhet mellan SSF och IKFF. Vidare hade SSF goda kontakter med folkskollärarkåren och en del andra organisationer som det kvinnliga nykterhetsförbundet Vita bandet och det ekumeniska Förbundet för kristet samhällsliv. Samtliga dessa organisationer uppmärksammade och arbetade mer eller mindre ak-

³⁷⁹ *Från fysiskt nödhjälpsarbete* 1926, s. 3–6 och Hämer 1930, s. 183f.

³⁸⁰ Protokoll från SSF:s sammanträde 2/9 1931, §3, E2, MB, NFL.

tivt med frågan om fredsfostran. Jag menar därför att det är rimligt att tala om en svensk fredspedagogisk "rörelse" som åtminstone delvis gick utanför SSF:s ramar. I huvudsak bestod denna rörelse av en grupp kvinnliga pacifistiskt engagerade pedagoger med basen i IKFF, SSF och folkskollärarkåren, vilka verkade för en fredsfostran i skolorna genom en lång rad olika organisationer. Majoriteten av SSF:s styrelseledamöter var också kvinnor. På så vis vill jag även göra gällande att den svenska fredspedagogiska rörelsen under mellankrigstiden till övervägande del var ett kvinnligt fredsprojekt.

Jag har också visat att SSF:s internationella kontakter var relativt omfattande. Särskild betydelse hade samarbetet med de nordiska systerföreningarna, ett samarbete som formaliserades år 1925 i och med bildandet av Nordiska lärares fredsförbund (NLF). Det främsta syftet med NLF var att tillhandahålla inspiration och fördjupade kunskaper i fredspedagogiska frågor för de nordiska lärarna. SSF hade vidare kontakt med åtskilliga utomnordiska organisationer och var direkt ansluten till både Internationella uppfostringsbyrå (IBE) och The World Federation of Education Association (WFEA). Kontakterna med dessa organisation bestod bland annat av deltagande i kommittéarbeten, kurser, konferenser och kongresser. SSF var även representerad vid en lång rad andra internationella konferenser under 1920- och 1930-talen med fredsfostran som huvudsakligt tema.

Vilka likheter och skillnader är då möjliga att urskilja vid en jämförelse mellan den svenska och den internationella fredspedagogiska rörelsen? Fanns det några specifika svenska eller nordiska drag? Den mest uppenbara skillnaden är att det både i Sverige och i de övriga nordiska länderna existerade renodlade fredspedagogiska sammanslutningar, något som av allt att döma verkar ha varit sällsynt i de flesta andra länder under mellankrigstiden. I övrigt finns det åtskilliga beröringspunkter med de grunddrag som utmärkte den internationella fredspedagogiska rörelsen i stort. Hela frågan om fredsfostran i skolorna fick exempelvis även i Sverige ett kraftigt uppsving omedelbart efter första världskriget, och SSF bildades då som landets första fredspedagogiska förening. Till skillnad från perioden före kriget kom fredsfostran regelbundet upp på dagordningen i samband med de allmänna folkskolläraryr- och flickskolläraryrsmötena och började även ventileras i betydligt högre grad i folkskollärares tidningar. Skolan och fredssaken blev helt enkelt en "fråga" på ett helt annat sätt och för en betydligt vidare krets av lärare än tidigare. I likhet med situationen i många andra länder hade också de svenska fredspedagogiska aktörerna sin huvudsakliga bas inom fredsrörelsen, olika pedagogiska organisationer och den socialt kristna ekumeniska rörelsen. Trenden mot en allt mer internationellt samordnad fredspedagogisk verksamhet kan urskiljas även ur ett svenskt perspektiv, med bildandet av Nordiska lärares fredsförbund och SSF:s aktiva medlemskap i olika internationella organisationer. Slutligen kom NF att bli en oerhört viktig organi-

sation även för SSF, framför allt som en konkret symbol för hoppet om en framtida universell och varaktig fred (se mer om NF i avsnitt 5.2.2).

Den svenska fredspedagogiska rörelsen, med SSF som det centrala navet, bör således inte betraktas som ett isolerat nationellt fenomen, utan snarare som ett representativt exempel på en omfattande verksamhet som pågick runt om i västvärlden under mellankrigstiden. Även om SSF var en liten förening under hela perioden skapade ledamöterna redan från början ett stort nätverk runt föreningen, både nationellt och internationellt. De svenska fredspedagogerna inom både SSF och andra närstående organisationer var utan tvekan en del av en internationell idéströmning och förankrade i internationella nätverk och sammanhang. Man kan därmed på goda grunder utgå ifrån att även själva innehållet i SSF:s fredsfostrande budskap, åtminstone till stor del, utgjorde en spegelbild av de idéer som dominerade i den bredare internationella fredspedagogiska rörelsen. På så vis har denna avhandling och dess resultat rimligen relevans långt utanför SSF:s ramar. I följande tre kapitel kommer tonvikten att ligga på en mer ingående idéanalys av just detta fredsfostrande budskap, med fokus på dess relation till ”det nationella” samt hur detta synsätt tog sig uttryck i SSF:s tankar kring en historieundervisning i fredens tjänst

5 Fostran till internationalism

En grundläggande utgångspunkt för Svenska skolornas fredsförening (SSF) och hela den internationella fredspedagogiska rörelsen var synen på nationalismen som en av de främsta orsakerna till krig i allmänhet och till utbrottet av första världskriget i synnerhet.¹ Det allt överskuggande målet var därför att fostra fram en ny mentalitet hos människorna, en ny ”anda” och ett nytt ”sinnelag”. Dessa begrepp användes flitigt under mellankrigstiden, inte enbart av SSF:s företrädare utan även av många andra internationella aktörer.² Att skapa en ny fredlig anda hos det uppväxande släktet betraktades som en absolut förutsättning för att kunna åstadkomma ett universellt och varaktigt fredstillstånd. I syfte att förhindra framtida krig ansågs det därför nödvändigt att genom fostran och undervisning grundlägga en ny och mer internationellt orienterad mentalitet hos barn och unga.

Ett mycket väsentligt element i skapandet av ett nytt fredligt sinnelag utgjordes således av barnens fostran till internationalism. Vad innebar egentligen denna internationella fostran? Och hur förhöll den sig till den nationella fostran som utgjorde själva grundvalen i den rådande skolundervisningen, inte minst i historieundervisningen? Hur borde historieämnet enligt SSF omvandlas och användas i internationalismens tjänst? Ambitionen med föreliggande kapitel är att besvara dessa frågor så långt det bara är möjligt. Inledningsvis undersöker jag SSF:s syn på relationen mellan nationalism och internationalism. Därefter analyseras hur detta grundläggande synsätt påverkade innehållet och utformningen av den historieundervisning i fredens tjänst som förespråkades av föreningen. Kapitlet avslutas med en diskussion av resultaten som knyter an till tidigare forskning samt en del av de teoretiska utgångspunkter och centrala begrepp som presenterades i inledningskapitlet.

¹ Se kap. 3. För svenska och nordiska röster se t.ex. Widegren 1932, s. 134; George Fraser, *Tal vid Nordiska lärares fredsförbunds studiekurs och möte i Lahti, augusti 1930*, SSF, Stockholm 1930, s. 4 och *Fredsundervisning inom skolan 1923*, s. 6 (Theodor Blomqvist).

² Historikern Verdiana Grossi har noterat att ordet ”spirit” användes synnerligen flitigt inom fredsrörelsen under framför allt 1920-talet; man talade om NF-anda, Genève-anda, Locarno-anda, den internationella andan, försoningsanda, o.s.v., se Grossi 2000, s. 17. För några exempel på SSF:s flitiga användande av orden ”anda” och ”sinnelag”, se Widegren, ”Skolan och fredsarbetet”, trol. 1918/1919, s. 1, F1:1, IKFF, KvS; ”Till uppfostrare”, *Verdandi* 1919 [upprop av SLF]; Stendahl 1919, s. 225; Borgström 1920, s. 137; Greta Stendahl, ”Uppfostran till fred: En dag i Internationella kvinnoförbundets upplysningsvecka”, *PSP* 1925:1, s. 18; *Från fysiskt nödhjälpsarbete* 1926, s. 1; *Till skolornas fredsdag* 1927, s. 5; Elisabet Eurén, ”Översikt av det internationella fredsarbetet under året 1926”, *Eos: Uppsatser och meddelanden utgivna av Svenska skolornas fredsförening*, Stockholm 1927b, s. 102; Söderbergh 1932, s. 8; *Till skolornas fredsdag* 1932, s. 16.

5.1 En utvidgad fosterlandskärlek

I detta inledande avsnitt analyseras SSF:s grundläggande syn på förhållandet mellan det nationella och det internationella. Vad avsåg egentligen SSF med en fostran till internationalism? Och hur betraktade SSF relationen mellan nationalism och internationalism i skolans fostran och undervisning? Vilka innebörder lades i begreppen nationalism och internationalism?

5.1.1 Fostran till internationalism

En lång rad olika begrepp och uttryck användes av SSF:s företrädare för att beteckna den nya internationella anda som eftersträvades. ”Internationalism” var ett sådant begrepp som brukades regelbundet, men även exempelvis ”det mellanfolkliga samvetets fördjupande” och ”ett mänsklighetens broderskap”. Jag menar att det är möjligt att urskilja åtminstone tre kategorier av uttryck som alla på olika sätt försökte beteckna och klargöra innebörden av den internationella fostran som förespråkades. Dessa tre kategorier går visserligen in i varandra, innebörderna är likartade, men betoningen läggs på något olika aspekter.

För det första ansågs det vara av stor betydelse att barn och ungdomar erhöi en känsla av mänsklig gemenskap, ett slags mänsklig internationalism, med utgångspunkt i föreställningen om att alla människor i grunden är lika och hör ihop. SSF och dess nordiska systerföreningar i Nordiska lärarens fredsförbund (NLF) talade i detta sammanhang om en fostran till ”den internationella samkänslans fördjupande” och ”känslan av hela mänsklighetens samhörighet”³, ”folkförsoning” och ”mellanfolklig förståelse”⁴, ”verklig människokärlek”⁵, ”samförståndsanda” och ”själarnas international”⁶ samt internationell broderskapsanda.⁷ För det andra var det av största vikt att ingjuta ”Nationernas-förbundsanda” (NF-anda) i det uppväxande släktet, det vill säga att lära barn och unga att handla i enlighet med känslan av mänskligt broderskap. Det talades i detta sammanhang om en fostran till ”interna-

³ Borgström 1920, s. 134 och 143; Peter Manniche, ”De vägar på vilka vi bland ungdomen kan utveckla den mänskliga internationalism som skall mäta sig med den tekniska, ekonomiska och politiska internationalismen”, 1938/1939, s. 2, mapp 8, kartong 1937, IKFF, KvS [föredrag på kursen ”Nordisk fostran till fred och demokrati].

⁴ Stendahl 1939a, s. 12 och Olden 1932, se t.ex. s. 375.

⁵ Härner 1930, s. 194.

⁶ Härner 1930, s. 183 och 190. ”Själarnas international” var ett uttryck som användes både av Theodor Blomqvist och Elsa Skäringer, se *Fredsundervisning inom skolan* 1923, s. 1 och Elsa Skäringer, ”Hur bibringa våra barn ett fredligt sinnelag?”, *Lf* 1935:31 (1935a), s. 6.

⁷ Nielsen 1934, s. 11.

tionell god vilja”⁸, ”mellanfolklig samlevnad” och ”mellanfolkligt samarbete”⁹, ”genèveanda” och att verka i enlighet med ”Folkförbundsidén”.¹⁰ För det tredje går det att urskilja ytterligare en kategori beskrivande uttryck som utgick från medborgarbegreppet, där internationell fostran likställdes med en fostran till ”världsmedborgarskap”. På så vis ville SSF:s och NLF:s företrädare lyfta fram enskilda människors förpliktelser gentemot världssamfundet och ansvar för världens framtid.¹¹

Det är uppenbart att begreppet internationalism inte riktigt räckte till för att beskriva den internationella anda som eftersträvades. Det saknades helt enkelt ett entydigt begrepp för att definiera det nya förhållningssätt mellan världens folk och länder som enligt SSF med nödvändighet måste växa fram. Nedan beskrivs närmare innebörden av den internationella fostran som förespråkades av de svenska och nordiska fredspedagogerna. Vad menades med mänsklig internationalism, NF-anda och världsmedborgarskap?

Mänsklig internationalism

Flera av SSF:s ledamöter framhöll, särskilt under 1930-talet, att världen i rask takt utvecklades i riktning mot ett internationellt samfund. Ett världssamhälle höll på att växa fram med ett omfattande ekonomiskt, vetenskapligt och till viss del även politiskt internationellt samarbete. Världen krympte samman allt mer och i allt snabbare takt. Den nya internationella tiden ansågs också innebära att det egna landet var mer beroende av andra nationer än någonsin tidigare.¹² I ett föredrag i samband med Nordiska skolmötet år 1935 talade Greta Stendahl om den rådande tidsepoken som ”världstiden”, där kulturella och ekonomiska förbindelser alltmer breddade ut sig över jordklotet i likhet med olika slags internationella organisationer inom en lång rad olika områden.¹³ Att ett nytt världssamhälle höll på att skapas var något som starkt omfamnades av de nordiska fredspedagogerna. Det var naturligtvis också ett av argumenten för en mer internationellt inriktad fostran av

⁸ Härner 1930, s. 183 och *Från fysiskt nödhjälpsarbete* 1926, s. 2.

⁹ Nielsen 1932, s. 122 och Protokoll 16/2 1925, GSF, GS [referat av Elisabet Wærn-Bugges föredrag ”Hem och skola i samverkan för mellanfolkligt samförstånd”].

¹⁰ Stendahl 1931, s. 26; Nielsen 1932, s. 122. Nielsen talar också om folkförbundsanda (s. 126).

¹¹ Elsa Skäringer, ”Vad ska vi lära våra barn om N.F.?” *Lf* 1935:32 (1935b), s. 6; Skäringer 1935a, s. 6; Stendahl 1933, s. 4; Widegren 1932, s. 134; Widegren, ”Skolan och fredsarbetet”, trol. 1918/1919, s. 2, F1:1, IKFF, KvS; *Fredsundervisning inom skolan* 1923, s. 6; Manniche, ”De vägar på vilka vi bland ungdomen [...]”, 1938/1939, s. 2, mapp 8, kartong 1937, IKFF, KvS; Borgström 1920, s. 138.

¹² Se t.ex. Greta Stendahl, ”Medborgarplikt och medborgaransvar inför det mellanfolkliga samarbetet”, *Fjortonde Nordiska skolmötet, Stockholm 1935*, Stockholm 1935 (1935a), s. 414f och 417f; Greta Stendahl, ”Till skolornas fredsdag den 29 sept. 1927”, *Till skolornas fredsdag den 29 september 1927*, SSF; 9, Stockholm 1927, s. 4; Widegren 1932, s. 134; *Till skolornas fredsdag* 1930, s. 1; Härner 1930, s. 193f [diskussionsinlägg av Elisabet Eurén].

¹³ Stendahl 1935a, s. 417f.

barn och unga: barnen måste ges kunskaper om detta internationella samhälle i vardande.¹⁴

Det viktigaste argumentet för internationell fostran var emellertid avsaknaden av internationell solidaritet människor emellan. Peter Manniche, rektor vid Internationella folkhögskolan i Helsingör och flitig föredragshållare vid NLF:s sommarkurser, använde uttrycket ”mänsklig internationalism” för att beteckna det nya fredliga sinnelag som världen ansågs vara i så stort behov av. Visserligen, menade han, hade mänskligheten uppnått en viss grad av både ekonomisk och vetenskaplig internationalism och dessutom påbörjat vägen fram mot politisk internationalism. Men det som verkligen krävdes för fredens förverkligande var att barnen fostrades till mänsklig internationalism. Med detta uttryck avsåg Peter Manniche ”den djupa mänskliga samhörigheten”, ett känslotillstånd där människor inte längre var fyllda med hat och misstro mot varandra.¹⁵ SSF:s ledamot Elisabet Eurén talade om något liknande då hon i ett föredrag från år 1925 konstaterade att världen i rent ekonomiskt avseende visserligen hade inträtt för fullt i internationalismens tidsålder, men att mänskligheten fortfarande inte kände samhörighet med varandra.¹⁶ Den mänskliga internationalism som efterlystes av Peter Manniche beskrevs på följande sätt av SSF i *Till skolornas fredsdag* år 1930:

Skolan bör söka ge den insikt och väcka det sinnelag som kan stärka solidaritetskänslan och öka förtroendet mellan folk och klasser, som kan skapa det enda fullt dugliga vapnet i striden mot det onda: en levande, verksam välvilja, en konstruktivt arbetande god håg.¹⁷

Det handlade i grund och botten om att känna solidaritet med sina medmänniskor, att känna sig som ingående i ett stort mänskligt kollektiv. Denna känsla av gemenskap skulle i sin tur alstra god vilja och insikt om behovet av samarbete över gränserna, samt insikt om att samverka mellan människorna inte bara var naturlig utan även nödvändig för världens framtid.¹⁸

Det nya internationella sinnelag som behövde utvecklas hos mänskligheten uttrycktes ofta i kristna termer. Djupast sett innebar den mänskliga internationalismen ett förverkligande av den kristna broderskapstanken. Greta Stendahl underströk i ett föredrag från år 1919 att det nya förhållandet mellan folken måste baseras på en aktiv och positiv princip som inte endast innebar ett fördömande av krig. Det gällde framför allt att aktivt göra gott mot sin nästa i enlighet med Bergspredikans budskap samt att betrakta världens

¹⁴ Se t.ex. Stendahl 1935a, s. 414f och Widegren 1932, s. 134.

¹⁵ Manniche, ”De vägar på vilka vi bland ungdomen [...]”, 1938/1939, s. 2, mapp 8, kartong 1937, IKFF, KvS.

¹⁶ NV 1925:3, s. 22 [ref. av Euréns föredrag vid IKFF:s upplysningskurs 1925].

¹⁷ *Till skolornas fredsdag* 1930, s. 1.

¹⁸ Widegren 1921, s. 65; Söderbergh 1932, s. 8f; Skäringer 1935a, s. 6; NV 1925:3, s. 22 [ref. av Euréns föredrag vid IKFF:s upplysningskurs 1925]; Stendahl 1935a, s. 415; Stendahl 1927, s. 4.

invånare som delar av samma familj. I synnerhet nämnde hon den gyllene regeln och Jesus bud om att älska sin nästa som de viktigaste moralprinciperna för att åstadkomma den nya internationella anda som krävdes. Fostern och undervisning av framtida generationer måste därmed enligt Stendahl koncentreras på att skapa *människor* i första hand, människor

efter Guds beläte, och ej som nu oftast sker söka göra de unga i första hand till goda svenskar eller goda tyskar, katoliker eller lutheraner, socialister eller moderata; ja, även strävandena att göra dem till goda män och goda kvinnor äro ej enbart av godo.¹⁹

Som tidigare framkommit var hela den fredsfostran som förespråkades av SSF förankrad i kristen tro och kristna värderingar, en form av social kristendom i Natanael Beskows och kväkarnas anda med en betoning på det konkreta praktiserandet av grundprinciperna i Jesus etik. Elisabet Eurén talade exempelvis om det långsiktiga arbetet med att åstadkomma en ny mänsklig internationalism som liktydigt med att ”bereda rum för Guds rike i denna tillvaro”.²⁰ En allt mer framträdande och övergripande målsättning för SSF under 1930-talet var också att fostra fram ett ekumeniskt sinnelag hos det uppväxande släktet, som en väsentlig del av den nya internationella anda som eftersträvades.²¹ Det kristna inslaget är överlag påtagligt i SSF:s framtidsvisioner, med den övergripande målsättningen att förverkliga Guds/Fredens rike på jorden (se avsnitt 4.1.4).

NF-anda och världsmedborgarskap

Att skapa ett nytt internationellt sinnelag hos barn och unga var enligt SSF inte endast en nödvändig förutsättning för ett universellt och varaktigt fredstillstånd, utan även en logisk följd av medlemskapet i Nationernas förbund (NF). För både SSF och en stor del av den internationella fredsrörelsen symboliserade NF det dittills främsta steget på väg mot en världsomspännande fred, en organisation som inkarnerade hela den internationella samförståndsvilja och broderliga gemenskapsanda som var så viktig att med alla medel främja. Att NF hade mycket stor betydelse för SSF är otvetydigt. Folkförbundet gav hopp om en bättre och fredligare framtid och var det första storskaliga försöket till internationell samordning, det främsta beviset för att internationellt samarbete var möjligt, om än fyllt med stora svårigheter. När SSF:s företrädare talade om en fostran till internationalism i termer av ”NF-anda” handlade det om en fostran i enlighet med själva grundidén bakom folkförbundet. Herman Söderbergh formulerade det så här:

¹⁹ Stendahl 1919, s. 206 (se även s. 204).

²⁰ Eurén 1927b, s. 101.

²¹ Se t.ex. *Till skolornas fredsdag 1931*, s. 1; *Till skolornas fredsdag 1932*, s. 1; *Till skolornas fredag 1934*, s. 2.

Och här ligger också ungdomsfostrarens främsta uppgift. Det gäller för oss att försöka fostra ungdomen så, att den blivande medborgaren är djupt genomträngd av den mentalitet, som skapade den nya organisationen [NF]. Det gäller ett nytt sätt att se på förhållandet mellan oss och världen, det gäller en ny nationell hederskänsla och ärelystnad, en ny inriktning av viljan.²²

Med NF-anda avsågs dels den mänskliga internationalism eller broderskaps-tanke som tidigare beskrivits, dels en aktiv samarbetsvilja och medveten strävan efter samförstånd mellan individer, klasser, raser och nationer, eller som Greta Stendahl uttryckte det: ”en fostran till medveten insats för folkens gemenskap”.²³ Det krävdes en helt ny mental inställning hos mänskligheten, ett samarbete satt i system i NF:s anda. Stendahl menade att det därmed var av största vikt att barnen lärde sig förstå världen ”som en enhet av organiskt samhörande delar, där isolering visat sig ödesdiger, men samarbete möjliggjort utveckling och utnyttjande till hela mänsklighetens gagn”.²⁴

Fostran till NF-anda beskrevs också av de nordiska fredspedagogerna som en fostran till världsmedborgarskap. Att vara svensk medborgare innebar inte längre samma sak efter landets inträde i NF. Både Greta Stendahl och NLF:s ordförande Ingvard Nielsen konstaterade att samtliga länder genom medlemskapet i NF hade förbundit sig att medverka till ett utökat medborgarskap genom att utveckla en god internationell anda hos sina invånare.²⁵ Begreppen världsmedborgare och världsmedborgarskap, eller ”en utvidgning av medborgarbegreppet”, användes relativt ofta av SSF:s företrädare.²⁶ Det handlade i grund och botten om att fostra fram ett nytt internationellt sinne-lag som skulle utmärkas av insikten om att världen och mänskligheten utgjorde en helhet, att det egna landet stod i ett större sammanhang av andra länder och att varje individ och varje nation hade sin särskilda uppgift att bidra med i det helas tjänst.²⁷ Genom att använda begreppet världsmedborgarskap ville SSF därmed understryka att såväl enskilda personer som enskilda nationer hade ansvar och förpliktelser gentemot världssamfundet. Det var varje individs och nations skyldighet att aktivt och medvetet sträva efter internationellt samförstånd och samarbete.

²² Söderbergh 1932, s. 14.

²³ Stendahl 1939a, s. 11.

²⁴ *SuL* 1924:42, s. 826 [ref. Stendahls föredrag vid NLF:s kurs 1924]. För liknande resonemang, se Stendahl 1927, s. 4; Nielsen 1932, s. 123 och 126; Nielsen 1934, s. 10; Härner 1930, s. 190.

²⁵ Stendahl 1935a, s. 421 och Ingvard Nielsen, ”Historieundervisning i Folkeförbundets Aand”, *Det tolfte nordiska skolmötet i Helsingfors den 4–6 augusti 1925*, Helsingfors 1927a, s. 262.

²⁶ Se t.ex. Skäringer 1935a, s. 6; Stendahl 1933, s. 4; Widegren 1932, s. 134; Widegren, ”Skolan och fredsarbetet”, trol. 1918/1919, s. 2, F1:1, IKFF, KvS; *Fredsundervisning inom skolan* 1923, s. 6; Manniche, ”De vägar på vilka vi bland ungdomen [...]”, 1938/1939, s. 2, mapp 8, kartong 1937, IKFF, KvS.

²⁷ Se t.ex. Borgström 1920, s. 134; *NT* 13/2 1931 [ref. av Stendahls föredrag ”Skolan och morgondagens medborgare” vid IKFF:s upplysningskurs 1931]; Stendahl 1933, s. 4.

Denna strävan efter världsmedborgarskap och världsmedborgaranda handlade emellertid inte om att fostra kosmopolitiska människor, det vill säga i bemärkelsen ”fosterlandslösa” världsmedborgare vilka förkastade nationen som samhällsform eller var ointresserade av nationell tillhörighet.²⁸ Kosmopolitanism och kosmopolit var för övrigt begrepp som aldrig användes av SSF:s företrädare.²⁹ Istället kan den grundläggande ideologin sägas ha varit just internationalism, dock med en vidare innebörd än enbart samarbete mellan nationer. Det internationella broderskapet och samförståndsviljan, NF-andan och världsmedborgarskapet, skulle otvetydigt bygga vidare på och vara fast förankrat i det rådande nationssystemet. I samband med det svenska folkskollärarymötet år 1930 formulerade Elisabet Eurén världsmedborgartanken, på följande sätt:

Denna känsla [fosterlandskärleken] behöver vidgas till att kunna omfatta alla människor, till att bli verklig människokärlek, välvilja, som leder till samarbete. Vi måste komma att känna det såsom en framstående engelsman, Lord Esher, för ej så länge sedan sade: 'Jag betraktar numera England som mitt hem och Europa som mitt land!' I denna anda måste vi lära oss att se ut över hela världen.³⁰

Världsmedborgarskap innebar därmed ett *utökat* nationellt medborgarskap. Kärleken till fosterlandet samt det ansvar som följde med ett nationellt medborgarskap skulle utvidgas till att omfatta alla folk och alla länder.

5.1.2 ”En djup nationell fostran är därför den starkast tänkbara fredsfostran”

Nationalismen som grundval

Grundvalen var och förblev således den nationella. Återkommande betonade SSF:s företrädare betydelsen av fosterlandskärleken som själva förutsättningen för allt fredsarbete och all internationalism. Herman Söderbergh uttryckte saken mycket tydligt:

²⁸ Se ett kortfattat resonemang om olika ”internationalismer”, bl.a. kosmopolitanism, i Blomqvist 2006, s. 47 och 53. Se även Rebecka Lettevall, ”The Idea of Kosmopolis: Two Kinds of Cosmopolitanism”, *The Idea of Kosmopolis: History, Philosophy and Politics of World Citizenship*, Rebecka Lettevall & My Klockar Linder (red.), Huddinge 2008, s. 13–30, där två mycket olika synsätt på begreppets innebörd beskrivs.

²⁹ Däremot polemiserade Herman Söderbergh mot kosmopolitismen i en skrift från år 1913, då han skrev att kosmopolitism var ”naturstridig” och att “[d]en förutsätter ett människomaterial, som icke existerar. Den är en idé, som svävar i luften, medan alla vi människor stå med fötterna var på sin mark”, se Herman Söderbergh, *Nationalism och fredssträvande*, Lund 1913, s. 12.

³⁰ Härner 1930, s. 194 [diskussionsinlägg av E. Eurén].

Stode fostran till internationalism i vägen för kärleken till vårt fosterland, vår längtans bygd, vårt hem på jorden, vår andas stämma i världen, då kunde den saklöst strykas ur vårt uppfostringsprogram, ty ingen strävan är dummare eller – dess bättre – i längden mera hopplös än kampen mot ett i naturen själv grundat värde.³¹

Den tanke som Söderbergh här gav uttryck för – att fosterlandskärleken var en naturinstinkt, något medfött och omöjligt att kväva – framfördes även av andra ledamöter inom både SSF och NLF. Ingvard Nielsen skrev exempelvis om fosterlandskänslan som en ursprunglig instinkt som inte gick att undertrycka, en djup känsla där det gemensamma språket, traditionerna och kulturen band samman människor i en nationellt andlig gemenskap.³² Detta var för övrigt ett synsätt med förankring i vidare fredspedagogiska kretsar, något som exempelvis kom till uttryck i samband med den stora internationella uppfostringskonferensen ”Fred genom skolan” i Prag år 1927. I inledningstalet till konferensen underströk professor Pierre Bovet vikten av att uppmärksamma barnens naturliga instinkter, bland annat fosterlandskänslan, och forma dessa grundläggande instinkter till goda krafter i kampen för det mänskliga och fredliga framåtskridandet.³³

Även om utgångspunkten därmed var att fosterlandskärleken var något medfött och djupt nedärvt, ansågs det vara mycket viktigt att odla och stärka denna känsla. En del nordiska fredspedagoger menade dessutom att skolans *allra* främsta uppgift var att värna om och stärka fosterlandskärleken, med motiveringen att denna utgjorde själva förutsättningen för en utvidgad internationell anda. Ingvard Nielsen uttryckte det på följande sätt:

National og international Følelse er saa lidt Modsætninger, at den sidste umuligt kan opstaa uden at være vokset ud af den første. Derfor maa da ogsaa alle de, der ser Betydningen af den internationale Forstaelses Vækst, af al Kraft værne om Nationalfølelsen. Og her har Skolen sin store Opgave.³⁴

Enligt Nielsen kunde en strävan efter att undertrycka fosterlandskärleken få farliga följder, genom att själva grundvalen då skulle saknas för den solidaritetskänsla som i enlighet med NF:s idé borde främjas och utvecklas mellan folken.³⁵ Den goda nationalismen (se mer nedan) betraktades som helt avgörande för att kunna utvidga känslan av samhörighet till allt större enheter. Grundtanken var därmed att man endast genom en djup kärlek och respekt

³¹ Söderbergh 1932, s. 15. Att fosterlandskärleken kunde betraktas som en ”primitiv form” av nationell instinkt, ett ”känslovärde”, var för övrigt en tanke som återfanns hos Söderbergh redan före första världskriget, se Söderbergh 1913, t.ex. s. 5f.

³² Nielsen 1932, s. 126 och Ingvard Nielsen, ”Nationalfølelsen og den nationale skole”, *EOS: Uppsatser och meddelanden*, Stockholm 1927b, s. 15f.

³³ *FT* 1927:25, s. 490 och *NV* 1927:9, s. 66f [Alfhild Kræpeliens rapport från konferensen].

³⁴ Nielsen 1927b, s. 18. Se även t.ex. *NV* 1926:16, s. 123 [ref. av olika föredrag vid NLF:s kurs 1926] och Söderbergh 1932, s. 15.

³⁵ Nielsen 1932, s. 126.

för sin egen hembygd, sitt land och sitt folk kunde förstå och respektera andras kärlek till sina länder och sitt folk.³⁶

Även i fråga om detta synsätt låg SSF helt i linje med den internationella fredspedagogiska rörelsen som på olika kongresser ofta underströk betydelsen av nationell fostran. I samband med Rädda barnens internationella barnavårdskongress i Genève år 1925 antogs exempelvis en omfattande resolution om uppfostran till fred och internationalism, där det redan i första paragrafen stadgades att barnens fostran i främsta rummet måste grundas på kärlek till fosterlandet.³⁷ En liknande markering gjordes i samband med en världskongress om fredsfostran i Edinburgh samma år, där det "[k]raftigt framhölls, att endast en etisk och djup kärlek till det egna folket och landet förmår alstra och bära upp en sann och praktisk internationalism".³⁸ Betydelsen av fosterlandskärlek och nationell fostran var för övrigt själva grundvalen även för NF:s verksamhet med internationell fostran och undervisning, enligt de rekommendationer som anbefalldes medlemsländerna år 1927: "To imbue the child with a deep and lasting affection for its family and country remains today as in former times the first principle of sound education."³⁹

Nationalismen var således en synnerligen väsentlig del av den "NF-anda" som mellankrigstidens fredspedagoger förespråkade och eftersträvade i skolorna. Internationalism förutsatte nationalism och det förelåg ingen som helst motsättning mellan dessa – det var det budskap som ständigt återkom i SSF:s skrifter och föreläsningar. Matilda Widegren underströk att fostran av goda nationsmedborgare och av blivande världsmedborgare stod "i det oupplösligaste sammanhang" med varandra,⁴⁰ och Herman Söderbergh formulerade betydelsen av den nationella fostran på följande vis:

En djup nationell fostran är därför den starkast tänkbara fredsfostran. Internationellt och nationellt betecknar inga motstridiga begrepp. Det kan tvärtom visas, att internationalismen förlänar åt nationalismen – detta ord taget i sin bästa mening – ett djupare perspektiv och en vidare rymd. Ju ädlare, starkare och rikare jag kan göra mitt land, desto ädlare, starkare och rikare blir den insats detta land kan göra i mänsklighetens gemensamma strävan.⁴¹

³⁶ Detta var ett genomgående synsätt, men se några tydliga exempel i Widegren 1921, s. 65; Stendahl 1935a, s. 421; Söderbergh 1932, s. 15; "Internat. Kvinnoförbundets för fred o. frihet tredje upplysningskurs", *NV* 1927:2, s. 11 [ref. av E. Euréns föredrag].

³⁷ *Från fysiskt nödhjälpsarbete* 1926, s. 3 (hela resolutionen på s. 3–6); Härner 1930, s. 183.

³⁸ *Från fysiskt nödhjälpsarbete* 1926, s. 2. Konferensen arrangerades av The World Federation of Education Association (WFEA). Även bland franska folkskollärare, var det en självklarhet att en djup nationell fostran skulle utgöra grundvalen i all fredsfostran, se t.ex. *Lf* 1931:12-13, s. 6.

³⁹ ICIC, *Recommendations*, 1927, s. 9.

⁴⁰ Widegren 1932, s. 134.

⁴¹ Söderbergh 1932, s. 15. Se ett liknande resonemang i Widegren 1921, s. 65.

Den nationalism som skulle utgöra själva grundvalen för all fredsfostran innebar därmed också en förpliktelse i enlighet med världsmedborgartanken, ett ansvar att verka och göra gott för hela världens framtid. Nationen hade i detta sammanhang inget egenvärde, utan nationen hade en tydlig uppgift: att göra en ”medveten insats för folkens gemenskap”, att i samförstånd och samarbete med andra nationer förverkliga drömmen om en universell och varaktig fred.⁴² Det gällde därmed att ha ”rätt” förståelse av och ”rätt” känsla för sitt land, som Ingvar Nielsen uttryckte det. Endast på så vis kunde man förstå det internationella samarbetets betydelse och få till stånd den solidaritetskänsla mellan nationer som krävdes för en fredlig värld.⁴³

Den liberala utvecklingstanken

SSF:s syn på förhållandet mellan det nationella och det internationella vilade på en liberal ideologisk grundval, en liberal nationalism och internationalism som växte fram under 1800-talet med rötter i upplysningstidens utvecklingstänke. Historien betraktades som en kontinuerlig utveckling från mindre mänskliga enheter till allt större: från familjer till släkt och stammar, över något större regionala sammanslutningar till nationer och slutligen fram till det hägrande framtida målet där alla världens nationer skulle förenas.⁴⁴ Nationalstaten var i detta perspektiv ett uttryck för mänskligt framåtskridande, ett positivt och naturligt utvecklingssteg. Den gemensamma mänskliga strävan efter allt större gemenskaper ansågs utgöra en stark och närmast deterministisk kraft i den historiska utvecklingen, där nationen således utgjorde ett nödvändigt steg på vägen mot målet. I förlängningen väntade ett världssamhälle och eventuellt ett gemensamt världsspråk.⁴⁵

Den liberala åskådning som SSF:s budskap vilade på innefattade en uttalad fredstanke. I takt med att de mänskliga kollektiven blivit allt större hade invånarna också i stort sett lyckats förhindra krig och konflikter inom ramar för de enheter som skapats. Varje ny större form för mänskliga enhetssträvanden betraktades därmed som ett framsteg för freden. Det var av

⁴² Citat från Stendahl 1939a, s. 11. Se även t.ex. Söderbergh 1932, s. 15 och Widegren 1921, s. 65. I ett budskap från NF:s generalsekreterare riktat till världens barn framgår tydligt denna tanke: ett lands storhet beror främst på hur hängivet det arbetar och verkar för hela mänsklighetens bästa, se ”Hälsning från generalsekreteraren i Nationernas förbund till barnen över hela jorden”, *Den 18 maj 1935*, SSF; 23, Stockholm 1935, s. 5.

⁴³ Nielsen 1927a, s. 267.

⁴⁴ Se t.ex. Hobsbawm 1994b, s. 37–63 för en överblick av den liberala utvecklingstanken och liberala nationalismen under 1800-talet. Se även Blomqvist 2006, s. 46.

⁴⁵ Det finns ett antal textavsnitt vilka sammantaget tydliggör SSF:s och NLF:s historiesyn, se t.ex. Mia Leche-Löfgren, *Nationernas förbund*, SSF; 6, Stockholm 1925, s. 4f; Greta Stendahl, ”Enhet i mångfald”, *Den 18 maj 1939*, Stockholm 1939b, s. 26; Härner 1930, s. 180f; *SvL* 1924:42, s. 825 [ref. av A. Poulsens tal vid NLF:s möte 1924]; Robert Bárány, *Fredsvetenskap*, SSF; 13, Stockholm 1930; Borgström 1920, s. 143; Widegren, ”Skolan och fredsarbetet”, trol. 1918/1919, s. 6, F1:1, IKFF, KvS; Ahrenlöf 1922, s. 12; Fraser 1930, s. 7.

största vikt för SSF att denna syn på historiens utveckling blev en grundval och utgångspunkt i all historieundervisning, där barnen skulle läras hur folken alltmer hade närmat sig varandra genom historien och att det fanns ett tydligt mål med utvecklingen och ett hopp för framtiden.⁴⁶

Nordismen, i bemärkelsen en strävan efter allt djupare samhörighetskänsla och samarbete mellan de nordiska länderna, var därför en tanke som naturligtvis kom till uttryck även i SSF:s texter och föredrag. Att stärka den nordiska samhörighetskänslan betraktades som ett positivt led i fredsarbetet, och ett allt närmare förhållande mellan de nordiska länderna blev i detta perspektiv ytterligare ett steg i riktning mot allt större gemenskaper utanför nationen.⁴⁷ Anna Borgström, ordförande i SSF:s lokala Göteborgsgrupp, talade i ett föredrag vid det allmänna svenska folkskollärarymötet år 1919 om de nordiska länderna som ”syskon i folkens ring”:

Och nog kan skolan göra åtskilligt för att fördjupa den [nordiska] känslan. Jag tror, att det för oss är ett arbete, så gott som något annat för åstadkommande av en ny, bättre mellanfolklig anda i världen, vartill kommer, att det ligger oss så nära. Nog är det med ett särskilt intresse vi i geografin läsa om våra grannländer, nog står deras litteratur oss närmare än andra folks, och nog är det en rikedom att känna oss stå tillsammans med dem som syskon i folkens ring.⁴⁸

Det nordiska var således en del av den fostran till internationalism som eftersträvades av SSF och andra nordiska fredspedagoger, det vill säga en nordism i den bemärkelse som växte fram efter första världskriget och som innebar en strävan efter allt starkare gemenskap och samarbete mellan suveräna nationer.⁴⁹ Tanken att de enskilda nordiska staterna på lång sikt borde uppgå i en gemensam nationalstat ventilerades däremot aldrig. Inte heller lyfte SSF fram det nordiska som ett egenvärde i sig; det var inte tal om något hyllande av det nordiska med särdrag som framhävdes på bekostnad av andra folk. Tvärtom framställdes den nordiska gemenskapen i första hand som ett steg, i likhet med nationen, i riktning mot en sammanslutning av alla världens nationer.

Men även om ”det nordiska” emellanåt nämndes i skrifter och föredrag, på det sätt som ovan beskrivits, verkar det ändå ha haft en relativt undanskymd plats i både SSF:s och NLF:s program för fredsfostran. Ytterst få av de föredrag som hölls i samband med NLF:s sommarkurser behandlade teman som anknöt till det nordiska. Ett av undantagen härrör från år 1934, då den

⁴⁶ Se mer i avsnitt 5.2.2. Några tydliga exempel ges dock i Bárány 1930 och Widegren, ”Skolan och fredsarbetet”, trol. 1918/1919, s. 6, F1:1, IKFF, KvS.

⁴⁷ Se t.ex. Widegren 1921, s. 67; Stendahl 1935a, s. 421 och Frida Härner, ”Skolan måste fostra barnen till nordisk brödrakärlek”, *SvL* 1936:41 (1936b), s. 1079f. Härners artikel är skriven direkt till barnen.

⁴⁸ Borgström 1920, s. 143.

⁴⁹ Åström Elmersjö 2013, s. 48.

norske statsministern Mowinckel höll ett anförande där han även kom in på Nordens viktiga uppgift "att hålla krigsmentaliteten borta från folken och skapa förståelse och vänskap först och främst mellan de nordiska folken inbördes".⁵⁰ Vad gäller SSF:s egna föredrag, både offentliga och interna i anslutning till föreningens årsmöten, lyser också temat Norden i stort sett med sin frånvaro.⁵¹ Detta mönster går igen i de texter som riktades direkt till barnen i skriftserierna *Till skolornas fredsdag* och *Den 18 maj*. Inte heller där framträder nordismen eller skandinavismen som någon utpräglad tanke. De få texter som ändå behandlade ämnet lyfte fram Norden som ett gott fredligt exempel för världen, med sensmoralen att de nordiska barnen och ungdomarna därmed hade en stor uppgift att agera talesmän för freden.⁵²

Europatanken var också något som endast hastigt skymtade förbi i SSF:s budskap, trots att idén om ett framtida "Pan-Europa" diskuterades livligt under mellankrigstiden inom den europeiska freds rörelsen.⁵³ I några av SSF:s skrifter och i samband med en del föreläsningar vid NLF:s fortbildningskurser för lärare ventilerades dock tanken på ett "Pan-Europa", eller "Europas förenta stater", som en framtida freds vision.⁵⁴

Däremot levde drömmen om ett framtida världssamhälle, "ett mänsklig-
hetens förbund, omfattande alla rättsstater", i allra högsta grad inom SSF.⁵⁵ Nationernas förbund betraktades visserligen som ett stort framsteg i den riktningen, men ändå endast som en etapp på vägen till världsfred. Hur föreställdes och beskrevs denna framtidsvision rent politiskt? När man försöker närma sig den frågan ges sällan några svar, knappast ens några antydningar. Det var ju en hägrande utopi som föreställdes, en universell och varaktig fred med kristna övertoner och tal om ett förverkligande av Guds rike på jorden. Men själva de politiska formerna för denna Gudsfred ventilerades sällan. Innebar den framtida freds visionen en världsstat, det vill säga en samman-

⁵⁰ *Lf* 1934:25, s. 6 [föredragsreferat från NLF:s sommarkurs 1934]. Ett ytterligare exempel är ett föredrag om "Folkhögskolan och nordiskt samarbete" av rektor Martin Birkeland (också från år 1934), se bil. 2.

⁵¹ Utöver de föredrag som redan nämnts i detta avsnitt har jag endast hittat ytterligare ett som berör det nordiska, ett internt föredrag av Susy Silfverbrand-Eriksson om "Fredstanken i Nordens historia" i samband med SSF:s årsmöte i Stockholm år 1920, se styrelseprotokoll 25/4 1920, GSF, GS. En stark reservation till slutsatsen om att SSF sällan uppmärksammade Norden är att det inte har varit möjligt att erhålla någon heltäckande bild av föreningens föreläsningar.

⁵² Se "Kåseri om fredsspörsmål", *Den 18 maj 1935*, s. 28–30 och "En norsk hilsen", *Den 18 maj 1937*, SSF, Stockholm 1937, s. 4.

⁵³ Dessa diskussioner var till stor del initierade av R. N. Coudenhove-Kalergi och hans manifest *Panuropa* från år 1926. Boken översattes till svenska och utgavs av Bonniers år 1930.

⁵⁴ Carl Bonnevie, "Europas forenete stater", *Eos: Uppsatser och meddelanden*, Stockholm 1927; Fraser 1930, s. 5 och Leche-Löfgren 1925, s. 16. Vad gäller NLF:s sommarkurser hölls endast två föredrag som explicit behandlade EU-tanken: "Pan-Europa" av professor Arvi Grotenfelt (år 1930) och "Geografiska förutsättningar för Europas förenade stater" av förest. Vilhelm Rasmussen (år 1932).

⁵⁵ Citatet från Widegren 1921, s. 67.

smältning av alla nationer och ett uppgående i en gemensam statsbildning? Greta Stendahl använde just uttrycket ”världsstat” som det långsiktiga målet, ”inom vilken en varaktig fred härskar trots den tävlan mellan folken, som är förutsättningen för framåtskridande på livets alla områden”.⁵⁶ Implicerade hon här en önskan om att de enskilda staterna så småningom skulle uttraderas, att gränserna skulle öppnas? Eller handlade drömmen om ett framtida världssamhälle mer om skapandet av ett världsförbund, Världens Förenta Stater, som byggde på de redan existerande självständiga nationerna? I en av SSF:s publikationer, *Nationernas förbund* (1925), talade skribenten Mia Leche-Löfgren om just Världens Förenta Stater som det långsiktiga målet, ett världsförbund innefattande bland annat en gemensam polismakt.⁵⁷

Sannolikt var meningarna delade bland SSF:s företrädare och skribenter, och någon explicit vision av hur detta framtida drömsamhälle skulle gestaltas politiskt gavs inte heller av föreningen. Tanken på ett världsförbund mellan politiskt självständiga stater verkar ha utgjort det ledande tankespåret inom den samtida svenska fredsrörelsen, även om det är svårt att få någon riktigt klar bild av detta.⁵⁸ Jag menar dock, i enlighet med resonemanget om SSF:s fredsbegrepp (avsnitt 4.1.4), att det snarare var en moralisk utopi än en politisk vision som utgjorde själva drivkraften i SSF-ledamöternas fredssträvan, en utopi om ett annat *tillstånd* av mänsklig och nationell gemenskap snarare än någon utarbetad plan för det framtida sociala och politiska livet.

”Vi må pille tilsætningen bort”: Om sann och falsk nationalism

Med hela ovanstående synsätt om nationalismen som grundval för den fredsfostran som förespråkades, blev det av stor betydelse för SSF att noggrant definiera vilket slags nationalism som skulle utgöra själva utgångspunkten i all fostran och undervisning. Det blev således viktigt att skilja ut den ”falska” eller ”dåliga” nationalismen från den ”sanna” eller ”goda”.

Den nationalism som SSF riktade in sin kritik mot, och som utgjorde en av de främsta måltavlorna för hela fredsrörelsen, gick under en lång rad olika beteckningar. Vanligast bland både SSF:s och NLF:s representanter var att använda begreppen chauvinism eller nationalism.⁵⁹ Ingvard Nielsen

⁵⁶ Stendahl 1919, s. 204.

⁵⁷ Leche-Löfgren 1925, s. 5 och 16.

⁵⁸ Edquist 2001, s. 50 och 52. Per Anders Fogelström för inte några direkta resonemang kring fredsrörelsens framtidsvisioner i sin annars detaljrika historik (1971).

⁵⁹ Se t.ex. Anderssen 1921, s. 59; Nielsen 1927a, s. 262; Nielsen 1932, s. 126; *NV* 1926:16, s. 123 [ref. av I. Niensens föredrag vid NLF:s kurs 1926]; Nielsen 1934, s. 10; Blomqvist 1922, s. 281; Blomqvist 1920, s. 9; Borgström 1920, s. 134 och 139; Wærn-Bugge 1925, s. 554; Matilda Widegren, ”Om skapandet av en ny anda i historieundervisningen”, Lund, trol. 1929, s. 2, F1:1, IKFF, KvS; Matilda Widegren, ”De mellanfolkliga fredssträvandenas plats i historieundervisningen”, trol. 1931, s. 16, F1:1, IKFF, KvS; Manniche, ”De vägar på vilka vi bland ungdomen [...]”, 1938/1939, s. 1, mapp 8, kartong 1937, IKFF, KvS.

gjorde exempelvis en tydlig distinktion mellan den nationalistiska och den nationella tanken, där den förstnämnda fick beteckna den falska nationalismen.⁶⁰ Begreppet nationalism stod dock sällan för sig självt, eftersom termen nationalism i sig inte var entydigt klar i sin innebörd utan även kunde beteckna god nationalism. Därför placerades ofta olika epitet framför begreppet nationalism för att understryka dess negativa sidor, exempelvis urartad, ensidig, snäv, falsk och renodlad.⁶¹ I beskrivande syfte kunde man vidare tala om fosterlandsförgudande, fosterlandsförhärligande, bygdepatriotism och chauvinistiska excesser.⁶²

Åtskillnaden mellan falsk och sann nationalism handlade alldeles uppenbart om att markera tydligt avstånd till den så kallade högernationalismen. Som tidigare framgått knöts nationalismen alltmer samman med den konservativa högern från slutet av 1800-talet, en nationalism som i hög grad var förbunden med samhällsbevarande institutioner som kyrkan, kungamakten och det militära försvaret samt skolornas alltmer framträdande nationalistiska historieundervisning med starkt fokus på politisk och militär historia. Enligt Matilda Widegren var detta en nationalism som uppammade hat, förakt och misstänksamhet gentemot andra nationer och som därmed i sin förlängning kunde leda till krig. Den falska nationalismen strävade efter att den egna nationen skulle bli så stark som möjligt och avvisade tanken på en internationell gemenskap. Widegren tillhörde därför dem som ofta påtalade behovet av att ”rena” begreppen patriotism och fosterlandskärlek. ”Låt inte chauvinisterna ta fosterlandet ifrån oss”, kunde det låta i hennes föredrag.⁶³

Även NLF:s ordförande Ingvar Nielsen underströk vikten av att skilja ut den falska nationalismen från den sanna fosterlandskärleken. Han beskrev den förra som uppblåsen och vidmakthållen ”av vissa samhällsklasser”, vilka på ett framgångsrikt sätt hade kopplat samman fosterlandskänslan med militarism, protektionism och en närmast religiös dyrkan av nationella symboler. Nationalismen måste därmed renas, eller som Ingvar Nielsen uttryckte det: ”Vi maa pille Tilsætningen bort, men rigtignok samtidig sørge for, at den oprindelige og værdifulde Nationalfølelse ikke samtidig rives med.”⁶⁴ Den tillsats Nielsen talade om bestod just av de element i den falska

⁶⁰ Nielsen 1927a, s. 262. Han gjorde även en distinktion mellan ”Nationalfølelsen” och den urartning av densamma som han benämnde nationalism, se Nielsen 1927b, s. 13f.

⁶¹ Se t.ex. Nielsen 1927b, s. 13f; Borgström 1920, s. 134; Olden 1932, s. 375; Manniche, ”De vågar på vilka vi bland ungdomen [...]”, 1938/1939, s. 1, mapp 8, kartong 1937, IKFF, KvS; Blomqvist 1920, s. 9; *SvL* 1924:42, s. 826; *Den 18 maj 1937*, s. 5.

⁶² Se t.ex. Widegren, ”Skolan och fredsarbetet”, trol. 1918/1919, s. 4, F1:1, IKFF, KvS; Blomqvist 1920, s. 10; *SvL* 1924:42, s. 826 [ref. av T. Blomqvists föredrag vid NLF:s möte 1924]; *Fredsundervisning inom skolan* 1923, s. 18.

⁶³ Citatet från Widegren, Föredrag i Falkenberg, 8 aug 1918, s. 9, F1:1, IKFF, KvS. Se även Widegren 1921, s. 65; Widegren, ”Fredsplikter”, odat. under kriget, s. 12, F1:2, IKFF, KvS; Widegren, ”Skolan och fredsarbetet”, trol. 1918/1919, s. 6, F1:1, IKFF, KvS.

⁶⁴ Nielsen 1927b, s. 14.

nationalismen som han menade kunde leda till krig, exempelvis militarismen, avgudandet av flaggan, den nationella egoismen och föraktet för eller nonchalerandet av andra folk och länder.

Det var dock inte enbart i argumentationen mot den konservativa nationalismen som distinktionen mellan sann och falsk nationalism fyllde en funktion. Det gällde även att försvara den sanna fosterlandskärleken gentemot krav från mer socialistiskt radikalpacifistiskt håll, vilka innebar att skolan aktivt borde undertrycka alla nationella känslor då dessa inte ansågs kunna förenas med respekt för andra folk och länder. Bland annat polemiserade Ingvar Nielsen mot författaren och pacifisten Leo Tolstojs påstådda förkastande av fosterlandskärleken som alltför farlig i sig. Nielsen menade att sådana slutsatser bottnade i alltför otydliga distinktioner mellan fosterlandskänsla och falsk nationalism.⁶⁵ I övrigt namngavs inga opponenter.⁶⁶

Hur benämndes då den goda nationalismen av de nordiska fredspedagogerna? Fosterlandskärlek eller fosterlandskänsla (nationalkänsla) och patriotism var tveklöst de mest använda begreppen, men inte heller dessa stod vanligtvis helt fria från epitet som sann, sund, sansad, äkta eller högre.⁶⁷ Något helt entydigt begrepp som utan omskrivningar eller förtydliganden stod för den goda nationalismen verkar inte ha funnits. Matilda Widegren definierade ”den högre patriotismen” på följande sätt:

den kärlek till det egna landet, som icke leder till konflikt med kärleken till andras länder; det är en stark åstundan efter det egna landets sanna välfärd, som icke står i strid mot något annat lands verkliga välfärd; det är en åstundan, att det egna landet skall vara sant mot sina högsta ideal, att det skall handla i överensstämmelse med grundsatserna för internationell rätt.⁶⁸

Det handlade således om en fosterlandskärlek som inte hyste någon ringaktning för andra folk och länder utan som tvärtom respekterade samma känslor hos dessa. Den svenska flaggan skulle aktas och älskas, inte avgudas.⁶⁹

Ingvar Nielsen menade att den falska nationalismen måste betraktas som en barnsjukdom, som något övergående, en nationalism som numera (vid mitten av 1920-talet) var mest framträdande i nyblivna småstater och före

⁶⁵ Nielsen 1927b, s. 13f och Nielsen 1932, s. 126.

⁶⁶ Herman Söderbergh polemiserade dock redan år 1913 mot Karl Marx och hans tes i *Kommunistiska manifestet* om att nationalitetens idé utgjorde ett ”hinder för utveckling till sann mänsklighet”, se Söderbergh 1913, s. 6.

⁶⁷ Se t.ex. Wærn-Bugge 1925, s. 554; Nielsen 1932, s. 126; Nielsen 1927b, s. 14 och 18; Widegren, ”Fredsplikter”, odat. under kriget, s. 11f, F1:2, IKFF, KvS; *SvL* 1924:42, s. 826; *Fredsundervisning inom skolan* 1923, s. 19; Söderbergh 1913, s. 16f (”äkta nationalkänsla”).

⁶⁸ Widegren, ”Fredsplikter”, odat. under kriget, s. 12, F1:2, IKFF, KvS. Sannolikt är detta en definition som antogs i samband med kvinnornas Haagkongress år 1915. Definitionen återfinns nämligen även i ”Konferensen i Haag”, FII:I, IKFF, KvS.

⁶⁹ Widegren, Föredrag i Falkenberg, 8 aug 1918, s. 9, F1:1, IKFF, KvS. Se även t.ex. Nielsen 1927a, s. 262.

dess i början av 1800-talet då "[d]en vældige nationale Vækkelse" drog fram i Nordeuropa. Denna nationalism kännetecknades enligt Nielsen främst av en strävan efter att framhäva nationens självständighet genom att på olika sätt resa murar gentemot andra folk och länder. Då denna barnsjukdom har övervunnits, då nationen har mognat, växer tvärtom en insikt fram om betydelsen av fredligt samarbete med de omgivande länderna.⁷⁰ Sann nationalism betraktades därmed som ett naturligt och nödvändigt steg i utvecklingen mot en mer allomfattande kärlek till hela världen och dess invånare, på samma sätt som nationen i sig ansågs utgöra ett positivt utvecklingssteg och en förutsättning i riktning mot allt större mänskliga gemenskaper.

Budskapet till barnen

Det budskap som förmedlades direkt till barnen i SSF:s småhäften *Till skolornas fredsdag* och *Den 18 maj* kan betraktas som ett slags koncentrat av det ovan beskrivna grundläggande synsättet på relationen mellan det nationella och det internationella. Barnen fick lära sig, i text efter text, att kärleken till fosterlandet var det dyrbaraste en människa ägde och att de hade rätt att känna stolthet över att vara svenskar. Men fosterlandskärleken måste utsträckas till att gälla även andra folk och länder, åtminstone borde alla lära sig respektera andra folks kärlek till sina länder. Ett mycket tydligt exempel på framhävet av det nationella och dess betydelse är en morgonbön från år 1929, vilken inleds på följande sätt:

Ett rike. Tanken går väl först till Sverige, fosterlandet. Det riket älska vi. Där ha vi våra hem. Där ha vi allt som vi fått som heligt arv från våra fäder. Där vilja vi få leva och göra vår gärning, där vilja vi bäddas ner i kyrkogårdsmull en gång till sist. Jag har rätt att vara stolt över att jag är svensk. Och för mitt land önskar jag, att jag kunde offra mycket. Om dess ära i världen har jag rätt att drömma stort. Må dess namn bli aktat och nämnt med vördnad bland folken!⁷¹

En liten bit längre ner i texten kommer sedan fortsättningen om att en sann fosterlandskärlek innebär "att älska [fosterlandets] uppgift i världen och att offra allt, som måste offras, för att den uppgiften skall kunna bli fylld".⁷² Betydelsen av det nationella, av kärleken till det egna landet, var ett genomgående tema i dessa texter, ibland mer explicit uttalat enligt ovan, ibland mer som en underförstådd utgångspunkt. Barnen fick lära sig att den falska nationalismen var farlig och att det "som är bäst för det hela, för världen, det är gott också för de enskilda delarna av den stora samhällskroppen."⁷³

⁷⁰ Nielsen 1927b, s. 17f.

⁷¹ "Morgonbön", *Till skolornas fredsdag* 1929, s. 11.

⁷² "Morgonbön", *Till skolornas fredsdag* 1929, s. 11.

⁷³ Citat från *Den 18 maj* 1933, s. 18. Se även t.ex. *Till skolornas fredsdag* 1924, s. 6; *Den 18 maj* 1937, s. 5; *Till skolornas fredsdag* 1929, s. 9f.

Ett ytterligare typiskt exempel på SSF:s budskap till barnen är den så kallade Nationernas bön, vilken bland annat innehåller följande rader:

Lär oss, Herre, genom kärleken till vårt eget land, till vår egen släkt, till vårt eget språk, våra egna lagar och vår egen tro, till våra styresmän och ledare, våra härdar och helgedomar, till vårt lands berg och sjöar, lär oss, o Herre, genom allt detta fatta och förstå främlingens kärlek till *hans* faders land, lär oss hedra och vörda denna kärlek så, som vi vilja, att han skall hedra och vörda vår.⁷⁴

I texten framkommer tydligt hur det nationella sågs som förutsättningen för det internationella, det vill säga att den sanna fosterlandskärleken betraktades som själva förutsättningen för den känsla av solidaritet, förståelse och gemenskap med hela mänskligheten som utgjorde kärnan i den internationella anda som eftersträvades. Nationernas bön belyser även tydligt det kristna elementet i SSF:s fredsfostrande budskap, något som ofta genomsyrade de texter som riktades till barnen. Som tidigare framgått utgjordes en del av innehållet i *Till skolornas fredsdag* av morgonböner, vilka var tänkta att läsas upp för barnen i samband med högtidlighållandet av skolornas fredsdagar. Utöver dessa morgonböner fanns även andra texter med kristna inslag i relation till den internationella andan. Det kristna fredsbudskapet till barnen var tydligt förankrat i broderskapstanken: alla folk hör samman, alla är syskon och alla (kristna?) är Guds barn. Ofta framhölls det i dessa texter att den goda viljan och strävan efter fred och samförstånd med nödvändighet måste böttna i den kristna tron, en tro på Jesus och hans fredsbudskap samt löftet om ett kommande Guds rike.⁷⁵

Det allmänna och allt överskuggande budskapet i SSF:s texter till barnen handlade om det moraliska ansvaret att visa hänsyn, välvilja, förtroende och vänskap gentemot sina medmänniskor, såväl som privatperson i det vardagliga livet som nationsmedborgare och världsmedborgare. "God vilja" är ett återkommande begrepp i dessa sammanhang, ett begrepp som användes flitigt både nationellt och internationellt under mellankrigstiden och som byggde på den kristna broderskapstanken. För exempelvis The American School Peace League, SSF:s amerikanska motsvarighet, var begreppet internationell god vilja centralt. Konkretiserad till specifika principer för historieundervisningen handlade det om att i framställningarna behandla andra folk och länder utifrån ledord som respekt, rättvisa och opartiska bedömningar.⁷⁶

⁷⁴ Denna bön var översatt från engelska, men tyvärr framgår inte dess ursprung (NF?). Den publicerades tre gånger av SSF, se *Till skolornas fredsdag* 1926, s. 14; *Till skolornas fredsdag* 1929, s. 14f och *Till skolornas fredsdag* 1931, s. 14f.

⁷⁵ För några tydliga exempel, se "Sju små vänner" och "Fredspipan" i *Barnens fredshälsning: Den goda viljans dag 18 maj 1932*, SSF; 17, Stockholm 1932; "Det största av allt", *Till skolornas fredsdag* 1932; "Kampen för freden", *Till skolornas fredsdag* 1933; "Hjältemod", *Den 18 maj 1936*; "Skynd dere!", *Den 18 maj 1939*, SSF, Stockholm 1939.

⁷⁶ Toker Weber 1997, s. 281 (appendix B).

Från och med år 1932 började SSF årligen ge ut häften i serien *Den 18 maj*, vilket var den internationella fredsdagen Den goda viljans dag. Ett återkommande inslag i dessa häften utgjordes av Walesbarnens radiohälsning till barn över hela världen, med en önskan om internationellt samförstånd och god vilja.⁷⁷ Ett typiskt exempel på en sådan hälsning återges nedan:

Vi tro, att sådant [sorg och elände i världen] aldrig behövde förekomma, om alla ville leva och arbeta tillsammans såsom medlemmar av en stor familj, ville hysa förtroende till varandra och gemensamt utnyttja världens rikedomar. Vi tro också, att vi genom våra tankar kunna hjälpa till att föra in denna nya anda i världen. Låt oss därför på denna den goda viljans dag, miljoner och miljoner av oss, förena oss i en stor tanke, tanken på fred mellan folken, fred mellan raserna. Med den tro som kan försätta berg kunna våra tankar förändra världen.⁷⁸

I SSF:s skriftserier finns många berättelser som på det ena eller det andra sättet förmedlade uppmaningar till barnen om att försöka leva i enlighet med den nya internationella andan. Barnen fick exempelvis läsa berättelser om hur fiender eller misstänkliggjorda främlingar till slut ändå möttes och utvecklade vänskap och förståelse.⁷⁹ De fick läsa sagor och berättelser med tydlig sensmoral om vikten av att vara vänliga och visa god vilja mot varandra för att tillsammans göra världen bättre.⁸⁰ Texterna handlade också om att alla människor i grund och botten utgjorde en enhet, en syskonskara, och därför måste leva tillsammans i gemenskap och samförstånd.⁸¹

Som tidigare framgått fick barnen även lära sig att en sann och djup fosterlandskärlek innebar en moralisk plikt att agera på olika sätt för mänsklighetens positiva utveckling, inte bara för det egna landets bästa. Att det egna landets främsta uppgift var att försöka bli så nyttigt som möjligt för andra folk och länder samt att på olika sätt bidra till att skapa fred och internationellt samarbete, var därmed ett budskap som återkom i ett relativt stort an-

⁷⁷ Radiohälsningarna från Walesbarnen återfinns i *Till skolornas fredsdag 1929*, s. 5–7; *Barnens fredshälsning 1932*, s. 1; *Den 18 maj 1933*, s. 3–5; *Den 18 maj 1934*, s. 1–5; *Den 18 maj 1935*, s. 1–3; *Den 18 maj 1936*, s. 2–7; *Den 18 maj 1937*, s. 2f; *Den 18 maj 1938*, s. 2–5 och *Den 18 maj 1939*, s. 2–5.

⁷⁸ "Radiohälsning från barnen i Wales", *Den 18 maj 1933*, s. 4.

⁷⁹ Se t.ex. "Små berättelser från kriget", *Till skolornas fredsdag 1924*, s. 10–12; *Till skolornas fredsdag 1930*, s. 2; "Fiender", *Till skolornas fredsdag 1930*, s. 19f; "En sannsaga", *Den 18 maj 1933*, s. 19–24; "Han kom på andra tankar", *Till skolornas fredsdag 1934*, s. 10–13; "De andra", *Den 18 maj 1934*, s. 9–17 och 20; "Kåseri om fredsspörsmål", *Den 18 maj 1935*, s. 28–30; Greta Stendahl, *Ur kväkarnas historia*, SSF; 24, Stockholm 1935b, t.ex. s. 17–23.

⁸⁰ Se t.ex. "En barnlek", *Till skolornas fredsdag 1932*, s. 5–10; "Det största av allt", *Till skolornas fredsdag 1932*, s. 11–17; "Kom och hjälp, ungdomar!", *Den 18 maj 1933*, s. 6–9; "Skynd dere!", *Den 18 maj 1939* s. 6f; "Tankens kraft", *Den 18 maj 1933*, s. 17f. Se även ett exempel i form av en tecknad serie: "Hur ett krig kan uppstå", *Den 18 maj 1939*, s. 42f.

⁸¹ Se t.ex. "Sju små vänner", *Barnens fredshälsning 1932*, s. 2–14; "Fredspipan", *Barnens fredshälsning 1932*, s. 18–20; "En berättelse om fyra små babies", *Den 18 maj 1935*, s. 37–40; "Stig och Anna, tolv och tio år, talar till sina kamrater"/ "Endräkt", *Den 18 maj 1937*, s. 8–12; "Hold fred med hverandre!", *Den 18 maj 1938*, s. 19–21.

tal av texterna till barnen.⁸² Ett tydligt exempel på detta utgörs av en morgonbön av Natanael Beskow från år 1929:

Vi behöva de andra folken, och de behöver oss. Om vi älska vårt folk och vårt land, om vi vilja arbeta för dess storhet, vad är det vi då skola sträva efter? Måste det icke vara, att vårt folk skall bli så nyttigt som möjligt för de andra folken, att det bästa vi medelst vårt arbete kunna åstadkomma, i kraft av våra naturliga resurser och vår nationella egenart och begåvning, måtte komma även de andra folken till godo i så stor utsträckning som möjligt, samt att vårt inflytande i världen måtte vara sådant, att det bidrar till att skapa frid och förtroende.⁸³

Slutligen fanns det även berättelser och uppmaningar till barnen om vikten av att skaffa sig kunskap om den nya internationella värld som höll på att växa fram. Utvecklingen i världen hade fört människorna allt närmare varandra genom nya kommunikationer och teknisk utveckling, genom ekonomiskt, politiskt och kulturellt samarbete. Denna nya värld, så var budskapet, var i grunden något mycket positivt som alla borde ta del av, bejaka och aktivt omfamna. Men det krävdes kunskaper om världen, om olika länder och om olika folk, en kunskap som i sig ansågs bidra till att minska riskerna för framtida krig och konflikter.⁸⁴

Nationalism eller internationalism som högsta värde?

I både SSF:s och NLF:s skrifter och föredrag märks ett behov av att försvara det internationalistiska budskapet, något som blir tydligt vid en läsning av texterna som dialoger där avsändaren redan i förväg förhåller sig till den respons som kan förutses hos mottagarna. Matilda Widegren, Herman Söderbergh, Greta Stendahl, Ingvard Nielsen och andra talespersoner för den nordiska fredspedagogiska rörelsen lade ner en hel del energi på att övertala eller övertyga sina läsare och åhörare om att det *inte* förelåg någon motsättning mellan det nationella och det internationella. Ett tydligt exempel på hur de kontinuerligt försvarade sitt internationalistiska budskap, och därmed samtidigt strävade efter att övertyga läsarna/åhörarna om sin egen djupa nationella förankring och fosterlandskärlek, ges nedan av Herman Söderbergh i en skrift om fredsostran från år 1932:

⁸² Se t.ex. *Den 18 maj 1935*, s. 5f; Walesbarnens radiohälsning i *Den 18 maj 1938*, s. 2; *Den 18 maj 1937*, s. 5; "Fridtjof Nansen: Den gode viljes mann", *Den 18 maj 1933*, s. 10–16.

⁸³ *Till skolornas fredsdag 1929*, s. 10.

⁸⁴ Se t.ex. en morgonbön i *Till skolornas fredsdag 1930*, s. 4; "En norsk hilsen", *Den 18 maj 1937*, s. 4; "Hur flyget binder oss samman med andra länder", *Den 18 maj 1938*; "Enhet i mångfald", *Den 18 maj 1939*, s. 26; "Hold fred med hverandre!", *Den 18 maj 1938*, s. 19–21; "Vi måste träffas", *Den 18 maj 1939*, s. 44–47; "Hur barnen leker i Japan" och "Två kinesiska lekar", i *Den 18 maj 1934*, s. 18f; "En skolklass skriver till Gandhi", *Den 18 maj 1936*, s. 16–23.

'Men', skall man måhända säga, 'måne man inte i all denna nitälskan för ungdomens fostran i de internationella idealens tjänst aldeles tappa bort frågan om dess fostran till patriotism och nationellt sinnelag? Bör inte historieläraren liksom de övriga lärarna nitiskt tillvarataga allt, som kan utnyttjas för grundläggandet och fördjupandet av en sund nationalism? Eller beteckna kanske dessa ord föråldrade idéer, som böra utmönstras ur en modern uppfostran?'. Tvärtom. Stode fostran till internationalism i vägen för kärleken till vårt fosterland, [...], då kunde den saklöst strykas ur vårt uppfostringsprogram [...].⁸⁵

Herman Söderbergh var inte ensam om att formulera sig i form av retoriska frågor och argumentationen tog stundtals form av tydliga bemötanden av föreställda invändningar mot en fostran till internationalism. Matilda Widegren inledde exempelvis ett resonemang kring internationell fostran på följande sätt: "Skall studiet av det egna folkets historia träda tillbaka, skall kärleken till det egna anses oberättigad? Säkert icke. Det är genom att känna varmt för vår egen bygd [...]", och så vidare.⁸⁶ Och i texter som riktades direkt till barnen kunde det låta: "Ni tror väl inte, att ni för att upprätta världsfreden måste avstå från hängivenheten för ert land, från att helhjärtat tjäna det. Nej. Och tusen gånger nej."⁸⁷ I regel skedde dock bemötandet av tänkta invändningar mot det internationalistiska budskapet i form av tydliga markeringar om att nationellt och internationellt *inte* representerade motstridiga begrepp utan tvärtom kompletterade och berikade varandra.

Varför fanns detta behov hos SSF och andra nordiska fredspedagoger av att ständigt positionera sig som djupt kännande fosterlandsvänner och av att försvara en internationellt orienterad fostran av barn och unga? Och till vilka var argumentationen adresserad? Som tidigare framgått verkar bemötandet av tänkta invändningar av allt att döma ha riktats åt två håll samtidigt: dels mot mer radikala pacifister och principiella antinationalister, dels mot högnationalistiskt sinnade personer vilka betraktade allt tal om internationalism som ett hot mot fosterlandets (sär)ställning i skolans undervisning. Vad gäller det förstnämnda argumenterade SSF:s och NLF:s företrädare gentemot personer som ansåg att nationalism i alla varianter var farlig i sig, och som därmed hävdade att en av skolans uppgifter var att utplåna sådana fosterlandskänslor och istället inrikta barnens fostran på mänsklighetens bästa. Leo Tolstoj och "tolstojismen" har redan nämnts, men i övrigt gavs inga namn eller ens antydningar om individer och grupper som i ett svenskt eller nordiskt perspektiv eventuellt förfäktade sådana åsikter. I den mer borgerliga värld som figurerade i och omkring den svenska lärarkåren, och vars röster kom till tals i lärar- och fredspressen, förespråkades dock inte något sådant budskap, så vitt jag har kunnat se.

⁸⁵ Söderbergh 1932, s. 15. För några andra tydliga exempel, se t.ex. Nielsen 1927a, s. 267; Nielsen 1932, s. 126; Widegren 1932, s. 134.

⁸⁶ Widegren 1921, s. 65.

⁸⁷ "Hälsning från generalsekreteraren i Nationernas förbund [...]", *Den 18 maj 1935*, s. 5.

Sannolikt riktade sig argumentationen mot en del radikala socialistiska kretsar där nationen och det nationella tänkandet som sådant principiellt avvisades. Ture Nerman, en central gestalt inom det socialdemokratiska ungdomsförbundet under krigsåren, var en av dem som explicit företrädde en sådan uppfattning. Han menade att det var just den ”goda” och fredliga nationalismen, den vackra hemkänslan, som soldaterna gav sitt liv för i försvaret av Fosterlandet – nationalistiska känslor som inte minst grundlades genom skolornas fostran och undervisning. Trots att antinationalismen under första hälften av 1900-talet inte har undersökts ordentligt tyder det mesta på att det endast var en liten minoritet i det svenska samhället som kategoriskt förkastade allt nationellt tänkande.⁸⁸ Det väsentliga i sammanhanget är emellertid att det fanns en *föreställning* om sådana rösters existens, röster och åsikter som både SSF och NLF tog bestämt avstånd ifrån.⁸⁹

Men lika viktigt, ja ännu viktigare, verkar det ha varit att bemöta tänkbara invändningar från mer konservativt nationalistiskt håll, både inom och utom lärarkåren, vilket inte minst behovet av tydliga distinktioner mellan sann och falsk nationalism visar på. Att det verkligen fanns en skepsis gentemot fredspedagogernas internationellt orienterade budskap och därtill en misstro mot deras påstådda fosterlandskärlek framkom exempelvis i samband med Greta Stendahls föredrag om fredsfostran vid det allmänna svenska flickskollärarymötet i Porla år 1919. I diskussionen efteråt yttrade sig bland andra läroverksrådet August Johansson:

Han hade hört sägas [i Greta Stendahls inledningsföredrag], att man inte skulle uppfostra barnen till att tro, att de först och främst vore *svenskar*, utan att de i främsta rummet vore *människor*. Detta tal vore nonsens. En ek vore först och främst en ek och just i och med detta ett träd. Just genom att vara män eller kvinnor, svenskar eller norrmän vore vi människor. Kön och nationalitet vore former av mänsklighet, som alla hade. Möjligen kunde det finnas alldeles internationella människor. Men dessa vore så få och så olyckligt rotlösa, så abnorma, att vi ej behövde ta hänsyn till denna abstrakta möjlighet. En strid om ord kanske! För tal. vore emellertid det anförda talet tomt, meningslöst, en dimma, vari alla fasta konturer upplöstes.⁹⁰

Visserligen lade Johansson till på slutet att hans synsätt inte baserades på ”nationell egoism”. Det var emellertid viktigt att det nationella och den egna nationaliteten ”inte anses såsom något underordnat” i fostran av barn och unga.⁹¹ I grund och botten fanns det inte någon större skillnad mellan August Johanssons och Greta Stendahls synsätt. Båda utgick ifrån ett betraktelsesätt där en fostran till djup fosterlandskärlek ansågs utgöra själva förutsättningen för en fostran till internationalism och världsmedborgarskap. Det

⁸⁸ Edquist 2001, s. 66ff.

⁸⁹ Widegren 1921, s. 65; Nielsen 1932, s. 126; Stendahl 1935a, s. 421; Söderbergh 1932, s. 15.

⁹⁰ Stendahl 1919, s. 217f [diskussionsinlägg av A. Johansson].

⁹¹ Stendahl 1919, s. 218 [diskussionsinlägg av A. Johansson].

som gjorde Johansson upprörd verkar däremot ha varit att Greta Stendahl framhöll det internationella, fostran till *människa*, som ett överordnat värde i förhållande till det nationella och den egna nationaliteten. En något mildare tolkning av Johanssons inlägg är att Stendahl inte framhöll det nationellas betydelse med tillräcklig emfas.⁹² Ett liknande exempel kan hämtas från en diskussion i samband med Matilda Widegrens föreläsning om historieundervisningen vid flickskollärarmötet i Örebro år 1932. Av rektor Carolina Cederbloms inlägg att döma är det uppenbart att Widegren inte i tillräckligt hög grad ansågs ha betonat vikten av det nationella.⁹³

Betraktade då Greta Stendahl och Matilda Widegren det internationella samfundet som ett överordnat värde i förhållande till nationen och det nationella? Och var detta i så fall en ståndpunkt som delades av övriga företrädare för SSF och NLF? Det finns även andra inlägg som stödjer uppfattningen om att det internationella faktiskt betraktades som överordnat det nationella. Ingvar Nielsen menade exempelvis att hela mänsklighetens intressen och angelägenheter måste stå främst och dominera över de nationella intressena,⁹⁴ och Anna Borgströms förhoppning var att "[ö]ver det egna landet, över det egna folket skall ställas en högre enhet, mänskligheten".⁹⁵ Inte sällan formulerades rangordningen mellan det internationella och det nationella i termer av utgångspunkt och slutmål. Theodor Blomqvist talade exempelvis om att hembygdskänslan "har sin plats given som utgångspunkt i undervisningen" men att den ej passade som slutmål.⁹⁶ George Fraser och Ingvar Nielsen förde liknande resonemang om fosterlandskärleken och nationen som en utgångspunkt och förutsättning, men att det man borde sikta mot var den internationella gemenskapen och mänsklighetens väl.⁹⁷

En viktig gestalt för många av SSF:s ledamöter, i och med deras nära förbindelser med Förbundet för kristet samhällsliv och den sociala kristendom som på många sätt utgjorde grundvalen även för SSF, var pastorn Natanael Beskow. Han var mycket tydlig i frågan om relationen mellan det nationella och det internationella. Att leva och verka i Kristi efterföljd innebar i Beskows tolkning en universell kärlek och strävan som inte var begränsad av

⁹² Det bör dock nämnas att Stendahl själv upplevde mottagandet av föredraget som mycket lyckat och att öppenheten för en fredsfostran i skolorna bland mötesdeltagarna var "anmärkningsvärt stor"; det var endast hos några få som "den trånga svenskheten från krigsåren" ännu levde kvar, se Stendahl 1946, s. 32f.

⁹³ Widegren 1932, s. 140 [diskussionsinlägg av C. Cederblom]. Enligt referatet påpekade Cederblom efter Widegrens föreläsning att "visst är det rätt att betona, att vi alla äro bröder. Det lär oss ju också vår kristna tro. Men vi få ej för den nya andan glömma den gamla. De få ej stå som varandras motsatser. Vi få ej offra det nationella för det internationella [...]".

⁹⁴ Nielsen 1927a, s. 267. Nielsen citerar visserligen en norsk politiker, Christian Michelsen, men det är uppenbart utifrån sammanhanget att detta också är Nielsens syn på saken.

⁹⁵ Borgström 1920, s. 134.

⁹⁶ Blomqvist 1922, s. 277. I originaltexten är orden "utgångspunkt" och "slutmål" kursiverade.

⁹⁷ Nielsen 1927a, s. 268 och Fraser 1930, s. 14.

nationsgränser – inte ens i krigstid. Det handlade om att sätta den internationella solidariteten i främsta rummet, i alla sammanhang, före solidariteten med sitt eget folk och land. Guds rike måste gå före nationalismen: ”Kristi församling vet icke av de gränser som bestämmas av nation, ras och klass. Kristi församling är den första internationalen och skall vara den sista; det är den vidast famnande och den djupast grundade.”⁹⁸ Med all sannolikhet var detta ett synsätt som även omfamnades av många SSF-ledamöter.

Att organiserade pacifister som Ingvard Nielsen, Greta Stendahl, Matilda Widegren, Anna Borgström och andra ledande företrädare för både SSF och NLF av allt att döma satte internationalismen högre än nationalismen framstår inte som särskilt förvånande. Det som är frapperande är snarare hur sällan detta blev explicit uttalat, och hur starkt nationalistiskt präglad hela den internationella fostran var i de nordiska fredspedagogernas argumentering. De exempel ovan som antyder att det internationella betraktades som överordnat det nationella är dessutom svårtolkade och innebar hur som helst inte att större gemenskaper skulle ersätta mindre. Istället handlade fredspedagogernas grundläggande internationalistiska ideologi om att *komplettera* kärleken till fosterlandet och den nationella identiteten med kärlek och lojalitet till hela världssamfundet och en anda av världsmedborgarskap.

5.2 Nationellt och internationellt i historieundervisningen

I föregående avsnitt analyserades SSF:s grundläggande syn på förhållandet mellan nationalism och internationalism. Fostran till internationalism innebar i huvudsak att grundlägga en känsla hos det uppväxande släktet av mänsklighetens enhet och samhörighet, ett slags ”mänsklig” internationalism som ytterst vilade på den kristna broderskapstanken. Det handlade också om att ingjuta en ”NF-anda” hos barn och ungdomar, det vill säga en vilja att omsätta denna broderskapstanke i praktiskt handlande och därigenom fostra barnen till nya världsmedborgare. Den ”sanna” nationalismen utgjorde emellertid en fundamental del av den fostran till internationalism som eftersträvades av SSF. Att ingjuta en stark nationell identitet och djup fosterlandskärlek i det uppväxande släktet ansågs utgöra själva grundvalen och förutsättningen för all fredsfostran. Det fanns således enligt SSF och andra nordiska fredspedagoger ingen motsättning mellan det nationella och det internationella. Det långsiktiga målet var att *utvidga* fosterlandskärleken och den kollektiva nationella identiteten till att omfatta allt större gemenskaper utanför den egna nationen.

⁹⁸ Citerat från Bäckbro 1995, s. 134 (se även s. 125, 129 och 133).

Hur skulle då en fostran av barnen till NF-anda och världsmedborgarskap gå till i praktiken, och hur måste då den traditionella undervisningen förändras? Av samtliga skolämnen var det utan tvekan historieämnet som ur ett fredsfostrande perspektiv kritiserades hårdast av samtida fredsvänner, och det var det ämne som i första hand diskuterades då frågan om skolan och ”fredssaken” kom upp på dagordningen. Samtidigt ansågs historieämnet, tillsammans med geografi- och kristendomsämnena, erbjuda den främsta möjligheten i skapandet av en ny internationell anda, något som dock förutsatte en relativt långtgående revision av både undervisning och läromedel.

I detta avsnitt undersöker jag hur SSF:s grundläggande syn på relationen mellan det nationella och det internationella kom till uttryck i den historieundervisning som förespråkades av föreningen. Hur föreställde sig SSF en historieundervisning som dels främjade skapandet och legitimeringen av en ny kollektiv och internationellt orienterad identitet, dels stärkte den nationella identiteten och fostran till lojala nationsmedborgare? Vilken plats borde den nationella historien ges i en ny fredsfostrande undervisning? Vad skulle väljas ut – och vad skulle väljas bort – från det förflutna (och varför)? Detta är de huvudsakliga frågeställningarna i föreliggande avsnitt. Inledningsvis redogör jag för den kritik som SSF:s företrädare riktade mot den rådande historieundervisningen och därefter analyseras hur föreningen önskade omvandla historieundervisningen i internationalismens tjänst.

5.2.1 Kritiken mot den nationalistiska historieundervisningen

Att historieundervisningen utgjorde en bidragande orsak till krigsutbrottet år 1914 verkar, som tidigare framgått, ha varit en relativt utbredd uppfattning inom mellankrigstidens internationella freds- och fredspedagogiska rörelse.⁹⁹ Både SSF:s och NLF:s företrädare riktade skarp kritik mot historieämnet, dels för dess ofta romantiserade syn på krig och våld, dels för den överdrivna och aggressiva nationalism som ansågs genomsyra undervisningen i många länder och som uppammade hat och förakt mellan folk och nationer.¹⁰⁰ De nordiska fredspedagogerna var över huvud taget samstämmiga i synen på den rådande historieundervisningen. Ingvar Nielsen menade exempelvis att samtliga länders historieskrivning utmärktes av natio-

⁹⁹ Se t.ex. *A Handbook for 1949*, s. 10; Grossi 2000, s. 17; Siegel 1996, s. 231ff.

¹⁰⁰ Se några tydliga exempel i *Sextonde Allmänna Svenska Folkskolläraremötet i Göteborg 13–15 augusti 1919*, Göteborg 1920, s. 144f [ref. av SSF-ledamoten Oskar Lundborgs diskussionsinlägg]; Blomqvist 1920, s. 9; Widegren, ”Om skapandet av en ny anda i historieundervisningen”, Lund, trol. 1929, F1:1, IKFF, KvS; Widegren 1932, s. 134; Widegren 1921, s. 65. Se även t.ex. Nielsen 1934, s. 10 och Anderssen 1921, s. 59.

nalistiska tendenser,¹⁰¹ och Theodor Blomqvist hävdade att historieundervisningen, ”i så gott som alla länder”, var chauvinistiskt präglad med en stundtals ”öppet fredsfientlig tendens”.¹⁰² Greta Stendahl får här representera huvuddragen i den kritik som framfördes:

Enligt traditionen i alla länder läras barnen att tro, att deras eget land alltid eller nästan alltid haft rätt och varit segerrikt, att det frambragt ovanligt många stora män och är i de flesta om ej alla avseenden överlägset andra länder. Emedan denna tro är smickrande, är det lätt att få ungdomen att anta den, och den rubbas sällan av instinkt genom senare vunnna kunskap.¹⁰³

Citatet ovan är en fri översättning av Stendahl från boken *Principles of Social Reconstruction* (1918), författad av den brittiske filosofen, samhällsdebattören och pacifisten Bertrand Russell.¹⁰⁴ I nämnda bok företar Russell en skarp vidräkning med den rådande västerländska historieundervisningen, en undervisning som han menade inte endast var inadekvat utan direkt skadlig genom den farliga nationalism som genomsyrade både läroböcker och lärarnas undervisning i ämnet. Om goda relationer mellan folk och länder var det långsiktiga målet med skolans fostran och undervisning, borde ett av de första stegen enligt Russell vara att inordna alla länders historieundervisning under en internationell kommission med uppgift att producera neutrala historieläroböcker fria från nationalistisk ensidighet.¹⁰⁵ I likhet med Russell ansåg även Greta Stendahl att det krävdes en internationell kommission ”med syfte att i stället för att som nu isolera och förhårliga det egna folket insätta det i sitt sammanhang bland andra folk. Denna uppgift torde svårliken lösas av varje land för sig.”¹⁰⁶

Däremot hävdade SSF:s representanter så gott som enstämmigt att det existerade en tydlig skillnad mellan Sverige och andra länder vad gällde den falska nationalismens inflytande i historieundervisning och historieläroböcker. I nedanstående avsnitt kommer jag att redogöra för detta synsätt, samt i vilken mån SSF ställde krav på historieboksrevisioner och vad dessa krav i så fall mer specifikt handlade om.

¹⁰¹ Nielsen 1927b, s. 19.

¹⁰² Blomqvist 1920, s. 9. Se även *SvL* 1924:42, s. 826 [ref. av T. Blomqvists föredrag vid NLF:s möte 1924].

¹⁰³ Stendahl 1919, s. 207.

¹⁰⁴ Bertrand Russell, *Principles of Social Reconstruction*, London 1918 (Stendahl har översatt ett avsnitt på s. 149f).

¹⁰⁵ Russell 1918, s. 150f.

¹⁰⁶ Stendahl 1919, s. 208.

SSF och det internationella revisionsarbetet

Att historieundervisningen ansågs vara chauvinistiskt präglad i många länder, både före, under och efter första världskriget, var således en vanlig samtida föreställning. Denna uppfattning bekräftades också av de många internationella revisionskommittéer och granskningar av historieläroböcker som initierades under 1920-talet (se kapitel 3). Kritiken mot historieundervisningen var både stark och utbredd i ett internationellt perspektiv. Det flödade till och med krav i den internationella diskussionen på att helt ta bort historieämnet från skolschemat med hänvisning till dess farliga inneboende nationalistiska tendenser, vilket var något som stundtals påtalades i Matilda Widegrens föreläsningar.¹⁰⁷ Över huvud taget lyfte SSF:s och NLF:s representanter ofta fram det stora behovet av genomgripande revisioner av historieläroböckerna, i synnerhet vad gällde andra länders läromedel. Widegren konstaterade exempelvis i en föreläsning från år 1920 att både historieforskning och reviderade historieläroböcker var av största betydelse i kampen mot ”det hat, som nu glöder så fruktansvärt i det sargade Europa”.¹⁰⁸ I första hand gällde det ett utrensningsarbete: att rensa ut alla chauvinistiska utsagor, föraktfulla och fördömande skrivningar om andra folk och länder samt direkta uppmaningar till revansch – ja, allt som tydligt undergrävde ett gott samförstånd mellan folken.¹⁰⁹

SSF följde noggrant det internationella arbetet med att få till stånd mer genomgripande historieläroboksrevisioner och en viktig del av föreningens verksamhet tycks ha varit att förmedla upplysningar till lärarkåren om detta revisionsarbete. I en lång rad föreläsningar och artiklar redogjorde SSF:s företrädare, främst Matilda Widegren, för det pågående arbetet med historieboksrevisioner i både Europa och USA. Framför allt påtalades den verksamhet som bedrevs inom ramen för Carnegiestiftelsen och den ekumeniska organisationen World Alliance, men även Föreningarna Nordens läroboksgranskningar under 1930-talet uppmärksammades.¹¹⁰ I övrigt gav SSF även ut två skrifter som bland annat innehöll rapporter från det pågående internationella revisionsarbetet samt redogörelser från olika internationella kongresser där krav ställdes på genomgripande förändringar av historieläro-

¹⁰⁷ Se t.ex. Widegrens två likartade föredragsmanus ”Om skapandet av en ny anda i historieundervisningen” (trol. 1928 resp. 1929), båda i F1:1, IKFF, KvS.

¹⁰⁸ Widegren 1921, s. 65.

¹⁰⁹ Se t.ex. Stendahl 1919, s. 207f; Borgström 1920, s. 138 och 145; Blomqvist 1922, s. 281f; Widegren 1932, s. 134; Söderbergh 1932, s. 12; Anderssen 1921, s. 59; Nielsen 1927b, s. 19.

¹¹⁰ Se t.ex. Widegrens föredragsmanus ”Om skapandet av en ny anda i historieundervisningen”, trol. 1928, s. 3 och ”Riktlinjer för fredsarbetet I”, februari 1925, båda i F1:1, IKFF, KvS. Se även Widegren 1932, s. 134; två artiklar av Widegren i NV 1925:18, s. 142; Widegren 1928, s. 123; Widegren 1927c. För andra röster se t.ex. ”Rapport från IKFF till Genèvebyrån”, april 1923, A36, IKFF, KvS [ett ref. av ett föredrag av T. Blomqvist] och Härner 1930, s. 183f.

böcker i riktning mot en ny allmänmänsklig och broderlig anda.¹¹¹ Det var uppenbarligen viktigt för SSF att visa på frågans betydelse i det internationella samfundet och att därmed kunna måla upp en ljus bild av framtiden.

I början av 1930-talet noterade Matilda Widegren att påtagliga framsteg hade ägt rum i fråga om utrensningar av de värsta nationalistiska avarterna i många av de tidigare krigförande och krigsdrabbade ländernas historieläroböcker.¹¹² I samband med det nazistiska maktövertagandet i Tyskland år 1933 och det snabba inflytande som regimen skaffade sig över bland annat landets utbildningssystem, tornade emellertid problematiken med den nationalistiska och hetsande historieundervisningen återigen upp. En rapport av SSF:s styrelsemedlem Per Sundberg från den internationella konferensen för historisk forskning och undervisning i Basel år 1934 är belysande för det hårdnande klimatet, något som tydligt visade sig i de skarpa motsättningar som där kom till uttryck mellan främst Tyskland och Frankrike vad gällde synen på historieämnets mål och syfte.¹¹³

SSF följde således uppmärksam det internationella arbetet med historieboksrevisioner. Enligt SSF:s företrädare var det dock inte tillräckligt med att rensa ut hetsande och olämpliga texter ur läroböckerna. Revisionsarbetet måste gå längre och djupare än så. Det krävdes även positiva förändringar, det vill säga mer utrymme för så kallad allmän historia och en ny inriktning av innehållet i syfte att mer aktivt och direkt främja internationell förståelse i NF:s anda. Detta gällde alla länders historieläroböcker, inklusive de svenska och nordiska.¹¹⁴ Till skillnad från en del internationella lärarkongresser och fredspedagogiska konferenser verkar SSF däremot aldrig ha framfört tanken på en gemensam världshistoria för alla världens länder. Som kommer att bli tydligt längre fram stod en sådan internationell lärobok helt i strid med SSF:s grundläggande syn på den nationella historiens plats i undervisningen.

SSF om svensk historieundervisning och svenska läroböcker

De radikala krav som stundtals framfördes i den internationella debatten på att helt eller delvis rensa ut historieämnet från skolornas undervisning verkar inte ha förekommit i Sverige, varken i pedagogiska kretsar eller inom freds rörelsen, åtminstone inte i mer än högst marginell utsträckning och definitivt inte inom SSF.¹¹⁵ Ett av flera möjliga skäl till detta var sannolikt

¹¹¹ *Från fysiskt nödhjälpsarbete 1926 och framför allt Eos 1927.*

¹¹² Widegren 1932, s. 134. Se även "Fredsarbetet i skolorna", *Fv* 1930:38, s. 597 [rapport av lektor W. Carlgren om det internationella revisionsarbetet] för ett liknande konstaterande.

¹¹³ Sundberg 1934. Se mer om konferensen i avsnitt 3.3.1.

¹¹⁴ Se t.ex. Widegren, "Om skapandet av en ny anda i historieundervisningen", trol. 1928, s. 3, F1:1, IKFF, KvS; Widegren 1932, s. 134; Stendahl 1919, s. 208; Stendahl 1935a, s. 422. Se även t.ex. Nielsen 1927a, s. 268.

¹¹⁵ En slutsats som jag har dragit efter sonderingar i den svenska freds- och lärarpressen.

den utbredda uppfattningen om att just de svenska historieläroböckerna utmärkte sig för sina närmast obefintliga chauvinistiska tendenser. Att så var fallet konstaterades av Greta Stendahl redan år 1919 i ett föredrag vid flickskolläraryrmetet i Porla. Men även om de svenska läroböckerna i stort sett ansågs vara befriade från chauvinism och krigshetsande framställningar, levde det ändå enligt Stendahl kvar en viss "bigott nationalism". Detta kom inte minst till uttryck i skildringarna av stormaktstiden, där förvrängningar och förtiganden hjälpte till att underblåsa förakt och till och med rädsla mellan folken: "Tänk bara på hur djupt det sitter i oss svenskar, att vi ha en 'arvfiende', och hur lätt vi tappa huvudet vid blotta ryktet om hot från grannen i öster! T.o.m. innan våra barn kunna tala, skrämma vi dem för 'ryssen'."¹¹⁶

Greta Stendahls kritik av den bigotta nationalismen i de svenska historieläroböckerna får nog sägas utgöra ett typiskt exempel på SSF:s hållning i frågan. De eventuella problem som ur ett nationalistiskt perspektiv fanns i de svenska läroböckerna ansågs dock vara små och kunde inte på något sätt jämföras med många andra länders mer påtagligt chauvinistiska innehåll. Herman Söderbergh framförde tydligt SSF:s ståndpunkt i en skrift om fredsostran från år 1932, där han bland annat diskuterade behovet av genomgripande historieläroboksrevisioner med internationellt tillsatta kommittéer. Framst gällde det dock att varje land sopade rent framför sin egen dörr:

På det hela taget torde det nog utan självförhävelse kunna sägas, att våra svenska läroböcker varit relativt fria från chauvinistisk ensidighet. Vår långvariga fredsperiod har helt naturligt avsatt en viss benägenhet för billig hänsyn till olika ståndpunkter, liksom vår ställning utanför de stora stridsproblemen för oss underlättar ett svalt och lugnt övervägande där de engagerade parterna lätt förfalla till ett hetsigt hävdande av egna krav. Vad som bestämt måste fordras, det är att den enskilde läraren icke genom sin personliga framställning avlägsnar sig från denna svenska linje och därigenom neutraliserar läroböckernas opartiskhet.¹¹⁷

De svenska läroböckerna i historia uppvisade således inga större problem ur ett nationalistiskt perspektiv, utan kunde tvärtom betecknas som "opartiska". Den stora faran enligt Söderbergh var istället risken att de enskilda lärarna i sin undervisning avlägsnade sig från denna "svenska linje" och tvärtom kryddade undervisningen med ett nationalistiskt innehåll. Det sistnämnda utgör för övrigt en god illustration av SSF:s grundsyn i fredspedagogiska frågor: läroböckerna ansågs naturligtvis vara viktiga i formandet av barnens syn på krig och fred, på det nationella och det internationella, men kursplanerna var viktigare och de enskilda lärarnas personlighet och undervisning var allra viktigast (se avsnitt 4.1.4). Detta var också anledningen till att SSF i hela sin verksamhet främst riktade sig direkt till lärarna.

¹¹⁶ Stendahl 1919, s. 207.

¹¹⁷ Söderbergh 1932, s. 12.

Uppfattningen att de nordiska ländernas läroböcker i historia, och kanske i synnerhet de svenska, inte på långt när kunde jämföras med andra länders chauvinistiska innehåll, verkar för övrigt ha varit en dominerande inställning bland pedagoger, historiker, pacifister och många andra i det svenska samhället under mellankrigstiden. Historikern Ulf Zander har exempelvis påtalat hur svenska deltagare vid internationella konferenser så gott som undantagslöst i sina rapporter lyfte fram det egna landets avsaknad av aggressiv nationalism i kontrast till de nyligen krigförande och krigsdrabbade ländernas historieläroböcker.¹¹⁸ Detta synsätt stärkte också övertygelsen om att det för Sveriges del inte fanns något behov av en mer genomgripande översyn av läroböckerna i historia. Lektor Wilhelm Carlgren, involverad i arbetet med historieläroboksrevisioner både internationellt och inom ramen för Föreningarna Norden, får här representera ett vanligt synsätt i frågan:

Man har stundom framhållit till Sveriges heder, att just nationalismens fullständiga undertryckande gjort det möjligt för oss att lidelsefritt fullfölja internationella och folkförsonande uppgifter. Det må här lämnas därhän, huruvida självuppgivenheten, som Heidenstam säger, ligger mer i svenskens lynne än i andra folks. Säkert är, att den förmåga av opartiskhet, som utgör en visserligen ganska dyrköpt frukt av vår historias starka både yttre och inre rytm, givit oss särskilda betingelser att förstå andra folks öden.¹¹⁹

I likhet med Herman Söderbergh lyfte således även Carlgren fram den svenska historien, närmare bestämt den långvariga fredsperioden, som det främsta skälet till de mer opartiska svenska läroböckerna. För övrigt konstaterade Carlgren också att de nordiska ländernas gamla hatfyllda inbördes förhållanden ”numer knappast lämnat de ringaste spår i läroböckerna”.¹²⁰

5.2.2 En nationellt förankrad undervisning med vida horisonter

Att de svenska läroböckerna i historia ansågs vara i stort sett befriade från mer aggressiva nationalistiska tendenser rädde det således i stort sett konsensus kring i det samtida svenska samhället, även bland uttalade fredspedagoger som SSF:s ledande företrädare. Det krävdes emellertid långt mer än enbart chauvinismbefriade läroböcker för att skapa de nya människor och den nya anda som världen ansågs vara i så stort behov av. I detta avsnitt

¹¹⁸ Zander 2001, s. 190. Ulf Zander refererar i sin tur till en lång rad artiklar i olika dagstidningar och tidskrifter under främst 1920-talet.

¹¹⁹ ”Nationalism och internationalism i historieundervisningen”, *SvL* 1926:19 (del 2), s. 368.

¹²⁰ ”Nationalism och internationalism i historieundervisningen”, *SvL* 1926:18 (del 1), s. 347. Carlgren kom senare under 1930-talet att ändra uppfattning i och med sitt arbete med historieboksrevisioner inom ramen för Föreningarna Nordens verksamhet, se Åström Elmersjö 2013.

undersöks hur SSF önskade förändra den rådande svenska historieundervisningen i en mer internationellt orienterad anda, samt hur föreningen betraktade relationen mellan den nationella och den så kallade allmänna historien.

Den nationella historiens primat

Den nya undervisningsplanen för folkskolan (Upl 1919) medförde två viktiga nyheter vad gällde fostran till internationalism genom historieundervisningen. För det första framgick nu tydligt i anvisningarna för historieämnet att läraren aktivt skulle "motverka uppkomsten av hat och fiendskap mot andra folk samt främja insikten om att fred och samförstånd mellan alla länder är ett av huvudvillkoren för mänsklighetens gemensamma framåtskridande". För det andra skulle "bilder" ur den allmänna historien presenteras för eleverna. Det allmänhistoriska stoffet borde emellertid vara av strikt begränsad art och koncentreras till sådana händelser och utvecklingsförlopp som kunde skänka ytterligare förklaring och bakgrund till den svenska historien.¹²¹ I jämförelse med tidigare styrdokument för folkskolans undervisning, vilka enbart hade koncentrerats till den svenska historien,¹²² var de nya skrivningarna trots allt ett stort framsteg för alla dem som i likhet med Greta Stendahl ville få till stånd "öppna fönster mot världen".¹²³ Det rådde dock ingen tvekan om att den svenska historien även fortsättningsvis var tänkt att dominera historieundervisningen. Den huvudsakliga målsättningen med ämnet i folkskolorna förblev också att "hos barnen lägga grund för sund fosterlandskänsla och god samfundsanda".¹²⁴

Det fanns ett starkt stöd inom SSF för de nya direktiven i Upl 1919. Som tidigare antytts var samstämmigheten stor bland föreningens ledande företrädare om att den nationella historien även fortsättningsvis måste utgöra själva grundvalen i skolans historieämne. Enigheten var dock inte total. Theodor Blomqvist får sägas ha tillhört den nordiska freds rörelsens skarpaste kritiker av den nationella historiens dominerande ställning i skolorna:

Därmed få dock de unga aldrig någon riktig blick för proportionerna här i världen, komma aldrig ut över sin tränga horisont, bli sockenpolitiker i stället för medborgare i ett nationernas fria samfund. Bygdepatriotismen är så fastrotad här i Sverige, att ytterligare uppmuntran är skäligen överflödig.¹²⁵

¹²¹ Upl 1919, s. 106f (citatet är hämtat från s. 106).

¹²² Se t.ex. *Normalplan för undervisningen i folkskolor och småskolor, den 7 december 1900*, Stockholm 1900, s. 38.

¹²³ Stendahl 1931, s. 26. Se även Stendahl, "Skolmiljöns och kunskapsinhämtandets inriktning", 1938/1939, s. 3, mapp 8, kartong 1937, IKFF, KvS.

¹²⁴ Upl 1919, s. 100.

¹²⁵ Blomqvist 1920, s. 10.

Blomqvist menade att Upl 1919 visserligen hade inneburit ett steg i rätt riktning men att de nya anvisningarna för historieämnet ändå var högst otillräckliga; både perspektivet och den horisont som erbjöds eleverna var alltför snäv. Skolan gjorde över huvud taget alldeles för lite vad gällde att uppmuntra eleverna till "[i]ntresse och förståelse för det som ligger bortom och utom den omedelbara iakttagelsen".¹²⁶ Historieämnet borde istället ge betydligt större utrymme åt de internationella problemen och åt mänsklighetens gemensamma kulturarv. Ja, Blomqvist gick till och med så långt att han krävde att "den allmänna historien måste dominera [över] den nationella".¹²⁷

Men det fanns de som gick ännu längre än så. År 1926 bjöd SSF in den engelske socialhistorikern professor John Glyn Davies från Liverpools universitet för ett offentligt föredrag i Stockholm om nationalism och fred. Davies gav då prov på en i sammanhanget mycket radikal ståndpunkt: historieämnet borde helt och hållet utesluta den nationella historien. Han ifrågasatte betydelsen av fosterlandskärlek och kritiserade skarpt den gängse historieundervisningen. Den traditionella nationella historien födde fientlighet gentemot andra folk och nationer och därför krävdes det enligt Davies ett mycket radikalt omlägningsarbete: "Eleverna skola icke längre inläras lokal och nationell, utan universell historia, fri från den nationella hetsen."¹²⁸

Att helt plocka bort Sveriges historia och enbart undervisa i internationell historia var emellertid en fullkomligt väsensfrämmande tanke för SSF:s företrädare. Inte heller Blomqvists krav på att låta den internationella historien dominera över den nationella verkar ha väckt någon större genklang hos de övriga styrelseledamöterna. Greta Stendahl, Matilda Widegren, Herman Söderbergh och Frida Härner, i likhet med olika företrädare för NLF, följde istället en mer återhållsam linje som låg i närheten av intentionerna i Upl 1919: ett fortsatt hävdande av den nationella historiens primat, men inkluderande mer av allmän historia och internationella utblickar.¹²⁹ Ingvar Nielsen kan få stå som en typisk representant för denna mer moderata hållning:

Naturligvis maa Fædrelandets Historie i Børneskolen spille Hovedrollen. [– –] Men i ingen Skole bør den behandles helt isoleret. I hvert Fald bør det nordiske Fællesskab i finske, svenske, norske og danske Skoler aldrig tabes af Syne. Men ogsaa Verdenshistorien maa finde Plads i Folkeskolens øverste Klasser. Det gælder særlig Tiden fra den franske Revolution til vore Dage.¹³⁰

¹²⁶ Blomqvist 1922, s. 277.

¹²⁷ Enligt *SvL* 1924:42, s. 826 [ref. av T. Blomqvists föredrag om historieundervisningen vid NLF:s möte 1924]. I övrigt se även Blomqvist 1922, s. 277 och 281 samt Blomqvist 1920, s. 10.

¹²⁸ Se ett kortfattat referat av föredraget i "Nationalism och fred", *FT* 1926:42, s. 706.

¹²⁹ Detta är ett genomgående synsätt som också blottläggs genom att SSF:s och NLF:s företrädare aldrig krävde någon reduktion av den nationella historien, endast tillägg/kompletteringar av nytt och mer allmänhistoriskt stoff. Se t.ex. Härner 1930, s. 184f; Nielsen 1932, s. 127; Stendahl 1919, s. 209; Olden 1932, s. 379; Widegren 1921, s. 65; Nielsen 1927b, s. 18f.

¹³⁰ Nielsen 1927a, s. 265.

Att den nationella historien skulle ges störst utrymme i historieundervisningen var således det helt förhärskande synsättet bland de nordiska fredspedagogerna. Bortsett från Theodor Blomqvists tidigare nämnda kritik av skrivningarna i Upl 1919 framkom inte några som helst krav på att fosterlandets historia skulle reduceras i syfte att skapa utrymme åt mer internationell historia. Istället handlade det uteslutande om krav på *kompletteringar* av allmänhistoriskt stoff.¹³¹

Ett tydligt exempel på denna mer återhållsamma inställning ges av ämneslärarinnan Kerstin Wikander, styrelseledamot i SSF:s lokalkrets i Göteborg. År 1924 företog hon en undersökning av ett antal nyutkomna historieläroböcker för folkskolan. Enligt Wikander hade inga större förändringar ägt rum i fråga om de nya anvisningarna i Upl 1919 om mer internationella utblickar: "Åtminstone kan man svårigen märka något rikare allmänhistoriskt inslag i de nya upplagorna än vad man tycker sig minnas från forna dagars läroböcker."¹³² Detta var dock förklarligt, menade hon, då det inte var alldeles enkelt att utläsa ur undervisningsplanen vilket utrymme den allmänna historien egentligen borde ges i historieundervisningen. Själv ansåg Wikander att man inte borde behandla mer ur den allmänna historien "än vad som bokstavligen är nödvändigt för att förstå vår egen historia".¹³³ Även om hon var kritisk mot bristen på internationell historia i de nya läroböckerna, rådde det således ingen tvekan om att den nationella historien även fortsättningsvis borde dominera undervisningen samt att den allmänna historia som ändå behandlades främst skulle ta sin utgångspunkt i den svenska historien.

Det är tydligt att både SSF och NLF, i likhet med Upl 1919, ansåg att den allmänna historien åtminstone i viss utsträckning borde ta sin utgångspunkt i den nationella, det vill säga att undervisningen skulle lyfta fram sådana internationella utblickar som gav ytterligare djup, förklaring och perspektiv åt det egna landets historia. Men samtidigt är det inte alldeles uppenbart vilken hållning i frågan som egentligen var den mest framträdande bland de nordiska fredspedagogerna. Borde den nationella historien placeras in i den bredare allmänna historien, eller borde den allmänna historien i huvudsak speglas utifrån den nationella? Ingvard Nielsen menade exempelvis att en nationell historieundervisning borde "tage Sigte paa at give ret Forstaaelse af vort Samfunds Plads i Verden",¹³⁴ och Matilda Widegren underströk att fosterlandets historia borde "få sin bakgrund i förh[ållande] till världshistorien".¹³⁵ I mitten av 1930-talet höll Greta Stendahl en föreläsning vid Nordiska skolmötet i Stockholm där hon förtydligade sin syn på saken:

¹³¹ Se en längre diskussion kring kraven på just kompletteringar i avsnitt 6.2.2.

¹³² Wikander 1924, s. 123.

¹³³ Wikander 1924, s. 124.

¹³⁴ Nielsen 1927a, s. 267.

¹³⁵ Widegren, "Skolan och fredsarbetet", trol. 1918/1919, s. 6, F1:1, IKFF, KvS.

När jag tänker på vårt Sverige i dess betydelse för världen, klappar mitt svenska hjärta i raskare takt, än om jag ser saken så som den uttryckes i kursplanen för klass 7 i den kommunala flickskolan: 'Övriga länder ur synpunkten av deras betydelse för Sverige'.¹³⁶

Stendahl menade att det krävdes ett helt nytt perspektiv, ett nytt sätt att förhålla sig till Sveriges plats och betydelse i världen. Men oavsett hur man betraktade saken, Sveriges betydelse för världen eller världens betydelse för Sverige, krävde företrädare för både SSF och NLF att den nationella historien inte fick isoleras från sitt internationella sammanhang.

Undervisning om Nationernas förbund

Den svenska historien borde således enligt SSF även fortsättningsvis dominera på historiektionerna, då den nationella identiteten och fosterlandskärleken betraktades som själva fundamentet i all fredsfostran. Den nationella historieundervisningen borde emellertid kompletteras med nytt stoff, med mer allmän historia och fler internationella utblickar. I detta sammanhang utgjorde undervisning om Nationernas förbund och dess historia det sannolikt viktigaste och mest frekvent återkommande enskilda kravet från SSF:s sida. I syfte att skapa framtida världsmedborgare och en ny internationell anda hos det uppväxande släktet ansågs undervisning om Nationernas förbund (NF) vara av största tänkbara betydelse. Även om detta moment helst borde ingå i flera skolämnen, inte minst i geografiundervisningen, var det framför allt historieämnet som enligt både SSF och NLF lämpade sig bäst för sådan undervisning.¹³⁷

I kraven på en NF-undervisning i skolorna kunde SSF luta sig emot folkförbundets egna direktiv.¹³⁸ Men trots att det därmed fanns svart på vitt att skolorna förväntades undervisa om NF:s existens och historia samt målsättningar och bestämmelser, vilket SSF ofta refererade till och stödde sig på i sina föreläsningar, verkar det inte ha varit alldeles enkelt att övertyga lärarkåren om vikten av en sådan undervisning. Utifrån SSF:s egen argumentation i frågan märks ett återkommande försvar, dels av NF i sig som organisation, dels av kravet på att NF borde ges utrymme och uppmärksamhet i skolornas undervisning. Detta kontinuerliga försvar bör främst förstås mot bakgrund av en allmänt utbredd kritik eller skepsis gentemot NF under

¹³⁶ Stendahl 1935a, s. 422. Greta Stendahl talade här visserligen om geografiundervisningen, men principen gällde rimligtvis även historieämnet.

¹³⁷ Nielsen 1934, s. 10; Härner 1930, s. 193 [diskussionsinlägg av E. Eurén]; Stendahl 1931, s. 26; Nielsen 1927a, s. 266; Nielsen 1932, s. 127; Widegren, "De mellanfolkliga fredssträvandenas plats i historieundervisningen", trol. 1931, s. 13, F1:1, IKFF, KvS; Söderbergh 1932, s. 13.

¹³⁸ Ett flertal resolutioner med detta innehåll antogs i NF:s generalförsamling under 1920-talet. År 1927 avgavs även ett betänkande i form av rekommendationer om hur en NF-undervisning borde gå till. Se avsnitt 3.2.2.

större delen av mellankrigstiden, en misstro som naturligtvis även fanns inom lärarkåren och som förstärktes under 1930-talet i takt med att förbundets svagheter blev alltmer uppenbara. Kritiken gentemot NF-undervisning i skolorna kom för övrigt även till uttryck i andra länder, kanske särskilt i England och USA där sådan undervisning anklagades för att vara partisk, känslös och propagandistisk.¹³⁹ Att NF var en organisation med brister och svagheter var dock inget som ignorerades eller förnekades av SSF:s företrädare. Tvärtom lyfte de ofta fram olika problematiska aspekter med folkförbundet och de underströk kontinuerligt vikten av att undervisa om organisationen med ett kritiskt förhållningssätt.¹⁴⁰

SSF:s huvudsakliga argumentationslinje skulle kunna sammanfattas med att NF var världens hopp – trots allt. Även om det var möjligt att peka på många svagheter med folkförbundet, var det ändå en i grunden radikal nyskapelse som symboliserade de stora mentala förändringar som ansågs ha ägt rum i tänkandet kring krig och fred efter första världskriget. NF blev vad man gjorde det till och organisationen var beroende av den välvilja och opinion som stod bakom förbundets idé och verksamhet. Det var därför nödvändigt för hela världens framtid att det fanns en kraftig folkopinion bakom NF, och här hade skolan ett mycket stort ansvar. Detta var också SSF:s allra främsta argument för en NF-undervisning i skolorna, det vill säga att fostra lojalitet gentemot folkförbundet.¹⁴¹ Greta Stendahl formulerade det så här:

Nationernas förbund hör till inom skolans undervisning icke bara därför, att det existerar och hör med till det vi behöva känna till såsom bildade människor, utan också därför att det är ett försök till en ny politik, i vilken vårt folk deltagar. Detta nya är samarbete satt i system, det är strävan efter samarbetsanda. Utan att denna internationella anda blir starkare inom alla folk, skall det inte lyckas statsmän och regeringsombud att föra det vidare. Därför bör det råda nationernas-förbundsanda – genëve-anda – i skolan.¹⁴²

Ett ytterligare argument för NF-undervisning i skolorna, vilket ofta fanns med i SSF:s skrifter och föredrag, dock mer implicit än explicit, handlade om betydelsen av framtidshopp och livsmod. Barn och ungdomar måste ges en ljus bild av världen genom skolans undervisning och erhålla goda ideal att se upp till.¹⁴³ Även Ingvard Nielsen framhöll just detta i samband med ett föredrag om NF-undervisning vid det Nordiska skolmötet år 1931:

¹³⁹ Marsden 2000, s. 35f.

¹⁴⁰ Se t.ex. Söderbergh 1932, s. 13f; Skäringer 1935b, s. 6 och Leche-Löfgren 1925, s. 14.

¹⁴¹ Se t.ex. Söderbergh 1932, s. 13f; Skäringer 1935b, s. 6; Leche-Löfgren 1925, s. 14; Stendahl 1931, s. 26; Nielsen 1932, s. 126f. Matilda Widegren publicerade också en lättläst skrift om NF, där både lärare och elever gavs argument mot kritiken om NF:s maktlöshet, se Matilda Widegren, *Nationernas förbund – Vad det är och vill*, Stockholm 1931, t.ex. s. 37ff.

¹⁴² Stendahl 1931, s. 26.

¹⁴³ Se t.ex. Widegren, ”De mellanfolkliga fredssträvandenans plats [...]”, trol. 1931, s. 16f, F1:1, IKFF, KvS och ”Fredsundervisning”, *FT* 1931:43, s. 963 [intervju med Greta Stendahl].

Og hvis vi derigennem kan styrke Troen paa den Fremtid, Ungdommen maa se i Møde, har vi samtidig opnaaet en pædagogisk Værdi, som vi ikke har Raad til at lade haant om. Thi intet svækker Ungdommens almindelige Interesse som Skepsis over for Fremtiden. Den betegner sjælelig Passivitet, Mangel paa Kraft.¹⁴⁴

Rent innehållsmässigt rekommenderade de nordiska fredspedagogerna att barnen blev bekanta med NF:s tillkomst och organisation, den grundläggande idén bakom och syftet med förbundet, några av paktens huvudprinciper och viktigaste folkrättsbestämmelser samt slutligen även några exempel på vad NF faktiskt hade uträttat och för närvarande arbetade med. Det var också viktigt att klargöra NF:s två huvudsakliga verksamhetsområden: dels det humanitära och därigenom konfliktförebyggande arbetet, dels det politiska arbetet med att mäkla fred mellan fientliga länder och att få till stånd en universell nedrustning.¹⁴⁵ Det allra viktigaste var emellertid inte exakt vad undervisningen behandlade utan *hur* den bedrevs. Informationen om NF borde främst koncentreras på att skapa intresse och förståelse, så att den stimulerade elevernas fantasi och fick ”deras hjärtan att klappa”. SSF:s och NLF:s företrädare gav en lång rad konkreta exempel på hur man borde undervisa om NF. Gemensamma drag var nyckelorden inlevelsefullt, åskådligt, konkret och spännande, samt att framställningarna i så hög grad som möjligt knöts till betydelsefulla och inspirerande personligheter.¹⁴⁶

Det fanns ingenting som de nordiska fredspedagogerna ansåg vara mer akut att åtgärda än den stora bristen på undervisning om just Nationernas Förbund, vilket också ofta påtalades i föreläsningar och skrifter.¹⁴⁷ Herman Söderbergh talade sannolikt på hela fredsrörelsens vägnar då han i en skrift från år 1932 konstaterade att det ”ringa utrymme” som de historiska läroböckerna lämnade åt fredsrörelsen och folkförbundet var ”fullständigt orimligt”.¹⁴⁸ Vid upprepade tillfällen framförde därför både SSF och NLF – i resolutioner och skrivelser till skolkommissionen, Skolöverstyrelsen och andra myndigheter och sakkunniga – krav på att undervisning om NF och fredsrörelsens historia borde bli obligatoriska moment i historieundervisningen i

¹⁴⁴ Nielsen 1932, s. 130.

¹⁴⁵ Nielsen 1927a, s. 266; Widegren, ”De mellanfolkliga fredssträvandenas plats i historieundervisningen”, trol. 1931, s. 13–16, F1:1, IKFF, KvS; Nielsen 1932, s. 130; Skäringer 1935b, s. 6. Se även Leche-Löfgren 1925 och Widegren 1931.

¹⁴⁶ Citatet från Skäringer 1935b, s. 6. I övrigt se t.ex. Leche-Löfgren 1925; Widegren 1931; Nielsen 1932, s. 130; *SvL* 1930:47, s. 1128 [ett uttalande av Leander Wallerius, senare ordf. i SSF]. Goda exempel att lyfta fram och berätta om för barnen var exempelvis Woodrow Wilsons, Fridtjof Nansens, lord Cecilis, Hjalmar Brantings och Karen Jeppes arbete i NF:s tjänst.

¹⁴⁷ För några tydliga exempel, se Söderbergh 1932, s. 13 och Stendahl 1935a, s. 422. I regel var detta med den bristande NF-undervisningen mer som en underförstådd utgångspunkt i resonemangen om hur man borde gå tillväga för att göra NF känt, se t.ex. Nielsen 1927a, s. 266; Härner 1930, s. 187ff; Nielsen 1932, t.ex. s. 127ff; Stendahl 1931, s. 26f; Skäringer 1935b, s. 6.

¹⁴⁸ Söderbergh 1932, s. 13.

alla skolformer och på alla skolstadier.¹⁴⁹ Bristen på textavsnitt om NF och det mellanfolkliga samarbetet i de svenska historieläroböckerna verkar dock av allt att döma ha hållit i sig under större delen av mellankrigstiden.¹⁵⁰

En genomgripande revidering av de befintliga svenska och nordiska historieläroböckerna i nämnda avseende skulle emellertid enligt SSF ta lång tid att genomföra, och till syvende och sist var ändå allting beroende av de enskilda lärarna. En fredsengagerad och intresserad lärare kunde mycket väl bedriva undervisning om NF alldeles oavsett stöd av läroböcker eller ej. På samma sätt kunde en ointresserad eller rentav kritisk lärare ignorera eller till och med medvetet motverka och ifrågasätta eventuella textavsnitt i läroböckerna om exempelvis fredsrörelsen och NF.¹⁵¹ Ett stort problem i detta sammanhang var att det fanns ytterst lite information att tillgå för de lärare som önskade fördjupa sina kunskaper om NF.¹⁵² SSF vidtog därför en lång rad konkreta åtgärder i syfte att fortbilda lärarna om folkförbundet, exempelvis i form av skrifter, diskussionsmöten, information om NF-kurser för lärare och en större permanent utställning av material för undervisning om förbundet.¹⁵³ Vidare publicerade Theodor Blomqvist ett förslag till studieplan för fortbildning om NF i studiecirkelformat.¹⁵⁴ Även för barn och ungdomar rådde enligt SSF en stor brist på lättfattliga, översiktliga och intresseväckande publikationer om NF och närliggande frågor om det mellanfolkliga samarbetets historia.¹⁵⁵ På denna punkt gjorde SSF en insats genom ett fler-

¹⁴⁹ Se korta rapporter om olika skrivelser i t.ex. *Till skolornas fredsdag* 1932, s. 19 och *Till skolornas fredsdag* 1934, s. 15. Se även beslut om en skrivelse till Kungl. Maj:t om NF-undervisning i Protokoll fört vid SSF:s arbetsutskotts sammanträde 2/9 1931, §10, E2, MB, NFL. NLF utarbetade också skrivelser som tillställdes de nordiska regeringarna, skolmyndigheter och NF, se t.ex. *TJSL*, 1937:16, s. 280; *SvL* 1937:36, s. 1031f och *Lf* 1936:35, s. 7.

¹⁵⁰ Se t.ex. Stendahl, "Skolmiljöns och kunskapsinhämtandets inriktning", 1938/1939, s. 5, mapp 8, kartong 1937, IKFF, KvS. Thomas Nygren har också konstaterat det magra genomslaget för NF:s rekommendationer i både läroplaner och i praktiken i de svenska läroverken under mellankrigstiden, se Nygren 2011a, t.ex. s. 35f och Nygren 2011b, s. 340f och 343. Till skillnad från i Sverige innehöll däremot franska läroböcker textavsnitt om NF, åtminstone efter läroboksrevisionen i slutet av 1920-talet, se Siegel 2004, s. 187f.

¹⁵¹ Se t.ex. Söderbergh 1932, s. 12 och Stendahl, "Skolmiljöns och kunskapsinhämtandets inriktning", 1938/39, s. 5, mapp 8, kartong 1937, IKFF, KvS.

¹⁵² Se t.ex. Widegren, "De mellanfolkliga fredssträvandenas plats i historieundervisningen", trol. 1931, F1:1, IKFF, KvS; Nielsen 1932, s. 124f; Skäringer 1935b, s. 6.

¹⁵³ SSF:s företrädare medverkade t.ex. i arbetet med en översättning av en skrift om NF, se Protokoll fört vid sammanträde av Svenska föreningen för Nationernas förbund pedagogiska kommitté, 29/9 1930, Kommittéprotokoll A4, vol. AI:1, SNF, RA. År 1930 arrangerade SSF ett offentligt diskussionsmöte om NF, se Stendahl 1931 och *SvL* 1930:47, s. 1128. Ang. information om NF-kurser för lärare, se t.ex. *NV* 1928:19, s. 145f; Härner 1930, s. 189; Widegren, "De mellanfolkliga fredssträvandenas plats i historieundervisningen", trol. 1931, s. 13 och 17f, F1:1, IKFF, KvS. Om den pedagogiska utställningen, se *Till skolornas fredsdag* 1931, s. 22; *Lf* 1931:22, s. 11 och *FT* 1931:43, s. 963.

¹⁵⁴ "Nationernas förbund: Studieplan", *Bokstugan: studiecirkelnas tidskrift* 1928:5, s. 162–168. Se samma studieplan i *NV* 1928:20, s. 157f och 1928:21, s. 166f.

¹⁵⁵ Se t.ex. Nielsen 1932, s. 124f; Widegren, "De mellanfolkliga fredssträvandenas [...]", trol. 1931, s. 17, F1:1, IKFF, KvS; *SvL* 1930:47, s. 1128 [ett inlägg av Leander Wallerius].

tal av de småpublikationer som gavs ut av föreningen.¹⁵⁶ Nämnas kan också att Matilda Widegren författade en egen skrift om NF, direkt riktad till barn, vilken publicerades år 1931 av Sveriges Folkskolläraryrkesförbund.¹⁵⁷

En historieundervisning i folkförbundets anda

Fostran till internationalism handlade dock inte enbart om att komplettera den gängse historieundervisningen med kunskap om Nationernas förbund, även om detta enligt SSF var en synnerligen väsentlig del. Det handlade också om att främja skapandet av en NF-anda hos barn och unga samt att få till stånd "öppna fönster mot världen".¹⁵⁸ Både Matilda Widegren och Ingvar Nielsen menade att i likhet med hur historieämnet under lång tid hade använts i nationalismens tjänst, borde detta ämne nu istället aktivt tas i tjänst för fred och mellanfolklig förståelse. Det som alla numera borde eftersträva var "en Historieundervisning i Folkeförbundets And".¹⁵⁹ Visserligen skulle även denna nya historieundervisning ta sin utgångspunkt i det nationella, men det huvudsakliga målet var att främja den mellanfolkliga förståelsen och samhörigheten.¹⁶⁰ Flera av fredspedagogerna talade om den övergripande målsättningen i termer av att historiekunskaperna skulle ge barnen en "vidgad horisont".¹⁶¹ NLF:s ordförande Ingvar Nielsen kan sägas ha formulerat hela detta synsätt på förhållandet mellan det nationella och det internationella på ett kärnfullt sätt med följande ord: "Og det, vi maa stile imod, er efter min Formening netop en National Skole med vide Horisonter."¹⁶²

Med andra ord krävde både SSF och NLF att historieundervisningen kompletterades med mer internationell, eller så kallad allmän, historia. Ett skäl till detta var att i någon mån reducera de "bigotta" nationalistiska tendenser som fortfarande ansågs leva kvar även i de svenska och nordiska

¹⁵⁶ Leche-Löfgren 1925 och Kræpelin 1922. Därtill kommer ett antal texter i SSF:s skriftserie vilka innehåller enkla och kortfattade redogörelser om NF:s verksamhet, se t.ex. "Kelloggspakten", *Till skolornas fredsdag* 1929, s. 16f; Greta Stendahl, *Tre kvinnliga fredsarbetare*, SSF; 12, Stockholm 1929b (bland annat om Anna Bugge-Wicksells arbete inom ramen för NF); "En österlänning om Nationernas förbund och freden" och "Barnen och Nationernas förbund" i *Till skolornas fredsdag* 1930; Fridtjof Nansen: Den gode viljes mann", *Den 18 maj 1933*.

¹⁵⁷ Widegren 1931.

¹⁵⁸ Stendahl 1931, s. 26.

¹⁵⁹ Nielsen 1927a, s. 262 (citater är egentligen kursiverat i original). Se även Widegren, "Om skapandet av en ny anda i historieundervisningen", Lund, trol. 1929, s. 16, F1:1, IKFF, KvS.

¹⁶⁰ Stendahl 1919, s. 208; Nielsen 1927a, s. 268. Wærn-Bugge 1925, s. 553; Skäringer 1935a, s. 6; Widegren, "Om skapandet av en ny anda i historieundervisningen", Lund, trol. 1929, s. 16, F1:1, IKFF, KvS.

¹⁶¹ Citatet är hämtat från *SuL* 1924:42, s. 826 [ref. av T. Blomqvists föredrag vid NLF:s möte 1924]. Även Elsa Skäringer talade om vidgad horisont, se Skäringer 1935a, s. 6. Elisabet Wærn-Bugge talade om kunskap som "vidgar blicken", se Wærn-Bugge 1925, s. 553. Se även Stendahl 1939a, s. 12 för ett liknande resonemang.

¹⁶² Nielsen 1927b, s. 19.

historieläroböckerna. Det handlade dels om ett visst självförhållande av den egna nationen, dels om att det egna landet ofta skildrades i motsatsförhållande till andra länder.¹⁶³ En förändring kunde i detta avseende göras genom att i högre grad än tidigare placera in det egna landet i en större internationell kontext, men även genom att nyansera perspektiven på den egna nationens förflutna. Det främsta skälet till kravet på mer allmän historia var emellertid att aktivt främja förståelsen mellan folken och bidra till en starkare känsla av samhörighet och broderskap.

Åtskilliga företrädare för SSF underströk den stora betydelsen av att historieämnet förmedlade kunskaper om världen utanför det egna landet, och att undervisningen gav större utrymme och uppmärksamhet åt de internationella problemen. Det verkar dock inte ha funnits någon annan som lika starkt betonade värdet av att studera andra länder på deras egna villkor som Matilda Widegren. Hon menade att en bidragande orsak till krigsutbrottet år 1914 var att barnen i alla länder hade fått alltför bristande kunskaper om andra nationer och deras historia: "Var det då underligt, att folken så lätt föll offer för osannfärdiga och förvrängda framställningar om 'fiendefolket'."¹⁶⁴ Det var istället hög tid att få till stånd en historieundervisning "som med sympati o[ch] förståelse" behandlade andra folk och länder, ur både politiska, kulturella och religiösa perspektiv.¹⁶⁵ Widegren lyfte fram USA, Indien, Kina, Japan, Polen och Tjeckoslovakien som exempel på folk och länder vilka dittills knappt alls hade förekommit vare sig i historieläroböcker eller på lektioner.¹⁶⁶ Det fanns dock särskilt ett folk som i högre grad än något annat borde ges plats i historieundervisningen: judarna. Widegren tillhörde för övrigt dem som redan under 1920-talet uppmärksammade den tilltagande antisemitismen i samhället och hon lyfte fram judarnas historia och alltmer alarmerande situation i flera av sina föreläsningar. Till stor del, menade hon, berodde antisemitismen på okunskap om judarna och deras historia.¹⁶⁷ I början av 1930-talet planerade SSF även att publicera en skrift om judarnas historia, men av någon anledning slutfördes aldrig projektet.¹⁶⁸

Med undantag av Widegrens föreläsningar finns det emellertid ytterst få konkreta exempel på utomnordiska folk och länder vilka borde inkluderas i

¹⁶³ Se t.ex. Nielsen 1927a, s. 262.

¹⁶⁴ Widegren 1927a, s. 95.

¹⁶⁵ Widegren, "Om skapandet av en ny anda i historieundervisningen", Lund, trol. 1929, s. 4, F1:1, IKFF, KvS.

¹⁶⁶ Se t.ex. Widegren 1932, s. 138f; "Om skapandet av en ny anda i historieundervisningen", trol. 1928, s. 5 och 10 och "Om skapandet av en ny anda i historieundervisningen", Lund, trol. 1929, s. 12, båda i F1:1, IKFF, KvS.

¹⁶⁷ Se t.ex. Widegren 1932, s. 138f; "Om skapandet av en ny anda", trol. 1928, s.10 och "Om skapandet av en ny anda", Lund, trol. 1929, s. 12, båda i F1:1, IKFF, KvS. Ang. Widegrens tidiga uppmärksammande av antisemitismen och engagemang i frågan, se t.ex. Stendahl 1946, s. 40 och Fogelström 1971, s. 213.

¹⁶⁸ Stendahl 1933, s. 6.

historieundervisningen. Det är därför högst relevant att ställa frågan vad de nordiska fredspedagogerna egentligen avsåg med ”internationell” eller ”allmän” historia. Trots att SSF:s företrädare ofta gav uttryck för ett till synes förvånansvärt modernt synsätt på fred och människors grundläggande likhet, och trots att de kontinuerligt lyfte fram betydelsen av vidgade horisonter, internationellt samförstånd och broderskap, avslöjar texterna emellanåt hur införlivade de ändå var i mellankrigstidens rasistiskt anstrukna föreställningsvärld. I synnerhet vad gäller svarta afrikaner lyser de rasistiska tankestrukturerna tydligt igenom, något som exempelvis synliggörs i Matilda Widegrens barnpublikation om NF från år 1931. Hon berättar där om hur en av NF:s artiklar stadgade skydd ”åt s.k. efterblivna folk, t.ex. vissa negerstammar”,¹⁶⁹ och längre fram i skriften redogör hon för det mandatsystem av före detta kolonier som NF upprättade i samband med krigsslutet:

N.F. har sålunda åtagit sig en vård om dessa mer eller mindre efterblivna folk, vilken vi kunna jämföra med en förmyndares plikter mot ett omyndigt barn, som ställts under hans vård. Jämförelsen är så mycket lämpligare, som avsikten är, att då ett mandatområde nått tillräcklig utveckling, skall det bli självständigt.¹⁷⁰

En av NF:s mandatkommissionärer var den svensk-norska politikern och pacifisten Anna Bugge-Wicksell. Hennes uppgift som kommissionär var bland annat att övervaka utbildningsförhållandena i de före detta tyska kolonierna i Östafrika. Flera svenska fredspedagoger skrev uppskattande om Bugge-Wicksells arbete och rekommenderade detta som ett gott exempel att berätta om för barnen. Nedanstående skildring återgavs i något olika versioner av både Matilda Widegren, Greta Stendahl och Elsa Skäringer:

Av framstående missionärers berättelser visste man, att skriv- och läskunniga negrer av lågt stående ras bli mycket högfärdiga och anse sig vara för fina att bygga bostäder, odla jord eller utföra annat praktiskt arbete. Fru Wicksell förstod därav, att negerskolorna måste bli vad vi med ett modernt uttryck kalla arbetsskolor. [– – –] Negerbarnen få i sina skolor först och främst lära sig sådant arbete, som de vuxna i deras hembygd utföra: banan- och kokosplantering, boskapsskötsel, kautschukstappning m.m. De få öva sig att använda bättre redskap än dem som deras fäder fått i arv av sina förfäder. [– – –] Av stor vikt är, att de få vänja sig vid renlighet. Så måste t.ex. var och en ha egen tandborste.¹⁷¹

I Widegrens skrift fick de svenska ungdomarna också veta att ”negerbarnen” även lärde sig att läsa, skriva och räkna i dessa NF-skolor, men att det i första hand var tänkt att de skulle lära sig om sitt eget östafrikanska lands

¹⁶⁹ Widegren 1931, s. 18.

¹⁷⁰ Widegren 1931, s. 53. Se även Leche-Löfgren 1925, s. 7, där hon beskriver ”en neger från Liberia med ulligt hår, tjocka läppar och platt näsa” och ”en liten siames med sneda ögon och citrongul hy”.

¹⁷¹ Widegren 1931, s. 54f. Se även Stendahl 1929b och Elsa Skäringer, ”Vad ska vi lära våra barn om N.F.?” *Lärarinneförbundet* 1935:35 (1935c), s. 6.

historia och geografi. Eller som Elsa Skäringer formulerade saken: "Målet är att fostra dem till goda negrer – inte kopior av européer."¹⁷²

Dessa rasistiska tankestrukturer väcker onekligen vidare frågor. Vad menade egentligen SSF då de talade om "mänsklig" internationalism och "broderskap"? Och vad avsågs då de talade om betydelsen av "vidgade horisonter" och ökat utrymme för "allmän" historia? Inkluderades hela världens historia eller enbart Europas och västvärldens? Vad menades över huvud taget med "internationalism"? Det är inte alldeles enkelt att ge något svar på frågorna, då underlaget i detta sammanhang är alltför magert. Den koloniala världen och dess inneboende rasstrukturer ingick i en samtida mer eller mindre hegemonisk diskurs, det var något som togs för givet. Denna kolonialistiska diskurs, vilken inte minst genomsyrade de svenska läroböckerna under perioden, legitimerade européernas närvaro i Afrika och deras överhöghet över afrikanerna. Det enda egentligt nya perspektiv som tillkom ur denna aspekt i läroböckerna under mellankrigstiden, var ett betonde av européernas moraliska plikt att höja de inföddas levnadsstandard och att bidra till kontinentens utveckling, något som även kommer till uttryck i ovanstående textutdrag.¹⁷³ Några mer ingående resonemang kring kolonialismens och rasismens upphävande som nödvändiga förutsättningar för ett "verkligt" fredstillstånd fördes inte, åtminstone inte i de föredrag och skrifter som bildat underlag för denna avhandling. Som tidigare framkommit talades det däremot regelbundet om vikten av att fredssträvan inte enbart inbegrep fred mellan folk och länder, utan även fred mellan klasser och raser.

Hur borde man då gå tillväga rent praktiskt för att implementera en historieundervisning i NF:s anda, det vill säga en fostran till mellanfolklig förståelse och mellanfolkligt samarbete? Den norske NLF-ledamoten och rektorn Ole F. Olden drog upp ett antal övergripande riktlinjer för en historieundervisning i internationalismens tjänst i samband med ett föredrag vid Nordiska lärarmötet år 1931. Han nämnde tre allmänna principer för detta arbete, vilka till stor del går att urskilja i de krav och önskemål som ventilerades av både SSF och andra nordiska fredspedagoger: a) att betona människors grundläggande likheter, b) att lyfta fram samarbetets betydelse för den historiska utvecklingen, och c) att lära barnen flerperspektivism, det vill säga att betrakta historiska händelser och personer ur olika perspektiv.¹⁷⁴

En av ingångarna till en mer internationellt orienterad historieundervisning var således att i större utsträckning än tidigare betona likheter mellan människor och sådant som var gemensamt för olika folk och länder. Frida

¹⁷² Skäringer 1935c, s. 6.

¹⁷³ Om de svenska läroböckernas framställning av Afrika och afrikaner i ett historiskt perspektiv, se framför allt Luis Ajagán-Lester, *"De Andra": Afrikaner i svenska pedagogiska texter (1768–1965)*, Stockholm 2000, särskilt kap. 5.3 (s. 157–170).

¹⁷⁴ Olden 1932, t.ex. s. 377f.

Härner gav ett exempel från en reformpedagogisk skola i USA, där man i historieundervisningen mer medvetet än tidigare lyfte fram likheter mellan olika länder: "Man jämför olika lands hemliv, skolliv, helgers firande, litteratur o.s.v." På så vis skulle man enligt Härner kunna bidra till ökad förståelse och vänskap.¹⁷⁵ Ett annan väsentlig aspekt av en historieundervisning i folkförbundets anda var att ge barnen kunskaper om och förståelse för hur folk och länder genom historien hade kommit varandra allt närmare och hur beroende alla blivit av varandra. Det internationella samfundet hade numera mycket stor betydelse för de enskilda nationerna och samarbete länder emellan var både nödvändigt och önskvärt.¹⁷⁶ Theodor Blomqvist menade att den huvudsakliga riktningen i all historieundervisning borde vara just att följa de mänskliga sammanslutningarnas allt större och starkare gemenskap.¹⁷⁷

En ytterligare aspekt av den historieundervisning i NF:s anda som eftersträvades av både SSF och NLF var att i viss mån omvärdera gängse nationellt undervisningsstoff genom att betrakta enskilda händelser (krig och konflikter) även ur andra nationers, eller fiendens, perspektiv. På så vis kunde man lära sig "nationell självbesinning", som Matilda Widegren uttryckte saken, det vill säga aktivt motarbeta nationell självförhåvelse.¹⁷⁸ Både Herman Söderbergh och NLF:s ledamot Ole F. Olden konstaterade att det inte fanns någonting mer betydelsefullt för det mellanfolkliga samförståndet än just denna aspekt, det vill säga "att belysningen av de skilda folkens mellanhavanden blir fullt opartisk med en rättvis fördelning av dagar och skuggor".¹⁷⁹ Olden menade att många saker skulle te sig annorlunda för barnen när det klargjordes hur olika enskilda personer eller händelser kunde bedömas utifrån skilda perspektiv. Den danske kungen Kristian II (Kristian "Tyrrann") lyftes här fram som det klassiska exemplet på hur Danmark och Sverige kunde förmedla helt olika uppfattningar om en och samma person.¹⁸⁰

Greta Stendahl och Matilda Widegren tillhörde också dem som framhöll betydelsen av att i undervisningen förhålla sig relativt kritisk till det egna landets historia. Visserligen, menade Widegren, hade Sverige många vackra minnen som eleverna borde lära sig känna berättigad stolthet över. Men det var lika viktigt att förstå sitt eget folks historiska försyndelser och orättfärdiga handlingar. Som exempel brukade hon lyfta fram Karl X:s och Karl XII:s polska krigståg, som borde inge samvetsqual hos svenskarna, men även

¹⁷⁵ Härner 1930, s. 184f (citatet på s. 185). Se även Widegren 1931, s. 9, där hon också betonar betydelsen av att se till likheter snarare än skillnader.

¹⁷⁶ Se t.ex. Widegren, "Om skapandet av en ny anda i historieundervisningen", Lund, trol. 1929, s. 16, F1:1, IKFF, KvS; Nielsen 1927b, s. 19; *Lf* 1938:12, s. 2 [ref. av F. Härners föredrag vid SSF:s årsmöte 1938].

¹⁷⁷ Blomqvist 1920, s. 10.

¹⁷⁸ Citatet från Widegren 1932, s. 137.

¹⁷⁹ Söderbergh 1932, s. 12. Se även Olden 1932, s. 379.

¹⁸⁰ Olden 1932, s. 379.

Sveriges ”raffinerade vana” att lägga beslag på flodmynningar kring Östersjön under 1600-talet.¹⁸¹ Greta Stendahl konstaterade att en revidering av läroböckerna var nödvändig i fråga om kompletteringar av olika perspektiv på historiska tilldragelser. Men tills ett sådant revisionsarbete kom till stånd var det enligt Stendahl viktigt att enskilda lärare själva tog tag i situationen och hon rekommenderade därför lärarna att på egen hand studera andra länders historieläroböcker.¹⁸²

5.3 Nationalism och internationalism i förening: Sammanfattning och diskussion

”Moralisk” internationalism och ”sann” nationalism

Internationalism var en av grundpelarna i SSF:s fredsfostran. I syfte att förhindra framtida krig ansågs det vara av yttersta vikt att genom fostran och undervisning grundlägga en ny och mer internationellt orienterad anda hos barn och unga. Det internationalistiska budskapet var för övrigt starkt framträdande inom hela den internationella fredspedagogiska rörelsen under mellankrigstiden, något som exempelvis har visats genom studier av de franska folkskolläraernas fredsfostran och i det program som lanserades av SSF:s amerikanska motsvarighet, The American School Peace League. I likhet med de nordiska fredspedagogerna handlade även deras internationella fostran om att främja vänskap och goda förbindelser mellan folk och länder samt att fostra lojalitet till internationella organisationer som arbetade för fred, främst Nationernas förbund.¹⁸³ Även om internationalismen således var en central del av det fredspedagogiska budskapet har denna internationalism, dess innehåll och innebörd, sällan ägnats mer ingående analyser.

Vad menade då SSF:s företrädare när de talade om internationalism, och vad avsåg de med en fostran till internationalism? Först och främst bör SSF:s internationalism placeras in i en liberalt förankrad ideologisk tradition, baserad på övertygelsen om att alla slags internationaliseringsprocesser främjar ömsesidig förståelse, ekonomiskt välstånd och fred genom att knyta folk och länder allt närmare varandra. I den liberala internationalismen ingår också, enligt statsvetaren Fred Halliday, en övertygelse om att enskilda individer är och bör vara en del av en större gemenskap än den som nationen erbjuder.¹⁸⁴ I likhet med SSF:s internationalism är emellertid även den libe-

¹⁸¹ Widegren 1932, s. 137f och Widegren, ”Om skapandet av en ny anda i historieundervisningen”, trol. 1928, s. 15, F1:1, IKFF, KvS.

¹⁸² Stendahl 1919, s. 207f.

¹⁸³ Se t.ex. Toker Weber 1997; Howlett 2008, s. 1ff och Siegel 2004, s. 173–182.

¹⁸⁴ Halliday 1988, s. 187f. I övrigt se avsnitt 1.2.2.

rala internationalismen fast förankrad i nationerna och nationssystemet; det gäller ett högt utvecklat samarbete *mellan* nationer.

SSF avsåg dock alldeles uppenbart något mer med internationalism än enbart ett främjande av olika former av samarbeten mellan självständiga nationer. Med erfarenheterna från första världskriget i färskt minne menade SSF:s företrädare att det nu krävdes en internationalism som byggdes underifrån, i människors mentalitet. Internationalismen måste tillföras ett nytt element där det uppväxande släktet redan från tidiga år fick inpräglad en ny ”anda”, ett nytt moraliskt förhållningssätt till omvärlden som skulle utgöra grundvalen för det nödvändiga politiska, ekonomiska och kulturella internationella samarbetet. Det handlade i grunden om att genom fostran och undervisning skapa en ny moral med kristna förtecken, baserad på djup samhörighetskänsla och principen om alla människors grundläggande likhet – det vill säga något utöver gängse definitioner av internationalism. Det har tydligt framgått att SSF:s företrädare och andra nordiska fredspedagoger saknade ett gemensamt vedertaget begrepp för att benämna den nya internationella anda som eftersträvades; de talade exempelvis om ”mänsklig” internationalism, om broderskapsanda och om ”själarnas international”.

Det behov av ett nytt slags internationalism som SSF ständigt återkom till och vars innebörd de försökte formulera och tydliggöra med hjälp av olika slags beskrivande termer, kom även till uttryck på andra håll inom den internationella freds- och fredspedagogiska rörelsen. Den amerikanska pacifisten och socialreformatorn Jane Addams tillhörde dem som försökte benämna och definiera den nya internationalism som ansågs vara nödvändig för att förverkliga visionen om en varaktig och universell fred. Addams var för övrigt en ledande gestalt inom den samtida internationella kvinnliga freds-rörelsen, både under och efter första världskriget, och därtill en stor förebild för kvinnorna inom SSF.¹⁸⁵ Den främsta skillnaden mellan den nya internationalismen och det äldre 1800-talsbegreppet var enligt Addams att något positivt, aktivt och konstruktivt måste tillkomma i det internationella samarbetet, ett nytt moraliskt förhållningssätt. I brist på andra begrepp betecknade hon den nya globala sociala etiken som ”cosmic patriotism”.¹⁸⁶ I

¹⁸⁵ Som tidigare framgått bildades SSF ursprungligen som en underavdelning till IKFF, vilken i sin tur utgjorde en svensk sektion till The Women’s International League for Peace and Freedom (WILPF) för vilken Jane Addams var ordförande. Addams (1860–1935) erhöll Nobels fredspris år 1931. Hon porträtteras i bl.a. Stendahl 1929b.

¹⁸⁶ Jane Addams tog immigranterna i Chicago som ett konkret exempel på vad hon avsåg med begreppet. Immigranter från jordens alla hörn tvingades där leva tätt tillsammans trots stora kulturella, sociala och religiösa skillnader. Därmed blev de tvungna att lära sig leva tillsammans och acceptera varandras olikheter. Trots alla svårigheter och stora sociala problem hade det i dessa stadsdelar enligt Addams växt fram en ny slags humanitet av ”plain human kindness”. Se David Östlund, ”Cosmic Patriotism: Jane Addams and the Chicago Immigrant’s Cosmopolitan Ethic and Experience”, *The Idea of Kosmopolis: History, Philosophy and Politics of World Citizenship*, Rebecka Lettevall & My Klockar Linder (red.), Huddinge 2008, s. 100f, 104, 107 och

likhet med det grundläggande synsättet hos SSF baserades även Addams "cosmic patriotism" på en fast nationell grundval. En sann nationalism definierades av Addams som en aktiv och beslutsam beredskap att offra personliga intressen för andras skull – ultimatum för hela mänsklighetens bästa.¹⁸⁷

Jane Addams begrepp "cosmic patriotism" lanserades visserligen med glimten i ögat och kom inte till någon direkt användning eller spridning under mellankrigstiden. Men laborerandet och famlandet efter ett nytt begrepp visar ändå på det behov som fanns under perioden av att beteckna och definiera det nya förhållningssätt som många menade måste växa fram mellan världens folk, det vill säga strävan efter en allt genomsyrande anda av mänskligt broderskap. Detta broderskap skulle emellertid bygga vidare på det rådande nationssystemet. Världsmedborgarskap, så som det definierades av SSF, innebar ett utökat medborgarskap: kärleken till fosterlandet samt de plikter som följde med ett nationellt medborgarskap skulle utvidgas till att omfatta alla folk och alla länder.

Som framgått i inledningskapitlet har åtskilliga forskare försökt definiera och benämna olika slags internationalismer. Kjell Goldmans "accommodative internationalism" och Akira Iriyes "kulturell internationalism" är begrepp som i viss mån tangerar den internationalism som förespråkades av SSF, genom att försöka fånga in den strävan efter kommunikation och kulturellt utbyte mellan folk och länder som sker underifrån, av olika ideella aktörer, i syfte att öka förståelsen mellan människor. Men inget av de begrepp som tidigare nämnts täcker riktigt in den moraliska, humanitära och solidariska hållning i kristen broderskapsanda som av fredspedagogerna sågs som en grundläggande förutsättning för ett "verkligt" fredstillstånd. Historikern Jo Vellacotts definition av termen "transnationalism" närmar sig emellertid den innebörd som SSF avsåg. Med transnationalism vill Vellacott beteckna ett överskridande av gränser mellan nationer, något bortom nationsgränserna, ett holistiskt synsätt som innebär ett slags gränsöverskridande förståelse där mänskligheten sätts före den egna nationen.

Begreppet transnationalism har onekligen sina poänger genom att understryka det nya inslag som fredspedagoger identifierade som nödvändigt för att realisera ett verkligt fredstillstånd, något som gick bortom nationsgränserna. Det fanns alldeles uppenbart ett sådant element även i SSF:s internationalism. Men trots allt var de "inter-nationalister": nationstänkandet var det grundläggande fundamentet i deras internationalism och fredsfostran. Jag betraktar emellertid SSF:s trevande efter olika benämningar som ett tydligt tecken på att något nytt började växa fram efter första världskriget, ett nytt sätt att tänka kring nationen och att förhålla sig till omvärlden. Istället

114f (hela artikeln på s. 97–120). Begreppet "cosmic patriotism" kommer ursprungligen från Addams, *Newer Ideals of Peace*, London 1906.

¹⁸⁷ Östlund 2008, s. 113f.

för ovanstående föreslagna begrepp vill jag beteckna det nya internationella förhållningssätt som eftersträvades av SSF som *moralisk* internationalism. SSF strävade efter ytterligare en dimension i det internationella samarbetet – en moralisk dimension – något de själva benämnde ”NF-anda”, broderskapsanda, och så vidare. Detta moraliskt nya innebar i grunden en ny mentalitet i kristen anda som gränsar till det som Vellacott försöker fånga in med begreppet transnationalism: den ömsesidiga förståelsen, solidariteten och den goda viljan i alla förhandlingar och i allt samarbete.

Den grundläggande ideologin eller framtidsvisionen hos SSF:s företrädare och andra nordiska fredspedagoger var att få till stånd en förening mellan nationalismen och internationalismen, att förena det nationella medborgarskapet med ett internationellt världsmedborgarskap – *inte* att ersätta nationalismen med den nya internationalismen. I denna ideologiska förening av det nationella och det internationella spelade den tidigare nämnda distinktionen mellan ”sann” och ”falsk” nationalism en fundamental roll. Det var den falska nationalismen, chauvinismen, som enligt fredspedagogerna utgjorde den viktigaste jordmånen för hat och misstro mellan folk och länder och som därmed i förlängningen bidrog till att framkalla krig. Den sanna nationalismen, fosterlandskärleken, kom däremot inte i konflikt med andra nationer, utan betraktades som ett naturligt och nödvändigt steg i utvecklingen mot en mer omfattande anda av kärlek och broderskap som innefattade hela mänskligheten. Sann nationalism var därmed fullt möjlig att förena med den moraliska internationalism som eftersträvades av SSF, ja inte bara möjlig utan essentiellt oundgänglig i all fostran till internationalism. SSF:s företrädare använde kontinuerligt denna typ av övertalningsdefinitioner, ett sätt att argumentera som jag menar fyllde flera väsentliga funktioner. För det första fanns naturligtvis ett tvingande behov av att ”rena” nationalismen och explicit utesluta de element som gick stick i stäv med en fostran till internationalism – för att över huvud taget få ihop det fredsfostrande budskapet. För det andra är det uppenbart att SSF:s nationalism inte överallt eller i alla kretsar betraktades som trovärdig. SSF:s företrädare upplevde därmed ett behov av att positionera sig som djupt kännande fosterlandsvänner samtidigt som de propagerade för – och försvarade – sitt internationalistiska budskap. Genom att göra en tydlig åtskillnad mellan falsk och sann nationalism kunde SSF och de andra nordiska fredspedagogerna markera avstånd både gentemot de konservativa kretsar som förkastade allt tal om internationalism, och gentemot mer radikala pacifistiska grupperingar som i sin tur menade att all nationalism var farlig i sig.

Sammantaget kan SSF:s fredsfostrande budskap formuleras i termer av en strävan efter att skapa och implementera en ny kollektiv identitet hos det uppväxande släktet, en ny internationellt orienterad identitet som skulle komplettera – inte ersätta – den nationella identiteten. Världsmedborgarskapet i SSF:s tappning innebar i grund och botten en djupt förankrad na-

tionell identitet, men utvidgad till att även innefatta det internationella samfundet. Den nya internationella människan konstruerades i skarp relief till den ”gamla” människan, med en snäv nationell identitet som satte den egna nationen före och över andra folk och länder samt utmärktes av ett begränsat synfält på – och därmed okunskap om – den övriga världen.

På många sätt var SSF:s syn på relationen mellan det nationella och det internationella helt i fas med den samtida liberal-socialdemokratiska diskursen om nationen. Tidigare forskning om arbetarrörelsens och andra stora folkrörelser syn på det nationella under decennierna kring förra sekelskiftet uppvisar slående likheter med SSF:s förhållningssätt, där ett av de mest framträdande dragen var att det inte ansågs föreligga någon motsättning mellan det nationella och det internationella. Tvärtom var den allmänna utgångspunkten att dessa båda storheter förutsatte varandra. Även SSF-ledamöternas återkommande strävan att göra åtskillnad mellan sann och falsk nationalism kan placeras in i denna bredare samtida kontext, då den ideologiska uppdelningen i ”god” och ”dålig” nationalism var ett relativt vanligt sätt att argumentera och att förhålla sig till det nationella. Det handlade om ett slags definitionsstrider kring de nationella idealen, ett polemiskt språk med rötter i den liberala nationalismen vilket användes av både socialister och liberaler i syfte att markera avstånd till framför allt konservativa föreställningar om nationen.¹⁸⁸ Den nationella ideologi som förespråkades av SSF bör således inplaceras i denna vidare liberala tradition där fosterlandskärlek, internationalism och fredssträvan intimt ansågs höra samman. Att det inte förelåg någon motsättning mellan nationalism och internationalism verkar för övrigt ha varit en central utgångspunkt inom hela den internationella freds pedagogiska rörelsen.¹⁸⁹

En nationellt förankrad historieundervisning i internationalismens tjänst

SSF:s syn på relationen mellan det nationella och det internationella påverkade i hög grad den historieundervisning i fredens tjänst som förespråkades av föreningen. För SSF var historieämnet helt avgörande i syfte att framskapa och legitimera en ny och utvidgad kollektiv identitet som världsmedborgare hos det uppväxande släktet. För det första borde historieundervisningen kompletteras med mer internationellt stoff, så kallad allmän historia, i akt och mening att vidga elevernas horisonter. För det andra borde lärare och läroboksförfattare lära eleverna att betrakta historiska händelser och

¹⁸⁸ Se t.ex. Edquist 2001, s. 45ff; Strahl 1983 och Åström Elmersjö 2013, s. 78.

¹⁸⁹ I likhet med SSF:s fredsfostrande budskap har t.ex. Mona Siegel visat hur de franska skolbarnen fick lära sig att ”internationell solidaritet” var en utvidgning av kärleken till det egna fosterlandet, och att nationalism och internationalism därmed var oupplösligt sammanlänkade, se Siegel 2004, t.ex. s. 173, 176 och 182.

personer ur olika länders perspektiv. För det tredje borde undervisningen även kompletteras med kunskaper om Nationernas förbund, vars tillkomst enligt de nordiska fredspedagogerna representerade den dittillsvarande kulmen på den historiska utvecklingen. På detta vis kunde snäva nationella perspektiv och nationalistiska tendenser reduceras, samtidigt som barnen i betydligt större utsträckning än tidigare lärde sig att i NF:s anda betrakta historien som hela mänsklighetens gemensamma historia och utveckling.

Det fredspedagogiska historiebruk som förordades av SSF hade ett flertal syften.¹⁹⁰ För SSF hade historieundervisningen naturligtvis en grundläggande uppgift i att skapa såväl individuella som kollektiva identiteter, i detta fall nationellt förankrade världsmedborgare, samt att bidra till en allmän orienteringsförmåga i en snabbt föränderlig och alltmer internationaliserad värld. Det fanns vidare ett påtagligt behov av att konstruera en historia som kunde legitimera det grundläggande internationalistiska budskapet. Historieämnet betraktades som alltigenom centralt i förmandet av en medvetenhet hos barn och unga om att hela mänskligheten bar på ett gemensamt förflutet. Det var därmed av största betydelse att lyfta fram sådant ur historien som visade mänsklighetens strävan efter allt större gemenskaper i enlighet med den liberala utvecklingstanken, att medvetandegöra eleverna om att det i huvudsak var samarbete som hade fört mänskligheten och den historiska utvecklingen framåt, samt att uppmärksamma exempel ur det förflutna som tydligt illustrerade människors grundläggande likheter oavsett nationell, kulturell eller religiös tillhörighet. Detta synsätt på historien borde enligt SSF och andra nordiska fredspedagoger utgöra själva grundvalen och utgångspunkten i all historieundervisning. Det gällde i grund och botten att konstruera en passande förflutenhet som överensstämde med det fredspedagogiska budskapet. På så vis kunde barnen lära sig att det fanns ett tydligt mål med den historiska utvecklingen och därmed även hopp för framtiden. Därigenom drogs tydliga paralleller mellan förfluten tid och den samtida kampen för fred. I denna eftersträvarade och tydligt ideologiska historieundervisning framstod den historiska utvecklingen, i riktning mot ett universellt och varaktigt fredstillstånd, som närmast lagbunden.

SSF:s tänkta historiebruk syftade till att legitimera en fostran av nya världsmedborgare. Det grundläggande tillvägagångssättet utformades i stort sett på samma vis som vid nationellt identitetsskapande.¹⁹¹ För det första skulle historieundervisningen möjliggöra för barnen att över huvud taget kunna föreställa sig det stora internationella samfundet, i sanning en *före-*

¹⁹⁰ SSF:s historiebruk kan knytas an till ett flertal av de idealtypiska historiebrukskategorier som har utarbetats av historikern Klas-Göran Karlsson: existentiellt, moraliskt, ideologiskt och politiskt-pedagogiskt historiebruk, se Karlsson 2009, s. 56–69. Då dessa överlappar varandra och är svåra att tydligt skilja ut ser jag dock ingen poäng i att använda de olika kategorierna i detta sammanhang. Jag jämför inte heller *olika* historiebruk med varandra.

¹⁹¹ Se Inledningskapitlet, avsnitt 1.2.3 ("Historiedidaktik och kollektivt identitetsskapande").

ställd gemenskap.¹⁹² För det andra var det väsentligt att främja barnens känsla av tillhörighet och gemenskap, dels med de egna nationsinvånarna, dels med hela mänskligheten, och därigenom stärka deras kollektiva identitet som nationellt förankrade världsmedborgare. För det tredje var det viktigt att undervisningen skapade lojalitet hos det uppväxande släktet gentemot både den egna nationen och världssamfundet samt internationella organisationer som Nationernas förbund.

Vad skulle då väljas bort från det förflutna, från den nationellt dominerade undervisningen, i syfte att skapa utrymme åt mer internationell historia? Det finns ingenting i SSF:s skrifter eller föredrag som ens antyder att inskränkningar borde göras av den traditionella nationella historien, det vill säga med anledning av att den just var nationell. Både de svenska och nordiska fredspedagogerna höll sig noggsamt inom ett slags balanserande mittfåra. Historieundervisningen och historieläroböckerna ansågs visserligen vara i stort behov av förändringar i mer internationell riktning, samt – främst i andra länder – att rensas från chauvinism och aggressiv nationalism. Men den nationella historien och fosterlandskärleken skulle även fortsättningsvis utgöra själva grundvalen för all skolans fostran och undervisning. Den nationella historien skulle därför *kompletteras* med, inte ersättas av, mer allmän historia och breddade perspektiv på enskilda nationella historiska händelser. Den historieundervisning i internationalismens tjänst som förespråkades av SSF stod därmed i åtminstone lika stor utsträckning i nationalismens tjänst.

¹⁹² Benedict Andersons definition av nationen som en föreställd gemenskap (Andersson 1993) bör kunna överföras även på den internationella gemenskapen.

6 Fostran till pacifism

I föregående kapitel behandlades en av grundpelarna i mellankrigstidens fredsfostran, fostran till internationalism. Det framkom att nationalismen utgjorde en fundamental del av den internationalism, eller NF-anda, som eftersträvades av SSF och andra nordiska fredspedagoger. En djupt förankrad fosterlandskärlek betraktades som själva utgångspunkten i all fredsfostran och som förutsättningen för skapandet av en vidgad internationell solidaritet och broderskapsanda. Den andra grundpelaren i SSF:s fredsbudskap var en fostran till fredlig anda, något jag har valt att genomgående benämna som en fostran till pacifism. Den nya människa som krävdes för att långsiktigt kunna förverkliga ett varaktigt och ”verkligt” fredstillstånd skulle inte bara utmärkas av moralisk internationalism och sann nationalism, utan även av ett fredligt sinnelag som innebar ett avståndstagande från krig och våld samt en aktiv strävan efter fred och fredliga relationer.

I detta kapitel är det relationen mellan nationalism och pacifism som står i centrum för analysen. Inledningsvis kommer jag att undersöka SSF:s grundläggande syn på nationalism och nationell fostran i förhållande till den pacifism och pacifistiska fostran som förespråkades av föreningen. Därefter följer ett avsnitt som analyserar hur detta synsätt påverkade SSF:s idéer om en framtida historieundervisning i fredens tjänst. I likhet med det föregående kapitlet avslutas även detta med en diskussion av resultaten som knyter an till tidigare forskning och en del av de teoretiska utgångspunkter och centrala begrepp som presenterades i inledningskapitlet.

6.1 Nationell fostran ”i pacifistisk riktning”

Vad avsåg egentligen SSF med en fostran till pacifism? Och hur förhöll sig denna pacifistiska fostran till den nationella fostran som borde utgöra själva grundvalen i all fredsfostran? Ansågs det möjligt att förena en pacifistisk ”anda” med den nationella förpliktelsen att i farans stund försvara sitt land, en plikt som i den samtida debatten ofta framställdes som liktydigt med fosterlandskärlek? I den första delen i detta avsnitt undersöks vad SSF menade med en fostran till pacifism samt vilka innebörder som lades i begreppen pacifism och fredlig anda. I avsnittets andra del analyseras SSF:s grundläggande syn på relationen mellan nationalism och pacifism, eller mer preciserat mellan nationell och pacifistisk fostran.

6.1.1 Fostran till pacifism

En av SSF:s långsiktiga målsättningar var skapandet av en ny pacifistisk människa, genomsyrad av ett fredligt sinnelag och en ny fredlig anda. För Herman Söderbergh var hela grundtanken med fredsfostran och fredsundervisning att ”fostra ungdomen i pacifistisk riktning”.¹ Vad innebar då denna pacifism mer specifikt?

Först och främst kan konstateras att själva begreppet pacifism användes i relativt liten utsträckning av SSF:s ledamöter. Greta Stendahl betraktade pacifismen som själva målet med skolornas fredsfostran, utifrån en definition av ”pacifist” som ”fredsarbetare”,² och Elisabeth Wærn-Bugge talade om pacifismen som en ödesfråga och det stora behovet av en pacifistisk vilja som genomsyrade människorna.³ Herman Söderbergh var emellertid den som utan tvekan flitigast begagnade sig av begreppet.⁴ För honom var en fostran av det uppväxande släktet ”i pacifistisk riktning” helt grundläggande i den fredsfostran som förespråkades. Söderbergh formulerade även en tydlig definition av vad han menade med pacifism:

Pacifismen bannlyser kriget som politiskt uppgörelsemedel vid påkommande konflikter mellan stater och förutsätter i dess ställe en lösning enligt rättsregler och skiljedom, en ordning alltså varigenom krigsberedskap i ett enskilt land principiellt uteslutes. Men om sättet för detta måls förverkligande och särskilt om ordningsföljden mellan olika åtgärder, som kunna tänkas leda till målet, därom äro meningarna delade även inom det pacifistiska lägret och diskussionen om vägar och metoder i detta avseende bör givetvis uteslutas från skolans förkunelse.⁵

En minsta gemensam nämnare för alla pacifister var därmed enligt Söderbergh att man fördömde krig och i stället förespråkade fredlig konfliktlösning. En något bredare definition gavs av Matilda Widegren. Hon verkar visserligen inte ha använt begreppet pacifism, men beskrev ”fredsvilja” som ”[v]iljan att utrota allt våld som medel att avgöra frågor mellan folken, klasser, individer, alltså kamp mot krig och mot den blodiga revolutionen”.⁶

¹ Se t.ex. Herman Söderbergh, ”Skolfolket och freds rörelsen”, *NV* 1923:10 (1923a), s. 73f och Herman Söderbergh, ”Språk och fred”, *NV* 1923:10 (1923b), s. 78. Se även Söderbergh 1932, s. 1, där han talar om ”en fostran i pacifistisk anda”.

² Stendahl 1929b, s. 16 och Stendahl 1939a, s. 12.

³ Protokoll 16/2 1925, GSF, GS [ref. av E. Wærn-Bugges föredrag].

⁴ Han talade t.ex. om ”det pacifistiska lägret”, att det fanns delade meningar bland pacifister, att pacifismen måste vara aktiv och om pacifismens särskilda ideal. Se t.ex. Herman Söderbergh, ”Inledningsord”, *EOS: Uppsatser och meddelanden*, Stockholm 1927, s. 3; Söderbergh 1932, s. 1 och 5 och Stendahl 1925, s. 18 [ref. av H. Söderberghs föredrag ”Pacifismen och neutraliteten i förhållande till skolan” vid IKFF:s upplysningskurs 1925].

⁵ Söderbergh 1932, s. 5.

⁶ Widegren, Föredrag i Falkenberg, 8 aug 1918, s. 5, F1:1, IKFF, KvS (ordet våld är egentligen kursiverat i original).

I pacifismens innebörd, i fredsviljan och fredssträvan, låg således ett klart och entydigt avståndstagande från krig och våld samt en strävan efter fredlig konfliktlösning. *Hur* en fredlig värld skulle förverkligas, exempelvis genom isolerad militär avrustning i enskilda länder eller genom universella nedrustningsöverenskommelser, var däremot en fråga som splittrade fredsrelsen och som inte ensidigt borde propageras innanför skolans väggar. Själva målsättningen, att ”fostra ungdomen i pacifistisk riktning”, innebar därmed enligt Söderbergh att fostra framtida medborgare som tog principiellt avstånd från krig som politiskt medel vid konflikter – *inte* att fostra vapenvägrare och opponenter mot det nationella militära försvaret.⁷

Det medel som förespråkades av SSF var istället dialog, stärkt solidaritetskänsla och ökat förtroende mellan folk och klasser, samt internationellt arbete och mellanfolklig lagstiftning i syfte att skapa människovärdiga arbetsvillkor och drägliga levnadsförhållanden över hela världen. Det gällde i första hand att förebygga uppkomsten av konflikter, och i detta arbete ansågs Nationernas förbund fylla en synnerligen viktig funktion.⁸ Det mest väsentliga, ja själva förutsättningen för att förverkliga en framtida universell fred, var emellertid det långsiktigt pedagogiska arbetet med att skapa en ny fredlig anda hos det uppväxande släktet. Som framgått bestod denna fostran i huvudsak av två delar: dels en fostran till avståndstagande från krig och våld, något jag här med ett samtida begrepp benämner ”moralisk nedrustning”, dels en fostran till aktiv fredsvilja och strävan efter ”verklig” fred. Nedan redogör jag närmare för vad SSF avsåg med en fostran till pacifism utifrån dessa båda komponenter.

Moralisk nedrustning och aktiv fredsvilja

Ett av grundelementen i SSF:s definition av pacifism, eller fredsvilja, utgjordes alltså av ett principiellt avståndstagande från krig som politiskt medel vid konflikter. Enligt Herman Söderbergh var ett av de främsta problemen i det internationella samfundet ”att världens ledare i så stor utsträckning ha hela krigsideologien i blodet”. Därför var det en huvuduppgift för skolorna och lärarna att fostra fram ”en mänsklighet av annan mentalitet med andra instinkter i blodet”.⁹ Det gällde i grunden en ”nedrustning” av föreställningar och värderingar som gjorde krig möjliga att acceptera. Begreppet moralisk nedrustning (moral disarmament) började användas i internationella sammanhang redan under 1920-talet. Det var dock först i samband med den stora nedrustningskonferensen i Genève år 1932, då NF även tillsatte en

⁷ Se mer diskussion kring detta i avsnitt 6.1.2.

⁸ Detta är ett centralt budskap i SSF:s texter och föredrag, vilket torde ha framgått i kap. 5. För några tydliga exempel, se Widegren 1931, s. 32 och *Till skolornas fredsdag* 1930, s. 1.

⁹ Söderbergh 1932, s. 8.

särskild kommitté för moralisk nedrustning, som begreppet kom i mer allmänt bruk inom freds- och fredspedagogiska kretsar. Den kanadensiska pedagogikforskaren Elly Hermon menar att begreppet moralisk nedrustning är otydligt och att skilda aktörer därför gav det olika innebörder. I huvudsak gällde det dock en förändring av människors mentaliteter, och därmed av hela samhällets värdesystem, från aggressivitet och hämndlystnad till fredssträvan och försoning. Rent konkret innebar moralisk nedrustning i regel krav på kritiska revisioner av skolornas undervisning och läroböcker i syfte att rensa ut militaristiska och chauvinistiska framställningar.¹⁰ Termen moralisk nedrustning, och liknande varianter som exempelvis andlig demobilisering, användes även av SSF:s och NLF:s företrädare för att beteckna en strävan efter att motarbeta föreställningar som ansågs kunna leda till krig. Istället gällde det att aktivt fostra fram en antikrigsmentalitet hos barnen.¹¹

En grundläggande utgångspunkt i sammanhanget var uppfattningen att människan hade anlag för både ont och gott, för både krig och fred, i form av en lång rad medfödda drifter och instinkter. Stridslusten och kampinstinkten betraktades således som naturliga instinkter vilka slumrade inom alla människor, och våld, krig och barbari ansågs på olika sätt ha utmärkt mänsklighetens historia.¹² Detta var en uppfattning som även verkar ha varit utbredd inom den internationella fredspedagogiska rörelsen.¹³ En del av SSF:s företrädare talade om egoism som ett samlingsbegrepp för de drifter i människans natur som lockade till krig och våldshandlingar: kampinstinkter, självbevarelse- och självhävdesdrifter. Dessa "urinstinkter" fanns i djupet av människans väsen, där civilisationen ibland betraktades endast som en tunn fernissa.¹⁴ Det fanns dock även konstruktivt skapande och vårdande instinkter inom varje människa, en inneboende godhet och längtan efter sanning och rättvisa. I samband med ett föredrag år 1924 benämnde Elisabeth Wærn-Bugge dessa instinkter som altruism, driften till kamp för andras tillvaro i form av brodersinne, självuppoffring och empati med andra levande varelser.¹⁵ I enlighet med SSF:s övergripande moraliska utopiska tänkande

¹⁰ Hermon 1988, s. 130. Se även t.ex. Siegel 1996, s. 230 och Siegel 2004, s. 3.

¹¹ Se t.ex. Nielsen 1934, s. 10 (moralisk avrustning); *SvL* 1924:42, s. 826 [ref. av T. Blomqvists föredrag]; *Fredsundervisning inom skolan* 1923, s. 14 ("andliga demobiliseringen"); *Till skolornas fredsdag* 1930, s. 1 ("moralisk avrustning").

¹² Se t.ex. Stendahl 1919, s. 201 och 203; Kraepelin 1922; Leche-Löfgren 1925, s. 4 och 14; Protokoll 16/2 1925, GSF, GS [ref. av E. Wærn-Bugges föredrag].

¹³ Se t.ex. "Internationella konferensen 'Fred genom skolan'", *FT* 1927:25, s. 490 och Stendahl 1934, s. 61f.

¹⁴ Se t.ex. Widegren, "Kvinnorna o fredsarbetet", Uppsala maj 1921, s. 3, F1:1, IKFF, KvS; Wærn-Bugge 1925, s. 546f och Stendahl 1919, s. 201. För ett liknande resonemang se även George M. L. Davies, "Fredsostrans grundval", *EOS: Uppsatser och meddelanden*, Stockholm 1927, s. 8. Egoismen som yttersta roten till krig lyfts t.ex. också fram i en morgonbön i *Till skolornas fredsdag* 1927, s. 9f.

¹⁵ Wærn-Bugge 1925, s. 546f. Se även t.ex. Stendahl 1919, s. 205 och Skäringer 1935a, s. 8.

betraktades således moralen, i bemärkelsen förmåga till godhet och altruism, som ett anlag i den mänskliga naturen, som en inneboende möjlighet.¹⁶

Människans medfödda instinkter var emellertid möjliga att forma, motarbeta, utveckla och förädla i önskad riktning, även de drifter som utgjorde förutsättningen för krig och våld.¹⁷ I detta formande av människans inneboende instinkter hade fostran och undervisning största tänkbara betydelse. Inte minst handlade det om att lära barnen vikten av samarbete och broderskap, något som krävde övning redan bland de allra minsta barnen, i barnkammaren och på lekplatserna. Hat mellan människor var enligt SSF något som lärdes in, som fostrades fram redan i tidiga år.¹⁸ SSF:s grundläggande syn på människans natur kan därmed betecknas som konstruktionistisk i bemärkelsen att människan inte är utan *blir*. Även detta kan för övrigt betraktas som en viktig utgångspunkt i allt moraliskt utopiskt tänkande.¹⁹ Den pacifistiska moraliska utopin, fredens rike, ansågs vara möjlig att förverkliga genom en utveckling av moralen, av altruismen, inom varje människa. Det var dock viktigt att kamp- och stridsinstinkterna varken motarbetades eller undertrycktes. Dessa instinkter kunde istället användas i det fredliga arbetets tjänst. Visserligen skulle den rena *krigsinstinkten* aktivt motarbetas, något som Theodor Blomqvist menade var det primära syftet med all fredsfostran,²⁰ men den grundläggande kampinstinkten borde istället förädlas till en god kraft i kampen för det mänskliga och fredliga framåtskridandet.²¹

Moralisk nedrustning innebar således att hos det uppväxande släktet utveckla en avsky för krig och våld, att motarbeta de instinkter, föreställningar och värderingar som gjorde krig möjliga. I denna strävan hade emellertid mycket positivt hänt. Enligt SSF:s representanter hade första världskriget inneburit en betydelsefull mentalitetsförändring i synen på krig och fred, ja världskriget framstod som en distinkt vattendelare mellan ett gammalt och ett nytt synsätt på krig och fred.²² Att världskriget upplevdes som ett monu-

¹⁶ Jfr med Inga Sanners definition av begreppet moralisk utopi i Sanner 1995, s. 12f.

¹⁷ Se t.ex. Stendahl 1919, s. 203; Leche-Löfgren 1925, s. 15 och Söderbergh 1932, s. 8f. Denna uppfattning delades naturligtvis av NLF och den internationella fredspedagogiska rörelsen, se t.ex. *SvL* 1924:43, s. 847 [ref. av M. Marwicks föredrag om internationalism].

¹⁸ Blomqvist 1920, s. 4; *NT* 13/2 1931 [ref. av G. Stendahls föredrag vid IKFF:s upplysningskurs 1931]; Stendahl 1934, s. 62 och 64. Ytterligare exempel på detta synsätt är *Tvenne morgonböner* 1923, s. 5; Georges Sautreau, "Det fransk-tyska försoningsarbetet", *Eos: Uppsatser och meddelanden*, Stockholm 1927, s. 42 och *Till skolornas fredsdag* 1924, s. 10-12.

¹⁹ Jfr Sanner 1995, s. 11.

²⁰ *Fredsundervisning inom skolan* 1923, s. 8. Se även Protokoll 16/2 1925, GSF, GS [ref. av E. Waern-Bugges föredrag] för ett liknande synsätt.

²¹ Detta synsätt kom även till uttryck inom den bredare internationella fredspedagogiska rörelsen, se t.ex. Stendahl 1925, s. 18 [ref. av H. Söderberghs föredrag vid IKFF:s kurs 1925]; *Från fysiskt nödhjälpsarbete* 1926, s. 4; "Internationella konferensen 'Fred genom skolan'", *FT* 1927:25, s. 490 och *SvL* 1924:43, s. 847 [ref. av M. Marwicks föredrag om internationalism].

²² Se t.ex. Stendahl 1919, s. 201; *FT* 1924:21, s. 342 [ref. av H. Söderberghs föredrag]; Leche-Löfgren 1925, s. 16 och Widegren 1931, s. 60.

mentalt brott med det gamla och som början på en ny era var för övrigt ett vanligt synsätt runtom i hela västvärlden under åren efter kriget.²³ Krig som politiskt medel att avgöra konflikter hade förlorat både sin legitimitet och sin forna glans och därtill blivit alltför farligt. Ett nytt krig fick helt enkelt inte inträffa igen – det skulle kunna leda till civilisationens och mänsklighetens undergång.²⁴ Men trots denna upplevda mentalitetsförändring ansåg SSF:s företrädare att det gamla synsättet på krig i alltför stor utsträckning fortfarande levde kvar. Detta synsätt innebar dels att kriget förhärligades genom att dess förädlade inverkan på individerna framhölls, dels en övertygelse om krigets oundviklighet, en ödestro på krig som något djupt nedärvt och orubbligt i människans natur.²⁵ Inte minst skolornas historieundervisning bidrog enligt SSF till att upprätthålla fascinationen för och romantiseringen av krig och våld (se mer avsnitt 6.2.1), men även andra skolämnen medverkade till att förhärliga kriget, exempelvis litteraturundervisningen.²⁶ Att moraliskt ”nedrusta” dessa föreställningar och värderingar betraktades av fredspedagogerna som en av mänsklighetens viktigaste överlevnadsfrågor.

Fostran till pacifism innebar dock inte enbart att lära barnen att avsky kriget och principiellt ta avstånd från våld i alla dess former. Den innebar även och framför allt att framskapa en ny fredlig anda, en aktiv fredsvilja, hos det uppväxande släktet. Detta var i sin tur intimt sammankopplat med SSF:s grundläggande syn på den ”verkliga” fredens innebörd och förutsättningar, där fred definierades som ett aktivt tillstånd av förståelse och vänskap.²⁷ Det krävdes en helt ny moral, förankrad i enskilda människors sinnen, en moral baserad på broderskap och solidaritet. I grund och botten handlade det om den fostran till moralisk internationalism som behandlades i föregående kapitel. Detta var den grundläggande förutsättningen för verklig fred.²⁸ Som tidigare framgått var det nya moraliska förhållningssättet djupt förankrat i kristen tro. Fred, samförstånd och samarbete mellan individer, folk och nationer hade enligt SSF som förutsättning den aktiva kristna bro-

²³ Lina Sturfelt, ”Utanför krigskartan: Första världskrigets svenska berättelser om neutralitet och modernitet”, *Fred i realpolitikens skugga*, Magnus Jerneck (red.), Lund 2009, s. 165.

²⁴ SSF:s föredrag och skrifter är i regel i avsaknad av skräckskildringar av både forna och framtida krig. Några antydningar finns dock, se t.ex. Leche-Löfgren 1925, s. 15f och *Till skolornas fredsdag* 1924, s. 13–16.

²⁵ Att krig alltid hade funnits och alltid skulle komma att finnas var argument som SSF:s ledamöter bemötte i föredrag och texter, både explicit och implicit. För tydliga exempel, se Stendahl 1919, s. 201ff; Söderbergh 1927, s. 3; Wærn-Bugge 1925, s. 545 och Härner 1930, s. 179.

²⁶ Se t.ex. Stendahl 1919, s. 210. Även andra företrädare för SSF/NLF behandlade det problematiska med litteraturstudiernas krigsförhärligande texter, samtidigt som betydelsen av att de unga förstod tidens och idealens relativitet lyftes fram, se t.ex. Widegren 1921, s. 66 och *SvL* 1924:43, s. 847f [ref. av G. Langenskjölds föredrag om litteraturstudiet].

²⁷ Se t.ex. Stendahl 1919, s. 202 och Stendahl 1935a, s. 424. I övrigt se avsnitt 4.1.4.

²⁸ Se t.ex. Stendahl 1925, s. 18 [ref. av E. Euréns och H. Söderberghs föredrag vid IKFF:s upplysningskurs 1925]; ”Uppfostran till fredssinne”, *Lf* 1934:25, s. 6 [ref. från NLF:s sommarkurs 1934]; Stendahl 1919, s. 219 [diskussionsinlägg av Widegren] och Borgström 1920, s. 137.

derskapsprincipen, det vill säga att leva efter Jesus bud om att älska sin nästa som sig själv. Greta Stendahl menade exempelvis att Jesus gyllene regel borde utgöra den huvudsakliga ledstjärnan för det nya rättsmedvetande som krävdes för att åstadkomma ett verkligt fredstillstånd.²⁹ Det handlade således om att framskapa en ny moral, att aktivt göra gott mot varandra. Utgångspunkten var här att krig och fred hade sin djupaste rot i enskilda människors sinnelag, tänkesätt och vilja. SSF framställde den kristna tron som intimt förbunden med arbetet och strävan för fred – med pacifismen. Den nya pacifistiska moralen var självklart kristen.

6.1.2 Plikten att försvara sitt Fosterland

Fostran till pacifism innebar således dels en fostran till aktiv fredsvilja, dels en fostran till ett principiellt avståndstagande från krig och våld. Hur gick denna fredsfostran ihop med SSF:s kraftiga betoning av den nationella fostran som själva grundvalen i skolornas verksamhet? Hur såg SSF på förhållandet mellan nationalismen och pacifismen? Vad innebar egentligen en pacifistisk fostran av barn och unga – i sin förlängning? I detta avsnitt undersöker och problematiserar jag relationen mellan den pacifistiska och den nationella fostran som förespråkades av SSF. Inledningsvis behandlas den pacifistiska hållning som intogs av olika företrädare för SSF samt det pacifistiska budskap som förmedlades till barnen. Därefter redogör jag för den upplevda ”pliktkollision” mellan nationalismen och pacifismen som kom till uttryck på olika sätt, inte minst genom SSF:s egen argumentation i syfte att bemöta kritik och invändningar mot det pacifistiska budskapet.

SSF och pacifismen

Hur förhöll sig SSF:s ledamöter till pacifismen som icke-våldsideologi? Tog de ställning i politiskt och nationellt känsliga frågor som försvarsfrågan? Som förening gjorde SSF inte några explicita politiska ställningstaganden, vare sig i försvars- eller värnpliktsfrågan, i likhet med den dominerande hållningen inom den borgerliga (icke-socialistiska) svenska fredsrörelsen under mellankrigstiden. Det innebar att de utåt sett varken krävde isolerad svensk nedrustning eller förespråkade värnpliktsvägran. Detta var för övrigt det helt avgörande skälet till att SSF och flera andra närstående fredsföreningar erhöll statsbidrag under 1930-talet, då principen vid anslagsfördelningen var att bidrag endast gavs till föreningar som *inte* agiterade för isole-

²⁹ Stendahl 1919, s. 204 och Stendahl 1929b, s. 30.

rad avrustning och värnpliktsvägran.³⁰ Över huvud taget aktade sig SSF nog-
samt från att medverka i mer renodlade politiska eller partipolitiskt färgade
verksamheter. Det förekommer visserligen några exempel på deltagande i ett
antal mer allmänt fredspolitiska aktioner, exempelvis i form av protester mot
Ruhrockupationen år 1923, upprop för internationell avrustning och olika
slags protestaktioner i samband med det alltmer hotande världsläget under
1930-talet samt mot försvarsutbildning i skolorna.³¹ Men dessa aktioner
verkar snarare ha varit undantag som bekräftade regeln om att i stort sett
hålla låg profil i fredspolitiska frågor.

Att urskilja tydliga pacifistiska förhållningssätt i relation till det nationella
är däremot svårare på individuell basis. SSF:s enskilda företrädare tog dels
sällan eller aldrig explicit ställning i politiskt laddade frågor som försvarsfrå-
gan, dels har endast ett fåtal av föreningens styrelseledamöter efterlämnat
material i form av exempelvis skrifter eller föredrag. Vad gäller några av de
mest framträdande ledamöterna är det emellertid möjligt att i någon mån
grovt urskilja olika synsätt. Herman Söderbergh tillhörde exempelvis grun-
darna av Svenska freds- och försvarsföreningen, som bildades år 1915 med
det dubbla syftet att dels verka för fredens främjande, dels värna om ett
starkt nationellt försvar så länge den utrikespolitiska situationen ansågs vara
instabil.³² Söderbergh framställde föreningen som en möjlighet även för
”varma patrioter” att engagera sig i freds rörelsen.³³ Ännu in på 1930-talet
höll han fast vid detta principiella ställningstagande, åtminstone så till vida
att han tydligt tog avstånd från en separat nationell nedrustning.³⁴

Matilda Widegrens pacifism hade å andra sidan tydligt kristna förtecken.
Redan under studietiden vid Kungl. Högre Lärarinneseminarier blev hon
påverkad av författaren och anarkisten Leo Tolstojs (1828–1910) radikala
pacifism.³⁵ Tolstoj menade att en återgång till det enkla ursprungliga kristna

³⁰ Trönberg 1985, s. 75. Från 1929 och fram beviljades årligen ett statligt anslag till landets
fredsrörelse (”anslaget till upplysningsarbete för freden”). De flesta fredsföreningar erhö-
ll anslag under 1930-talet, med Svenska Freds- och Skiljedomsföreningen som det största undanta-
get, se t.ex. *Register till riksdagens protokoll med bilagor*, 1921–1930, s. 569 och samma källa
för perioden 1931–1940.

³¹ Mia Leche-Löfgren, *Ideal och människor*, Stockholm 1952, s. 36 (Ruhrockupationen); *Till
skolornas fredsdag* 1930, s. 22 (kampanj för internationell avrustning 1930); ”Folkets krav,
1936”, FII:6, IKFF, KvS (nedrustningskampanjen ”Folkets krav till regeringen” 1936); Fogel-
ström 1971, s. 218 (vädjan till regeringen om förbud mot luftbombningar); Stendahl, ”Skolmil-
jöns och kunskapsinhämtandets inriktning”, 1938/1939, s. 6f, mapp 8, kartong 1937, IKFF, KvS
(protestskrivelse om luftskyddsundervisningen); ”Läroopinion inför det hotande världsläget”,
FT 1935:34, s. 15 (protest mot hotande världsläget 1935).

³² *Nationell samling för krig mot kriget*, Stockholm 1915, s. 3. Värnandet om ett starkt nation-
ellt försvar och avståndstagandet från tanken på en isolerad nationell nedrustning framkommer
för övrigt hos Söderbergh även redan före krigsutbrottet, se Söderbergh 1913, s. 18.

³³ *Nationell samling för krig mot kriget* 1915, s. 19.

³⁴ Söderbergh 1932, s. 8.

³⁵ Ekblom 1991, s. 115 och Höjer 1974, s. 47 och 65.

livet och dess moral var den enda räddningen från det västerländska samhällets undergång. Han lyfte fram Jesus kärleksbud som det centrala i kristendomen, ett bud som måste omsättas i praktisk handling. Mänskligheten måste därför, i enlighet med Jesus budskap, radikalt ta avstånd från våld och krig och de enskilda medborgarna måste vägra göra militärtjänst. Att "patriotiskt" strida för staten innebar enligt Tolstoj att man underordnade sig mänsklighetens mäktigaste förtryckarapparat, det vill säga staten, i dess mest bestialiska form. Staten var huvudsakligen ett instrument för krigföring mot andra länder, och antimilitarismen var därför både en manifestation av kristen kärlek och en utmanande handling riktad direkt mot staten. Tolstojs pacifism kan därmed betecknas som ett slags kristen anarkism, där själva kärnan utgjordes av icke-våld och vapenvägran.³⁶ Widegren var tydligt influerad av Tolstoj och hon lyfte även fram honom som en av de fredens hjältar vilka borde få en plats i skolornas undervisning.³⁷

Över huvud taget kom Matilda Widegrens religiöst förankrade radikalpacifism, manifesterad även genom intresset för kväkarna och medlemskapet i Förbundet för kristet samhällsliv, ofta till uttryck i hennes texter och föreläsningar. Återkommande hänvisade hon till Jesus, i synnerhet Bergspredikan, som den främsta ledstjärnan i skolornas fredsfostrande gärning.³⁸ I samband med en diskussion vid flickskollärmötet i Porla år 1919 gjorde Widegren också ställningstaganden som relativt tydligt pekar mot en Tolstojinspirerad radikalpacifism. Med en kristen motivering (Jesus) menade hon att den pacifistiska vägen, "den rätta vägen", måste prioriteras vid en eventuell konfliktsituation. I ett meningsutbyte med förste folkskoleinspektören Karl Nordlund, som då menade att det skulle medföra "ett oerhört problem" för det nationella försvaret och den allmänna värnplikten om man helt och fullt följde Jesus och icke-våldsprincipen, svarade Widegren: ja, "fram mot Jesus måste vi slutligen gå". Hon menade även, i direkt anslutning till det föregående, "att man skulle stå det onda emot, men detta skulle man göra med sin etiska människa. Jesus gav sitt liv för sina fiender."³⁹

Som tidigare framgått utgjorde sannolikt Widegrens kristna tro den främsta drivkraften i det fredsengagemang som efterhand alltmer kom att ta över hennes liv.⁴⁰ Greta Stendahl, Per Sundberg och i viss mån Elisabet Eurén var aktivt utövande kväkare, vilket innefattade ett radikalt avståndstagande gentemot alla former av våldsutövning oavsett omständigheter. Därtill var ju åtskilliga av SSF:s ledamöter och skribenter mer eller mindre

³⁶ Se t.ex. Brock 1994, s. 45–48. Se även Sanner 1995, s. 146f, där hon placerar in Tolstojs tänkande som ett exempel på en mer radikal social utopi, starkt religiöst influerad.

³⁷ Se t.ex. Widegren, "Skolan och fredsarbetet", trol. 1918/1919, s. 11, F1:1, IKFF, KvS.

³⁸ Detta är återkommande i så gott som samtliga hittills refererade föreläsningar av Widegren.

³⁹ Stendahl 1919, s. 219 och särskilt s. 225 [diskussionsinlägg av Widegren].

⁴⁰ Se t.ex. Melin 1999, s. 133 och Höjer 1974, s. 46.

aktiva medlemmar i det radikalpacifistiska Förbundet för kristet samhällsliv, ett förbund som exempelvis aktivt motarbetade den allmänna värnplikten. Av allt att döma tyder således det mesta på att många – kanske de allra flesta – inom SSF stod för ett religiöst betingat radikalpacifistiskt förhållningssätt, vilket närmast per definition innebar ett ifrågasättande av den allmänna värnplikten och krav på ensidig nationell nedrustning. Utifrån ovanstående framkommer emellertid också att meningarna om vägen till varaktig fred åtminstone i viss mån var delade inom SSF, i likhet med hela den övriga svenska och internationella freds rörelsen.

Budskapet till barnen

Hur framställdes då relationen mellan nationalism och pacifism i den fredsfostran som förespråkades av SSF? I samband med det svenska folkskollärarymötet år 1924 höll Elisabet Wærn-Bugge ett föredrag i SSF:s regi om ”Fredssaken och skolan”. I fråga om relationen mellan det nationella och det pacifistiska, och hur detta borde framställas för barnen, var hon tydlig:

Det är en plikt att värja sitt land, sin kultur, sitt hem och sitt folk. Men den plikten är icke härlig. Den plikten är tung. Den skall fyllas som alla plikter. Men må vi aldrig i självförblindelse lära de unga, att det är härligt att bli dödad. Det är härligt att leva för kulturen. Det är nödvändigt kanske att falla för den. Det står fast. Vi få icke bäva tillbaka för att ge det yttersta, om det kräves av oss, men vi skola icke i självförblindelse tro, att det är någonting lustigt att bli spetsad på en bajonett, eller att vi därmed ytterst tjäna kulturella mål. Krig är mord, och både krig och mord äro kulturfiendliga.⁴¹

Att försvara sitt fosterland framställdes här som en plikt, en tung men nödvändig plikt, vilken även kunde inbegripa att man offrade sitt eget liv. På så vis ställdes nationalismen otvetydigt högre än pacifismen i en akut konflikt-situation. Däremot fick inte kriget på något vis förhärlikas för barnen. Krig var mord, och inget gott kunde komma ur det.

På sätt och vis var detta budskap åtminstone delvis representativt för SSF:s syn på relationen mellan nationalism och pacifism. Att det ansågs vara en plikt att försvara sitt land i händelse av krig eller konflikt råder det ingen tvekan om, vilket måste betraktas som en logisk konsekvens av den djupa fosterlandskärlek som skulle utgöra själva grundvalen i all fredsfostran. Men *hur* denna moraliska försvarspflicht och offervilja för landet borde tolkas och uttryckas är mindre tydligt och preciserades sällan i de föredrag och texter som riktades till lärare och andra uppfostrare.

En genomgång av de texter som vände sig direkt till barnen i skriftserierna *Till skolornas fredsdag* och *Den 18 maj* ger däremot en del intressanta antydningar i sammanhanget. Som tidigare framgått var den nationella grundvalen otvetydig i SSF:s fredsfostran, och i flera av texterna påtalades

⁴¹ Wærn-Bugge 1925, s. 555.

plikten att älska och tjäna sitt fosterland. Men vad denna plikt innebar i sin förlängning lämnades i regel öppet för läsarnas egna slutsatser. Ett mycket belysande exempel på detta ges i en morgonbön som publicerades år 1928, sannolikt författad av Elisabet Eurén. Texten inleds på följande sätt:

I början av augusti 1914, just då England förklarat, att det skulle gå med i världskriget, satt ett par unga brittiska officerare och samtalade förtroligt en hel natt om vad som förestod. Den yngre av dem, som var son till en av Englands förnämsta pärer och som med utmärkelse tagit en hög akademisk examen i Oxford, sade slutligen till vännen: 'Jag kan inte fatta det hela, regeringens beslut är en oerhörd olycka, det går runt i mitt huvud. Men det både förstår och känner jag allt klarare: kriget är en synd mot Gud och en förbrytelse mot människorna. Vad skall jag nu göra? Jag kan inte överge mina kompanipojkar. Ett kan jag ändå göra: jag kan dö för mitt land, men jag skall försöka undvika att döda någon.' – Den äldre vännen svarade: 'Ja, när du nu går att ge ditt liv för det Brittiska imperiet, så skall jag se vad jag kan göra med mitt liv för Guds rike.' Och han återlämnade sin officersfullmakt och begynte sitt arbete mot kriget. Det innebar först och främst, att han gick i fängelse och till hårt straffarbete.⁴²

Längre fram i berättelsen framkommer att den senare officeren efter kriget blev en framstående fredsaktivist och medlem av parlamentet, medan den förste officeren stupade vid Dardanellerna.⁴³ Vad SSF gjorde här var att de presenterade två olika pacifistiska handlingsalternativ för landets barn och unga. De båda alternativen kan betraktas som tydliga illustrationer av ett moderat pacifistiskt respektive ett radikalpacifistiskt förhållningssätt. Även om berättelsens sensmoral kan tyckas glasklar, är det en väsentlig aspekt i sammanhanget att det inte gjordes någon explicit värdering av dessa olika sätt att reagera i farans stund. Berättelsen om de båda officerarna är emellertid unik, då det är den enda skildring i SSF:s skriftserie av en så kallad moderat pacifist, som trots starka invändningar mot krig till slut inte såg någon annan moralisk utväg än att delta i det militära försvaret av fosterlandet.

De flesta övriga texter i SSF:s barnpublikationer skildrar i stället olika radikalpacifistiska uttryck och förhållningssätt. Som framgått tidigare var också ett relativt stort antal av de fristående skribenterna i dessa publikationer medlemmar av eller på olika sätt anknutna till kväkarna och Förbundet för kristet samhällsliv. Exempelvis porträtterades den schweiziske ingenjören Pierre Ceresole i en längre berättelse i *Den 18 maj* år 1938. Ceresole hade deltagit i första världskriget men beslutade därefter tillsammans med en grupp andra unga män att aldrig mer bära vapen eller ingå i något militärt försvar. I stället byggde Ceresole upp en internationell hjälpverksamhet som främst inriktade sig på att bygga hus åt hemlösa i Europa och Asien. Grundtanken med denna frivilligverksamhet var att internationell vänskap och internationellt samarbete numera utgjorde det enda fungerande och före-

⁴² Till skolornas fredsdag 1928, s. 7. Texten är signerad ”-t -n”.

⁴³ Till skolornas fredsdag 1928, s. 7.

byggande försvaret. På så vis, försäkrade skribenten, tjänade han samtidigt sitt Fosterland.⁴⁴ Ett annat exempel är sagan om den unge Svante. Då det blev inbördeskrig vägrade han att ta del av striderna. Däremot gjorde han allt som stod i hans makt för att rädda kamraterna då dessa hamnade i fångenskap – ja, han offrade till slut sitt eget liv för att rädda de andra.⁴⁵

Det finns en lång rad dokumentära och fiktiva berättelser i SSF:s publikationer som på ena eller andra sättet förmedlade liknande pacifistiska förhållningssätt till barnen.⁴⁶ Dessa berättelser var både explicita och implicita i sina budskap. Exempel på det senare ges i några berättelser där tron på Jesus framhölls som vägen till varaktig fred. I en av dessa texter hoppas författaren, teologen och kväkaren Emilia Fogelklou, att de kristna martyrernas hjältemod än en gång ska bryta igenom, och att var och en då kommer att ta avstånd från våld och istället aktivt hjälpa varandra den dagen kriget kommer: ”Kostsam blir det nog som förr en gång, med livet som insats, ens eget men inte andras.”⁴⁷ Ytterligare liknande budskap förmedlades genom de skildringar av kväkarna och deras verksamhet som lyftes fram i SSF:s skrifter: hur kväkarnas övertygelse om att det finns en gnista av Gud inom varje människa genom historien hade lett dem till radikalt avståndstagande mot våld och krig, även om detta medförde fängelse eller den egna döden, men också hur kväkarna alltid hade deltagit aktivt för att på olika sätt lindra nöd och hjälpa sina medmänniskor.⁴⁸

Det finns dock också explicita budskap av radikalt pacifistisk karaktär bland SSF:s skrifter till barnen. I en text om kväkare i *Till skolornas fredsdag* år 1933 berättas det exempelvis om en engelsk pacifist som vägrade delta i första världskriget. För detta fick han gå i fängelse för ”förräderi mot kung och fosterland”, och han blev hånad och misshandlad för sin ”feghet”. Tillsammans med sina värnpliktsvägrande kamrater sändes han till fronten i Frankrike och blev där beordrad att delta i striderna. Trots hot om dödsstraff vägrade pacifisterna att befatta sig med vapen. I texten framställs de unga männen som hjältar, vilka med fara för sina liv följde sin inre övertygelse om krig som oförenligt med Jesus lära.⁴⁹ Samma text innehåller också en ut-

44 ”Pierre Ceresole: En handlingens mand”, *Den 18 maj 1938*, s. 11–18.

45 ”En sannsaga”, *Den 18 maj 1933*, s. 19–24.

46 Se t.ex. ”Tre små berättelser från kriget”, *Till skolornas fredsdag* 1924, s. 11f; en morgonbön i *Till skolornas fredsdag* 1930, s. 7f; ”Det osynliga svärdet”, *Barnens fredshälsning: Den goda viljans dag 18 maj 1932*, s. 15ff; ”Han kom på andra tankar”, *Till skolornas fredsdag* 1934; Stendahl 1935b (t.ex. avsnittet om kväkarna och världskriget); ”Hold fred med hverandre!”, *Den 18 maj 1938*, s. 19–21; ”Leka krig?”, *Den 18 maj 1935*.

47 ”Hjältemod”, *Den 18 maj 1936*, s. 31f (citatet s. 32). Se även t.ex. ”Kampen för freden”, *Till skolornas fredsdag* 1933, s. 10 (hela berättelsen s. 7–11), som förmedlar ett lika tydligt pacifistiskt budskap med Jesus som förebild.

48 Det finns flera berättelser om kväkarna, men se t.ex. Stendahl 1935b och ”Blandt spanske børn under borgerkrigen”, *Den 18 maj 1939*, s. 36–41.

49 ”Engelsk kväkarungdom i fredens tjänst”, *Till skolornas fredsdag* 1933, s. 16 (s. 15–21).

trycklig plädering för isolerad nedrustning. Skribenten lyfter fram ett vanligt argument mot nedrustning, det vill säga att man inte kan utsätta fosterlandet för den fara som en ensidig militär avrustning innebär utan att först invänta en allmän nedrustning i världen: ”Men det krävs ju just hjältemod för en nation att gå i spetsen för avrustningen, och tror du inte vi gjort vårt land den bästa tjänsten, om t.ex. de £115,000,000, som härom året användes på beväpning, i stället använts till att hjälpa våra stora skaror arbetslösa?”⁵⁰

Gemensamt för alla dessa texter är att de handlar om personer som intog en radikal hållning gentemot deltagande i krig (eller krigslek och liknande) och som därvid fördömde varje form av våld och dödande. Ett ytterligare element som binder samman flera av texterna är att huvudpersonerna trots detta aktivt tjänade sitt fosterland och/eller bidrog till att lindra eller förebygga nöd genom att hjälpa sina medmänniskor. Budskapet till barnen var således å ena sidan tydligt nationalistiskt; det var en självklar plikt att göra vad som stod i ens makt för att försvara sitt land. Å andra sidan förmedlades en hållning som implicerade ett radikalt avståndstagande från deltagande i krig, inte minst genom de ständiga uppmaningarna att leva sant kristet.⁵¹ Att den fredsfostran som förespråkades av SSF *inte* kunde likställas med bristande nationalism var därmed ett budskap som föreningen på alla sätt var mån om att framhäva. Man kunde försvara sitt fosterland på olika vis.

Fredsfostran: Bristande nationalism och politisk propaganda?

En sannolikt rimlig tolkning av ovanstående texter är att SSF upplevde ett behov av att försvara den fostran ”i pacifistisk riktning” som förespråkades, det vill säga i relation till det nationella. De texter som förmedlades till barnen inpräntade kontinuerligt samma budskap: att det *inte* förelåg någon motsättning mellan fosterlandskärlek och pacifism, mellan plikten att bidra till landets försvar och att ta avstånd från krig och våld. Det fanns något laddat här, en ”pliktkollision”, mellan det nationella och det pacifistiska. I detta avsnitt är ambitionen att tydliggöra och problematisera denna konflikt-dimension, en konflikt som jag menar hade betydelse för innehållet och utformningen av den fredsfostran som eftersträvades av SSF.

Två inblickar från 1919 års svenska allmänna lärarmöten ger åtskilliga belysande exempel på samtida föreställningar om det konfliktfyllda i relationen mellan pacifism och nationalism. Det första exemplet härrör från folkskollärarmötet i Göteborg, där rektorn och SSF-representanten Anna Borgström höll föredrag om ”Skolarbetet och fredsarbetet”. I samband med

⁵⁰ ”Engelsk kväkarungdom i fredens tjänst”, *Till skolornas fredag* 1933, s. 17 (s. 15-21).

⁵¹ Vad gäller denna aspekt av budskapet finns det otaliga exempel i SSF:s barnpublikationer. Så gott som varje nummer av *Till skolornas fredsdag* innehöll minst en ”morgonbön” eller religiös betraktelse, och därutöver är det religiösa budskapet inbakat även i de flesta andra berättelser och texter som riktades till barnen.

den efterföljande diskussionen tog bland annat överlärare G. Moberg i Kil till orda. Han instämde visserligen i de allmänna riktlinjer för skolans fredsarbete som Anna Borgström hade dragit upp, men menade ändå att det förelåg en uppenbar intressekonflikt mellan det pacifistiska budskapet och den nationella grundval som skolan var skyldig att förmedla:

Det gäller då bl.a. [i religionsundervisningen] att undervisa barnen i överensstämmelse med femte budets framställning och ännu mer i överensstämmelse med vissa delar av bergspredikan. Detta å ena sidan. Å den andra står vår historieundervisning. Det första ställer ett krav på oss, som jag ville kalla det sedligt–moraliska. Inledarinnan kallade det Guds röst i våra hjärtan. Men det finnes ett annat krav, som ställes på oss som samhällsmedlemmar, och det är den borgerliga lagens krav i händelse av krig. Det är sålunda inte så lätt att komma tillrätta med förhållandena, sådana de ter sig ute i livet.⁵²

Överlärare Mobergs inlägg anknöt här till en kritik mot skolans undervisning som framförts av olika fredspedagogiska förespråkare alltsedan Hermann Molkenboers dagar i slutet av 1800-talet, en kritik gentemot den dubbelmoral som skolan förmedlade till barnen med det kristna kärleksbudskapet och icke-våldsprincipen å den ena sidan och historieundervisningens fostran till nationalism och försvarsvilja å den andra sidan (se avsnitt 2.2). Vilket av kraven, det ”sedligt–moraliska”/pacifistiska eller ”den borgerliga lagens”/nationalistiska, borde då barnen lära sig att sätta högst? Moberg menade att det femte budet visserligen borde vara vägledande i all uppfostran, men att det samtidigt måste fostras fram en nationell beredskap och vilja att försvara landet. Att en sådan borgerlig plikt kunde bli aktuell vittnade den rådande internationella situationen om. Några ”samhällsomstörtande idéer”, det vill säga pacifistiska idéer, fick därför enligt Moberg inte tillåtas i klassrummet.⁵³ Ytterligare diskussion förekom inte med anledning av detta inlägg.

Vid flickskollärarymötet i Porla samma år utspann sig en desto livligare diskussion kring de intressekonflikter som ansågs kunna uppstå vid en fredsfostrande (historie)undervisning. Nedan refereras därför flera av de inlägg som följde på Greta Stendahls inledningsanförande om vikten av fredsfostran i skolorna. Förste folkskoleinspektören Karl Nordlund såg sig då tvungen att bekänna att hela denna fråga hade ”legat som en kvarnsten över hans sinne” under den senaste tiden:

Något nytt måste komma in i skolorna. Men om vi själva ville dra de konklusioner, som borde dras, skulle vi bli rädda för oss själva. Hur borde vi ställa oss som lärare? Lösningens svårighet läge i de starka plitkollisionerna. Vår militära makt existerade och skulle stödjas av folkets moraliska vilja. Men skolan måste rycka undan detta genom att lära, att kanoner ej borde finnas. Andra problem hade varit lättare att lösa.⁵⁴

⁵² Borgström 1920, s. 146 [diskussionsinlägg av G. Moberg].

⁵³ Borgström 1920, s. 146 [diskussionsinlägg av G. Moberg].

⁵⁴ Stendahl 1919, s. 213 [diskussionsinlägg av K. Nordlund].

I likhet med överlärare Moberg lyfte således även Karl Nordlund fram den ”pliktkollision” som han menade förelåg mellan det nationella (stödet för det militära försvaret) och det pacifistiska (kravet på nedrustning). Men problemet var större än så, konstaterade han. Hur borde man över huvud taget ställa sig till det nationella, inte minst vad gällde de stora nationella historiska minnena, med världskriget i färskt minne? Kunde man exempelvis fortsätta att fira Karl XII:s minne, ett minne som ju var ”något av det underbaraste vi ha”, så här omedelbart efter krigsslutet?⁵⁵

Karl Nordlunds påfallande ambivalenta inlägg följdes upp av läroverksrådet August Johansson som hade en betydligt mer bestämd uppfattning i frågan. Bland annat underströk han att fred inte alltid eller i alla lägen var det självklart bästa. Den nuvarande freden efter världskriget var exempelvis att betrakta som ett uppenbart brott. Att uppfostra barnen till självständighet och sanning ansåg Johansson borde vara skolornas viktigaste lärdom av det nyss avslutade kriget, något som var ”betydligt viktigare än att inskräpa, att freden under alla omständigheter vore lyckligare än kriget, så att man kunde tveka inför minnet av Gustav II Adolf och Karl XII”.⁵⁶

En annan åhörare, seminarieföreståndarinnan Mathilda Sundbärg, reagerade starkt på Greta Stendahls föredrag om pacifistisk fostran. Hon menade

att fredsvännerna togo saken alltför enkelt; de trodde sig om att kunna lösa det ondas problem. Man uppmanades att inte stå det onda emot. Det vore skäl att erinra sig, att bolsjevismen kanske hade sina rötter i tolstoyismen. Plikten vore just att i strid mot den riktningen stå det onda emot.⁵⁷

Någon pacifism (”tolstoyism”), som dessutom sannolikt hade kopplingar till bolsjevismen, ville inte Mathilda Sundbärg veta av i skolorna. Den nationella plikten, att ”stå det onda emot”, måste inskräpas i uppfostran av barnen. En fredsfostran riskerade helt enkelt, enligt Sundbärg, att undergräva försvaret mot det kommunistiska Ryssland. Även flickskoleföreståndarinnan Carolina Fahlstedt oroade sig över det militära försvaret. Hon undrade

om man verkligen kunde sätta upp ungdomen mot det nationella försvaret, mot den lagliga ordningen. Vore det möjligt, att den svenska skolan skulle undanrycka den svenska staten dess grundvalar? Förrän internationell avvärning ägt rum, hade vi inte rätt att ge till spillo det arv, som våra förfäder givit sitt hjärteblod för. Det vore omöjligt att nu tro på bestående världsfred. Ett orättfärdigt fredsslut kunde aldrig skapa ett varaktigt fredstillstånd.⁵⁸

⁵⁵ Stendahl 1919, s. 214 [diskussionsinlägg av K. Nordlund].

⁵⁶ Stendahl 1919, s. 216 [diskussionsinlägg av A. Johansson].

⁵⁷ Stendahl 1919, s. 222f [diskussionsinlägg av M. Sundbärg].

⁵⁸ Stendahl 1919, s. 224 [diskussionsinlägg av C. Fahlstedt].

Carolina Fahlstedt tolkade uppenbarligen Stendahls plädering för fredsfost-
ran i skolorna som ett direkt eller indirekt ifrågasättande av det nationella
militära försvaret. Med tanke på den aktuella världssituationen var det i
dagsläget inte heller tillrådligt med en fredsfostrian i skolorna, ansåg hon.

De ovan refererade inläggen från de svenska lärarmötena år 1919 får sägas
vara mycket illustrativa för den kritik, eller kanske snarare oro och tveksam-
het, som fanns i samtiden gentemot en fredsfostrian i skolorna och vad en
sådan kunde tänkas leda till. En pacifistiskt orienterad fostrian och undervis-
ning förknippades alldeles uppenbart hos en del med politisk propaganda
mot försvaret och därmed även bristande fosterlandskärlek. Flera av talarna
menade att det förelåg en oundviklig plikt-kollision mellan nationalismen och
pacifismen. Denna upplevda plikt-kollision bestod i huvudsak av två element:
a) en konflikt mellan det pacifistiska budet om att inte döda och den natio-
nella plikten att försvara fosterlandet i händelse av krig, och b) en konflikt
mellan det pacifistiska kravet på nedrustning och det fosterländska stödet till
ett starkt nationellt militärt försvar.

Hur utbredd var egentligen kritiken i mellankrigstidens Sverige mot en
fredsfostrian i skolorna på dessa grundvalar? Någon forskning på området
existerar inte så vitt jag kan bedöma, och en egen undersökning skulle falla
alltför långt utanför ramarna för denna avhandling. Några sporadiska ned-
slag i den svenska lärarpresen under den aktuella perioden visar emellertid
att pacifister fick räkna med att mötas av allt från nedlåtande, hånfulla och
förlöjligande nidsbilder⁵⁹ till mer eller mindre uttalade anklagelser om lands-
förräderi och hot mot landets säkerhet.⁶⁰ Ett varnande exempel för alla lan-
dets pacifister inträffade för övrigt år 1926 då en folkskollärare i Bohuslän
delade ut så kallade fredsbrevmärken till lärare och elever på sin skola.
Ärendet hamnade i skolrådet som ansåg att detta ”kunde hava med sig far-
liga följder”. Händelsen uppmärksammades stort i freds- och lärarpresen,
och kan ses som ett exempel på det otillbörliga med ”pacifistisk propaganda”
under mellankrigstiden.⁶¹ Att pacifism verkligen ansågs vara detsamma som

⁵⁹ Pacifister kunde framställas som ”fredsfår”, naiva drömmare och överspända idealister, se t.ex. en kraftfullt tecknad karikatyr i ”Skolan och folkförsoningen”, *FT* 1932:35, s. 833f. Se också ”Dagskrönikan” i *Norrbottnens-Kuriren* 5/8 1936 där de församlade fredsvännerna på NLF:s lärarkurs i Luleå år 1936 betecknades som ”fjantiga” och kursen som ”fullständigt meningslös” (se även *Lf* 1936:35, s. 7 för en kommentar till detsamma).

⁶⁰ För ett tydligt exempel se K. Wichman, ”Historieundervisningen och nutidslivet”, *Tjugosjätte svenska läroverksläraresamlingen i Stockholm 14–17 augusti 1935 och dess förhandlingar*, Malmö 1935, s. 284f, där han likställde pacifismen (”vulgärpacifismen”) med farlig politisk propaganda som riskerade att urholka försvaret av fosterlandet.

⁶¹ Se framför allt Carl Näsman, *Skolan och fredssaken: En återblick och orientering*, Härnösand 1927, s. 25f (där finns även utdrag från olika dagstidningsartiklar), men även ”Agitation genom skolbarn”, *SvL* 1926:50, s. 1008 och ”Skolan och de stora idéerna”, *SvL* 1927:1, s. 15. Att fredsrörelsen ofta hamnat i konflikt med nationella intressen och att fredsbudskapet betraktats som en potentiell urholkning av landets försvarsvilja, är också något som kortfattat lyfts fram av Fogelström 1971, se t.ex. s. 11.

politisk propaganda mot det nationella militära försvaret var för övrigt, enligt både Herman Söderbergh och Leander Wallerius (senare ordförande i SSF), en vanlig invändning mot fredsfostran i skolorna.⁶² Alldeles oavsett den reella omfattningen av den kritik som framgått ovan, var detta något som SSF uppenbarligen *upplevde* som en realitet. Det fanns därmed ett behov hos SSF:s företrädare att försvara sitt pacifistiska budskap, att bemöta kritiken och framställa både sig själva och den pacifistiska fostran som förespråkades som i allra högsta grad moderat och ”patriotiskt” förankrad.

Att både SSF:s och NLF:s företrädare verkligen upplevde ett behov av att försvara sitt pacifistiska budskap kommer till uttryck vid en läsning av deras texter och föredrag som dialoger. Det är påfallande hur de nordiska fredspedagogerna kontinuerligt förhöll sig till och byggde in förtydliganden och svar på den respons – i detta fall invändningar eller skepsis – som förväntades av läsarna och åhörarna. Det främsta exemplet på detta är naturligtvis SSF:s och NLF:s återkommande försäkran om att det *inte* fanns någon motsättning mellan att vara ”fredsvänlig” och ”fosterlandsvän” och att man således inte behövde välja antingen det ena eller det andra. En stor del av Herman Söderberghs skrift om fredsfostran från år 1932, *Skolan och freden*, kan exempelvis läsas som ett enda långt ”försvarstal” riktat till föreställda skeptiska mottagare, där han dels förespråkade pacifism, dels bedyrade sin egen djupa fosterlandskärlek och fredsfostrans nationellt förankrade grundval. I detta sammanhang spelade den tidigare nämnda distinktionen mellan sann och falsk nationalism stor roll. Sann nationalism eller fosterlandskärlek kunde mycket väl förenas med en pacifistisk åskådning. Den falska nationalismen, som kopplade samman fosterlandskärlek med stöd till det militära försvaret, hade emellertid enligt Ingvar Nielsen fortfarande ett starkt grepp i många medvetande, även inom lärarkåren. I föreställningsvärlden uteslöts därmed ofta pacifisterna från fosterlandsvännernas krets.⁶³ Även Matilda Widegren konstaterade att nationalismen hos många människor var intimt sammankopplad med det militära försvaret: ”Att detta förgudade fosterland skall försvaras med våld; det har varit o[ch] är väl till dels ännu ett axiom.”⁶⁴

I skrifter och föredrag bemötte därför SSF:s representanter ofta tänkbara invändningar mot fredsfostran som liktydigt med agitation mot försvaret, framför allt genom att starkt markera avstånd från sådan propaganda och därmed även från föreställningen om pacifisten som agitator, radikal nedrustningsivrare och värnpliktsvägrare. Ofta underströks att läraren aldrig fick agitera eller bedriva politisk fredspropaganda i klassrummet. Herman Söderbergh inskräppte exempelvis hur ”ett ovist nit” från lärarens sida, ”med agitatorisk betoning av den pacifistiska tankegången”, kunde göra mer skada

⁶² Söderbergh 1932, s. 5 och 9, samt *FT* 1932:45, s. 1065 [ett uttalande av L. Wallerius].

⁶³ Nielsen 1927b, s. 13.

⁶⁴ Widegren, ”Skolan och fredsarbetet”, trol. 1918/1919, s. 4, F1:1, IKFF, KvS.

än nytta.⁶⁵ Theodor Blomqvist, Matilda Widegren och Ingvar Nielsen tillhörde också dem som återkommande varnade för att bedriva fredspropaganda i skolorna.⁶⁶ Kravet på att inte agitera i klassrummet inskräpades ibland så pass starkt att läraren helst inte alls – uttryckligen – borde tala om fred, eftersom barnen då kunde bli avogt inställda och ”rika i opposition”.⁶⁷ Även Herman Söderbergh betonade att huvudprincipen för en lärare som strävade efter att grundlägga ett fredligt tänkande hos eleverna, borde vara densamma som den franske politikern Gambetta använde i syfte att inympa revanschtanken hos sina landsmän, nämligen ”aldrig tala om den, alltid tänka på den”.⁶⁸ Samtliga nämnda fredspedagoger menade att läraren i stället för att använda ”den pacifistiska pekpinnen” (Söderberghs uttryck) måste hitta olika sätt att helt osökt finna anknypningspunkterna i det stoff som för tillfället behandlades. Matilda Widegren lyfte i detta sammanhang fram den stora vikten av att läraren själv var genomsyrad av fredstanken: ”Då finner han naturliga uttrycken för den. Det är som luften, finns överallt.”⁶⁹

SSF betonade således i åtskilliga skrifter och föredrag att läraren på inga villkor fick bedriva fredspropaganda, inte heller tala om fred i tid och otid eller verka partiskiljande på något sätt.⁷⁰ Detta innebar dock inte att skolan skulle vara ”etiskt indifferent”, för att använda Theodor Blomqvists ordval.⁷¹ Den politiska propaganda och agitation som till varje pris skulle undvikas i klassrummet handlade främst om försvarsfrågan, det vill säga en rent politiskt laddad fråga. Däremot var det naturligtvis av största vikt att skolan och lärarna aldrig ställde sig neutrala till själva ”fredssaken”. Herman Söderbergh var tydlig på denna punkt:

⁶⁵ Citatet från Söderbergh 1923a, s. 1. Se även Söderbergh 1923b; Stendahl 1925, s. 18 [ref. av H. Söderberghs föredrag ”Pacifismen och neutraliteten” vid IKFF:s upplysningskurs 1925] och Söderbergh 1932, s. 9.

⁶⁶ Se t.ex. NV 1926:16, s. 123 [ref. av I. Niensens föredrag vid NLF:s möte 1926]; Nielsen 1927b, s. 19; SvL 1924:43, s. 847 [ref. av M. Marwicks och T. Blomqvists föredrag vid NLF:s möte 1924], NV 1928:17, s. 134 [ref. av M. Widegrens föredrag vid NLF:s möte 1928]; Widegren, ”Om skapandet av en ny anda i historieundervisningen”, trol. 1928, s. 2, F1:1, IKFF, KvS.

⁶⁷ SvL 1924:43, s. 847 [ref. av T. Blomqvists föredrag vid NLF:s möte 1924] och Widegren, ”Om skapandet av en ny anda i historieundervisningen”, trol. 1928, s. 2, F1:1, IKFF, KvS (citatet).

⁶⁸ Söderbergh 1932, s. 9.

⁶⁹ Citatet från Widegren, ”Om skapandet av en ny anda i historieundervisningen”, trol. 1928, s. 2, F1:1, IKFF, KvS. Se även t.ex. Söderbergh 1932, s. 9 (häriifrån kommer uttrycket ”pacifistiska pekpinnen”); Stendahl 1925, s. 18 [ref. av H. Söderberghs föredrag ”Pacifismen och neutraliteten i förhållande till skolan” vid IKFF:s upplysningskurs 1925] och NV 1928:17, s. 134 [ref. av M. Widegrens föredrag vid NLF:s möte 1928].

⁷⁰ En ståndpunkt som även framkom i andra fredspedagogiskt intresserade kretsar. I en ledare i *Folkskolläraernas tidning* konstaterades att förbundet tagit ställning för fredssaken, men att detta ställningstagande ”måste fullföljas med klokhet och försiktighet, så att rörelsen icke kan misstänkliggöras såsom politisk propaganda”. Därefter talades det uppskattande om världsfredskonferensen för lärare som hölls i San Francisco år 1923, ”då den fått ett praktiskt grepp om frågan genom att formulera sitt program: kamp mot okunnigheten, avunden och hatet. Den parollen bör ej kunna bli partiskiljande.” Se ”Upplysningsarbete mot kriget”, FT 1923:40, s. 1.

⁷¹ Blomqvist 1920, s. 9.

Pacifismen måste vara i högsta mening aktiv, framför allt i arbetet bland ungdomen. [– –] Också pacifismens mera speciella ideal: att i förhållandet mellan folken möjliggöra annan lösning av konflikter än genom krig – måste göras verksamma i de ungas sinnen. Ej heller i fråga om dessa ideal behöva vi vara neutrala; vi äro tvärtom av skolmyndigheterna anbefalda att propagera folkförsoning och inskrida mot klasskampen.⁷²

I hävdandet av fredens och folkförsoningens stora betydelse hade lärarna, som Herman Söderbergh påtalade, stöd av skolmyndigheterna genom framför allt 1919 års undervisningsplan för folkskolan. Det var synnerligen väsentligt att skolans fostran och undervisning inte avvek från denna linje, utan tvärtom aktivt befordrade en grundläggande pacifistisk åskådning hos barnen. Fostran till pacifism skulle emellertid lämpligast implementeras genom ett dämpat språkbruk som på inga sätt kunde förknippas med ”fredspropaganda” och genom att undvika den politiskt laddade försvarsfrågan.

6.2 Krig och fred i historieundervisningen

För flertalet människor både inom och utom den egentliga skolvärlden torde frågan om skolan och freden omedelbart utlösa frågan om historieundervisningen och pacifismen. Mot detta ämne riktas nog blickarna i första hand, när man efterspanar vad undervisningen kan göra för att befordra fredstankens insteg och växt i det unga sinnet.⁷³

Orden är Herman Söderberghs, och återfinns i hans skrift *Skolan och freden* från år 1932. Många pedagoger och fredsvänner hade emellertid kunnat skriva under på ovanstående. I den fostran av barn och unga ”i pacifistisk riktning” som förespråkades av fredspedagoger världen över spelade verkligen skolans historieämne huvudrollen.

Som framkom i föregående avsnitt innebar denna pacifistiska fostran dels att framskapa ett fredligt sinnelag och en aktiv fredsvilja hos det uppväxande släktet, dels en ”moralisk nedrustning” av föreställningar och värderingar som gjorde krig möjliga att acceptera, främst föreställningar om krigets oundviklighet och förädlade inverkan på människan. Jag har visat att SSF försökte förena en fostran till pacifism med den nationella fostran som även fortsättningsvis var tänkt att utgöra grundvalen i all skolans verksamhet. Det ständiga budskapet var att det *inte* förelåg någon motsättning mellan pacifism och nationalism, att det var möjligt att förena en aktiv fredssträvan med djup fosterlandskärlek. En pacifistiskt orienterad fostran förknippades emel-

⁷² Stendahl 1925, s. 18 [ref. av H. Söderberghs föredrag].

⁷³ Söderbergh 1932, s. 11.

lertid av en del samtida pedagoger och debattörer med politisk propaganda mot det nationella försvaret och därmed även med bristande kärlek till och lojalitet med Fosterlandet. I SSF:s argumentation märks därför ett påtagligt behov av att försvara det pacifistiska budskapet, genom att framställa både sig själva och den pacifistiska fostran som eftersträvades som i högsta grad moderat och djupt nationellt förankrad.

I historieämnet ställdes hela denna konfliktdimension på sin spets. Här fanns krigen, och här fanns krigshjältarna, vilka i sin tur var djupt invävda i de nationella minnen som ansågs utgöra själva grundvalen för nationen. I historieämnet fanns således de stora problemen för alla som önskade åstadkomma en genomgripande förändring av skolans fostran och undervisning i fredsfrämjande riktning. Samtidigt fanns här också de stora möjligheterna till en sådan förändring. I detta avsnitt behandlas hur SSF:s grundläggande syn på relationen mellan nationalismen och pacifismen kom till uttryck i den historieundervisning som eftersträvades av föreningen. Hur var historieämnet tänkt att omvandlas och brukas i fredens tjänst? Hur föreställde sig SSF en undervisning som dels främjade en fostran till lojalitet mot nationen, dels främjade skapandet av en pacifistiskt orienterad ”anda” och principiellt avståndstagande från krig och våld? Mer konkret är det relationen mellan krig och fred i historieundervisningen som står i centrum för analysen. Vilken plats och roll borde den traditionella krigshistorien ges i en ny fredsorienterad historieundervisning? Vad borde väljas ut, och vad borde uteslutas från det förflutna (och varför), i syfte att skapa och legitimera en mer pacifistiskt orienterad kollektiv identitet hos det uppväxande släktet? Inledningsvis undersöker jag SSF:s förhållningssätt till krig och krigshjältar i den traditionella historieundervisningen, och därefter analyseras hur föreningen önskade förändra denna undervisning ”i pacifistisk riktning”.

6.2.1 Fredsfostrande krigshistoria

Det traditionella historiska stoffet bestod till stor del av krigshistoria, vars hjältar och krigarbravader utgjorde en väsentlig del av ”det nationella” som skulle förmedlas till eleverna. Att ”Fædrenes krigerske Bedrifter” var en central grundval i den nationella identiteten, och att dessa under lång tid hade använts just i syfte att skapa och väcka nationell samling, konstaterades också av Ingvar Nielsen i en föreläsning vid Nordiska skolmötet år 1925.⁷⁴ Hur borde man då enligt SSF och andra nordiska fredspedagoger ställa sig till de krigiska nationella minnena? Innebar en pacifistiskt orienterad historieundervisning att krigen och krigshjältarna skulle rensas ut?

⁷⁴ Nielsen 1927a, s. 261.

SSF och krigen i historieundervisningen

Kritiken mot det krigscentrerade historieämnet var skarp i ett internationellt perspektiv, en kritik som funnits med som en röd tråd i pedagogiska diskussioner och reformkrav alltsedan slutet av 1800-talet. År 1889 utkom exempelvis Bertha von Suttners antikrigsroman *Die Waffen nieder! (Ned med vapnen!)* vilken gjorde starkt intryck på en stor del av den samtida fredsrörelsen. von Suttner lyfte där fram historien och historieundervisningen som ”den egentliga hufvudkällan för all krigsbeundran”. Hon kritiserade starkt den västerländska skolundervisningen där krigen framställdes som det helt centrala i den historiska utvecklingen, som en naturlag, med betydelsefulla följder och förädlade inverkan på mänskligheten.⁷⁵ von Suttners kritiska syn på historieämnet delades av många samtida fredsvänner och pedagoger, såväl i Sverige som i andra länder, och får sägas representera ett synsätt som levde kvar långt in på 1900-talet.

Den långvariga kritiken mot den krigsorienterade historieundervisningen, i kombination med erfarenheterna från första världskriget, avsatte emellertid tydliga avtryck i skrivningarna i den nya undervisningsplanen för folkskolan (Upl 1919). I historieämnets metodiska anvisningar stadgades följande:

Historieundervisningen bör så planläggas och bedrivas, att *dess ledande tråd blir den fredliga odlingens och samhällsordningens utveckling genom tiderna*. Historiens rättesnöre är att giva en sann bild av gångna tidsskeden, och berättelser och skildringar ur krigshistorien måste därför även ingå i undervisningen. Men därvid bör framhållas, att i samma mån kulturen gått framåt, har kriget allt starkare framstått såsom en olycka och ett fördärv, och uppmärksamheten bör fästas på de lidanden kriget alltid medfört, varjämte för lärjungarna bör betonas skillnaden mellan sådana krig, som förts till försvar för ett folks självständighet och rätt, och sådana, som framkallats av erövringslystnad eller liknande motiv.⁷⁶

Här markerades nu med all önskvärd tydlighet att den fredliga odlingens utveckling hädanefter skulle utgöra undervisningens ledmotiv. Visserligen skulle krigen även fortsättningsvis ingå i historieämnet, men dels betonades den starka kopplingen mellan fred och utveckling, dels borde uppmärksamheten framför allt fästas på det lidande som alltid blev en konsekvens av krigen. Värt att notera är också det tydliga förbehållet om att alla krig inte var av ondo eller borde fördömas: det fanns legitima krig, det vill säga ”sådana krig, som förts till försvar för ett folks självständighet och rätt”. Den starka markering mot krig och för en fredligt orienterad historieundervisning som trots allt framkom i Upl 1919 måste ändå betraktas som den viktigaste nyheten för historieämnets del. Som tidigare framgått var de nya skrivningarna om historieämnet helt i fas med Sveriges Allmänna Folkskol-

⁷⁵ von Suttner 1907 (1889), s. 5f (citatet på s. 5).

⁷⁶ Upl 1919, s. 106 (kursiverat i original).

lärareförenings (SAF:s) synsätt och krav. SAF underströk dessutom att just historieundervisningen hade särskild betydelse för fredens främjande.⁷⁷

Att det var just historieämnet som mer än något annat skolämne odlade det gamla synsättet på krig rådde det samstämmighet kring inom SSF. Denna "falska" historieskrivning som i decennier hade förmedlats till landets skolelever "har rört sig med abstraktioner, kriget har omgivits med ett romantiskt skimmer och staten har framställts som ett mystiskt högre väsen, bortom ont och gott".⁷⁸ Att den traditionella historieundervisningen i hög grad bidrog till krigsförhärlikande föreställningar var således en given utgångspunkt i SSF:s fredsfostran. Så som den rådande historieundervisningen bedrevs, ansågs den vara "direkt hinderlig för fredsarbetet".⁷⁹

I så gott som samtliga föredrag och skrifter riktade till lärarna, och i likhet med Upl 1919, underströk emellertid SSF:s och NLF:s representanter å det bestämdaste att kriget och krigshistorien *inte* borde utmönstras ur vare sig undervisning eller läroböcker.⁸⁰ Tvärtom lyfte de fram åtskilliga argument till krigshistoriens försvar. Det främsta skälet var sanningskravet, det vill säga att en utrensning av kriget riskerade att grovt förvanska historien: uppfattningen av mänsklighetens historia skulle då bli osann, snedvriden och missvisande. Kriget hade "spelat en alltför framträdande roll i alla länders historia" och därtill haft en stor betydelse i mänsklighetens utveckling. Inte heller var det möjligt att förstå rådande samhällsförhållanden och den nuvarande kulturnivån utan kunskap om äldre tiders krig.⁸¹ Ett ytterligare argument som framför allt lyftes fram av Theodor Blomqvist var att man måste lära känna sin fiende (kriget) i syfte att kunna bekämpa det. Detta krävde i praktiken ett *fördjupat* studium av kriget i historien, på ett helt annat sätt än vad som vanligtvis hade skett dithills.⁸²

Ett av Matilda Widegrens återkommande argument till försvar för krigshistorien, bortsett från att det annars skulle förfalska bilden av den historiska utvecklingen, var risken att kriget kunde framstå som förbjuden frukt

⁷⁷ "Skolan och fredssaken", bilaga 4b till styrelseprotokoll 3-7/1 1920, s. 1f, A2a:12, SFF, TAM.

⁷⁸ "Historieundervisning och fredssaken", *FT* 1926:3, s. 45 [ref. av T. Blomqvists föredrag vid IKFF:s upplysningsvecka 1926].

⁷⁹ Blomqvist 1922, s. 281.

⁸⁰ Se t.ex. Widegren, Föredrag i Falkenberg, 8 aug. 1918, s. 8, F1:1, IKFF, KvS; Borgström 1920, s. 141; Blomqvist 1920, s. 10; Blomqvist 1922, s. 282f; Stendahl 1925, s. 19; "Historieundervisningen och fredssaken", *FT* 1926:3, s. 45 [ref. av T. Blomqvists föredrag]; Widegren, "Om skapandet av en ny anda i historieundervisningen", trol. 1928, s. 6 och "Om skapandet av en ny anda [...]", Lund, trol. 1929, s. 7f och 16, båda i F1:1, IKFF, KvS; Nielsen 1927a, s. 264.

⁸¹ Citatet från Söderbergh 1932, s. 12. Se även t.ex. Stendahl 1919, s. 209; Protokoll 29/10 1923, GSF, GS [ref. av A. Borgströms föredrag]; Widegren, "De mellanfolkliga fredssträvandenas plats i historieundervisningen", trol. 1931, s. 4, F1:1, IKFF, KvS; Nielsen 1927a, s. 264; Ole F. Olden, "Fredssaken og skolen, krigshistorie eller arbeidslivets historie", *Det tolfte nordiska skolmötet i Helsingfors den 4-6 augusti 1925*, Helsingfors 1927, s. 680.

⁸² Se t.ex. Blomqvist 1920, s. 10 och Blomqvist 1922, s. 282.

för ungdomarna om man som lärare hoppade över sådana moment i undervisningen. Effekten kunde därmed bli den motsatta än den tänkta, det vill säga en ökad fascination för kriget.⁸³ Widegren förde även fram ytterligare ett skäl som gällde elevernas viktiga medborgarutbildning efter det demokratiska genombrottet. Varken den inre eller den yttre politiska historien, och därmed inte heller krigshistorien, fick plockas bort från historieundervisningen då det numera var av största betydelse att de blivande medborgarna inriktades på och fick kunskap om både inrikes- och utrikespolitik.⁸⁴

Det var således inte tal om att kasta ut kriget från skolornas historieämne. Kritiken var däremot hård från SSF:s sida vad gällde krigens ställning i den traditionella undervisningen, en kritik som kan sammanfattas i två huvudsakliga punkter: dels det *utrymme* krigshistorien gavs i läroböcker och undervisning, dels den krigs- och våldsförhållande *tendensen* i dessa skildringar. De grundläggande frågorna för SSF gällde därmed vad som borde behandlas i krigshistorien och hur, samt vilka proportioner en sådan undervisning borde ges i förhållande till den fredliga odlingens utveckling.

Att krigshistorien måste inskränkas och kulturhistorien därigenom beredas större utrymme rådde det enighet om bland SSF:s företrädare. Däremot handlade det inte så mycket om att rensa ut en del av kriget som att i stället reducera utförligheten i krigsskildringarna och deras förlopp.⁸⁵ Det gällde framför allt att skära ned på den så kallade "egentliga" krigshistorien, som Theodor Blomqvist uttryckte saken, det vill säga reducera mängden fakta kring fälttåg, drabbningar och uppställningar av krigshävar vilket mest ansågs vara av militärt intresse eller kunde betraktas som "detaljer utan bildningsvärde".⁸⁶ Kravet på dylika utrensningar hade för övrigt ett starkt stöd inom den svenska folkskollärarkåren.⁸⁷ Framför allt gällde det dock att flytta fokus från de rena krigsskildringarna och i betydligt högre grad betona krigens orsaker och följder, något som ofta påtalades av Matilda Widegren och

⁸³ Se t.ex. Widegren, "Om skapandet av en ny anda i historieundervisningen", trol. 1928, s. 6; "Kvinnorna och fredsarbetet", Uppsala maj 1921, s. 7; "Om skapandet av en ny anda i historieundervisningen", Lund, trol. 1929, s. 7f – samtliga föredragsmanus i F1:1, IKFF, KvS.

⁸⁴ Stendahl 1925, s. 19 [ref. av M. Widegrens föredrag] och Widegren, "Om skapandet av en ny anda i historieundervisningen", trol. 1928, s. 6, F1:1, IKFF, KvS.

⁸⁵ Se t.ex. Stendahl 1919, s. 209; Widegren 1921, s. 63; Widegren, "Kvinnorna och fredsarbetet", Uppsala maj 1921, s. 7, F1:1, IKFF, KvS; "Historieundervisningen och fredssaken", *FT* 1926:3, s. 45 [ref. av T. Blomquists föredrag]; Söderbergh 1932, s. 12.

⁸⁶ Citatet från "Historieundervisning och fredssaken", *NV* 1928:17, s. 134 [ref. av M. Widegrens föredrag vid NLF:s möte 1928]. Se även Blomqvist 1922, s. 283; *SvD* 8/1 1926 [ref. av T. Blomquists föredrag vid IKFF:s upplysningskurs 1926].

⁸⁷ Se framför allt *Fredsundervisning inom skolan* 1923, s. 15 och "Skolan och fredssaken", *SvL* 1919:21, s. 405f. Se även t.ex. "Nationell historia", *FL* 1924:44, s. 709; "Historieundervisningen i folkskolan", *SvL* 1930:53, s. 1264; "Historieundervisningen i folkskolan, I", *FT* 1931:4, s. 76f; "Folkskolans historieundervisning", *SvL* 1931:25, s. 575; "Uppfostran till en internationell värld", *FT* 1933:45, s. 1051; "Läroböcker och historieundervisning", *FT* 1937:13, s. 10 och "Kulturhistoria undantränger krigsskildringar", *SvL* 1935:4, s. 70.

Theodor Blomqvist.⁸⁸ Widegren påpekade dessutom vikten av att påvisa för eleverna hur fredsslut ofta innebar frön till nya krig, inte minst viktigt var det att uppmärksamma det nyss avslutade världskriget ur dessa aspekter.⁸⁹

I nära anslutning till ovanstående krav pläderade SSF även för en annan ton i undervisningen av krigshistoria. Enligt Theodor Blomqvist var historieundervisningens främsta försyndelse den statsfilosofi som mer eller mindre uttryckligen rättfärdigade krigen då statens huvudsakliga uppgift ansågs vara att utvidga sin maktsfär. Den traditionella statsidealistiska och krigsromantiseringens historiesynen var något som återkommande kritiserades i Blomqvists skrifter och föredrag.⁹⁰ I ett föredrag från år 1919 formulerade Greta Stendahl det synsätt på krig som SSF istället önskade skulle genomsyra historieundervisningen:

Jag hoppas, att de [krigen] snart kunna behandlas som nu häxprocesserna eller blodshämnden och att Victor Hugos tro, att kanoner skola bli museiföremål jämförliga med tortyrredskapen snart skall bli verklighet. Innan de höra till en förgången tid, är det för mig viktigast, att de *alltid* tas som något, som *inte borde vara*, att man ständigt påpekar, *att makt ej är rätt*, att krig *aldrig* avgör, vem som har rätt, samt att man väcker sorg och medlidande och ej hat eller å andra sidan stolthet över krigens offer och blodiga bragder.⁹¹

Det var viktigt att lärarna på ett tydligt och kraftfullt sätt fördömde krig samt att folkens lidanden genom krigen lyftes fram. Det handlade också om att ge en realistisk bild av krigets fasor, både beträffande de ohyggligheter som drabbade det egna landets invånare och det som drabbade fiendelandets, i syfte att avskräcka och få ett slut på krigsromantiseringen i skolorna.⁹² Inte minst gällde det att för det uppväxande släktet påvisa ”det moderna krigets verkliga anlete”.⁹³ I detta sammanhang lyfte Theodor Blomqvist ofta fram filmens potentiellt betydelsefulla roll och möjligheter för att tydligt åskådliggöra det nutida krigets fasor och lidanden.⁹⁴

⁸⁸ Se t.ex. Widegren, ”Kvinnorna och fredsarbetet”, Uppsala maj 1921, s. 7, F1:1, IKFF, KvS; Blomqvist 1922, s. 282; *SvL* 1924:42, s. 826 [ref. av T. Blomqvists föredrag]; Stendahl 1925, s. 19 [ref. av M. Widegrens föredrag]; *NV* 1928:17, s. 134 [ref. av M. Widegrens föredrag]; Widegren, ”Om skapandet av en ny anda [...]”, Lund, trol. 1929, s. 7f, F1:1, IKFF, KvS.

⁸⁹ Widegren, ”Kvinnorna och fredsarbetet”, Uppsala maj 1921, s. 8f, F1:1, IKFF, KvS; Stendahl 1925, s. 19 [ref. av M. Widegrens föredrag vid IKFF:s upplysningskurs 1925].

⁹⁰ Se framför allt Blomqvist 1922, s. 281f, men även *SvL* 1924:42, s. 826 [ref. av T. Blomqvists föredrag] och ”Historieundervisningen och fredssaken”, *FT* 1926:3, s. 45 [ref. av T. Blomqvists föredrag]. Se även t.ex. Olden 1927, s. 680 för ett liknande resonemang.

⁹¹ Stendahl 1919, s. 209 (kursiverat i original).

⁹² Se t.ex. Borgström 1920, s. 141f; Widegren 1921, s. 63; Widegren, Föredrag i Falkenberg, 8 aug. 1918, s. 8 och ”Skolan och fredsarbetet”, trol. 1918/1919, s. 6, båda i F1:1, IKFF, KvS; *FT* 1926:3, s. 45 [ref. av T. Blomqvists föredrag]; ”Huru skapa en ny anda inom historieundervisningen?”, *NV* 1928:17, s. 134 [ref. av T. Blomqvists föredrag].

⁹³ Söderbergh 1932, s. 12.

⁹⁴ Särsk. rekommenderade han den amerikanske filmregissören D. W. Griffiths krigsfilmer, se Blomqvist 1922, s. 283 och ref. av Blomqvists föredrag i *SvL* 1924:42, s. 826; *FL* 1926:3, s. 45.

I likhet med den internationella fredspedagogiska rörelsen, och helt i linje med anvisningarna för historieämnet i Upl 1919, förespråkade även SSF ett ökat utrymme för kulturhistoria, den fredliga odlingens historia. Elisabet Wærn-Bugge formulerade kulturhistoriens stora betydelse på följande kärnfulla sätt: "Krigens historia är historien om det, som söndrar människorna. Kulturens historia är historien om det, som enar dem."⁹⁵ Kravet på en inskränkning av krigshistorien till förmån för mer kulturhistoria får betraktas som ett standardinslag i både SSF:s och NLF:s föreläsningar och skrifter under hela mellankrigsperioden, i synnerhet om även "fredshistoria" inkluderas i begreppet kulturhistoria (se mer om fredshistoria i avsnitt 6.2.2).⁹⁶ Visserligen konstaterade Herman Söderbergh i sin skrift från år 1932 att mycket positivt hade hänt på området under de senaste decennierna: "i alla skolor bjudes det långt mera kulturhistoria, långt mera social och ekonomisk historia, och långt mindre krigshistoria än förr."⁹⁷ Utvecklingen gick således åt rätt håll, men trots detta ansåg både SSF och NLF att det krävdes mer medvetna insatser vad gällde en omläggning av det historiska stoffet i fredsfrämjande riktning. Framför allt handlade det om att sätta krigen i rimlig proportion till den (kultur)historiska utvecklingen. Den stora vikt som fortfarande gavs åt krigen i den rådande historieundervisningen var problematisk ur flera aspekter, inte minst eftersom krigens dominerande utrymme gav barnen en falsk föreställning om att historien i huvudsak bestod av just krig och konflikter mellan människor.⁹⁸

Men vad menades egentligen med "kulturhistoria"? Och i vilken utsträckning skulle denna kulturhistoria utökas på bekostnad av krigshistorien? På dessa frågor gavs sällan några tydliga svar. Den norske pedagogen och NLF-ledamoten Ole F. Olden förespråkade mer av arbetslivets historia, ett stoff som han menade hade förmåga att väcka elevernas intresse samtidigt som det skildrade mänsklighetens gemensamma skapande verksamhet.⁹⁹ Och Matilda Widegren rekommenderade lärarna att låta sig inspireras av bland andra Gustav Bangs *Europeisk kulturhistoria i korta drag* (1897/1898).¹⁰⁰ I övrigt gavs mycket få exempel på allmänt kulturhistoriskt stoff som borde inkluderas i historieundervisningen. Den enda inom SSF som explicit uttryckte "en viss oro" när det talades om kulturhistoria var Matilda Widegren:

⁹⁵ Wærn-Bugge 1925, s. 551.

⁹⁶ Se t.ex. Nielsen 1927a, s. 264; Widegren, "Skolan och fredsarbetet", trol. 1918/1919, s. 6, F1:1, IKFF, KvS; Wærn-Bugge 1925, s. 550f; Olden 1927, s. 681f och Widegren 1932, s. 135ff.

⁹⁷ Söderbergh 1932, s. 11.

⁹⁸ Detta var en vanlig utgångspunkt i resonemangen om vikten av mer kulturhistoria. För några tydliga exempel, se Olden 1927, s. 680 och Nielsen 1927a, s. 264.

⁹⁹ Olden 1927, s. 691f och Olden 1932, s. 381ff och 384.

¹⁰⁰ Widegren, "Skolan och fredsarbetet", trol. 1918/1919, s. 6, F1:1, IKFF, KvS. Hon refererar till Gustav Bang, *Europeisk kulturhistoria i korta drag: Öfversättning från manuskriptet af C. A. Zachrisson*, Stockholm 1897–1898.

”Det kan vara utmärkt men det kan bli bara seder och bruk och ibland kostymhistoria.”¹⁰¹ Kulturhistorien fick enligt henne inte utökas på bekostnad av den politiska historien, i enlighet med de argument för medborgarfostran av de unga som tidigare återgetts. Widegrens skepsis blottlägger också den oklarhet som med största sannolikhet rådde kring själva begreppet kulturhistoria och dess innebörd.¹⁰²

Krigets hjältar

Att historieundervisningen betraktades som ett av skolans viktigaste karaktärsdanande redskap framgår tydligt i SSF:s texter och föredrag. Greta Stendahl var en av dem som starkt underströk just detta, och hon menade till och med att ”det karaktärsdanande i andra skolämnen just utgöres av de inslag av historia, som finnas i dem”.¹⁰³ I detta sammanhang fyllde de historiska hjältarna en mycket väsentlig funktion som ideal att se upp till och försöka eftersträva: deras bragder kunde ”väcka lust till stora handlingar” och de förkroppsligade egenskaper som värderades högt även i ett samtida perspektiv.¹⁰⁴ NLF:s ordförande Ingvard Nielsen utgick ifrån att heroismen var själva glöden eller tändgnistan i historieundervisningen, det var det som fick eleverna att lystra och intressera sig för det stoff som behandlades. Hela historieundervisningen borde därmed ta sin utgångspunkt i enskilda individer och framställningarna samlas kring typiska och ledande personligheter.¹⁰⁵

Denna uppfattning var inte på något sätt unik, utan ingick som en väsentlig del i den så kallade klassiska historieundervisning som dominerade i de västerländska skolorna långt in på 1900-talet (se avsnitt 2.1). Att historieämnet dessutom borde stå i nationens tjänst var också en uppfattning som det under perioden i stort sett rådde konsensus kring bland historiker, historielärare och historieläroboksförfattare. Kärleken till fosterlandet och en djupt förankrad nationell identitet var de mest åtråvärda egenskaperna som skulle fostras fram hos barnen. De historiska fosterländska hjältarna och deras funktion som ”ideologiska identifikationsobjekt” blev i detta sammanhang av central betydelse. Eller som doktor Rurik Holm formulerade det

¹⁰¹ Widegren, ”Om skapandet av en ny anda i historieundervisningen”, trol. 1928, s. 6, F1:1, IKFF, KvS. Se även t.ex. Stendahl 1925, s. 19 [ref. av M. Widegrens föredrag om historieundervisningen] och Widegren, ”Om skapandet av en ny anda i historieundervisningen”, Lund, trol. 1929, s. 8, F1:1, IKFF, KvS.

¹⁰² Historikern Göran Andolf har påpekat att etiketten kulturhistoria under den aktuella tidsperioden verkar ha kunnat ”sättas på i stort sett vilka samhälleliga företeelser som helst”, se Andolf 1972, s. 39. För liknande resonemang se Zander 2001, s. 79 och Ulf Zander, ”Från nationell till demokratisk överideologi, eller berättelsen om samhällskunskapens uppgång och historieämnets fall”, *Utbildning & Demokrati* 1997:2 (1997b), s. 28f.

¹⁰³ Stendahl 1919, s. 206.

¹⁰⁴ Citatet från Stendahl 1919, s. 206.

¹⁰⁵ Nielsen 1927a, s. 264 och Nielsen 1932, s. 123.

hela i samband med diskussionen efter Greta Stendahls föredrag vid flickskollärarmötet i Porla år 1919:

Hjältarna kunna vi ej undvara, varken för undervisningen eller för vårt eget liv. Fosterlandet vore en mäktig byggnad, som långsamt murats upp och vari de stora, grundläggande minnena från flydda dagar vore liksom hörnstenarna.¹⁰⁶

Ett till synes uppenbart dilemma för alla pacifistiskt orienterade pedagoger var naturligtvis att hjältarna i den traditionella historieundervisningen i så hög grad var knutna till krig och krigarbragder. Ända fram till andra världskriget var det framför allt stormaktstidens politiska historia som stod i centrum för historieundervisningen och som fick representera nationens ärorika förflutna. För svenskt vidkommande fanns knappast några större historiska hjältegestalter än just stormaktstidens kungar, i synnerhet Gustav II Adolf men även i viss mån Karl XII. Hur förhöll sig SSF till de gamla krigshjältarna som av tradition dominerade i skolornas historieundervisning och därmed utgjorde en så väsentlig del av ”det nationella”? Vad skulle egentligen hända med de stora nationella hjältarna om pacifisterna fick råda?

Att i viss mån reducera krigshistorien och komplettera undervisningen med den fredliga odlingens historia innebar *inte* att de gamla krigarkungarna skulle kastas ut. På denna punkt var SSF:s ledande företrädare mycket tydliga. Både Gustav II Adolf och Karl XII skulle behållas i historieundervisningen, de var fortsatt viktiga som förebilder och ideal, men de borde behandlas ur andra aspekter än dittills. Herman Söderbergh formulerade krigshjältarnas betydelse på följande vis:

Med det minskade utrymmet för den egentliga krigshistorien och med den växande avskyn för det moderna maskinkrigets brutalitet kan det inte hjälpas, att intresset för de egentliga krigshjältarna måste svalna. Skall det då vara den moderna lärarens plikt att krossa hjälteidealerna och t.ex. ställa våra stora bragdrika kungar i skymundan? Ingalunda. Frånsett att både Gustaf Adolf och Karl XII kunna betraktas ur många andra synpunkter än krigarens, ha de i sitt väsen och liv förkroppsligat så mycket av det svenska, som vi mest ära, att de ingenting ha att frukta av en förändrad inställning till kriget. Även när den fredliga odlingens hjältar ha fått sin berättigade plats i folkens hävder, och även om en gång krigshistorien till en viss grad skall uppfattas som ett vittnesbörd om gångna tidens barbari, så skall glansen över våra stora minnen aldrig blekna, så visst som den stiger ur det personliga modet, offerviljan och hänförelsen för stora mål.¹⁰⁷

Enligt Herman Söderbergh kunde således krigarkungarna betraktas även ur andra perspektiv än krigarens, det vill säga med fokus på deras fredliga värv. Dessutom personifierade de alltjämt beundransvärda ideal som mod, offervilja och hänförelse för en stor sak, vilket enligt Söderberghs synsätt var att likställa med ”så mycket av det svenska, som vi mest ära”. På så vis hade de

¹⁰⁶ Stendahl 1919, s. 222 [diskussionsinlägg av R. Holm].

¹⁰⁷ Söderbergh 1932, s. 12.

gamla kungarna inget att frukta av en historieundervisning i fredens tjänst och skulle även fortsättningsvis ges utrymme på lektionerna.

Även Matilda Widegren underströk vikten av att lyfta fram krigarkungarnas goda kvaliteter och starka rättvisepatos. Som lärare borde man exempelvis ge erkännande åt Gustav II Adolfs ”goda avsikter” och ”delvis upphöjda motiv” i samband med Sveriges inträde i trettioåriga kriget.¹⁰⁸ Gustav II Adolfs storhet framstår som en självklarhet, något som varken behövde preciseras eller förklaras. Widegren inskräpte till och med att det var av största betydelse att inte förringa denna hans storhet och på så vis riva ner hans hjältegloria i samband med en mer fredsorienterad historieundervisning.¹⁰⁹

Widegrens syn på Gustav II Adolf avvek för övrigt inte på något sätt ifrån den samtida dominerande tolkningen av kungens regenttid. Hans ställning som den ojämförligt störste bland svenska konungar var grundmurad inom breda skikt av befolkningen, även om det inte rädde någon total konsensus.¹¹⁰ Enligt det dominerande synsättet var Gustav II Adolf i grunden en fredsapostel som till slut – motvilligt men hjältemodigt – såg sig tvungen att försvara Sverige och offra sig för den stora saken, det vill säga Fosterlandet och Protestantismen. Motiven för beslutet att delta i trettioåriga kriget framställdes därmed som osjälviska, goda och ädla.¹¹¹ Att Gustav II Adolfs ställning var mycket stark ute i landets skolor under de första decennierna av 1900-talet, bekräftas också av ett antal enkätundersökningar om ideal och förebilder vilka genomfördes bland folkskolebarn i Göteborg och Stockholm under åren 1910–1911 respektive 1920. Bland de historiska idealen hamnade Gustav II Adolf på en helt överlägsen första placering i samtliga undersökningar. Andra kungligheter som också kom högt upp på listan var Gustav Vasa, Oscar II och Karl XII.¹¹²

¹⁰⁸ Matilda Widegren lyfte fram Gustav II Adolf och hans storhet i så gott som samtliga föredrag och texter där hon talade om hjältar och deras betydelse. Citaten från Föredrag i Falkenberg, 8 aug. 1918, s. 9 och ”Skolan och fredsarbetet”, trol. 1918/1919. I föredraget ”Kvinnorna och fredsarbetet”, Uppsala maj 1921, s. 9 skriver hon att ”Vi fröjdar oss med rätt över Gustav Adolfs uppträdande i Tyskl.”. Samtliga föredragsmanus återfinns i F1:1, IKFF, KvS.

¹⁰⁹ Stendahl 1919, s. 219 [diskussionslägg av M. Widegren]. Se även Skäringer 1935a, s. 8 för ett liknande resonemang.

¹¹⁰ Det förekom ett mer kritiskt synsätt i den samtida debatten, om än relativt marginellt, där Sveriges deltagande i trettioåriga kriget fördömdes som ett renodlat erövringskrig och där kritik riktades mot Gustav II Adolf som genom kriget främst ansågs ha gynnat den svenska adeln, se Oredsson 1992, s. 21 (för en sammanfattning).

¹¹¹ För en sammanfattning, se Oredsson 1992, s. 20. Jfr med bilden av Gustav II Adolf i *Nordisk familjebok* från 1909, s. 658ff. Detta synsätt fick ett kraftigt genomslag under första hälften av 1900-talet, inte minst p.g.a. läroboksförfattare som Odhner och Grimberg vilka närmast tävlade i superlativa uttalanden om Gustav Adolf, se Oredsson 1992, s. 158 och Tingsten 1969, s. 155f.

¹¹² Georg Brandell, ”Skolbarns personlighetsideal: En jämförande studie”, *Svenskt arkiv för pedagogik*, band I, Stockholm 1912–13, s. 1–66; George Brandell, ”Skolbarns historiska intressen”, *Svenskt arkiv för pedagogik*, band I, häfte 3, Stockholm 1913, s. 213–262) och Adolf F. Wenner, *Historieundervisningen i folkskolan*, Stockholm 1920, s. 30.

Gustav II Adolfs storhet kan även belysas utifrån den tidigare nämnda undersökningen av historieläroböcker som genomfördes år 1924 av Kerstin Wikander, styrelseledamot i SSF:s lokalkrets i Göteborg. Wikander kritiserade där läroböckerna för att de fortfarande innehöll alltför mycket krigshistoria och alltför många ingående krigsskildringar. Några få läroboksförfattare hade dock i viss mån försökt begränsa krigsstoffet. Utrensningar av rena krigsscener kunde emellertid drivas för långt enligt Wikander, och som exempel anförde hon läroboksförfattaren Nanna Lundh-Erikssons skildring av berömda slag under trettioåriga kriget. Visserligen hade Lundh-Eriksson enligt Wikander på ett föredömligt sätt avstått från att ingående skildra slaget vid Breitenfeld, men när slaget vid Lützen behandlades på samma sätt

kände jag mig till min egen förvåning besviken. Jag saknade novemberdimman och hästen utan ryttare och allt detta, som nu en gång för alla blivit oupplösligt förenat med vår bild av den 6 nov. Är det männe så, att just *denna* krigsskildring fått ett särskilt affektionssvärde, för att den på samma gång är en skildring av en hjältes död? Hur som helst – böra inte våra barn få behålla den?¹¹³

Utrensningar av krigsskildringar i all ära, men det fick således inte drivas för långt. Citatet ovan kan framför allt ses som en belysande illustration av hur vissa nationella historiska krigsminnen närmast kunde uppfattas som heliga och oantastliga, även av uttalade fredspedagoger som Kerstin Wikander. Dessa minnen fick helt enkelt inte röras eller ifrågasättas.

Något ifrågasättande av Gustav II Adolf och hans gärningar går över huvud taget inte att skimta i SSF:s skrifter och föredrag; det förekom helt enkelt inte. Med all sannolikhet hade det också varit mycket svårt att kritisera landets främste hjältekonung, ”Lejonet från Norden”, då målet ju var att vinna ett så brett stöd som möjligt för det fredsfostrande budskapet i den svenska lärarkåren. Däremot underströk Matilda Widegren den stora vikten av att lärarna, utöver framställningarna av Gustav II Adolf som fosterlandets odödliga hjälte och protestantismens försvarare, *även* påtalade det lidande som det tyska folket behövde utstå och att krigets färd därvid skildrades på ett sant och realistiskt sätt.¹¹⁴ Gustav Adolf-gestalten var mångfacetterad och möjlig att ”betraktas ur många andra synpunkter än krigarens”.¹¹⁵ Det var just detta som SSF främst önskade skulle lyftas fram i undervisningen, det vill säga Gustav II Adolfs (och Axel Oxenstiernas) riksbyggande arbete inom en lång rad områden som utbildningen, rättsväsendet, statens styrelse.¹¹⁶

¹¹³ Wikander 1924, s. 123 (kursiverat i original). Hon hänvisar till Nanna Lundh-Eriksson, *Sveriges historia för folkskolan* (1. Läroboken och 11. Läseboken), Stockholm 1922.

¹¹⁴ Se t.ex. Widegren, Föredrag i Falkenberg, 8 aug. 1918, s. 9; ”Skolan och fredsarbetet”, trol. 1918/1919 och ”Kvinnorna och fredsarbetet”, Uppsala 1921, s. 9, samtliga i F1:1, IKFF, KvS.

¹¹⁵ Söderbergh 1932, s. 12.

¹¹⁶ Se t.ex. Widegren 1932, s. 137 och Widegren, ”De mellanfolkliga fredssträvandenas plats i historieundervisningen”, trol. 1931, s. 7, F1:1, IKFF, KvS.

Däremot fanns ett annat nationellt minne som åtminstone utifrån ett nutida perspektiv torde ha varit mer komplicerat att förhålla sig till som uttalade fredsvänner: Karl XII. Hur tänkte sig SSF denne krigarkonungs betydelse och plats i den nya historieundervisning som förespråkades? Det har redan framgått hur Karl XII kunde nämnas i samma andetag som Gustav II Adolf och hur båda kungarna ansågs kunna betraktas ur andra synpunkter än krigarens, framför allt med fokus på deras fredliga värv och personliga egenskaper.¹¹⁷ En fredsorienterad historieundervisning tog enligt Matilda Widegren sannerligen inte äran av vare sig svenskarna eller Karl XII:

Var finns en regent som likt Karl XII ej tagit något för sig själv eller [endast] lite land i frederna. Det är sant att han skadade Danmark genom att hjälpa Holstein Gottorp, men det var gammal svensk politik han fullföljde. Då han avsatte August var detta ej blott straff utan han ville göra Polen en tjänst genom att skaffa det en ädel person till konung.¹¹⁸

Här framträder en bild av krigarkungen som hade en hel del anhängare i samtiden. I likhet med Gustav II Adolf betraktades då även Karl XII som frihetens och rättens förkämpe och hans gärning som ett osjälviskt tjänande och offrande för fosterlandet.¹¹⁹ En ytterligare aspekt av Karl XII och hans livsverk som lyftes fram av Widegren var kungens utverkande av religionsfrihet för Schlesiens protestanter i samband med fredsavtalet i Altranstädt år 1706, något hon menade var ett gott fredsfostrande exempel att dröja vid i historieundervisningen.¹²⁰

Även Greta Stendahl ansåg att det var fullt möjligt att hylla Karl XII utan att förhålliga kriget.¹²¹ Anna Borgström menade i sin tur att det var märkligt att det fanns personer som faktiskt tvekade inför att högtidlighålla 200-årsminnet av kungens död i november år 1918:

En egendomlig illustration härtill [d.v.s. tendensen att förneka krigarens bragder i gångna tider] hade vi ju t.ex. i 200-årsminnet av Karl XII:s död, som inföll just i världskrigets krampaktiga dödsryckningar. Nog kände vi, att vi gjort honom orätt, om vi, därför att hans regering upptogs av ständiga krig, ej velat dröja inför de rent mänskliga dragen i hans gestalt eller de mål han med den tidens medel ville arbeta för.¹²²

¹¹⁷ Söderbergh 1932, s. 12. Se även t.ex. Skäringer 1935a, s. 8.

¹¹⁸ Widegren, "Om skapandet av en ny anda [...]", Lund, trol 1929, s. 15, F1:1, IKFF, KvS.

¹¹⁹ Se t.ex. Stendahl 1919, s. 221f [diskussionsinlägg av rektor Fähræus och docent R. Holm]. Se även bilden av Karl XII i *Nordisk familjebok* från 1910 och Zander 2001, s. 115ff.

¹²⁰ Widegren, "Om skapandet av en ny anda [...]", trol. 1928, s. 16, F1:1, IKFF, KvS.

¹²¹ Stendahl 1919, s. 218.

¹²² Borgström 1920, s. 141. Den beundran för Karl XII:s personliga egenskaper och betonande av värderingars tidsbundenhet som SSF:s företrädare gav uttryck för, i kombination med en underliggande och delvis kritisk inställning till kungens politik och ständiga krigföring, kan till stor del hänföras till den så kallade gamla skolans syn på Karl XII. I Sverige företrädades detta

I det föredrag som ovanstående citat är hämtat ifrån, lyfte Borgström fram två väsentliga och generella aspekter av SSF:s förhållningssätt gentemot historiens krigshjältar: dels att man som lärare borde lägga särskild vikt vid krigshjältarnas personligheter och karaktärer, dels betydelsen av att inför eleverna understryka värderingars tidsbundenhet och förändrade innebörder över tid. Man fick inte döma dåtidens hjältebragder utifrån samtida värderingar, menade hon:

Människorna äro fast infogade i sin tids förhållanden och allmänna ståndpunkt, och icke skall den självuppoftning, som krigarens bragder i gångna tider kunna ha inneburit, förnekas därför att nya släkten komma att, som vi hoppas, anse kriget som en övervunnen ståndpunkt och skulle beteckna dess upprepande som ett brott.¹²³

På liknande sätt resonerade exempelvis Matilda Widegren. Historiska och heroiska krigarbragder både kunde och borde erkännas och fick varken förnekas, förringas eller fördömas utifrån dagens perspektiv och värderingar.¹²⁴ Detta synsätt var företrätt även bland andra fredsorienterade pedagoger som i likhet med SSF underströk skillnaden mellan äldre tiders krig, vilka ”krävde tapperhet, personligt mod och styrka”, och det moderna kriget där det numera var ”fråga om att ligga stilla i skyttegravar och sköta krigsmaskinen”.¹²⁵ Kriget i det förflutna fick på så vis ett närmast romantiskt skimmer över sig – i ljuset av första världskriget. Men den viktiga lärdomen för eleverna skulle ändå vara att de kriget just tillhörde det förflutna; moderna krig var i grunden något helt väsensskilt från äldre epokers krig.

6.2.2 Fredshistoria och ”det nya hjältemodet”

Som framgått hittills ansåg SSF att krigshistoria och krigets hjältar kunde fylla en direkt fredsfostrande funktion under förutsättning att dessa behandlades på ”rätt” sätt. Men det fanns fler – och viktigare – inslag i den fredsfrämjande historieundervisning som förespråkades av SSF, inslag som mer direkt ansågs kunna bidra till skapandet av nya pacifistiskt orienterade människor och en ny fredlig mentalitet. Ett nytt element, i de sedan lång tid

mer ambivalenta synsätt av framför allt Erik Geijer, Anders Fryxell och Verner von Heidenstam, se Zander 2001, s. 115ff.

¹²³ Borgström 1920, s. 141.

¹²⁴ Se t.ex. Widegren 1921, s. 63; Widegren, ”Skolan och fredsarbetet”, trol. 1918/1919, s. 4 och ”Om skapandet av en ny anda i historieundervisningen”, trol. 1928, s. 18, båda i F1:1, IKFF, KvS. För liknande resonemang se t.ex. Skäringer 1935a, s. 8 och Stendahl 1925, s. 19 [ref. av rektor A. Sörensens föredrag om historieundervisningen].

¹²⁵ Citatet från ”Nationernas förbund i skolundervisningen”, *SvL* 1932:38, s. 835. Se även t.ex. ”Skolan och fredssaken”, *Lf* 1929:9, s. 7 och ”Skolan och fredssaken”, *SvL* 1919:21, s. 404.

tillbaka ofta framförda kraven på en förändring av historieundervisningen, tillkom nämligen i och med första världskriget och bildandet av Nationernas förbund. I allt högre grad förespråkades nu, av hela den internationella fredspedagogiska rörelsen, att fredstankens och fredsrörelsens historia samt den mellanfolkliga rättens utveckling skulle finnas med som en röd tråd i historieundervisningen i alla skolformer och på alla stadier. Detta var också ett av SSF:s mest framträdande och oftast återkommande krav. Det gällde att *aktivt* främja fredssträvandena och den mellanfolkliga förståelsen i NF:s anda genom att låta eleverna ta del av de olika försök att ena och förena människor som gjorts under lång tid, samt att låta eleverna förstå ”huru således det medvetna fredsarbetet samarbetar med historiens egen utvecklingsgång”.¹²⁶ Ett ytterligare väsentligt element i denna nya ”fredshistoria” var att komplettera den traditionella undervisningen med fredens hjältar. I detta avsnitt kommer jag att presentera den fredshistoria som förespråkades av SSF i syfte att aktivt främja en historieundervisning i fredens tjänst.

Fredlig samexistens och inbördes hjälp: En ny syn på historien

För att åstadkomma en undervisning som verksamt bidrog till skapandet av en ny fredlig anda krävdes det enligt SSF ett helt nytt synsätt på det för-gångna. En tydlig inspirationskälla i sammanhanget var den ryske fursten, naturforskaren och anarkisten Peter Krapotkin (1842–1921).¹²⁷ År 1902 publicerades ett av hans mest kända verk, *Inbördes hjälp*, där han polemiserade mot den vulgärdarwinistiska uppfattningen om den starkares överlevnad som det dominerande elementet i den biologiska och sociala utvecklingen av både djurs och människors liv. Krapotkin förnekade visserligen inte att kampen för tillvaron var en betydelsefull och stark kraft som styrde livet och utvecklingen, men det var inte den enda kraften. ”Inbördes-hjälpprincipen”, det vill säga samarbete och ömsesidig hjälp inom den egna arten, var en lika väsentlig naturlag som kampen för tillvaron – i själva verket den viktigaste faktorn i livets framåtskridande och det mänskliga släktets utveckling. Han menade också att konkurrensen mellan individer inom samma art inte bara gynnade utan också hämmade utvecklingsmöjligheterna.¹²⁸

I likhet med SSF:s företrädare förankrade även Krapotkin sina tankar om moralen i människans natur, som ett slags medfödda instinkter. Alla människor ägde en instinkt till inbördes hjälp, vilket var en lika väsentlig egenskap

¹²⁶ Citatet hämtat från ”De nordiska skolornas fredsmöte 1924”, *SvL* 1924:42, s. 825 [inledningstalet]. Se även t.ex. Borgström 1920, s. 134ff; Stendahl 1919, s. 207ff; Blomqvist 1920, s. 10; Blomqvist 1922, t.ex. s. 283; Söderbergh 1932, s. 13f och Stendahl, ”Skolmiljöns och kunskapsinhämtandets inriktning”, 1938/1939, s. 5, mapp 8, kartong 1937, IKFF, KvS.

¹²⁷ Se en samtida skildring av Krapotkin i Albert Jensen, *Peter Krapotkin: Hans liv och idéer*, Stockholm 1921.

¹²⁸ Peter Krapotkin, *Inbördes hjälp*, Stockholm 1903 (1902), se t.ex. s. 236f (sammanfattning).

i den historiska utvecklingen som kampen för tillvaron.¹²⁹ Matilda Widegren refererade uttryckligen till Krapotkin i sina föreläsningar och använde i övrigt flitigt hans begrepp ”inbördes hjälp”, i likhet med flera andra inom SSF, som en ledstjärna för den fredsfostran som eftersträvades. Lagen om inbördes hjälp måste betonas för eleverna, menade hon, och lärarna måste visa dess överlägsenhet över principen om kampen för tillvaron. I detta sammanhang kunde historieämnet visa vägen, det vill säga under förutsättning att undervisningen skedde på ”rätt” sätt och tog sin utgångspunkt i mänsklighetens gemensamma strävan efter fred, samarbete och enhet.¹³⁰

I intim relation till lagen om inbördes hjälp var det också, enligt SSF, av stor betydelse att påvisa för eleverna hur länge fredstanken hade funnits hos mänskligheten och oupphörligt gjort sig påmind, att fred och fredssträvanden varit lika närvarande – ja, i ännu högre grad – som krig och konflikter i mänsklighetens historia. I stället för att som i den gängse historieundervisningen spela huvudrollen borde krigen snarare betraktas ”som skär och holmar” i den stora oceanen, som Elisabet Wærn-Bugge formulerade det:

Det är mycket svårare att följa kulturens växt än att följa de ofta kanske dock rätt intriganta hoptvinnade trådar, som lett till krigen. Och krigen sticka ju onekligen i alla tidsåldrar upp ur historiens ocean som skär och holmar, vid vilka blicken fäster sig, och bilda konturerna. Men de säga oss ingenting om de strömningar, som gå genom oceanen. De säga oss ingenting om livet i de dolda djupen på samma sätt, som kulturhistorien gör.¹³¹

Det var dessa kulturhistoriska strömningar i historiens ocean, eller den fredliga odlingens utveckling, som ansågs vara det centrala och som borde utgöra ledmotivet i all historieundervisning. Att freden var det normala, och krigen ”onaturliga intermezzon i världshistorien”,¹³² var således ett grundläggande synsätt på historien som enligt SSF var av största vikt att förmedla till eleverna. Genom att framställa den historiska utvecklingen på detta sätt kunde man samtidigt lära barnen att krig inte var något determinerande i människans natur, och därmed även riva ned den utbredda föreställningen ”om det *uråldriga* i systemet ”krig mellan stater och ensidigt nationell uppfatt-

¹²⁹ Krapotkins förankring av moralen i den mänskliga naturen har bl.a. påtalats av Inga Sanner 1995, s. 107.

¹³⁰ Se t.ex. Widegren 1931, s. 60; Widegren 1932, s. 135 och Widegren, ”Skolan och fredsarbetet”, trol. 1918/1919, s. 6, F1:1, IKFF, KvS. Se även t.ex. NT 13/2 1931 [ref. av G. Stendahls föredrag vid IKFF:s upplysningskurs 1931]; Stendahl 1939b, s. 27; Blomqvist 1920, s. 4 och Borgström 1920, s. 137 och 142. Uttrycket inbördes hjälp förekommer även i SSF:s barnpublikationer, se t.ex. *Till skolornas fredsdag* 1932, s. 12. Även Natanael Beskow använde för övrigt flitigt begreppet inbördes hjälp, vilket han definierade som mellanfolkligt samarbete, se Bäckbro 1995, s 134.

¹³¹ Wærn-Bugge 1925, s. 55of. Se även Olden 1927, s. 681 (krigen som ”skumtoppene på historiens ström”).

¹³² ”Stockholmskretsen av Svenska skolornas”, *Lf* 1938:12, s. 2 [ref. av F. Härners föredrag].

ning”.¹³³ Den princip som i stället borde genomsyra historieundervisningen var mänsklighetens strävan efter fred och lagen om inbördes hjälp.

Ytterligare en aspekt av SSF:s krav på fredstankens historia och den mellanfolkliga rättens utveckling som det ledande spåret i all historieundervisning, var att eleverna därigenom skulle erhålla en fast tro på fredens otvivelaktiga seger. Enligt Matilda Widegren kunde fredstanken jämföras med andra nya och revolutionerande tänkesätt vilka alla behövde tid på sig för att mogna. Att det tog tid, och att ”allt stort vunnits först genom misslyckanden och lidanden”, var därmed väsentligt att lyfta fram för eleverna.¹³⁴ Det handlade dock inte om någon renodlad deterministisk syn på den historiska utvecklingen. Slutmålet – den universella, varaktiga och ”verkliga” freden – krävde medveten kamp och en stark folklig opinion. Men det var viktigt att eleverna erhöll en orubblig tro på fredens seger, och att de därmed ingavs hopp för framtiden, genom en fostran och undervisning där fredstanken utgjorde det ledande spåret. Mia Leche-Löfgren formulerade saken på följande vis: ”Kunskapen om den tid, som ligger klar bakom oss i historiens ljus, borde lära oss förstå, att kommande tiders händelser med all sannolikhet komma att förlöpa efter samma linjer.”¹³⁵

En liknande syn på den historiska utvecklingen framkommer för övrigt i nobelpristagaren Robert Bárány's skrift *Fredsvetenskap* som gavs ut av SSF år 1930. Han beskrev där fredsrörelsens historia som bestående av två faser: den inre och den yttre fredsrörelsen. Den inre fasen kunde numera anses vara fullbordad i och med att de ”civiliserade staterna” hade uppnått ett inre varaktigt freds- och rättstillstånd. Den andra fasen utgjordes av den yttre fredsrörelsen vars mål var att få till stånd ett permanent fredstillstånd mellan staterna, en fas som ännu inte var uppnådd men som ”med nästan logisk konsekvens” så småningom skulle komma att förverkligas. Den varaktiga freden var således inte längre någon ogripbar utopi, utan något som alltmer närmade sig sin fullbordan – vilket bevisades av den historiska utvecklingen. Det gällde helt enkelt för historikern och läraren att lägga historien tillrätta, eller med Bárány's egna ord ”att ordna det förflutnas fakta för att bringa dem i överensstämmelse med den utveckling, som man nu kan vänta sig”.¹³⁶

¹³³ Härner 1930, s. 181 (kursiverat i original).

¹³⁴ Citatet från Widegren 1932, s. 136. Se även Widegren 1921, s. 64; Leche-Löfgren 1925, s. 4f.

¹³⁵ Leche-Löfgren 1925, s. 4. Denna tanke är genomgående i SSF:s och NLF:s skrifter och föredrag, om än inte alltid explicit uttryckt. Se t.ex. Borgström 1920, s. 134; *SvL* 1924:42, s. 825 [ref. av A. Povlsens inledningstal vid NLF:s mote 1924]; Fraser 1930, s. 7; Härner 1930, s. 180f och Widegren, Om skapandet av en ny anda [...]], trol. 1928, s. 12, F1:1, IKFF, KvS.

¹³⁶ Bárány 1930, s. 6, se även s. 2f. Bárány erhöll Nobelpriset i fysiologi/medicin år 1914.

”Fredshistoria”

Den nya ”fredshistoria” som förespråkades av SFF vilade på två ben: dels att stora delar av det traditionella innehållet i historieundervisningen borde betraktas ur andra och mer fredliga perspektiv, dels att det måste tillföras ett relativt omfattande nytt historiskt stoff i form av fredstankens, fredsrörelsens och den mellanfolkliga rättens historia och utveckling. Detta var krav som naturligtvis framfördes av åtskilliga företrädare för både SSF och NLF.¹³⁷ Det fanns dock ingen som lade ner lika mycket kraft och energi i form av utförliga argument och konkreta exempel som Matilda Widegren. I föredrag efter föredrag upprepade hon i stort sett samma budskap och använde liknande exempel. Nedan görs en kort sammanfattning av det innehåll som hon förmedlade både till lärare och ungdomar.¹³⁸

Matilda Widegren påtalade ofta att idén om fred och rättvisa hade funnits mycket länge, lika länge som människan haft förmåga att drömma. Däremot hade fredstanken sällan fått bevisa sin kraft eller omsättas i handling. Hon liknade fredstanken vid den spanska floden Guadalquivir som ”går än över än under jorden. Det har funnits tider, då den tyckts vara försvunnen, men så har den åter brutit sig fram med förnyad kraft.”¹³⁹ Widegren menade att fredstanken i sin renaste form först kom till uttryck i Bibelns texter, framför allt hos Jesus men även tidigare hos Israels profeter och den starka fredslängtan som fanns bland många av dem. Andra tidiga spår av fredstanken var de första kristna församlingarna, Augustinus och Teodorik den store samt Henrik III:s och påvarnas påbjudande av den så kallade Gudsfreden (*Treuga Dei*) under medeltiden.¹⁴⁰

Medeltiden uppvisade enligt Widegren en del försök att skapa större statsförbund med fred som målsättning, framför allt det förbund mellan Europas regenter som föreslogs av kung Podiebrad i Böhmen år 1462, men även av Henrik IV av Frankrike som något sekel senare lanserade ett liknande förslag. Som goda exempel ur historien lyftes vidare fram de medeltida påvarnas åtaganden med skiljedomsförfarande mellan tvistande regenter samt

¹³⁷ Se t.ex. Söderbergh 1932, s. 5f och 13f; Borgström 1920, s. 134ff och 138; Blomqvist 1922, s. 283; Nielsen 1927a, s. 266f; Widegren, ”Om skapandet av en ny anda [...]”, trol. 1928, s. 9f, F1:1, IKFF, KvS; Stendahl 1919, s. 207ff; Blomqvist 1920, s. 10 och Stendahl, ”Skolmiljöns och kunskapsinhämtandets inriktning”, 1938/1939, s. 5, mapp 8, kartong 1937, IKFF, KvS.

¹³⁸ Sammanställningen bygger på följande manuskript, vilka samtliga finns bevarade i vol. F1:1, IKFF om inget annat anges: ”Några villkor för varaktig fred”, 1915, vol. F1:2; Föredrag i Falkenberg, 8 aug. 1918; ”Skolan och fredsarbetet”, trol. 1918/1919; ”Om skapandet av en ny anda i historieundervisningen”, trol. 1928 och ”De mellanfolkliga fredssträvandenas plats i historieundervisningen”, trol. 1931. Jag har även utgått ifrån Widegren 1921 och Widegren 1931.

¹³⁹ Widegren 1931, s. 9f.

¹⁴⁰ Gudsfreden förkunnades av påven Urban II år 1095 och innebar att all form av krigföring, även privatkrig, skulle vara förbjuden några dagar i veckan (de veckodagar Jesus led). Detta gällde även för vissa högtider och vissa heliga platser. Enligt Matilda Widegren bidrog Gudsfreden ”till fredligare förhållanden” mellan de tyska småfurstarna, se Widegren 1931, s. 10.

deras ingripande mot kanoner och stora armborst. Hon underströk också betydelsen av att uppmärksamma rättsskipningens stora framsteg under medeltiden då lagarna började nedtecknas i många länder, inte minst de svenska landskapslagarna. På så vis började nationernas inre relationer så småningom regleras, även om det gamla krigiska förhållandet mellan folk och länder länge levde vidare. Tanken på mellanfolklig rättsskipning uppstod dock tidigt. I detta sammanhang brukade Widegren nämna nederländaren Hugo Grotius, "folkrättens fader", som under trettioåriga kriget gav ut *De Jure Belli ac Pacis* (1625) där han förespråkade en mellanfolklig rättsordning. Även Immanuel Kant och hans *Zum ewigen Frieden* (1795) utgjorde ett återkommande inslag i Widegrens samling över stora tänkare som hade kämpat för fred och ett organiserat rättstillstånd mellan länderna.

De riktigt stora framstegen för fredstanken och den mellanfolkliga rättsutvecklingen hade emellertid ägt rum först under 1800-talet med organiserandet av folkliga fredsföreningar i olika länder och så småningom framväxten av en internationell fredsrörelse. Konkreta exempel på fredstankens genomslag var de stora fredskonferenserna i Haag år 1899 och 1907, framväxten av det interparlamentariska fredsarbetet, det allt vanligare skiljedomsförfarandet under slutet av 1800-talet som avstyrde en del internationella konflikter, den Internationella fredsbyrån (IPB) som inrättades i Bern år 1891, Alfred Nobels och Andrew Carnegies stora donationer för fredliga ändamål, de mellanfolkliga domstolar som kom till stånd år 1899 respektive 1922, Bertha von Suttners *Ned med vapnen!* och slutligen själva kulmen på fredsrörelsens historia och utveckling; tillkomsten av Nationernas förbund.

Ytterligare ett exempel som ofta lyftes fram av Matilda Widegren var hur Sveriges långa fredsperiod hade gjort svenskarna till ett fredsälskande folk. I detta sammanhang stod "1905" som en nordisk ljussymbol i en i övrigt mörk och konfliktfylld omvärld. Den fredliga unionsupplösningen med Norge var något som borde ges en stor plats i läroböcker och undervisning.¹⁴¹ För Widegren hade "1905", både själva utgången av krisen och de lärdomar som kunde dras av händelsen, en betydelse av stora dimensioner: "Det ger oss skyldighet att tala, möjlighet att göra oss hörda."¹⁴² Hon drog även en direkt parallell mellan den fredliga unionsupplösningen och lärarnas stora betydelse i sammanhanget. I samband med en diskussion efter Anna Borgströms inledningsanförande vid det allmänna folkskollärarymötet år 1919 uttalade Widegren följande:

¹⁴¹ Widegren, "Om skapandet av en ny anda i historieundervisningen", trol. 1928, s. 16 och "De mellanfolkliga fredssträvandenas plats i historieundervisningen", trol. 1931, båda föredragsmanus finns i F1:1, IKFF, KvS. Se även t.ex. Widegren 1932, s. 137.

¹⁴² Widegren, Föredrag i Falkenberg, 8 aug. 1918, s. 8, F1:1, IKFF, KvS.

Man har ofta citerat professor O. Peschels ord: 'Det var den preussiske skolläraren, som vann segern vid Sadowa' [1866]. Det var genom den järnhårda disciplinen, till vilken skolan lade grunden, som segern vanns. Jag tror, att man utan överdrift kan våga säga, att det var genom den svenska läraren, ej minst den svenska folkskolläraren, utgången år 1905 blev, sådan den blev.¹⁴³

Unionsupplösningen mellan Sverige och Norge användes därmed av Widegren som ett illustrativt fredspedagogiskt exempel på enskilda lärares stora möjligheter att påverka framtiden i fredlig riktning. Tanken att de nordiska länderna, och kanske Sverige i synnerhet, var särskilt fredliga och därmed också hade ett särskilt ansvar som föredömen i arbetet för fred och goda internationella relationer, återfanns även hos andra företrädare för SSF.¹⁴⁴

Även Ingvard Nielsen presenterade en del tankar kring den nya fredshistoria som både SSF och NLF önskade skulle komplettera den traditionella historieundervisningen. Nielsen utarbetade ett antal olika förslag till periodisering av fredstankens och den mellanfolkliga rättens historiska utveckling, vilka han presenterade i samband med de nordiska skolmötena år 1925 och 1931. I ett av dessa förslag, riktad till lärarseminarierna, delade Nielsen i stora drag in historien i fyra perioder:

- 1) Mänsklighetens historia fram till mitten av 1600-talet, då krigen rasade och ansågs tillhöra tingens naturliga ordning.
- 2) *Ideens Aarhundreder*, från mitten av 1600-talet fram till mitten av 1800-talet: perioden då enskilda personer började ifrågasätta krigen samt förespråka ett folkförbund och då grunderna för en mellanfolklig rättsordning långsamt växte fram.
- 3) *Forsøgets Aarhundrede*, från mitten av 1800-talet fram till första världskriget: perioden då ett antal krig avstyrades genom skiljedomsförfaranden och Haag-kongresserna kom till stånd.
- 4) *Haabets Aarhundrede*: en period som betecknade den rådande tidsåldern från och med tillkomsten av Nationernas förbund.

Ingvard Nielsen ansåg att en historieundervisning enligt ovanstående huvuddrag borde ingå som ren allmänbildning i all skolundervisning.¹⁴⁵ Ett ytterligare förslag behandlade vad en lärobok för barn om NF och dess historia borde innehålla. Det övergripande syftet med en sådan bok borde enligt

¹⁴³ Borgström 1920 [diskussionsinlägg av M. Widegren], s. 147. Ett år tidigare lyfte Widegren f.ö. fram samma tanke om att "det var den skandinaviska skolläraren som möjliggjorde 1905", se Widegren, Föredrag i Falkenberg, 8 aug. 1918, s. 7, F1:1, IKFF, KvS. I det ovan refererade citatet syftade Widegren sannolikt på Oscar F. Peschel (1826–1875), antropolog och professor i geografi vid universitetet i Leipzig. Slaget vid Sadowa, även benämnt slaget vid Königgrätz, utkämpades mellan Preussen och Österrike i juli 1866 som ett led i det tyska enandet.

¹⁴⁴ Se t.ex. Borgström 1920, s. 143 och Söderbergh 1932, s. 4f.

¹⁴⁵ Nielsen 1927a, s. 266f.

Nielsen vara att skildra historien som en kontinuerlig strävan mot fred och allt närmare mänsklig samhörighet, i enlighet med den ovan presenterade periodise-ringen, och med tillkomsten av Nationernas förbund som historiens dittillsvarande höjdpunkt.¹⁴⁶

I samband med den enkätundersökning om fredsfostran i skolorna som genomfördes av SSF år 1920 presenterades även ett slags "kursplan" för fredsundervisning som respondenterna fick ta ställning till. Utkastet till denna kursplan hade utarbetats av Theodor Blomqvist och innehöll ett antal rubriker med starkt fokus på utredning av krigets orsaker och förödande verkningar samt statens ursprung och utveckling. Andra rubriker behandlade exempelvis "Översikt av den socieekonomiska utvecklingen", "Internationalismen", "Internationell rätt" och "Folkkrättens och freds rörelsens historia". Blomqvist konstaterade att "[e]tt stort antal [av respondenterna] har utan reservation godkänt detta utkast". Däremot gjorde han inga ytterligare förklaringar eller utläggningar, vare sig kring tankarna bakom eller kring det konkreta innehåll som var tänkt att ingå under varje rubrik.¹⁴⁷

Ett fredsperspektiv på den historiska utvecklingen innebar dock inte endast att nytt stoff skulle komplettera den ordinarie undervisningen, utan också att stora delar av innehållet i den traditionella historieundervisningen borde betraktas ur andra perspektiv. Det senare handlade framför allt om att flytta fokus från "det krigiska" och våldsamma till "det fredliga" och konstruktivt skapande i den nationella historien. Återigen var det Matilda Widegren som oftast kom till tals då det gällde det mer praktiska och konkreta innehållet i undervisningen. I sina föreläsningar gav hon åtskilliga förslag på olika moment i svensk historia som både kunde och borde behandlas på andra sätt än dittills. Vid studier av forntidens historia borde läraren exempelvis lägga huvudvikten vid "upptäckarglädjen" hos stenålderns och bronsålderns människor, i stället för att som i likhet med Verner von Heidenstam i *Svenskarna och deras hövdingar* (1908) dröja vid människooffret.¹⁴⁸ Vad gällde vikingatiden kunde läraren genom inlevelsefulla skildringar låta eleverna leva sig in i den skräck som människor måste ha känt då vikingarna närmade sig kusterna. Samtidigt var det enligt Widegren viktigt att nyansera bilden av denna tidsepok: de svenska vikingarna var till stor del handelsmän, kolonisatörer och lagstiftare i öster till skillnad från danskarnas och norr-männens "grymma framfarter" västerut.¹⁴⁹

¹⁴⁶ Nielsen 1932, s. 129.

¹⁴⁷ *Fredsundervisning inom skolan* 1923, citatet på s. 12, se även s. 3. "Kursplanen" medföljde som en bilaga till enkätundersökningen, en bilaga som dock inte varit möjlig att återfinna. Eventuellt fanns det i själva bilagan inkluderat ytterligare resonemang, förklaringar och förtydliganden kring de olika rubrikerna.

¹⁴⁸ Widegren, "Om skapandet av en ny anda [...]", trol. 1928, s. 7f, F1:1, IKFF, KvS.

¹⁴⁹ Widegren 1932, s. 137. Se även t.ex. Widegren, "Om skapandet av en ny anda [...]", trol. 1928, s. 7f och "De mellanfolkliga fredssträvandenas [...]", trol. 1931, s. 6, båda i F1:1, IKFF, KvS.

När man sedan kom fram till Vasatiden och Stormaktstiden fanns det, som tidigare nämnts, goda möjligheter att vrida undervisningen i fredsfostrande riktning, både genom att påvisa krigens förödande verkningar och genom att lyfta fram mer fredliga aspekter hos enskilda personligheter och deras handlingar. Widegren menade att det fanns mycket att känna nationell stolthet över vad gällde den svenska stormaktstiden, sådant som borde framhållas i större utsträckning än vad som vanligtvis skedde. Som exempel gav hon ofta "Karl XI och bönderna", "Karl XII och Schlesiens protestanter" och "det vackra minne svenskarna efterlämnat i de gamla erövringarna Estland och Lettland".¹⁵⁰ Även svenskarnas "lilla koloni" vid Delaware, Nya Sverige, lyftes fram som ett fredligt exempel ur historien. Där hade svenskarna enligt Widegren genomfört en "ärofull kolonialism" genom att behandla urinvånarna på ett bra och människovärdigt sätt.¹⁵¹ Greta Stendahl framhöll också "svenskarnas vackra kolonisationsföretag" som ett gott fredsfostrande exempel att berätta om för eleverna, "med deras [svenskarnas] fredliga och vänskapliga förhållande till landets inbyggare".¹⁵²

På detta vis önskade SSF att den traditionella historieundervisningen skulle kompletteras med fredshistoria. Liknande exempel ur historien framkom även i en rad andra föreläsningar och skrifter som hölls och gavs ut i SSF:s namn, om än utifrån något olika perspektiv.¹⁵³ Syftet med dessa skrifter, artiklar och föredrag var framför allt att förse lärarkåren med motbilder, det vill säga alternativa eller kompletterande historieskrivningar. På så vis kunde lärarna få inspiration att på egen hand lägga om, eller åtminstone komplettera, den gängse undervisningen i mer fredlig riktning, utan att behöva invänta mer genomgripande revisioner av historieläroböckerna.

Kravet på en komplettering av fredstankens och freds rörelsens historia i läroböckerna utgjorde dock en av de mest centrala punkterna i SSF:s program för fredsfostran i skolorna. Som tidigare nämnts fanns det ingenting som SSF ansåg vara mer akut att åtgärda än bristen på undervisning om Nationernas förbund i de svenska och nordiska skolorna. I varenda resolution och skrivelse, i vartenda föredrag där ämnet behandlades, kopplades emellertid detta krav ihop med önskemålet om att också fredstankens och freds rörelsens historia skulle införas som obligatoriska moment i historie-

¹⁵⁰ Widegren, "Om skapandet av en ny anda i historieundervisningen", trol. 1928, s. 15f och "De mellanfolkliga fredssträvandenas plats i historieundervisningen", trol. 1931, s. 6f, båda i F1:1, IKFF, KvS. Se även Widegren 1932, s. 137f (citatet på s. 138).

¹⁵¹ Som ett bevis på den positiva behandlingen av de amerikanska urinvånarna framhöll Widegren att svenskarna hade blivit kallade för "vita bröder" av indianerna, "och detta vid en tid då de benämnde sina övriga europeiska grannar vita djävlar", se Widegren 1932, s. 138. Se även t.ex. Widegren, "De mellanfolkliga fredssträvandenas plats i historieundervisningen", trol. 1931, s. 7 och "Om skapandet av en ny anda [...]", trol. 1928, s. 16, båda i F1:1, IKFF, KvS.

¹⁵² *SvL* 1924:42, s. 826 [ref. av G. Stendahls föredrag vid NLF:s möte 1924].

¹⁵³ Se t.ex. Ahrenlöf 1922; Kræpelin 1922; Leche-Löfgren 1925; Stendahl 1935b; Borgström 1920, s. 135f; Stendahl 1919, s. 209; Härner 1930, s. 18of och Wærn-Bugge 1925, s. 554.

undervisningen i alla skolformer och på alla stadier.¹⁵⁴ Att fredsfrämjande skrivelser till slut kom in i de olika skolformernas läroplaner och metodiska anvisningar för historieämnet, från mitten av 1930-talet även för läroverkens del, var givetvis en stor framgång för alla pacifistiskt engagerade pedagoger. Avsaknaden av textavsnitt om freds rörelsens historia i läroböckerna upplevdes emellertid som högst påtaglig under hela mellankrigstiden, något som exempelvis konstaterades av Greta Stendahl i ett föredrag från vinterhalvåret 1938/1939.¹⁵⁵

Fredshjältar: ”Det nya hjältemodet”

En historieundervisning i fredens tjänst innebar således enligt SSF att i betydligt större utsträckning än dittills påvisa de framsteg som gjorts i fredens och kulturens namn och därvid lyfta fram positiva exempel ur historien, både nationellt och internationellt. Det gällde därmed att fostra fram en ny mentalitet, en ny fredlig moral och viljeriktning hos det uppväxande släktet. Som en oundgänglig hjälp i detta långsiktigt fostrande och karaktärsdanande arbete fanns de stora historiska personligheterna, historiens hjältar. Som tidigare framgått lade SSF stor vikt vid betydelsen av hjältar och hjälteideal i historieundervisningen. I fredsfostrande syfte blev det därmed viktigt att definiera, eller omdefiniera, vad som utmärkte de moraliskt uppfostrande hjältarna ur det förflutna och att i betydligt högre grad än dittills knyta dessa hjältar till fredliga och kulturella bragder. Ett mycket viktigt element i den fredsfostran som förespråkades av både SSF och andra nordiska fredspedagoger var således att tillhandahålla alternativa hjälteideal för barn och ungdomar, ideal som kraftfullt tog avstånd från krig och våld och som entydigt ställde sig i fredens och broderskapets tjänst. I en föreläsning från slutet av 1920-talet konstaterade Matilda Widegren att ”det nya hjältemodet” utgjorde själva kärnan i all fredsfostran, och att historieämnet i detta sammanhang spelade största tänkbara roll.¹⁵⁶

Även i detta fall hade SSF stöd av den nya undervisningsplanen för folkskolan från år 1919, som i anvisningarna för historieämnet bland annat framhävde följande:

¹⁵⁴ Se avsnitt 5.2.2. År 1932 utarbetade SSF ett antal skrivelser i frågan till olika myndigheter, se *Till skolornas fredsdag* 1932, s. 19. Det framkommer också i en senare rapport från år 1934 att SSF ”vid upprepade tillfällen” hade framfört önskemål till olika skolmyndigheter om att freds rörelsens historia skulle ingå i historieundervisningen, se *Till skolornas fredsdag* 1934, s. 15. Se även en resolution till skolmyndigheter och regeringar i Norden i *SvL* 1937:36, s. 1031f. År 1936 beslutade NLF:s styrelseledamöter att göra en framställan till NF om freds rörelsens historia i skolans läromedel, se *Lf* 1936:35, s. 7. I samband med NLF:s möte år 1938 antogs också en resolution med krav på genomgripande revisioner av historieläroböckerna i den mening som här avses, se von Bonsdorff 1991, s. 60 och 62.

¹⁵⁵ Stendahl, ”Skolmiljöns och kunskapsinhämtandets inriktning”, 1938/1939, s. 5, mapp 8, kartong 1937, IKFF, KvS. Se även Stendahl 1935a, s. 422.

¹⁵⁶ Widegren, ”Om skapandet av en ny anda [...]”, trol. 1928, s. 18, F1:1, IKFF, KvS.

Barnen böra få en stark känsla av att det finnes hjältar också i fredens värv och att även dessa lagt i dagen mod och självupppoffring samt bidragit att föra sitt folk framåt och därför äro förtjänta av dess tacksamhet och beundran.¹⁵⁷

Värt att notera i ovanstående textutdrag är de närmast försynta orden ”också” och ”även”, att det också fanns fredliga hjältar och att även dessa hade visat mod och självupppoffring. Den implicita utgångspunkten i de statliga anvisningarna var därmed att krigets bragdmän i äldre tider även fortsättningsvis skulle, eller åtminstone kunde, betraktas som hjältar värda all beundran. Som tidigare framgått var detta en utgångspunkt som delades av SSF. De gamla krigarkungarna skulle finnas kvar även i en fredsorienterad historieundervisning och barnen borde även fortsättningsvis lära sig att vörda och akta deras namn. Men samtidigt – och detta var naturligtvis det mest väsentliga – skulle det uppväxande släktet förstå att det fanns ännu högre ideal än krigets hjältar. Matilda Widegren föreslog exempelvis att man som lärare tydligt skulle lära barnen att gradera hjälteidealen. Man fick inte på något vis nedsätta eller förringa Gustav II Adolf och andra stora nationella krigiska minnen, men samtidigt borde man inskräpa i barnen att de israeliska profeterna var större och Jesus allra störst.¹⁵⁸

Det nya hjältemodet framställdes som ett överlägset ideal i jämförelse med det gamla. Flera av SSF:s företrädare definierade det nya hjälteidealet som det *moraliska* modet i kontrast till det gamla fysiska modet.¹⁵⁹ Det handlade framför allt om i vems tjänst man ställde sitt hjältemod. Ingvar Nielsen beskrev det nya hjälteidealet på följande sätt i samband med ett föredrag vid Nordiska lärarmötet år 1931:

Det skulde være et daarligt Folk, der ikke i sit Levnedsløb havde utført Stordaad, som Efterslægten havde Grund til at glæde sig over. Spørgsmaalet er jo blot, hvad man anser for Stordaad. Og her er det, at Idealerne maa flyttes i alle Folk, om Folkeforbundets Idé virkelig skal trænge igennem. Det er Historieskrivernes Opgave at levandegøre Skildringen af de Kulturens Banebrydere, der i Virkeligheden befordrede Folkets Fremgang. Et nyt Helteideal.¹⁶⁰

Det handlade om att lyfta fram enskilda personer eller organisationer som ägnade sig åt uppbyggande arbete för mänsklighetens bästa, i stället för för-

¹⁵⁷ Upl 1919, s. 106.

¹⁵⁸ Stendahl 1919, s. 219 [diskussionsinlägg av M. Widegren]. Se även t.ex. Widegren, ”Skolan och fredsarbetet”, trol. 1918/1919, s. 4, F1:1, IKFF, KvS.

¹⁵⁹ Se t.ex. Widegren, ”Skolan och fredsarbetet”, trol. 1918/1919, s. 4, F1:1, IKFF, KvS; Stendahl 1919, s. 208 och 218; NV 1925:3, s. 22f [ref. av flera föredrag vid IKFF:s upplysningskurs 1925] och Stendahl 1933, s. 5. Att det nya hjältemodet kunde definieras som det moraliska modet, framgår även indirekt i beskrivningar av hjälteidealets innebörd hos t.ex. Ingvar Nielsen, Anna Borgström och Herman Söderbergh.

¹⁶⁰ Nielsen 1932, s. 126f.

störande och nedbrytande verksamheter. Eller som Matilda Widegren formulerade det: ”Redan barnet kan förstå att det är högre att riskera sitt liv för att rädda andra än för att förgöra dem.”¹⁶¹ Den uppbyggande och hjältemodiga verksamhet som borde lyftas fram i undervisningen på ett helt annat sätt än tidigare handlade dels om kulturens banbrytare och vägröjare för ett bättre liv på jorden genom arbete för fred och mot sociala missförhållanden, dels om de ansträngningar som gjordes för att övervinna naturkrafter till gagn för människan.¹⁶² Genom att skildra fredens hjältar, i historisk tid såväl som i samtid och fiktion, kunde man enligt SSF utveckla barnens bästa sidor och visa det moraliska modets överlägsenhet över det fysiska.

På denna punkt fanns emellertid mycket att kritisera i den rådande historieundervisningen. Det främsta problemet utgjordes av det magra utrymme som gavs åt fredens hjältar, såväl i undervisning som i läroböcker, då det biografiska stoffet till övervägande del bestod av skildringar av krigshjältar. NLF:s ordförande Ingvard Nielsen gav ett belysande exempel på detta utifrån sin danska horisont i samband med en föreläsning vid Nordiska skolmötet år 1925. I de danska historieläroböckerna ägnades i regel åtskilliga sidor åt sjömilitären och krigshjälten Peder Tordenskjold, medan godsägaren Christian Ditlev Reventlow – som stod i spetsen för den politiska utveckling som så småningom ledde till böndernas frigörelse – endast gavs två eller tre rader. Detta menade Nielsen var ett helt orimligt förhållande för en rättvis förståelse av den historiska utvecklingen.¹⁶³ Ett annat exempel som han lyfte fram var det stora utrymme som gavs i läroböckerna åt den tyske rikskanslern Otto von Bismarck i jämförelse med den samtida brittiske premiärministern och fredsvännen William Gladstone.¹⁶⁴

Vilka hjältar, eller ”ideologiska identifikationsobjekt”, uppmärksammades då av SSF som exempel på det nya hjältemod som eftersträvades? Av de historiska personligheterna har tidigare nämnts ett antal svenska bragdkungar, det vill säga med fokus på deras fredliga och riksbyggande sidor. Fredstankens pionjärer och förkämpar, som Hugo Grotius och Immanuel Kant, Alfred Nobel och Bertha von Suttner, var andra personer som nämndes i olika sammanhang.¹⁶⁵ I övrigt gavs förvånansvärt få explicita exempel på historiska fredshjältar, även om mer namnlösa kollektiv som uppfinnare, upp-täcktsresande, ingenjörer och vetenskapsmän också framhölls som goda förebilder med ofta spännande liv och gärningar att berätta om för ele-

¹⁶¹ Widegren, ”Skolan och fredsarbetet”, trol. 1918/1919, s. 5, F1:1, IKFF, KvS.

¹⁶² Se t.ex. Borgström 1920, s. 143; *SvL* 1924:42, s. 826 [ref. av G. Stendahls föredrag vid NLF:s möte 1924]; Stendahl 1925, s. 19; Widegren, ”Om skapandet av en ny anda i historieundervisningen”, trol. 1928, s. 18, F1:1, IKFF, KvS och Nielsen 1932, s. 123 och 127.

¹⁶³ Nielsen 1927a, s. 264.

¹⁶⁴ Nielsen 1932, s. 131 och Nielsen 1927a, s. 265.

¹⁶⁵ Borgström 1920; Kræpelin 1922; Widegren 1931, samt de flesta av Widegrens föreläsningar.

verna.¹⁶⁶ Matilda Widegren lyfte särskilt fram banbrytarna, föregångarna (exempelvis i kampen mot slaveriet och mot fördomar), vetenskapens martyrer, och så vidare. Det var enligt henne viktigt att barnen lärde sig förstå ”att man kunde vilja göra något utan utsikt att lyckas”.¹⁶⁷ För SSF verkar det framför allt ha handlat om att inspirera enskilda lärare till att själva söka efter alternativa föredömen ur historien samt att betrakta den gängse repertoaren av nationella hjältar ur andra perspektiv än dittills. Däremot lyftes ofta religiösa personligheter fram ur historien, i synnerhet Jesus – den utan tvekan främste förebilden av dem alla¹⁶⁸ – men även de israelitiska profeterna, martyrerna och Fransiscus, de första kristna församlingarna och förreformatorerna, kväkarna samt även i viss mån stora religiösa gestalter utanför den kristna världen som Konfucius och Buddha.¹⁶⁹

Det nya hjältemodet var dock långtifrån enbart begränsat till personer från det förflutna. En lång rad exempel på samtida och fiktiva förebilder lyftes fram i SSF:s skrifter, i synnerhet de publikationer som riktades direkt till barnen i skriftserierna *Till skolornas fredsdag* och *Den 18 maj*. Det kunde exempelvis handla om biografiska skildringar av framstående personer som verkat för mänsklighetens bästa, eller sagor och berättelser med olika hjältar och moraliska föredömen i huvudrollen.¹⁷⁰ En av de uppmärksammade samtida hjältarna var den norske upptäcktsresanden och vetenskapsmannen Fridtjof Nansen och hans omfattande diplomatiska och humanitära hjälparbete i NF:s tjänst under åren efter första världskriget.¹⁷¹ En annan hyllad hjälte var den amerikanske presidenten Woodrow Wilson som

¹⁶⁶ Se t.ex. Stendahl 1925, s. 19; Widegren, ”Kvinnorna o. fredsarbetet”, Uppsala maj 1921, s. 11f, F1:1, IKFF, KvS och Widegren 1931, s. 9. Greta Stendahl framhöll ”arbetets hjältar” i kampen mot naturkrafterna, se *SvL* 1924:42, s. 826 [ref. av G. Stendahls föredrag vid NLF:s möte 1924].

¹⁶⁷ Citatet från Stendahl 1919, s. 219 [diskussionsinlägg av M. Widegren]. Se även t.ex. Widegren 1932, s. 136f.

¹⁶⁸ För några tydliga exempel på Jesus som den främste förebilden, se morgonbönerna i *Tvenne morgonböner* 1923 och *Till skolornas fredsdag* för åren 1924, 1926, 1927, 1929, 1934. Se även ”Kampen för freden”, *Till skolornas fredsdag* 1933, s. 7–11. Matilda Widegren lyfte ofta fram Jesus som den störste, se t.ex. ”Några villkor för varaktig fred”, 1915, F1:2, IKFF, KvS; ”Skolan och fredsarbetet”, trol. 1918/1919, s. 11, F1:1, IKFF, KvS och Stendahl 1919, s. 225 [diskussionsinlägg av M. Widegren]. Se även Stendahl 1925, s. 17–20.

¹⁶⁹ Se t.ex. Widegren, ”Skolan och fredsarbetet”, trol. 1918/1919, s. 11 och ”Kvinnorna o. fredsarbetet”, Uppsala maj 1921, s. 11f, båda i F1:1, IKFF, KvS. Se även t.ex. Widegren 1931 (bakgrunden); Ahrenlöf 1922 och Stendahl 1925, s. 17–20. Om kväkarna, se t.ex. Elisabet Eurén, ”Några bilder från kväkarnas internationella arbete under och efter världskriget”, *EOS: Uppsatser och meddelanden*, Stockholm 1927a, s. 64; Stendahl 1935b och ”Engelsk kväkarungdom [...]”, *Till skolornas fredsdag* 1933, s. 15f.

¹⁷⁰ Under mellankrigstiden publicerade SSF totalt 93 texter i de sammanlagt 19 skrifter som riktades till barn och ungdomar. Av dessa texter utgjordes 40 % av olika slags hjälteporträtt.

¹⁷¹ ”Fridtjof Nansen: Den gode viljes mann”, *Den 18 maj* 1933; Stendahl 1931, s. 26–28; Leche-Löfgren 1925, s. 9f och ”Har du sett Nansen-frimerkene?”, *Den 18 maj* 1936, s. 24f. Nansen organiserade bl.a. arbetet med att återföra nästan en halv miljon krigsfångar till sina hemländer och hjälpte även 100 000-tals flyktingar att få en fristad. År 1922 erhöi han Nobels fredspris.

till slut lyckades genomdriva tillkomsten av Nationernas förbund.¹⁷² Ytterligare exempel på det nya hjältemodet var den tidigare nämnde schweiziske ingenjören Pierre Ceresole som grundade the International Voluntary Service for Peace,¹⁷³ den danske upptäcktsresanden Knud Rasmussen,¹⁷⁴ den svenske ärkebiskopen Nathan Söderblom som erhöll Nobels fredspris år 1930 för sitt ekumeniska fredsarbete,¹⁷⁵ den engelske journalisten och fredsarbetaren William Stead,¹⁷⁶ den indiske pacifisten och andlige ledaren Mahatma Gandhi¹⁷⁷ och skotten John Logie Baird som bidrog till att uppfinna TV:n.¹⁷⁸ I SSF:s skriftserier förekom vidare en lång rad sagor och berättelser med fiktiva hjältar i huvudrollerna.¹⁷⁹

Vad var då gemensamt för alla dessa historiska, samtida och fiktiva fredshjälter? Vad utmärkte det nya hjältemodet till skillnad från det gamla? Ett slående drag är framför allt att den grundläggande definitionen av en Hjälte var densamma alldeles oavsett dess koppling till krig eller fred. En hjälte utmärktes i huvudsak av tre karaktärsdrag: personligt mod, osjälviskhet och hängivenhet för en stor sak. I denna självupppoffrande hängivenhet ingick som en naturlig del även viljestyrka och handlingskraft. Dessa ideala egenskaper kan för övrigt betraktas som närmast universella hjälteideal med lång historia.¹⁸⁰ I grund och botten var detta det viktigaste budskapet i alla de hjälteporträtt som lyftes fram i SSF:s skrifter: fredskampen var lika mycket hjälte som de gamla krigshjältarna – ja, om inte i ännu högre grad. Det gällde att på alla sätt framställa fred och fredsarbete som något lika eftersträvansvärt som det gamla traditionella hjälteidealet. Att så gott som samtliga hjältar därtill var män, och att de ideala egenskaperna eller karaktärsdragen huvudsakligen kan betraktas som manliga hjälteideal, kommer att diskuteras mer ingående längre fram i denna avhandling (se kapitel 7).

¹⁷² Se t.ex. Widegren 1931, s. 12–14 och Leche-Löfgren 1925, s. 5f.

¹⁷³ "Pierre Ceresole: En handlingens mand", *Den 18 maj 1938*, s. 11–18. Se även "Hjälp Bihar!", *Den 18 maj 1935*, s. 31–33; "Spadtag för freden: Schweiziskt uppslag till frivillig värnplikt", *EOS: Uppsatser och meddelanden 1927*, s. 87 och Skäringer 1935a, s. 8.

¹⁷⁴ "Knud Rasmussen", *Den 18 maj 1936*, s. 9–15 (två olika skildringar).

¹⁷⁵ *Till skolornas fredsdag 1931*, s. 12f.

¹⁷⁶ "William Stead: En stor fredsapostel", *Den 18 maj 1936*, s. 28f.

¹⁷⁷ "En skolklass skriver till Gandhi", *Den 18 maj 1936*, s. 16–23.

¹⁷⁸ "Hvorledes fjernsynet blev til", *Den 18 maj 1937*, s. 16–18.

¹⁷⁹ Se t.ex. "Legenden om Sankt Örjan", *Till skolornas fredsdag 1934*, s. 7–9; "Det osynliga svärdet", *Barnens fredshälsning: Den goda viljans dag 1932*, s. 15–17; "Leka krig?", *Den 18 maj 1935*, s. 22–27; "Han kom på andra tankar", *Till skolornas fredsdag 1934*, s. 10–13; "En liten helt", *Den 18 maj 1936*, s. 26f; "En sannsaga", *Den 18 maj 1933*, s. 19–24 och en morgonbön i *Till skolornas fredsdag 1930*, s. 7f.

¹⁸⁰ Tanja Schult, "Hjälten i konsten", *Hjältar*, Stockholm 2009, s. 22. Se även Lindmark 2010, s. 30f för ett exempel på hur viktig kraften, modet och "offrandet för en idé" ansågs vara som föredömliga ideal för barnen (utifrån en diskussion vid Nordiska skolmötet år 1895).

Ett belysande exempel på hur internationellt utbredd definitionen av det nya hjältemodet var kan hämtas från den amerikanska organisationen The National Council for Prevention of War (NCPW). År 1925 lanserade NCPW en internationell uppsatstävling, "World Hero Prize Competition", vilken riktade sig till något äldre skolbarn över hela världen. Syftet var att utifrån elevernas uppsatser rösta fram världshistoriens tolv mest beundransvärda hjältegestalter. Dessa personligheter skulle framför allt utmärkas av tre kriterier. För det första skulle de ha "ägt karaktärens ädelhet". För det andra skulle de ha "visat en orädd och självupppoffrande hängivenhet för en stor sak". Och för det tredje skulle dessa hjältar ha "tjänat mänskligheten genom ett uppbyggande arbete av varaktig art".¹⁸¹ Resultatet av tävlingen har tyvärr inte varit möjligt att spåra. Det intressanta i sammanhanget är emellertid de tre kriterier som ställdes på det nya hjältemodet, kriterier som SSF helt och fullt hade kunnat stå bakom.

En ytterligare intressant aspekt av NCPW:s definition av en hjälte är det internationella elementet, det vill säga att det nya fredliga hjältemodet innebär att man hade tjänat *mänskligheten* på det ena eller andra sättet. Detta kan jämföras med skrivningen i den nya svenska undervisningsplanen för folkskolan (Upl 1919), där tvärtom ett tydligt nationellt kriterium på hjältemodet framkommer. De historiska hjältar som enligt Upl 1919 var värda att uppmärksammas i undervisningen skulle nämligen ha "bidragit [till] att föra sitt folk framåt och därför äro förtjänta av dess tacksamhet och beundran".¹⁸² Detta var i sin tur naturligtvis en direkt konsekvens av det nationella perspektivets dominans över huvud taget i historieundervisningen. För SSF inkluderade emellertid det nya hjältemodet både "patrioter" och internationalister, både vardagens hjältar i det lilla och mer storslagna hjältebragder i hela mänsklighetens tjänst. Faktum är att SSF:s ledamöter och skribenter lyfte fram ytterst få exempel på samtida svenska hjältar i de publikationer som riktades till barnen. Theodor Blomqvist föreslog till och med att skolornas högtidsdagar borde ägnas "ej blott åt det egna landets, utan åt mänsklighetens stora män och kvinnor".¹⁸³ Huruvida Blomqvist i detta fall hade stöd av övriga ledamöter i SSF framgår emellertid inte.

Även SSF:s amerikanska motsvarighet, The American School Peace League (ASPL), betonade starkt betydelsen av fredshjältar i såväl historieundervisningen som i andra skolämnen. I ASPL:s 400-sidiga kursplan för fredsundervisning, *A Course in Citizenship* (1914), gavs en påtaglig slagsida åt just studiet av olika framstående fredliga hjältar inom medicin, vetenskap, utbildning och sociala reformområden, men även åt vardagens hjältar. Till

¹⁸¹ "Världens främsta hjältegestalter", *NV* 1925:18, s. 140.

¹⁸² Upl 1919, s. 106. Några månader tidigare framkom för övrigt närmast exakt samma ordalydelse i en artikel om "Skolan och fredssaken" i *SvL* 1919:21, s. 406.

¹⁸³ *SvL* 1924:42, s. 826 [ref. av T. Blomqvists föredrag om historieämnet vid NLF:s möte 1924].

skillnad från SSF, som även lyfte fram radikalpacifistiska ställningstaganden i strid mot lagen som exempel på det nya hjältemodet, framhöll dock det mer konservativa ASPL enbart hjältar som tydligt verkade inom lagens och ordningens gränser, som goda medborgare.¹⁸⁴

Komplettera – inte ersätta

Hur tänkte då SSF:s ledamöter kring möjligheten att rent praktiskt få in allt detta nya fredsstoff i den ordinarie historieundervisningen? Som framgått hittills ansåg SSF att en del traditionellt stoff i viss mån borde rensas ut från läroböcker och undervisning, företrädesvis mer detaljerade krigsskildringar, medan en del andra historiska moment, händelser och enskilda personer borde betraktas ur nya och mer fredliga perspektiv. Framför allt krävdes dock tillägg av helt nytt innehåll. Till viss del handlade det om mer stoff av både allmänhistorisk och kulturhistorisk karaktär, men främst krävde SSF kompletterande undervisning om Nationernas förbund, fredstankens och freds rörelsens historia – inte minst om fredens hjältar – samt den mellanfolkliga rättens utveckling. Det är viktigt att än en gång understryka att denna ”fredshistoria” inte var tänkt att i någon nämnvärd utsträckning ersätta krigshistorien och den gängse kulturhistorien. Istället handlade det i huvudsak om *kompletteringar*. På något sätt måste det således beredas plats – och ordentligt med plats – åt ett helt nytt innehåll som ställde undervisningen aktivt och direkt i fredens tjänst. Hur skulle man då få utrymme för ytterligare stoff i de befintliga historiekurserna?

Theodor Blomqvist var den ende av SSF:s företrädare som på ett mer utförligt sätt diskuterade frågan. Utöver den ”egentliga” krigshistorien, det vill säga mer ingående skildringar av krigens förlopp, militära slag och drabbningar, torde man enligt Blomqvist utan större problem kunna skära ner på de dynastiska förhållandena. Dessa synpunkter hade för övrigt stöd inom (folkskol)lärarkåren, vilket bland annat framkom i den enkätundersökning som SSF lät genomföra i början av 1920-talet.¹⁸⁵ I övrigt ansåg Blomqvist att fredsvillkorens mer kortvariga verkningar och territoriella detaljer i många fall kunde strykas ned väsentligt. Den diplomatiska historien borde dessutom i huvudsak koncentreras till 1800-talet och de sista årtiondena.¹⁸⁶

Men inte ens sådana revisioner av historieläroböckerna skulle räcka till för att skapa det utrymme som krävdes för en mer radikal omläggning av undervisningen i fredsfrämjande riktning. Större ingrepp måste till, ja det

¹⁸⁴ ASPL:s devis i sammanhanget var att ”[a]ll reforms must come from law and peaceful methods”, se Zeiger 2000, s. 62, men även s. 57ff. Se även Howlett 2008, s. 2.

¹⁸⁵ *Fredsundervisning inom skolan 1923*, s. 15. Se även Blomqvist 1922, s. 283f.

¹⁸⁶ Se t.ex. ”Historieundervisning och fredssaken”, *FT* 1926:3, s. 45 [ref. av T. Blomqvists föredrag vid NLF:s sommarkurs 1926]; Blomqvist 1922, s. 283f och *Fredsundervisning inom skolan 1923*, s. 15f.

handlade enligt Blomqvist om att kraftigt reducera hela epoker. Antikens historia måste visserligen behållas intakt med tanke på dess stora kulturella framsteg och inflytande under senare perioder, men medeltidens och 1500- och 1600-talens historia borde däremot bli föremål för rejäla nedskärningar:

Trots försöken till 'Ehrenrettung' för denna tidsålder [medeltiden] och trots allt det intressanta, som den omspannar, kan det ju inte gärna förnekas, att den i stort sett betecknar ett återfall i barbari. Om också detta måste vara ett viktigt föremål för historisk forskning, kan det dock aldrig inom *undervisningen* göra anspråk på liknande plats som kulturframsteget. Vad som sagts om medeltiden, synes mig också i huvudsak kunna gälla om de båda första århundradena av den s.k. Nya Tiden. [— — —] Exempelvis torde reformati-
onens yttre historia åtskilligt kunna koncentreras och detsamma borde kunna gälla det mesta av det *politiska* händelseförloppet under dessa skeden.¹⁸⁷

Motivet för att ”koncentrera” framför allt medeltidshistoria, men även till viss del den tidigmoderna historien, var enligt Blomqvist att dessa inte i lika hög grad som andra tidsepoker representerade ”kulturframsteget”. Men främst handlade det om det stora behovet av att stärka samtidshistoriens ställning, något som borde ges ett ”starkt ökat utrymme”.¹⁸⁸ Som framkommer i nästa avsnitt ansåg SSF:s ledande företrädare, däribland Theodor Blomqvist, att den huvudsakliga principen vid urvalet av det historiska stoffet måste vara att det gav nyttiga och praktiska kunskaper både för den egna tidens och framtidens behov. Ett ökat utrymme för samtidshistorien, där det stora genomslaget för fredstanken hade ägt rum, blev således enligt Blomqvist av största betydelse för en fredsfostrande historieundervisning:

Samtidshistorien borde bli det viktigaste elementet i den blivande medborgarens historiska bildning. Här finnes mycket att behandla: världskriget, dess orsaker och verkningar, freds rörelsens och folkrättens utveckling, de internationella sammanslutningarna på olika områden, Nationernas Förbund m. m., allt betydligt noggrannare än vad nu är fallet.¹⁸⁹

En liknande hållning företrädades av Ingvar Nielsen, om än han mycket sällan gav konkreta förslag på stoff i den traditionella undervisningen som kunde skäras bort. I ett föredrag vid Nordiska skolmötet år 1925 nämnde han dock, liksom i en bisats, att ”[k]niber det med Tiden, maa Middelalderen kunne afgive Stof”.¹⁹⁰ Motivet var i likhet med Blomqvist att den samtida historien (från franska revolutionen och framåt) var det viktigaste för barnen att lära sig, dels för att förstå sin egen tid, dels för att kunna förstå förutsättningarna för och betydelsen av det världsmedborgarskap som barnen skulle

¹⁸⁷ *Fredsundervisning inom skolan* 1923, s. 16 (kursiverat i original). Se även Blomqvist 1922, s. 284 och ”Historieundervisning och fredssaken”, *FT* 1926:3, s. 45 [ref. av T. Blomqvists föredrag vid NLF:s sommarkurs 1926].

¹⁸⁸ Blomqvist 1922, s. 283 (citatet är egentligen kursiverat i original).

¹⁸⁹ Blomqvist 1922, s. 283.

¹⁹⁰ Nielsen 1927a, s. 265.

lära sig att omfatta.¹⁹¹ Även Matilda Widegren berörde frågan på så vis att hon ofta konstaterade ”att mycket måste bortgallras för att nödvändigt nytt skall kunna upptagas”.¹⁹² Hon gav däremot aldrig några konkreta förslag på sådana bortgallringar.¹⁹³

Naturligtvis insåg företrädarna för både SSF och NLF att en historieundervisning i fredens tjänst, enligt deras egna krav och önskemål, oundvikligen skulle innebära mer eller mindre betydande nedskärningar av det traditionella nationella undervisningsstoffet – det vill säga under förutsättning att inte historiekursen utökades, vilket var något som aldrig ventilerades. Frågan om utrymmet verkar emellertid ha varit känslig. En sannolik tolkning av tystnaden i detta ämne kan vara att varje explicit förslag till utrensningar av det traditionella stoffet riskerade att medföra långa och fruktlösa diskussioner som skulle ha flyttat bort fokus från det egentliga problemet. Matilda Widegren förde också fram en liknande förklaring. I en föreläsning från slutet av 1920-talet rapporterade hon om ett kommittéarbete med just dessa frågor. Det hade dock visat sig vara svårt – ja, omöjligt – att enas om vad som skulle tas bort från det gängse historiska innehållet. Därför fanns det bara en lösning, menade Widegren, nämligen att enskilda lärare måste ges stor frihet vad gällde stoffurvalet.¹⁹⁴

Tendentiös historieundervisning? Kritik och försvar

Den historieundervisning i fredens tjänst som förespråkades av såväl SSF som andra freds- och (folkskol)lärarorganisationer under mellankrigstiden var emellertid kontroversiell och ifrågasatt av en del samtida debattörer. Kritiken gällde främst *krigens* plats i en mer pacifistiskt orienterad undervisning. Utifrån SSF:s egen argumentation, i kombination med en del nedslag i samtida pressmaterial, är det uppenbart att det existerade en föreställning om att en del pacifister önskade utmönstra varje spår av krig från historieundervisningen. Detta var en uppfattning som uttrycktes från flera olika håll: från läroverkslärare, gymnasister, en del folkskollärare, historiker och

¹⁹¹ Nielsen 1927a, s. 265. Även Herman Söderbergh konstaterade vagt i anslutning till ett resonemang om NF att en hel del nytt måste införas i undervisningen, ”även om i samband därmed ganska mycket av gångna tiders diplomatiska historia och politiska problemställningar för utrymmets skull finge skjutas undan”, se Söderberg 1932, s. 13.

¹⁹² Citat från Widegren 1932, s. 135. Se även Widegren, ”Om skapandet av en ny anda i historieundervisningen”, Lund, trol. 1929, s. 6 och ”De mellanfolkliga fredssträvandenas plats i historieundervisningen”, trol. 1931, s. 3, båda i F1:1, IKFF, KvS.

¹⁹³ Däremot menade Widegren att tid kunde vinnas genom samverkan i ämnen som historia, geografi och kristendoms-kunskap. Hon ansåg också att lärare ”måste kunna ta med jämnmot, om våra elever ’aldrig hört talas’ om det eller det”, se Widegren 1932, s. 136.

¹⁹⁴ Widegren, ”Om skapandet av en ny anda i historieundervisningen”, Lund, trol. 1929, s. 6, F1:1, IKFF, KvS. Se även t.ex. Widegren, ”De mellanfolkliga fredssträvandenas plats i historieundervisningen”, trol. 1931, s. 5, F1:1, IKFF, KvS.

olika samtida debattörer.¹⁹⁵ Som torde ha framgått mycket tydligt var detta dock inte något krav som drevs av SSF. Tvärtom underströk föreningens representanter å det bestämdaste – i så gott som samtliga föredrag och skrifter riktade till lärare – att kriget och krigets hjältar *inte* skulle rensas ut ur vare sig undervisning eller läroböcker.¹⁹⁶ Denna ständiga argumentation, denna kontinuerliga dialog med förmodat kritiska åhörare och läsare vad gällde krigens plats i undervisningen, visar tydligt på frågans stora laddning och det påtagliga behov som SSF:s företrädare upplevde av att uttryckligen behöva ta de nationella minnena i försvar. Theodor Blomqvist och Matilda Widegren såg sig också tvungna att bestämt ta avstånd ifrån de ”kortsynta och okunniga fredsvänner, som i sin naiva varmhjärtenhet tro, att allt tal om krig måste bort ur historieundervisningen”.¹⁹⁷

Vilka var då dessa ”kortsynta och okunniga fredsvänner” som drev kravet på ett totalt uteslutande av all krigshistoria? Av allt att döma ventilerades sådana önskemål i en del internationella sammanhang under åren omedelbart efter första världskriget.¹⁹⁸ Att krav på utrensningar av kriget ur historieläroböcker faktiskt förekom i den internationella debatten i början av 1920-talet utgör därmed en viktig bakgrund för att förstå den frenesi med vilken både SSF och NLF – och även kritikerna till en fredsfostran – tog avstånd från just detta krav. Däremot är det svårt att hitta liknande röster i den svenska debatten. Faktum är att jag inte har stött på en enda sådan åsiktsyttring, inte ens antydning därtill, i det relativt omfattande tidskriftsmaterial från lärarorganisationer och fredsföreningar som har sonderats i samband med föreliggande undersökning: samtliga som där uttalade sig positivt till en fredsfrämjande historieundervisning tog också bestämt avstånd från tanken på att utmönstra kriget.¹⁹⁹

¹⁹⁵ Några exempel: Wenner 1920, s. 77; ”Roliga läroböcker för torra lärare, torra för roliga”, *DN* 5/2 1925, s. 1; ”Blås liv i årtalen eller minska dem, säger skolungdomen”, *DN* 8/2 1925, s. 9; ”Folkskolans historieundervisning”, *SvL* 1931:25, s. 575; ”En uppslagsbok för fredsarbetet”, *FT* 1932:45, s. 1061.

¹⁹⁶ Se t.ex. Widegren, ”Några villkor för varaktig fred”, 1915, F1:2, IKFF, KvS; Widegren, Föredrag i Falkenberg, s. 8 och ”Om skapandet av en ny anda [...]”, Lund, trol. 1929, s. 7f och 16, båda i F1:1, IKFF, KvS; Borgström 1920, s. 141; Blomqvist 1920, s. 10; Blomqvist 1922, s. 282f; Stendahl 1925, s. 19; ”Historieundervisningen och fredssaken”, *FT* 1926:3, s. 45 [ref. av T. Blomquists föredrag vid NLF:s sommarkurs 1926]; Kerstin Wikander, ”Historieundervisningen i folkskolan”, *Arbetsättet i folkskolan: Metodiska uppsatser*, Karl Nordlund, Anna Sörensen & Sven Wikberg (utg.), Stockholm 1928, s. 195. Se även Nielsen 1927a, s. 264.

¹⁹⁷ Citatet från *SvL* 1924:42, s. 826 [ref. av T. Blomquists föredrag vid NLF:s möte 1924]. Se även Widegren, ”Kvinnorna och fredsarbetet”, Uppsala maj 1921, s. 7, F1:1, IKFF, KvS.

¹⁹⁸ Framför allt uttrycktes sådana röster från engelska och amerikanska kväkare, från folkskol-lärarnas internationella förbund och även från en del franska lärare. Se t.ex. Bjerke 1932, s. 772; Carlgren 1929, s. 298 och Siegel 1996, s. 231–239.

¹⁹⁹ Historikerna Göran Andolf och Ulf Zander nämner i sina respektive avhandlingar att krav på utrensningar av kriget i historieundervisningen framfördes av pacifister i mellankrigstidens Sverige, men ingen av dem lämnar några direkta referenser. Zander hänvisar visserligen till historikern Lydia Wahlström som år 1917 gjorde ett uttalande i saken men som i sin tur endast hänvisade till det något oprecisa ”mer radikala fredsvänner”. Se Andolf 1972, s. 42 och Zander

Det måste därmed anses som något märkligt med vilken intensitet kravet på ett uteslutande av all krigshistoria hölls levande genom att ständigt bli kritiserat och bemött, och det ligger nära till hands att ställa frågan om argumentationen i sig kanske tjänade specifika syften. Jag menar att avståndstagandet från tanken på en total utrensning av krigen åtminstone i viss mån måste betraktas som en retorisk strategi av kritikerna till en fredsfostran i skolorna, i syfte att desarmera eller förminska fredspedagogernas egentliga budskap. Ett retoriskt grepp som passar väl in i sammanhanget är det så kallade ”straw man argument”, det vill säga att man konstruerar en grov karikatyr eller förvrängd nubbild av motståndarens åsikter (en ”halmdocka”), vilken man sedan argumenterar emot. Motståndarens verkliga åsikter och argument låtsas man inte om. Detta innebär att motståndaren hamnar i ett defensivt läge och tvingas ägna tid och kraft åt att förklara vad han eller hon egentligen menar. Syftet med en sådan retorisk strategi är naturligtvis att undvika en diskussion kring själva kärnfrågan.²⁰⁰ Jag menar att det förmodligen var just en sådan ”halmdocka” som skapades av opponenter till en fredsfostrande historieundervisning, med den uppenbara avsikten att misskreditera de fredspedagogiska kraven. Samtidigt är det fullt möjligt att även SSF och andra pacifistiskt orienterade pedagoger använde sig av denna halmdocka i ett liknade retoriskt syfte. Genom att tydligt markera avstånd till kravet på en utmönstring av alla krig kunde de därmed framställa sitt eget budskap som måttfullt och balanserat.

Den oftast framförda kritiken mot en historieundervisning i fredens tjänst gällde emellertid att en sådan oundvikligen skulle resultera i en tendentiös undervisning. Utan tvekan var det just kravet på en *inskränkning* av krigshistorien som provocerade mest, och som ledde till relativt omfattande diskussioner både i lärarpresen och i andra forum. Den svenska debatten om krigens plats i historieundervisningen pågick under hela mellankrigstiden, men verkar ha varit som mest intensiv vid två tillfällen: dels i början av 1920-talet då den nya undervisningsplanen för folkskolan (Upl 1919) började gälla – med sin starka betoning på den fredliga odlingens historia – dels i början av 1930-talet då de nordiska folkskolläraryöreningarna presenterade ett gemensamt förslag till genomgripande revisioner av historieläroböckerna i fredsfrämjande syfte (se avsnitt 3.3.2). Den kritik mot en historieundervisning i fredens tjänst som framkom i samband med dessa debatter kan grovt sammanfattas i två punkter: 1) En reduktion av kriget och därvid ett ökat utrymme för kulturhistoria skulle innebära att historien lades till rätta i det

2001, s. 188. Inte heller nämner Per Anders Fogelström några sådana krav i sin mycket detaljerade redogörelse av Svenska Freds- och Skiljedomsföreningens verksamhet alltifrån grundandet år 1883 till början av 1970-talet, se Fogelström 1971. *Möjligen* framfördes denna typ av krav inom mer radikala socialistiska kretsar, men det återstår att utforska.

²⁰⁰ Se t.ex. Madsen Pirie, *How to win every argument: The use and abuse of logic*, London 2006, s. 155ff.

politiskt korrekta tjänst, vilket därmed skulle resultera i en klart tendentiös historieskrivning som skulle äventyra en sann framställning av det förflutna. Man fick inte ”förfalla till pacifistisk ömsinhet på bekostnad av objektiviteten”, och 2) Det fanns inget behov av någon omläggning av historieundervisningen, då de vanligast förekommande svenska historieläroböckerna ansågs spegla den historiska utvecklingen så objektivt som möjligt.²⁰¹

SSF:s företrädare var naturligtvis väl medvetna om den kritik som levde i samtiden. Att på olika sätt bemöta tänkbara invändningar om tendens och bristande objektivitet var också ett ofta återkommande tema i deras föreläsningar och artiklar, och återigen blir texternas karaktär av dialoger med förväntat skeptiska eller kritiska mottagare påtaglig. Theodor Blomqvist bemötte kritiken med att objektivitet och sanning visserligen måste utgöra grundvalen för undervisningen, ”men principen får ej drivas in absurdum så att skolan skulle vara fullkomligt etiskt indifferent”.²⁰² I vissa uppenbara fall måste skolan tydligt ta ställning, menade han, inte minst måste det otvetydigt ingå i skolans uppgift att bekämpa kriget. Vad som måste omvärderas, med världskriget i färskt minne och med syfte att fostra fram en fredligare mentalitet hos folken, var främst urvalet av det historiska stoffet.²⁰³

Ett liknande resonemang fördes av Ingvard Nielsen i ett föredrag om undervisningen i historia vid det nordiska skolmötet i Helsingfors år 1925. Ett urval av det historiska stoffet måste alltid göras och detta urval kommer alltid att styras av särskilda hänsyn. En historieundervisning i NF:s anda skulle alldeles säkert av många betraktas som ett brott mot den historiska sanningen, menade han, eftersom sanningen alltid var rotad i det som fastslagits av traditionen. Men så länge den historiska vetenskapen utvecklades skulle den historiska sanningen vara ett relativt begrepp.²⁰⁴ På liknande sätt resonerade även Herman Söderbergh och Matilda Widegren.²⁰⁵ Urvalsprincipen rent generellt för det historiska stoffet borde enligt flera av SSF:s företrädare vara det som var ”nyttigt”, som hade ”vikt och värde för vår egen tid” och som tjänade ”tidens krav och människornas behov”.²⁰⁶ Widegren uppre-

²⁰¹ Citatet från historikern Nils Ahnlund, se *SvL* 1930:38, s. 902 (ref. från *Stockholms-Tidningen*). I övrigt se t.ex. den KU-anmälan som inlämnades mot ecklesiastikministern Värner Rydén gällande de nya anvisningarna för historieämnet i Upl 1919, vilka ansågs ha ”angivits på ett oklart, ensidigt och tendensiöst sätt”: KU:s utlåtanden och memorial, nr. 55 (VIII), *Bihang till riksdagens protokoll vid lagtima riksdagen i Stockholm år 1920*, 5:e saml., s. 58 (hela anmälan är återgiven på s. 47–59). Se även ”Förfalskad historieundervisning”, *Svensk Tidskrift* 1920, s. 244; *SvL* 1930:38, s. 902 (uttalanden av historikerna Nils Ahnlund och Sven Tunberg); *SvL* 1930:40, s. 948 och *FT* 1930:38, s. 862.

²⁰² Blomqvist 1920, s. 9 (orden ”etiskt indifferent” är egentligen kursiverat i original).

²⁰³ *Fredsundervisning inom skolan* 1923, s. 16; Blomqvist 1922, s. 282f; Blomqvist 1920, s. 9.

²⁰⁴ Nielsen 1927a, s. 263f.

²⁰⁵ Se t.ex. Widegren 1932, s. 135 och Söderbergh 1932, s. 11.

²⁰⁶ Citaten från *Fredsundervisning inom skolan* 1923, s. 16. Se även t.ex. Stendahl 1919, s. 209 och Widegren 1932, s. 135.

pade ofta att historieundervisningens huvudsakliga uppgift var ”att i nuet så sysselsätta oss med det förgångna, att vi bli skickade att fylla våra uppgifter i framtiden”.²⁰⁷ Man skulle lära av historien, den skulle vara framtidsinriktad och användbar. De krav som samtiden ställde på undervisningen, och det som ansågs vara mest väsentligt för människor att lära sig, var enligt SSF just kunskap om mänsklighetens historiska strävan efter fred och enhet.²⁰⁸

SSF förnekade därmed inte att en mer pacifistiskt orienterad historieundervisning i viss mån skulle bli subjektiv. Theodor Blomqvist konstaterade att en fredsundervisning, oavsett i vilka former den bedrevs, ”i viss mening [måste] bli ’tendensiös’. Syftet med en sådan måste vara att motarbeta krigsinstinkterna.” Men, avslutade han resonemanget, om skolans undervisning syftade till att bibringa eleverna både intellektuell och moralisk fostran, blev en viss tendens oundviklig alldeles oavsett.²⁰⁹ Detta var något som även poängterades av Herman Söderbergh: det blev oundvikligen en viss subjektivitet i all historieundervisning beroende på vilket urval som gjordes.²¹⁰

SSF:s argumentation och bemötande av kritiken om tendens och bristande objektivitet kan sammanfattas på följande sätt: Objektivitet och sanning ansågs vara viktiga och grundläggande principer, inte minst vad gällde historieundervisningen, men ett urval av stoffet måste alltid göras och därmed fanns en ofrånkomlig tendens i all undervisning. En historieundervisning i fredsfrämjande riktning var därmed inte mer tendentiös än den traditionella undervisningen. Detta var för övrigt en argumentation som också hade stöd inom exempelvis Sveriges Allmänna Folkskolläraforening.²¹¹

6.3 Nationalism och pacifism i förening: Sammanfattning och diskussion

En av grundpelarna i SSF:s fredsfostran var som tidigare framkommit en fostran till internationalism. Den andra grundpelaren utgjordes av en fostran till pacifism, vars innebörd och förhållande till det nationella jag har undersökt i föreliggande kapitel. Denna fostran ”i pacifistisk riktning” handlade i grunden om att framskapa en ny fredlig anda och ett nytt fredligt sinne-
lag

²⁰⁷ Widegren 1932, s. 135 (hela utdraget är egentligen kursiverat i original). Se även t.ex. Widegren, ”Om skapandet av en ny anda [...]”, Lund, trol. 1929, s. 5 och ”De mellanfolkliga fredssträvandenas plats i historieundervisningen”, trol. 1931, s. 4, båda i F1:1, IKFF, KvS.

²⁰⁸ Se t.ex. Widegren 1921, s. 64; Widegren, ”Om skapandet av en ny anda i historieundervisningen”, Lund, trol. 1929, s. 16, F1:1, IKFF, KvS och Stendahl 1919, s. 209.

²⁰⁹ *Fredsundervisning inom skolan* 1923, s. 8.

²¹⁰ Söderbergh 1932, s. 11.

²¹¹ Se t.ex. ”Skolan och fredssaken”, *SvL* 1919:21, s. 406 och *SvL* 1930:40, s. 948.

hos barn och unga, vilket i kombination med en fostran till internationalism och "NF-anda" ansågs utgöra själva förutsättningen för ett förverkligande av ett framtida universellt och varaktigt fredstillstånd.

Innebörden i den fostran till pacifism som förespråkades av SSF:s företrädare var direkt relaterad till deras syn på fred, ett synsätt som innehöll flera dimensioner och som i likhet med det fredsbegrepp som utvecklades inom den internationella fredsrörelsen efter första världskriget blev allt bredare och i högre grad än tidigare kom att relateras till social förändring. Den "negativa freden", det vill säga frånvaro av krig, utgjorde naturligtvis själva utgångspunkten för SSF. Ett av fundamenten i föreningens fredspedagogiska budskap var därför att fostra barn och unga till ett principiellt avståndstagande från krig och våld. Det gällde i grunden en så kallad "moralisk nedrustning"; ett aktivt motarbetande av de seglivade värderingar och föreställningar som underblåste förhållningssättet av krig och ödestron på dess oundviklighet, föreställningar som därmed i förlängningen ansågs bidra till att möjliggöra krig. Fred innebar dock något mer än frånvaro av krig. Som framgått i tidigare kapitel talade SSF:s företrädare i termer av "verklig" fred och om den positiva fredens princip. Ett verkligt fredstillstånd krävde en aktiv hållning av förståelse och vänskap mellan folk och länder, raser och klasser, det vill säga den moraliska internationalism som tidigare har beskrivits. I enlighet med detta breddade fredsbegrepp utgjorde också en fostran till *aktiv* fredsvilja det mest framträdande inslaget i den fostran till pacifism som förespråkades av SSF. Det krävdes i grunden en ny moral människor emellan, baserad på den kristna broderskapstanken och Jesus kärleksbudskap. Därmed inrymde SSF:s fredsfostran även en tydlig religiös dimension.

Patriotisk pacifism

Hur kan man då karakterisera och förstå den pacifism som förespråkades av SSF – i relation till den nationalism som enligt föreningens företrädare även fortsättningsvis borde utgöra själva fundamentet i all skolans fostran och undervisning? Först och främst kan konstateras att SSF inte erkände någon motsättning mellan pacifism och nationalism. Att pacifism och nationalism, pacifistisk fostran och nationell fostran, var möjliga att förena i ett och samma grundläggande ideologiska förhållningssätt var därmed ett budskap som med eftertryck förmedlades av SSF:s representanter. I likhet med föreningens internationalistiska budskap spelade distinktionen mellan falsk och sann nationalism även i detta fall en betydelsefull roll. Det var den falska nationalismen som kopplade samman fosterlandskärlek med militarism och stöd till ett starkt militärt försvar, medan den sanna nationalismen mycket väl ansågs kunna förenas med en pacifistisk åskådning.

Det främsta skälet till SSF:s ständiga markeringar av att det *inte* förelåg någon konflikt mellan pacifism och nationalism, mellan "fredsvilja" och "fos-

terlandskärlek”, var sannolikt att pacifismen som ideologi var kontroversiell i en del kretsar, vilket givetvis även påverkade inställningen till en pacifistiskt orienterad fostran i skolorna. Det har framkommit i detta kapitel att pacifism och fredsfostran kunde uppfattas som en direkt utmaning av det nationella, som en närmast oundviklig konflikt med nationella värden och värderingar. En del internationella forskningsinsatser har också visat att det under mellankrigstiden existerade en uttalad kritik mot det fredsfostrande budskapet, med pacifismen i skottgluggen, i före detta krigförande länder som exempelvis Frankrike och USA. I båda länderna ventilerades högljudd opposition från mer konservativt håll, där fredspedagoger stundtals stämpades som kommunistiska landsförrädare och anklagades för att via barnen undergräva landets framtida försvarsvilja.²¹² Pacifismen var otvetydigt kontroversiell i en del kretsar i många länder, och långt mer ideologiskt och politiskt laddad än fredspedagogernas internationalistiska budskap.

Jag menar att i djupet av den kritik gentemot en fredsfostran i skolorna som framfördes av samtida svenska debattörer, och som framför allt blottades genom SSF:s egen argumentation, fanns en liknande oro för att en sådan fostran skulle leda till en långsiktig urholkning av medborgarnas nationella försvarsvilja. Risken att som pacifist bli beskylld för att brista i fosterlandskärlek var reell. I allt slags nationalistiskt tänkande, oavsett hur nationalism definieras och oavsett vilket slags nationalism det handlar om, finns inrymd en grundläggande lojalitetsaspekt, en lojalitet gentemot den egna nationen och dess invånare som tar sig uttryck i en beredvillighet att på olika sätt främja landets bästa.²¹³ Jag menar vidare att denna aspekt av ett nationalistiskt tänkande – i sin förlängning – inbegriper en moralisk förpliktelse att sluta upp bakom och försvara sitt fosterland om det utsätts för militärt anfall eller annan fara. Denna moraliska plikt, vilken kanske till och med innebär att man offerar sitt liv för landets försvar, måste därför betraktas som det ultimata nationella lojalitetsbeviset.

Denna tolkning av nationalismens, eller fosterlandskärlekens, djupare innebörd omfattades även av SSF:s och NLF:s ledande företrädare. Det var för dem en självklar plikt att älska, tjäna och försvara sitt land i såväl fred som krig, något som ofta inskräptes av SSF:s ledamöter som en ideologisk

²¹² Siegel 2004, s. 160f och Stomfay-Stitz 1993, s. 63–73 och 117–124. I sammanhanget kan även nämnas situationen i Finland under början av 1930-talet, där Lapporörelsen riktade angrepp mot den finska fredsörelsen med motiveringen att denna var skadlig för fosterlandet och dess försvar. En av de finska representanterna i NLF, pastor Edvin Stenwall, drabbades hårt av dessa händelser. I samband med NLF:s sommarkurs år 1930 kunde inte Stenwall närvara p.g.a. den allvarliga situationen i Finland, vilket medförde att NLF:s styrelse utarbetade en protestskrivelse i vilken de gav sitt fulla stöd åt hela den finska fredsörelsen, se ”Fra fredskurset i Lahti 1930”, *SvL* 1930:45, s. 1074. Om Lapporörelsen och dess attacker mot fredsörelsen, med Edvin Stenwall i skottgluggen, se även Johanna Bonäs, *Kommunistkräck, konservativ reaktion eller medveten bondepolitik? Svenskosterbottniska bönder inför Lapporörelsen sommaren 1930*, Åbo 2012, s. 155ff (särskilt s. 160f).

²¹³ Jfr min breda analytiska definition av nationalism i inledningskapitlet (avsnitt 1.2.1).

hörnpelare i deras fredsfostrande budskap. Samtidigt var målsättningen att förena denna nationalistiska grundval med en pacifistisk fostran av barn och unga, vilket delvis innebar en fostran till ett principiellt avståndstagande från krig och våldsanvändning. Hur löste SSF denna förmodade "pliktkollision", och hur skulle barnen lära sig att förhålla sig till denna åtminstone potentiella motsättning mellan "fredsvilja" och "fosterlandskärlek"? I grund och botten gäller frågan vilket *slags* pacifism som förespråkades av SSF och dess företrädare. Nedan kommer jag att diskutera detta genom att knyta an till de breda och renodlade kategorierna radikal och moderat pacifism (se inledningskapitlet), då jag menar att dessa grundbegrepp tydliggör olika pacifistiska förhållningssätt till det nationella.

Till att börja med kan framhållas att den pacifism som utgjorde en av grundvalarna i SSF:s fredsfostran varken är entydig eller enkel att ringa in i förhållande till ovanstående begrepp. Som förening tog SSF inte någon tydlig ställning i försvarsfrågan, vilket sannolikt berodde på dels att hela frågan var partiskiljande och politiskt laddad, dels att statliga bidrag inte utdelades till fredsorganisationer som kunde betecknas som "radikalpacifistiska". Mycket tyder även på att det inte fanns någon enhetlig pacifistisk hållning inom SSF:s ramar, i likhet med det allmänna mönstret för den internationella freds rörelsen där olika ideologiska ställningstaganden ofta var överlappande inom samma organisation och ibland även i enskilda individers tänkande. Ett tydligt exempel utgörs av internationella IKFF, SSF:s moderorganisation, där det inte heller existerade någon uppenbar eller officiellt uttalad pacifistisk ideologisk hållning – även om många medlemmar själva uppfattade IKFF som en mer radikalpacifistisk organisation under 1920-talet.²¹⁴ Utifrån det begränsade material som finns angående enskilda SSF-ledamöters hållning till pacifismen är det möjligt att ana en relativt stor spännvidd: allt ifrån religiöst förankrad radikalpacifism, i form av "tolstoyism" och kväkarbaserad pacifism, till en tydligt moderat eller pragmatisk pacifistisk inriktning med ett starkt värnande av det nationella militära försvaret. Även om det inte är möjligt att dra några alldeles säkra slutsatser är det ändå rimligt att utgå ifrån att den förstnämnda hållningen dominerade bland SSF:s ledamöter, inte minst med tanke på att många av dessa var mer eller mindre aktiva medlemmar i både det svenska kväkarsamfundet och framför allt i det radikalpacifistiska Förbundet för kristet samhällsliv. De skilda uppfattningar som trots allt fanns inom SSF uttalades emellertid mycket sällan explicit och några tydliga ideologiska pacifistiska riktlinjer för den fostran till pacifism som förespråkades uttrycktes därmed inte heller av föreningens företrädare.

Däremot övervägde det radikalpacifistiska budskapet i de skrifter som SSF förmedlade direkt till barnen. Texterna i skriftserierna *Till skolornas fredsdag* och *Den 18 maj* innehöll åtskilliga skildringar av olika radikalpaci-

²¹⁴ Pois 1999, s. 199–204.

fistiska uttryck och förhållningssätt, exempelvis i form av olika "fredshjältar" som kategoriskt tog avstånd från allt slags våld, även om det gällde deras egna liv. I dessa texter framkom också ett relativt tydligt radikalpacifistiskt svar på frågan om den moraliska plikten att i farans stund försvara sitt land: man kunde försvara och visa lojalitet gentemot sitt fosterland utan att delta i krig och utan att använda våld, exempelvis genom att rädda liv eller hjälpa andra på olika sätt. Att det var en plikt att göra allt som stod i ens makt för att tjäna sitt land och sitt folk, även i krig, var därmed ett tydligt budskap i SSF:s barnpublikationer. Däremot lämnades frågan om *hur* alltid öppen – åtminstone till synes – för barnens egna slutsatser och ställningstaganden.

Bortsett från de texter som riktades till barnen går det emellertid inte att påstå att SSF:s pacifistiska förhållningssätt i relation till "det nationella" var klart eller entydigt. Jag vill snarare hävda att föreningens företrädare helt enkelt undvek frågan i de föredrag och texter som var avsedda för lärare och andra pedagogiskt intresserade. Att det inte förelåg någon motsättning mellan fosterlandskärlek och "fredsvilja" påtalades visserligen både återkommande och med eftertryck, men hur dessa båda ideologiskt moraliska plikter i praktiken kunde förenas utvecklades inte närmare. Jag menar, som tidigare nämnts, att den främsta förklaringen måste sökas just i det faktum att pacifismen var politiskt kontroversiell och kunde uppfattas som ett ifrågasättande av nationalismen eller fosterlandskärleken. SSF:s företrädare var också samstämmiga i uppfattningen att pacifismens olika vägar och medel, och över huvud taget hela försvarsfrågan, skulle lämnas utanför klassrummen då detta var alltför politiskt laddade frågor. I syfte att vinna legitimitet för en fostran till pacifism blev det därmed av största betydelse för SSF:s ledamöter att kraftfullt ta avstånd från allt slags pacifistisk "propaganda", och att samtidigt starkt inskräpa både deras egen och hela det fredsfostrande budskapets djupa förankring i det nationella.

SSF:s syn på relationen mellan nationalism och pacifism uppvisar stora likheter med det fredspedagogiska budskap som kom till uttryck även i andra länder. Som tidigare framkommit i forskningsöversikten har exempelvis Mona Siegel påvisat hur den franska folkskollärarkårens pacifistiska undervisning trots allt förblev djupt rotad i nationalistiska värderingar: vid ett eventuellt krig borde alla medborgare lojalt försvara sitt fosterland och även vara beredda att offra sina liv för nationen. Siegels huvudsakliga tes är att de franska lärarna därmed skapade en ny ideologi, en "patriotisk pacifism", som förenade nationalism med både pacifism och internationalism.²¹⁵ Även SSF:s amerikanska motsvarighet, The American School Peace League, omfattade en högst påtaglig nationalistisk grundsyn och försökte på ett liknande sätt förena pacifistisk fostran med nationell fostran, åtminstone tills det nationalistiska anslaget tog överhand i samband med USA:s inträde i första

²¹⁵ Siegel 1996, kap. 7 och t.ex. s. 8, 10, 25 och 28; Siegel 2004, kap. 5 och s. 161 och 183–189.

världskriget. Det kan också nämnas i sammanhanget att även Nationernas förbund (NF) kan sägas ha förespråkade ett slags "patriotisk pacifism". NF godtog inte icke-våld som princip under alla omständigheter utan erkände exempelvis rätten till nationellt självförsvar. Enligt pedagogikforskaren Elly Hermon bidrog detta till att huvudfrågan inom den internationella fredspedagogiska rörelsen främst knöts till den moderata pacifismen eller internationalistiska rörelsen, snarare än den radikalpacifistiska.²¹⁶

SSF och andra nordiska fredspedagoger utgjorde en del av detta större sammanhang och var tydligt förankrade i olika internationella organisationer och nätverk. Jag betraktar därför även SSF:s fredsfostrande budskap som i stort sett representativt för mellankrigstidens internationella fredspedagogiska rörelse. I likhet med de franska folkskollärarna och amerikanska pedagogerna menar jag att SSF uppställde ett ideologiskt alternativ till den så kallade falska nationalismen genom att utesluta både militarism och chauvinism från dess innebörd. Resultatet blev istället en "patriotisk" pacifism. Den nationellt förankrade pacifismen som förespråkades av SSF innebär att barnen skulle genomsyras av en aktiv fredsvilja och fredsanda och i alla sammanhang, så långt det var möjligt, läras att ta avstånd från våld och krig och i stället förespråka fredliga lösningar. Men *om* fosterlandet anfölls var det en moralisk plikt att försvara sitt land och folk. Att ta till vapen i en sådan situation var inget som explicit fördömdes av SSF, även om de texter som riktades till barnen i huvudsak pekade ut alternativa vägar av mer radikalpacifistisk karaktär. På så vis, menade SSF:s företrädare och andra nordiska fredspedagoger, förelåg ingen motsättning mellan pacifistiska ideal och nationalistiska övertygelser.

Det är emellertid inte helt oproblemiskt att beteckna SSF:s ideologiska hållning som patriotisk pacifism. Visserligen var den utan tvivel både "patriotisk" och pacifistisk. Men även om begreppets innebörd varken är entydig eller odiskutabelt fastslagen, är "patriotisk pacifism" i den internationella litteraturen hårt knutet till den moderata eller liberala pacifismen. Jag menar att det varken går att beteckna SSF:s pacifism, eller fostran till pacifism, som radikalpacifistisk eller moderat pacifistisk. Där finns inslag av båda, åtminstone antydningar, och hur som helst skulle pacifismens politiskt-nationella implikationer hållas utanför klassrummen. Trots denna invändning vill jag ändå beteckna innebörden av SSF:s budskap som just patriotisk pacifism. Begreppets främsta förtjänst är att det tydliggör pacifismens intima koppling till det nationella i den fredsfostran som eftersträvades. Alldeles oavsett om denna pacifism i första hand bör benämnas som moderat eller radikal, var den otvivelaktigt djupt nationellt förankrad. Åtminstone var det SSF:s obestridliga *ambition* att så övertygande som möjligt framställa en fostran till pacifism som fullt förenlig med en fostran till nationalism.

²¹⁶ Se t.ex. Hermon 1988, s. 134f.

En historieundervisning i den patriotiska pacifismens tjänst

Att skapa en ny internationellt orienterad kollektiv identitet hos det uppväxande släktet, en utvidgad nationell identitet, var en av de viktigaste målsättningarna med den fredsfostran som förespråkades av SSF och andra freds-pedagogiska aktörer under mellankrigstiden. Som framkommit i detta kapitel inbegrep målsättningen i lika hög grad skapandet av en ny fredlig anda och ett nytt fredligt sinnelag hos barn och unga. I detta fredsprojekt ansågs historieämnet vara helt centralt. I likhet med SSF:s nationellt förankrade ”moraliska internationalism” fick även deras ”patriotiska pacifism” ett tydligt genomslag i den nya historieundervisning som eftersträvades.

Först och främst kan konstateras att SSF:s ledamöter förordade en relativt radikal omläggning av historieämnet i pacifistisk riktning. Fredstankens, den mellanfolkliga rättens och freds rörelsens historia skulle finnas med som en röd tråd i all undervisning, och därigenom aktivt främja fredssträvandena genom att eleverna fick lära sig att fredsarbetet samverkade med historiens egen utvecklingsgång. Detta krävde i sin tur ett helt nytt synsätt på historien med den liberala utvecklingstanken och Krapotkins lag om inbördes hjälp som de fundamentala hörnpelarna. Mänsklighetens strävan efter fred och samarbete – inte konkurrens och kamp för tillvaron – skulle betraktas som den historiska utvecklingens främsta drivkrafter. Historieämnet måste därmed tillföras ett omfattande nytt stoff och därtill ges nya perspektiv.

SSF och andra pacifistiskt engagerade pedagoger uttryckte stark kritik mot den förhärskande synen på den historiska utvecklingen som en kamp för tillvaron, där krig och konflikter stod i centrum för uppmärksamheten och utgjorde det nav kring vilket hela historien rörde sig. Det fanns därför ett behov av uppgörelse med hela den klassiska historieskrivningen, att upptäcka och medvetet konstruera alternativa historier som istället vred ljust mot mänsklighetens gemensamma fredssträvan, inbördes hjälp och samarbete. Historieämnet användes av SSF i ett tydligt ideologiskt syfte, som ett redskap för att legitimera en alternativ ordning och en ny kollektiv identitet. Historien skulle tolkas och användas på ”rätt” sätt genom att lyfta fram, om-tolka och undertrycka specifika händelser, enskilda personligheter och utvecklingslinjer, i syfte att vinna legitimitet för fredssträvandena. Det gällde därmed enligt SSF för läroboksförfattare och historielärare att ”lägga historien tillrätta”, genom att aktivt och medvetet lyfta fram den fredliga odlingen som mänsklighetens normala tillstånd samt den gemensamma strävan efter fred och enhet som djupströmmen i historiens ocean. En central byggsten i detta pacifistiskt-ideologiska historiebruk utgjordes därmed av ett liberalt förankrat synsätt där den historiska utvecklingen gick från en kaotisk dåtid till en paradisk framtid i form av varaktig och universell fred. Det övergripande syftet var att inge barn och unga hopp om en bättre framtid och över-

tyga dem om att fredssträvan varken var naivt eller ”utopiskt” utan verkade helt i enlighet med den historiska utvecklingen.

SSF förordade därmed en påtagligt ”lagbunden” framställning av historien i ett lika påtagligt ideologiskt syfte. I grund och botten eftersträvades ett nytt historiemedvetande hos det uppväxande släktet, att på ett nytt sätt knyta samman dåtid med nutid och framtid. Matilda Widegren upprepade ofta att historieundervisningens uppgift var ”att i nuet så sysselsätta oss med det förgångna, att vi bli skickade att fylla våra uppgifter i framtiden”.²¹⁷ Historiemedvetandet skulle aktiveras hos eleverna och orienteras mot aktiv handling. Det är dock viktigt att understryka att SSF inte skrev någon egen historia utöver fragmentariska utkast, riktlinjer och grundtankar. Jag vill snarare beteckna det som att de drog upp konturerna till denna nya och ”passande” förflutenhet i pacifistisk riktning.

Helt i enlighet med den övergripande patriotiskt-pacifistiska ideologi som låg till grund för SSF:s fredsfostrande budskap, skulle emellertid det nationalistiskt-ideologiska historiebruket fortsätta att behålla en framträdande ställning även i en framtida fredsorienterad historieundervisning. I stort sett hela den så kallade klassiska historieundervisningens yttre former skulle behållas mer eller mindre intakt. Det var inte endast den nationella historien i sig som skulle fortsätta att dominera på lektionerna, utan även de stora nationella minnena i form av krigen, krigarbragderna och krigshjältarna skulle finnas kvar och bibehålla en stark position i undervisningen. Visserligen borde mer detaljerade skildringar av militära slag och drabbningar skäras bort – och därmed krävdes i viss mån en faktisk reducering av krigshistorien – men å andra sidan borde större vikt läggas vid krigens orsaker och följder samt det lidande krigen orsakade. På så vis kunde historiens krig fylla en direkt fredsfostrande funktion. De gamla krigshjältarna kunde även framgent äras och aktas, dock ej dyrkas, men de borde i huvudsak betraktas ur andra och mer fredliga aspekter än dittills samtidigt som läraren klargjorde för barnen hur värderingar kring krig och fred hade förändrats över tid. Där emot ansåg SSF:s företrädare att det var av största vikt att historieundervisningen inte bidrog till att förhålliga krigen och krigshjältarna. Detta var centralt i föreningens budskap. Även om krigen i stort sett skulle bibehållas var det tänkt att dessa skulle skildras ur andra och mer kritiska aspekter. Att inte längre omge krigen, krigarbravaderna och krigshjältarna med ett romantiskt skimmer skulle med nödvändighet medföra en *annan* historia. Det var således visserligen en fortsatt nationellt förankrad och orienterad historieundervisning som förespråkades, men med ett annorlunda innehåll och med annorlunda lärdomar som följd.

Det påfallande starka nationalistiska anslaget även i den nya historieundervisning som eftersträvades av SSF bör delvis hänföras till den kritik eller

²¹⁷ Se t.ex. Widegren 1932, s. 135 (hela citatet är egentligen kursiverat i original).

skepsis som levde i samtiden gentemot pacifismen som ideologi och därmed även gentemot en pacifistiskt orienterad fostran och undervisning. Jag har visat att den mest kontroversiella delen av SSF:s fredsfostrande program handlade om krigens plats i historieundervisningen, det vill säga det (åtminstone uppfattade) fredspedagogiska kravet på en kraftig nedskärning av krigshistoria till förmån för mer fredshistoria och kulturhistoria. Det existerade till och med en samtida och uppenbart felaktig föreställning om att pacifisterna önskade utmönstra varje spår av krig från historieundervisningen, något jag har tolkat som en retorisk strategi (en så kallad "halm-docka") i syfte att medvetet förvränga och misskreditera de fredspedagogiska kraven på en revision av ämnets undervisning och läroböcker. Den upplevda konflikten mellan nationalismen och pacifismen kom på så vis till tydligt uttryck i den samtida diskussionen om krigens plats i den historieundervisning som förespråkades av mellankrigstidens fredspedagoger. Historiens krig, krigshjältar och krigarbragder utgjorde en central del av den nationella grundvalen i det traditionella historieämnet. Ett ifrågasättande av krigens roll och krigshjältarnas plats i historieundervisningen kunde därmed i en del pedagogiska och konservativa kretsar likställas med ett ifrågasättande av "det nationella", det vill säga som bristande fosterlandskärlek. Denna kritik eller misstro gentemot det fredsfostrande budskapet tog sig konkret uttryck i anklagelser om tendens och bristande objektivitet, det vill säga att en pacifistiskt orienterad historieundervisning med nödvändighet skulle innebära en ideologiskt tillrättalagd historieskrivning i det politiskt korrekta tjänst. Kritiken om tendens bör kanske främst förstås i ljuset av det samtida utbredda synsättet på nationalistisk historieundervisning som icke-tendentiös. Nationell fostran betraktades helt enkelt som objektiv fostran.²¹⁸

Jag menar att denna kritik åtminstone delvis påverkade SSF-ledamöternas argumentation, men också själva innehållet i den historieundervisning som förespråkades. De fredspedagogiska kraven handlade nästan uteslutande om *kompletteringar* och alternativa perspektiv – inte att det traditionella "krigiska" innehållet skulle ersättas i någon större utsträckning. Tystnaden var så gott som kompakt vad gällde de utrensningar av det klassiska nationella stoffet som med all rimlighet måste vidtas i akt och mening att skapa utrymme åt allt det nya som var tänkt att komplettera den rådande undervisningen. Att försöka förena det nya pacifistiska anslaget med det nationella var uppenbarligen en balansgång. Å ena sidan krävde SSF:s ledamöter en radikal omläggning av historieundervisningen i pacifistisk riktning, med omfattande nytt stoff, nya perspektiv och ett helt nytt synsätt på den historiska utvecklingen. Å andra sidan var de måna om att inte egentligen röra den traditionella nationella historiens eller de stora nationella minnenas dominerande plats i undervisningen. Hela frågan om historieundervisning-

²¹⁸ Andolf 1972, t.ex. s. 17, 22 och 54ff. Se även Zander 1998, s. 45.

ens nationella grundval, med krigen i centrum för den historiska utvecklingen, verkar ha varit minerad mark där det gällde att röra sig ytterst försiktigt och nogsamt väga sina ord i syfte att vinna legitimitet för ett i grunden relativt radikalt budskap. Krigen, krigarbravaderna och krigshjältarna ingick alldeles uppenbart i en nationell kanon som inte kunde ifrågasättas mer än högst marginellt. Det förordade fredspedagogiska historiebruket blev därmed ett slags kompromiss mellan det gamla och det nya, mellan de nationella och pacifistiska elementen i SSF:s grundläggande ideologiska budskap.

7 Fostran till en ny pacifistisk manlighet

Den övergripande målsättningen för mellankrigstidens fredspedagoger var att genom fostran och undervisning forma en ny människa med en ny anda och ett nytt sinnelag, som i sin tur skulle skapa förutsättningar för ett framtida ”verkligt” fredstillstånd. Denna nya anda skulle framför allt utmärkas av ”moralisk internationalism” och ”patriotisk pacifism”. Som tydligt framgått i tidigare kapitel intog skolans historieundervisning en mycket framträdande roll i denna strävan efter att omskapa kollektiva identiteter och mentaliteter.

I detta kapitel tar analysen ytterligare ett steg in mot det jag menar utgjorde själva kärnan i mellankrigstidens fredsfostrande budskap. Det räckte inte med att rensa ut innehåll eller komplettera den traditionella (historie)undervisningen med nytt fredsfrämjande stoff och nya perspektiv. I grunden gällde det att skapa nya ideal, att lansera nya förebilder, och därmed formulera och definiera den nya människa som ansågs vara helt nödvändig för att i slutändan kunna förverkliga den moraliska fredsutopin. Vad skulle då utmärka den nya ideala människan, eller ”det nya hjältemodet” som Matilda Widegren formulerade det, utöver en djupt förankrad fosterlandskärlek i kombination med en världsmedborgaranda och ett fredligt sinnelag? Hade ”den nya människan” och det nya hjältemodet något särskilt kön? Hur kan det nya hjältemodet beskrivas och tolkas ur ett genusperspektiv? Med andra ord: Till vilka riktades denna fredsfostran? Och varför?

Det är således relationen mellan ”det nationella”, fredssträvan och genus som står i centrum i detta kapitel: Hur påverkade samtida genusföreställningar, i relation till nationalism, krig och fred, innehållet och utformningen av den fredsfostran och den historieundervisning som förespråkades av SSF? Det finns en poäng med att låta genusperspektivet få en samlad framställning i ett eget kapitel. På så vis framträder dess betydelse för hela inriktningen av mellankrigstidens eftersträvarde fredsfostran i skarpare ljus. I likhet med tidigare kapitel ligger huvudsakligt fokus även i detta fall på skolornas historieämne och dess betydelse i sammanhanget. Till skillnad från de föregående kapitlen har detta emellertid en något annan övergripande karaktär och struktur. Den mest påtagliga avvikelserna är att de tidigare resultaten nu dras samman och knyts ihop med avseende på genusaspekten, vilket kräver en annan grundstruktur. En ytterligare skillnad är att jag stundtals går utanför SSF:s ramar och använder annat samtida källmaterial. Syftet är i första hand att därmed blottlägga sådant som visserligen kan anas men som inte explicit artikuleras av SSF:s företrädare. I det första avsnittet undersöks vilka som var tänkta att utgöra de huvudsakliga mottagarna av mellankrigstidens fredsfostran, och varför. I det andra avsnittet analyseras hur det freds-

fostrande budskapet utformades med avseende på de tänkta mottagarnas kön, samt vilken betydelse nationalismen spelade i sammanhanget.

7.1 En fredsfostran riktad till pojkar

SSF:s fredsfostrande budskap riktades inte explicit till något särskilt kön. Det är rentav frapperande hur könlösa föreningens texter och föredrag framstår vad gäller mottagarna för den fredsfostran som avsågs. Det talades där i regel om ”barn”, ”ungdomar” och ”elever” samt vid några enstaka tillfällen om ”pojkar och flickor”. Rent principiellt och formellt förespråkades en fredsfostran för båda könen och varken Matilda Widegren, Greta Stendahl, Herman Söderbergh eller någon annan av SSF:s ledande företrädare skulle sannolikt ha tillstått något annat. Men lyfter man bara en aning på locket och något närmare analyserar det underförstådda och självklara, det som inte behövde artikuleras eller förklaras, framträder ett annat lika frapperande tydligt mönster: SSF:s fredsfostrande program handlade i huvudsak om att fostra fram en ny fredlig mentalitet hos pojkarna. Den tes jag kommer att argumentera för i detta kapitel är således att mellankrigstidens fredsfostran i grunden var riktad direkt till pojkarna och att detta i sin tur hade betydelse för utformningen av hela det fredsfostrande budskapet.

Den främsta indikationen på att mellankrigstidens fredspedagoger främst riktade in sitt fredsbudskap på just pojkarna, var att de hjältar som framhölls som föredömen och ideal för eleverna, såväl i krig som i fred och såväl i historisk tid som i samtid, så gott som uteslutande var manliga och representerade manliga ideal. Detta blir inte minst tydligt vid en analys av SSF:s eget material, i synnerhet av de publikationer som vände sig direkt till barnen. Under mellankrigsperioden publicerade föreningen totalt 93 texter av varierad omfattning och karaktär i de småskrifter som ingick i serierna *Till skolornas fredsdag* och *Den 18 maj*.¹ Av dessa texter utgjordes ungefär 40 procent av hjälteporträtt, det vill säga biografiska porträtt av framstående historiska eller samtida personligheter som på skilda sätt hade verkat för mänsklighetens bästa, eller sagor och berättelser med olika slags hjältar och moraliska förebilder i huvudrollen. Jag har även inkluderat ett antal texter i form av exempelvis morgonböner och liknande betraktelser, vilka inte främst var tänkta som hjälteporträtt men som ändå ibland innehöll skildringar av enskilda personer med korta beskrivningar av deras fredliga bragder.²

¹ Under perioden 1922–1939 gav SSF ut totalt 19 häften i skriftserierna *Till skolornas fredsdag* och *Den 18 maj*. De flesta texter i dessa häften är kortfattade; från en halv sida till några sidor.

² Av de totalt 37 texter som på olika sätt handlar om ”hjältar”, utgörs 18 av renodlade hjälteporträtt, i ytterligare 11 förekommer korta avsnitt om hjältar och i de övriga 8 är Jesus förebilden.

Hjältar och moraliska föredömen upptog således ett stort utrymme i de texter som riktades direkt till barn och ungdomar. Med ytterst få undantag utgjordes emellertid de allra flesta hjälteporträtt av manliga huvudpersoner, där flickor och kvinnor på sin höjd fanns omnämnda som bifigurer. Tilläggas kan att även de övriga 60 procenten av texterna i SSF:s skriftserier, vilka innehöll mer allmänna fredsbudskap och religiösa betraktelser, undantagslöst handlade om män och pojkar då enskilda personer nämndes eller på annat sätt lyftes fram. Texterna i SSF:s skriftserier utgjordes därmed nära nog av en renodlad mansvärld. Det är dock inte enbart mansdominansen i sig, eller det faktum att så gott som samtliga hjältar var pojkar eller män, som gör det uppenbart att SSF:s fredsfostran i huvudsak var tänkt att riktas till pojkarna. Det handlar även om att det alternativa hjälteideal som konstruerades av både SSF:s företrädare och andra fredspedagoger var påfallande manligt kodat, något som kommer att diskuteras mer längre fram.

I detta inledande avsnitt kommer jag med hjälp av nedslag i en del andra samtida källor, främst i freds- och lärarpresen, att tydliggöra pojkarnas centrala roll i det fredspedagogiska projektet. Jag kommer även utifrån detta material att lyfta fram ett antal tänkbara förklaringar till varför mellankrigstidens fredsfostran i huvudsak riktades till pojkarna samt därvid anknyta till historieämnets betydelse i sammanhanget. Avslutningsvis kommer jag att placera in historieundervisningen i ett större perspektiv av det som många uppfattade som ”ungdomens militarisering”, något som även i sig ytterligare blottlägger att det fredsfostrande budskapet främst var ämnat för pojkarna.

7.1.1 ”Karl XII är alla pojkars idol”

Om pojkar, krig och historieundervisning

En del nedslag i den samtida freds- och lärarpresen underbygger antagandet om att mellankrigstidens fredsfostran till övervägande del var riktad till pojkarna. Att det i första hand var pojkarna som behövde fredsfostras verkar av allt att döma ha varit en relativt utbredd samtida uppfattning. Det saknas inte explicita exempel. Per Gyberg, pastor och senare ordförande för Svenska Freds- och skiljedomsföreningen, gav ut en skrift år 1929 vilken bland annat behandlade fostran till fred i hem och skolor. I denna skrift framgår med all tydlighet att det var pojkarna som utgjorde själva måltavlan då Gyberg formulerade sina pedagogiska krav och visioner i frågan: det gällde att få gossarna att avsky kriget, att visa pojkarna det moderna krigets skändliga anlete, att över huvud taget lära ”pilten” än det ena och än det andra vad gällde frågan om krig och fred.³

³ Per Gyberg, *Äro folken bedragna?*, Stockholm 1929, s. 92f. Gyberg var ordf. 1931–1940.

Även folkskollärarinnan och senare styrelseledamoten i SSF:s systerförening i Göteborg, Elsa Skäringer, lyfte explicit fram just pojkarna i en artikelserie i *Lärarinneförbundet* (1935) om fostran till fred. Bland annat kom hon där in på ämnet pojkar och krig i förhållande till historieundervisningen:

Var och en, som undervisat i historia, i synnerhet pojkar, har märkt, att 'krig, det är väldigt spännande'. Under mina första år som lärare hoppade jag helt enkelt över krigsskildringarna eller tog det så lättvindigt som möjligt. Det gick bra, så länge jag hade flickor. Men när jag fick med pojkar att göra, märkte jag att det var just rätta sättet att intressera pojkarna för krig. De läste Grimbergs krigsskildringar, så de kunde den ordagrant utan till, de lånade allt vad de kom över i biblioteket, som handlade om krig. Vadan jag fann för gott att låta dem leva ut sitt krigsintresse under timmarna, och så fick jag tillfälle att skjuta in en och annan giftig pil i kedjan krig-hjälteåd. För de begreppen tycks vara oupplösligt förenade i varje pojksjäl, i varje fall dem jag haft att göra med.⁴

Att det framför allt var pojkar som drogs till krigsskildringar och som förknippade krig med hjälteåd, var något som Elsa Skäringer betraktade som självklart för var och en. Efter en kort tids experimenterande där krigsskildringarna i fredsfostrande syfte hade nedtonats och stridsbataljerna ibland helt hoppats över, hade hon återgått till en mer traditionell historieundervisning då pojkarna behövde "leva ut sitt krigsintresse". Pojkarna och deras antagna behov av och intresse för krig och krigarbravader fick således styra en stor del av historieundervisningen. Det är uppenbart utifrån detta exempel att de mer ingående krigsberättelserna, åtminstone i Skäringers skolklass, i första hand var till för att väcka och upprätthålla pojkarnas intresse under historiektionerna.

Elsa Skäringer lyfte också indirekt fram ytterligare en aspekt i sammanhanget: om krigsskildringar reducerades eller rensades ut från historieundervisningen riskerade pojkarnas fascination för krig och krigshjältar att öka än mer. Detta var ett argument som även hördes från andra samtida skribenter och debattörer. I en artikel i *Svensk Tidskrift* från år 1920 kritiserades den kraftiga betoningen av den fredliga odlingens historia i den nya undervisningsplanen för folkskolan (1919). Det är "en dårskap", hette det i artikeln, "att söka beröva ungdomen de historiens blad, som handla om kamp och strid. Ju mindre man får därom i skolan, desto hellre skall det uppletas utanför."⁵ Argumentet återkom även i andra sammanhang, exempelvis hos den kände publicisten Torgny Segerstedt: "När man först i smyg och sedan i trots får taga reda på vad hävderna förtälja om våra faders krigiska dåd, så kommer svärmeriet för krig och vapenlek att uppflamma med en oanad styrka."⁶ Dessa röster kan jämföras med Matilda Widegrens tidigare nämnda

⁴ Skäringer 1935a, s. 8.

⁵ "Förfalskad historieundervisning", *ST* 1920, s. 244.

⁶ "Ungdomens förvildning", *Göteborgs Handels- och Sjöfarts-Tidning* 2/7 1929 (från Zander 2001, s. 188).

oro över att "ungdomarna" än mer skulle fascineras av krig och krigshjältar om detta framstod som förbjuden frukt för dem, vilket var ett argument som lyftes fram till försvar för krigens fortsatta plats i undervisningen. Att "ungdomar" i samtliga dessa fall kan översättas med "pojkar" menar jag är en fullt rimlig slutsats, inte minst på grundval av de genusföreställningar i relation till krig och fred som dominerade i samtiden. Det var således av stor vikt att krigen och krigshjältarna fick behålla sin framträdande plats på historielektionerna – inte enbart av nationella skäl utan även för pojkarnas skull.

Ytterligare exempel på att det i första hand var pojkar som stod i centrum för skolans fredsfostran ges av Ernst Bjerke i en ledare i *Folkskollärarnas Tidning* år 1932 om vikten av att i skolorna arbeta för folkförsoning och fred. Han bemöter där inledningsvis något som han menar var en vanlig invändning gentemot fredsfostran:

Nu invänder säkert mången: 'Ja, allt detta må vara sant och riktigt, men hur ska jag bära mig åt? Var och en som något känner pojkar vet att man aldrig kan få deras ögon att så lysa av intresse och iver som vid skildringar av blodiga och tappra krigare – Karl XII är alla pojkars idol – och framför allt av svenska segrar'.⁷

Ja, hur skulle man förmå pojkarna att intressera sig för kulturhistoria och historiska fredshjältar? Det var ju "blodiga och tappra krigare" som fick deras ögon att lysa på historielektionerna! Bjerkes recept var att pojkarna behövde alternativa fredliga hjältar, men likafullt manliga ideal att beundra. I den engelska NF-föreningens tidskrift, refererad i *Svensk Läraretidning* samma år, framkom ett liknande resonemang. De historiska krigshjältarna antogs vara "alldeles naturliga hjältar" för pojkarna: "Pojkar ha ofta för sig, att äventyret skulle försvinna ur världen, om kriget försvunne. Kriget framstår trots allt för dem som något särskilt manligt och 'spännande'." Det var därför viktigt, menade skribenten, "att med eftertryck visa på hur även det fredliga arbetet på många områden har sina hjältedåd".⁸

Genom ovanstående nedslag i samtida pressmaterial framträder således en föreställning om pojkar som – av naturen – mer benägna än flickor att fascineras av krig och våld, ja pojkarna ansågs rentav ha ett inneboende behov av kamp och strid. Att det även i praktiken var pojkar som främst drogs till krigets värld bekräftades också i de tidigare nämnda enkätundersökningar bland folkskolebarn som genomfördes under åren 1910, 1911 och 1920. I samtliga undersökningar framkom att pojkarna i betydligt större utsträckning än flickorna beundrade historiska kungligheter och statsledare samt krigiska bedrifter och militära egenskaper som tapperhet. Flickorna såg däremot i högre grad upp till utövare av fredliga värv och värdesatte främst

⁷ "Skolan och folkförsoningen", *FT* 1932:35, s. 833.

⁸ "Nationernas förbund i skolundervisningen", *SuL* 1932:38, s. 835.

godhet och moraliska egenskaper.⁹ Pedagogen Georg Brandell, som genomförde de tidigaste enkätundersökningarna, lyfte först och främst fram pojkarnas ”inneboende instinkter” som huvudförklaring till deras beundran för krigiska bragder och traditionella soldatdygder. Men även skolornas historieundervisning hade enligt Brandell en särskild betydelse i sammanhanget:

Att de svenska folkskolegossarna i så hög grad beundra militäriska bedrifter och egenskaper, har naturligtvis i främsta rummet sin grund i inneboende instinkter. Men dessa instinkter väckas och utvecklas i synnerhet genom undervisningen i Sverges historia, som ju till stor del är en berättelse om lysande segrar, som vunnits av de svenska vapnen.¹⁰

Liknande resultat framkom i en betydligt mindre enkätundersökning om historieundervisningen på läroverken, vilken genomfördes av *Dagens Nyheter* år 1925. Även om undersökningen måste betraktas som ytterst otillförlitlig ur vetenskaplig synpunkt, bekräftade även dessa resultat bilden av pojkar som mer intresserade av krig och krigshjältar än flickor. En läroverksflicka önskade exempelvis att undervisningen i krigshistoria borde vara olika utformad för pojkar och flickor, ”d.v.s. bli mera fyllig för pojkarna, som ha större intresse för dylikt än flickorna”, och en av de intervjuade läroverkspojken hävdade att krigsskildringarna var just det som pojkarna helst ville läsa om i historieläroböckerna.¹¹

I sammanhanget kan slutligen också nämnas de studentskrivningar som väckte en sådan intensiv debatt under våren 1929 (se avsnitt 4.2.1). I lektor Gunnar Bohlins synnerligen kritiska granskning av studenternas uppsatser återgavs ett stort antal kortare utdrag som blottlade läroverkspojkenas förhållande till krig och krigsrelaterade hjälteed. Det talades i dessa uppsatser om vikten av att fostra den svenska ungdomen till ett krigiskt och nationellt stolt släkte och det talades om kriget som något som tillhörde en naturgiven ordning med goda och förädlade verkningar. Det framkom överlag en stor beundran för landets krigiska förfäder. Som en tydlig kontrast till detta storslagna förflutna ställde många av de manliga gymnasisterna upp det moderna förvekligade släktet som kämpade för nedrustning och fred: ”Världsfred! Vilken naiv tanke!”, ”Att söka utrota kriget är lika lönlöst som att söka upphäva en naturlag”, ”Nej, sådant tal kan passa gamla käringar och veklingar”, ”Att tro på moral stater emellan är löjligt. Avrustning är dårskap”, och så vidare.¹² Ett relativt typiskt exempel på de utdrag från studentuppsatserna som går att finna i Bohlins rapport ges nedan:

⁹ Brandell 1912–13, s. 10, 24, 28f och 39; Brandell 1913, s. 230 och Wenner 1920, s. 29f.

¹⁰ Brandell 1912–13, s. 50f.

¹¹ ”Blås liv i årtalen eller minska dem, säger skolungdomen”, *DN* 8/2 1925.

¹² Bohlin 1933, s. 46 och 50.

Jag ser framför mig Trojas härdade kämpar, Roms hjälmprydda gladiatorer, vikingarna på sina drakskepp, Gustaf Adolfs tappra krigare och de torftiga karolinerna. Jag hör vapenrassel, trumpetstötar, hästramp, smattrande gevär och dundrande kanoner. Hur eldas icke sinnet, växer icke modet, styrkan och mankraften, när det gäller hem och anhöriga och framför allt fosterlandet. Ve det förvekliga släkte, som i den eviga fredens hägn tror sig finna lyckan!¹³

I ovanstående utdrag finns alla de ingredienser samlade som Bohlin så starkt kritiserade i sin granskning av 1929 års studentuppsatser: läroverkspojkar-
nas fascination för och romantisering av krig samt beundran av de gamla svenska krigshjältarna, tjusningen för kriget som en patriotisk plikt och ett slags manlig initiationsrit, och slutligen även det djupa föraktet för fred och fredsarbete. De ovan återgivna exemplen kan naturligtvis inte betraktas som typiska eller allmängiltiga vad gäller de svenska läroverkspojkar-
nas inställning till krig och fred under mellankrigstiden. Som tidigare påpekats väckte 1929 års studentskrivningar en intensiv debatt om vad som egentligen pågick vid landets läroverk, och till och med en konservativ och försvarsvänlig tidning som *Nya Dagligt Allehanda* talade generat om studenternas ”knallpatriotiska orgier”.¹⁴ Men utdragen från studentuppsatserna, tillsammans med övriga exempel i detta avsnitt, visar ändå att många pojkar själva bekräftade den samtida föreställningen om pojkar som mer intresserade och fascinerade av krig än flickor. Så gott som samtliga presenterade exempel visar också, närmast övertydligt, på historieundervisningens betydelse i sammanhanget.

Historieämnet som ”gossarnas krigsutbildning”

Som framgått existerade således en tydlig koppling mellan pojkar och krig i samtida föreställningar, något som även bekräftades av många pojkar själva. Att SSF och andra pacifistiskt inriktade pedagoger av allt att döma främst hade pojkarna i åtanke med sitt fredspedagogiska budskap är därmed inte ägnat att förvåna, det fanns snarare en klar logik här.

Ett slående drag i ovanstående nedslag i samtida artiklar och skrifter är synen på historieämnets betydelse för tankefiguren pojkar–krig. Den klassiska historieundervisningen ansågs av många kritiker ge både näring och uppmuntran åt pojkarnas fascination för krig och stundtals närmast förakt för fredsträvanden. Det är också tydligt utifrån ovanstående exempel hur krigshistorien, åtminstone sett till dess centrala roll i undervisningen, på sätt och vis var ämnad just för pojkarna. Att krig betraktades som något manligt och spännande i många pojkars ögon antogs vara en del av deras natur, ett

¹³ Bohlin 1933, s. 51.

¹⁴ Utdrag från pressdiskussionen återgavs i ”Skolan och freden”, *SuL* 1929:28, s. 563. Christina Florin och Ulla Johansson har dock i sin undersökning av de svenska läroverken kring förra sekelskiftet visat att pojkarna där fostrades till förakt för svaghet och att de som uttryckte pacifistiska värderingar stämplades som fosterlandsförrädare, se Florin & Johansson 1993, s. 51ff.

”naturligt” krigsintresse som både kunde och borde ges utlopp på historie-
lektionerna. Genom att låta krigshistoria och krigshjältar dominera under-
visningen kunde man väcka och upprätthålla pojkarnas intresse för ämnet.
Ett ytterligare argument som framkom i ovanstående exempel för att inte
reducera krigshistorien var att man i viss mån kunde skydda omgivningen
från pojkarnas inneboende kamp- och stridsinstinkter – genom att dessa
gavs utlopp på historielektionerna.

Att historieämnet under lång tid i huvudsak har varit ett ämne av män och
om män är ovedersägligt. Historikern Yvonne Hirdman tillhör dem som har
framhållit just detta och hon talar om historia som ”denna manliga släkt-
forskning”.¹⁵ Hirdman beskriver den äldre historieskrivningen i Rankes ef-
terföljd som liktydig med nationernas kamp mot varandra, en så gott som
renodlad manlig historia med fokus på utrikespolitik, krig, fredsfördrag,
handel och erövringar. Långt in på 1900-talet betraktades och tolkades värld-
den, enligt Hirdman, ”som en plats för män, skapad av män, i kamp med
män. Det var dessa manliga erfarenheter i historien som gick under namn av
'allmän historia'.”¹⁶ Det var manligheten som var aktiv och drivande i de
historiska framställningarna, det var de manliga hjältarna som förde histo-
rien framåt. Att historieundervisningen också under lång tid har varit ett
ämne i huvudsak *för* pojkar och unga män kan ju därmed verka närmast
självkänt – det var ju i första hand pojkar som hade möjlighet att identifiera
sig med historiens hjältar och stora personligheter, låt vara att dessa histo-
riska män i regel tillhörde samhällets övre skikt. Det finns emellertid mycket
lite forskning att tillgå i sammanhanget. Jag menar inte desto mindre att
skolornas historieundervisning bör ha haft stor betydelse för upprätthållan-
det och förmedlingen av samtida genusföreställningar i relation till krig och
fred, i detta fall närmare bestämt för kopplingen mellan pojkar och krig.

Redan författaren och pacifisten Bertha von Suttner gjorde en tydlig så-
dan koppling i slutet av 1800-talet. Hon betraktade skolornas historieunder-
visning som den främsta källan till pojkarnas krigsbeundran. Det var genom
historieämnet som pojkarna skulle lära sig förknippa krig med manliga ideal
som styrka, plikt, dådkraft och hjältemod. von Suttner skildrade i boken *Ned
med vapnen!* hur våldscentrerad historieundervisningen var med krigen i

¹⁵ Yvonne Hirdman, ”Vad är kvinnohistoria?”, *Kvinnohistoria: Om kvinnors villkor från anti-
ken till våra dagar*, Stockholm 1992, s. 13.

¹⁶ Hirdman 1992, s. 13, se även s. 9. Historieämnets genusspecifika karaktär har naturligtvis
noterats och diskuterats även av andra historiker, se t.ex. George L. Mosse, *Nationalism and
Sexuality: Respectability and Abnormal Sexuality in Modern Europe*, New York 1985, s. 90–
100. Att historieämnet under lång tid har varit ett ämne som till övervägande del har handlat
om män har visats i ett par jämförande undersökningar av historiska svenska läromedel, se Eva
Queckfeldt, ”Historielöshet och kvinnor – några reflexioner”, *Kronos* 1991:1, s. 47–67 och Ann-
Sofie Ohlander, *Kvinnor, män och jämställdhet i läroböcker i historia: En granskning på
uppdrag av Delegationen för jämställdhet i skolan*, SOU 2010:10, Stockholm 2010.

centrum för den historiska utvecklingen. Detta var, menade hon, ett medvetet drag i syfte att fostra just pojkarna:

Detta ingår i det fosterländska uppfostringssystemet. Då hvarje lärjunge skall utbildas till en fosterlandsförsvarare, måste ju redan barnet väckas till hänförelse för denna den första af alla medborgarplikter; man måste härda gossens sinne mot den naturliga afsky, som krigets fästa skulle kunna framkalla, och detta sker, då man så ogeneradt som möjligt skildrar de hemskaste blodbad och massakrer, som voro de någonting helt vanligt och nödvändigt, endast betonande den ideella sidan af denna gamla folksed.¹⁷

Historieämnets egentliga syfte var därmed enligt Bertha von Suttner att ”härda gossens sinne” och utbilda pojkarna till försvarare av fosterlandet – den främsta av alla medborgarplikter. På så vis var skolornas historieundervisning att likställas med ”gossarnas krigsutbildning”.¹⁸

Ett ytterligare exempel från åren kring förra sekelskiftet, som tydligt lyfter fram historieundervisningens betydelse för fostran av framtida fosterlandsförsvarare, utgörs av debatten kring Emilia Broomés fredsupprop till landets kvinnor år 1897. Broomé kritiserades då skarpt för bristande fosterlandskärlek av bland annat konservativa *Nya Dagligt Allehanda*. Att ingjuta en fredsmoralitet i de små pojkarna genom skolans fostran och undervisning skulle kunna leda till att Sverige stod utan ett försvar den dagen fienden önskade anfälla.¹⁹ Det var dock inte enbart den konservativa pressen som gav sig på Emilia Broomé och den nybildade Sveriges kvinnliga fredsförening (SKF). Hård kritik kom även från försvarsvänliga kvinnor. Det är tydligt att kärnan i kritiken även i detta fall gällde just pojkarnas fostran. Enligt olika representanter för de kvinnliga försvarsorganisationerna var den bästa fredsstråvan att uppfostra modiga, krigsövade män och att hålla ett starkt nationellt försvar. Svenska kvinnoföreningen för fosterlandets försvar menade också att den farligaste punkten i SKF:s program var att en mer fredsvänlig historieundervisning kunde göra landets unga pojkar både likgiltiga och oanvändbara för fosterlandets försvar.²⁰ Det finns fler exempel att hämta även från mellankrigstidens pressmaterial. År 1937 uttalade sig exempelvis historikern Bjarne Beckman om betydelsen av historieundervisningens nationella fostran. Med en tydlig hänvisning till den oroande utrikespolitiska situationen menade Beckman att historieämnets främsta målsättning måste vara ”att fostra gossar till män, vilka likt den spartanske hjältekonungen vågar ställa sig med fyratusen man mot tre miljoner barbarer”.²¹

¹⁷ von Suttner 1907 (1889), s. 5f.

¹⁸ von Suttner 1907 (1889), s. 5f (sista citatet på s. 6).

¹⁹ ”Fredskärlek och fosterlandskärlek”, *Nya Dagligt Allehanda (NDA)* 8/6 1897. För en skildring av debatten, se Hammar 2004, s. 43–45 och Larson 1985, s. 28.

²⁰ Larson 1985, s. 28f. Se även Fogelström 1971, s. 75.

²¹ *Stockholms Tidningen/Stockholms Dagblad* 8/2 1937 (hämtad ur Zander 2001, s. 190).

Det bör understrykas att jag långtifrån har gjort någon systematisk granskning vare sig av mellankrigstidens freds- och lärarpress eller av annat samtida material angående kopplingen mellan historieundervisningen och dess roll i fostran av pojkar till fosterlandets framtida försvarare. Den viktiga poängen här är *att* det existerade förställningar om ett sådant samband. Att historiens storslagna förflutna i form av krig och krigshjältar utgjorde ett av de mest betydelsefulla redskapen i medieringen av den kollektiva nationella identiteten är en av utgångspunkterna i denna avhandling. Det är därmed ingen djärv hypotes att utgå ifrån att historieämnet även hade betydelse i upprätthållandet, förmedlingen och legitimeringen av det normerande manliga idealet, där manligheten var intimt knuten till det nationella och till försvaret av fosterlandet. Eller för att använda Beckmans ordval: ett ämne som skulle "fostra gossar till män".

Stick i stäv med det fredsfostrande budskapet ansåg SSF:s företrädare att skolornas historieundervisning bidrog till att skapa en mentalitet hos det uppväxande släktet som medförde ett accepterande och till och med ett bejakande av krig och våld som medel att lösa konflikter. Historieämnet bidrog därmed till en mental "militarisering" av främst pojkar. Som kommer att framgå i följande avsnitt var det dock inte enbart historieundervisningen som ansågs skapa och vidmakthålla denna krigs- och våldsmentalitet.

7.1.2 Kampen mot "ungdomens militarisering": Ett större perspektiv

I samband med Nordiska lärares fredsförbunds (NLF) sommarkurs i Helsingör år 1932 höll Greta Stendahl ett inledningsanförande om "ungdomens militarisering" vilket väckte livlig debatt bland deltagarna. Tyvärr finns inget föredragsmanus bevarat till eftervärlden. Det framgår dock av tidningsreferat att mötet efter en längre diskussion och på initiativ av Stendahl beslutade anta en gemensam skrivelse till Arthur Henderson, ordförande för NF:s kommitté för moralisk nedrustning i Genève. Skrivelsen innehöll bland annat ett starkt stöd för kommitténs förslag om förbud mot militära övningar i skolorna.²² NLF poängterade dock i skrivelsen att problemet med ungdomens militarisering måste betraktas i en vidare bemärkelse och avse

icke blott då gossar erhålla militärutbildning i skolorna utan även när skolbarn – flickor inbegripna – inbjudas till militärparader, militärt betonade filmföreställningar, besök på flottans fartyg; när det propageras för anslutning till privata militära organisationers

²² Kommittén för moralisk avrustning lanserade ett förslag till paragraf med följande lydelse: "Regeringarna skola tillse att den fysiska fostran, som meddelas i skolorna vare sig dessa äro statliga eller privata, icke må hava karaktären av militärövningar eller av militärorganisation för ungdom", se t.ex. *Mfs* 1932:7, s. 214. Se även *KS* 1934:1–2, s. 7.

ungdomsavdelningar, när inom dessa utbildning i skjutning meddelas, när unga flickor övas för olika slag av tjänst i fält o.s.v. Genom dylika inflytelser motverkas i det uppväxande släktets sinnen den folkliga viljan till nedrustning, som är nödvändig för att föra avrustningstanken till seger.²³

Vad handlade denna skrivelse om egentligen, och vad var det som föranledde lärarmötet i Helsingör att skicka iväg densamma till kommittén för moralisk nedrustning i Genève? Det var inte enbart i klassrummen och i historieläroböckerna som barnen kom i kontakt med militära och krigsförhärlikande influenser, utan det var något som i högsta grad fanns runt omkring dem även på fritiden. Både SSF och NLF opponerade därför mot sådana tendenser som visserligen delvis levde utanför skolans ramar men som ändå påverkade skolbarnens mentaliteter. I utdraget ovan påpekades specifikt att även flickor inbegreps i termen ”skolbarn”. Som kommer att bli tydligt i detta avsnitt handlade det emellertid främst om en oro för den militarisering av pojkaras själar som pågick på olika håll runtom i samhället.

Begreppet ”ungdomens militarisering” användes inte enbart av företrädare för SSF och NLF utan förekom som ett uttryck i den allmänna debatten bland fredsvänner och pedagoger, både nationellt och internationellt, framför allt från mitten av 1930-talet. Vid den tidpunkten började det stå klart för alltfler att ett nytt stort krig sannolikt väntade runt hörnet. De utrikespolitiska kriserna hopade sig och det fanns en markant skepsis eller rentav ett motstånd i många länder mot att i detta läge idka fredsfostran av barn och ungdomar. Lärartidningarna rapporterade om hur det spända världsläget ”avskräcker varje land även från försöket att ordna en sann fredsuppfostran”, och hur ungdomen istället målmedvetet militariserades runt om i NF:s egna medlemsländer.²⁴ Oron inför det hotande världsläget var stark, inte minst inom lärarkåren där många ansåg att det nu var viktigare än någonsin att lärarna inte tappade gnistan utan fortsatte att fostra eleverna för en fredlig värld. I samband med det Nordiska skolmötet år 1935 manifesterades denna uppfattning i en avslutande resolution, vilken innehöll en vädjan till världens stormakter om att på alla vis förhindra ett kommande krig – en resolution som för övrigt tillkom på initiativ av SSF:s ledande företrädare.²⁵

Ett mycket konkret exempel på den ungdomens militarisering som pacifister och fredsenlagerade pedagoger menade även förekom i Sverige var frågan om luftskyddsundervisning i skolorna. I takt med 1930-talets alltmer

²³ Hela NLF:s resolution finns återgiven i *SvL* 1932:52, s. 1163, där även Hendersons svar finns publicerat. Ytterligare en resolution mot ungdomens militarisering, med delvis liknande lydelse, antogs f.ö. av NLF i samband med sommarkursen i Borgå år 1938, se *FT* 1938:37, s. 29.

²⁴ Citatet från ”Hur undervisa om Nationernas förbund?”, *Lf* 1935:19, s. 1f. Se även ”Skolan och fredsarbetet”, *SvL* 1935:43, s. 1157f för en bild av den oro som fanns vid mitten av 1930-talet.

²⁵ Uttalandet formulerades av Stendahl, Söderbergh och Härner. Dessa överlämnade därefter skrivelsen till Sveriges dåvarande utrikesminister Richard Sandler. Skrivelsen insändes också till NF:s generalsekreterare. Se ”Läroaropinion inför det hotande världsläget”, *FT* 1935:34, s. 15.

oroande utrikespolitiska situation började svenska myndigheter och frivilligorganisationer i ökande grad propagera för så kallat luftskydd.²⁶ År 1938 fick Skolöverstyrelsen i uppdrag av regeringen att utarbeta riktlinjer för en försvarsutbildning i skolorna med luftskyddsundervisning som det centrala elementet. SSF reagerade starkt på denna utveckling. Som tidigare nämnts insände föreningen därför en inlägga till Skolöverstyrelsen där man i skarpa ordalag kritiserade förslaget. En sådan försvarsutbildning skulle enligt SSF ytterligare spä på den allmänna krigspsykos och militarisering av barn och ungdomar som alltmer bredde ut sig i samhällslivet.²⁷ Trots starka protester även från andra håll, inte minst från landets folkskollärarkår, infördes luftskyddsundervisning i de svenska skolorna året därpå.²⁸

Att begreppet ”ungdomens militarisering” blev alltmer aktuellt och använt under 1930-talet måste naturligtvis betraktas mot bakgrund av hela den ovan beskrivna utvecklingen med en alltmer spänd utrikespolitisk situation. Uttrycket användes emellertid redan tidigt under 1930-talet, ja delvis även vid slutet av 1920-talet, och då i en betydligt bredare bemärkelse i enlighet med det tidigare citerade utdraget från NLF:s möte år 1932. I detta avsnitt kommer jag att göra en utblick till den kamp mot ungdomens militarisering som till största delen ägde rum utanför skolans väggar. På så vis vill jag sätta in kritiken mot historieundervisningen i ett större perspektiv och därvid tydliggöra att historieämnet av såväl SSF:s företrädare som andra pacifister betraktades som *en* del i en mer omfattande militarisering av barnens mentaliteter. Genom denna exkursion till barnens liv utanför historiektionerna synliggörs också i än högre grad det fredspedagogiska budskapets genus specifika karaktär: det gällde i grunden en kamp om pojkar.

Militära övningar och militär propaganda i skolorna

Det mest tydliga och uppenbara inslaget i den ”ungdomens militarisering” som motarbetades av hela den internationella fredspedagogiska rörelsen, utgjordes av de militära övningar som ägde rum i många länders skolor. Förekom då vapenövningar och militär exercis även i svenska skolor under mellankrigstiden? Formellt sett förbjöds vapenövningar i skolorna genom ett riksdagsbeslut år 1917. Men fram till dess, alltsedan mitten av 1860-talet,

²⁶ Detta var f.ö. något som diskuterades intensivt och motarbetades inom delar av fredsrelsen, med motiveringen att gasmasker, skyddsrum och andra skyddsåtgärder mot flygbombningar och gasattacker riskerade att ingjuta en falsk känsla av trygghet hos civilbefolkningen. Det främsta uttrycket för protesterna var ”Kvinnornas vapenlösa uppror mot kriget” år 1935. Se Andersson 2001, s. 143–240 för en utförlig redogörelse av denna aktion.

²⁷ Se en redogörelse för skrivelsen i Stendahl, ”Skolmiljöns och kunskapsinhämtandets inriktning”, 1938/39, s. 6f, mapp 8, kartong 1937, IKFF, KvS.

²⁸ Thelin 1996, s. 107. Om andra reaktioner på förslaget om luftskyddsundervisningen samt utblickar till situationen i andra länder, se t.ex. ”Skolan och den aktuella verkligheten”, *Lf* 1937:19, s. 6; ”Gasmasken och skolorna”, *Lf* 1938:20, s. 1 och ”Uppfostran för kriget: Soldatmänniskan eller soldaten i partiuniform uppfostrans mål”, *SL* 1938:49, s. 1341–1343.

hade skjutövningar och militär exercis för landets skolpojkar varit påbjudna av staten, oavsett skolform, som ett led i en allmän folkbeväpningstanke. Forskningen om den militarisering av skolpojkar som pågick under åtskilliga decennier i vårt land är emellertid mycket begränsad.²⁹ Att vapenövningarna till slut förbjöds i de svenska skolorna var naturligtvis ett stort framsteg för fredsrörelsen. Ett av dess främsta språkrör under 1920-talet, *Nya vägar*, skrev skadeglatt att beslutet hade gått "militarismens förespråkare hårt till sinnes, möjligheten att vid tidiga år i den växande ungdomen ingjuta 'den rätta krigarandan' gick ju därmed åtminstone delvis förlorad".³⁰

Skjutövningar på skoltid verkar emellertid ha fortsatt i viss mån vid landets läroverk under mellankrigstiden. I en riksdagsinterpellation från år 1930 lyfte socialdemokraten Allan Vougt fram militära övningar i samband med skolornas idrottsdagar som en tydlig illustration till den "ungdomens militarisering" som han menade pågick vid landets läroverk. Andra exempel som uppmärksammades i interpellationen var att det förekom "krigsspel" på vissa läroverk samt att det uppenbarligen var fullt möjligt att via skolornas anslagstavlor propagera för "en viss uppfattning" i försvarsfrågan. Vougt krävde därför tydliga besked av landets ecklesiastikminister huruvida sådant verkligen skulle anses vara tillåtet.³¹ Att Vougt utspel inte väckte sympati i alla läger är uppenbart. Högertidningen *Aftonbladet* ansåg att interpellationen var ett led i återkommande angrepp på den svenska ungdomens "försvarsintresse" och menade att det var skrämmande hur varje "yttring av en nationell anda och en manlig anda inom folket" utmålades "såsom hart när vådlig för rikets säkerhet!"³² Ett år senare fick Allan Vougt svar på sin interpellation då ecklesiastikministern uttryckligen vände sig emot användningen av läroverkens idrottsdagar till militära övningar.³³ Huruvida militärövningarna därmed upphörde i början av 1930-talet eller om dessa trots allt fortsatte i viss utsträckning är dock oklart.³⁴

²⁹ Historikern Esbjörn Larsson vid Uppsala universitet planerar för närvarande ett forskningsprojekt om skolornas vapenövningar. För en översikt av den forskning som finns i ämnet, se Larssons projektbeskrivning "Barn ifrån Mars: Om en studie över Föreningen för befrämjandet av skolungdomens vapenövningar 1868–1978", presenterad vid Barn- och ungdomsvetenskapliga seminariet vid Uppsala universitet den 25/5 2011. Se även kortfattade översikter av bakgrunden till skolornas vapenövningar i Hanna Enefalk, "Hurtiga gossar blir raska, modiga soldater: Något om folkbeväpningstanken i och utanför skolan från och med 1860-talet", *Det mångsidiga verktyget: Elva utbildningshistoriska uppsatser*, Anne Berg & Hanna Enefalk (red.), Uppsala 2009 och Hans Medelius, "Med flygande fanor och klingande spel: Skolungdomens vapenövningar", *Fataburen 1983*, Stockholm 1983.

³⁰ "Militarismens jakt efter skolungdomen", *NV* 1928:17, s. 133.

³¹ Interpellationen är refererad i "Militär agitationen i skolorna", *SvL* 1930:17, s. 398. Att läroverk disponerade idrottsdagarna till militära övningar framkommer även i *SvL* 1931:38, s. 832.

³² Refererat i "Försvars agitationen i skolorna", *SvL* 1930:20, s. 467.

³³ "Skolpojknarnas vapenlek", *SvL* 1931:38, s. 832.

³⁴ Frågan om vapenövningar aktualiserades återigen vid utbrottet av andra världskriget i form av ett förslag om "skolungdomens värntjänst". Förslaget väckte en livlig diskussion både inom

Ett problem för många fredsvänner var den militaristiska propaganda som man ansåg att skolungdomar utsattes för i skolorna. Detta skedde inte endast i form av enskilda skollärare och krigsförhålligande tendenser i historieundervisningen, utan även genom mer direkt propaganda som lockade till stöd för och medlemskap i olika militärt anstrukna organisationer. Denna propaganda tilläts tränga in i synnerhet på läroverkens anslagstavlor, oavsett om detta "tillstånd" var aktivt eller passivt från skolledningens sida, en propaganda som ansågs bidra till ett starkt militärt intresse bland läroverkspojkar.³⁵ Detta var något som uppmärksammades av både SSF och IKFF redan under första hälften av 1920-talet. I syfte att motarbeta militaristiska tendenser bland skolungdomen utarbetade de båda föreningarna ett gemensamt specialnummer av tidskriften *Nya vägar* (1923:10) med temat uppfost-
ran till fred. Vidare anordnades i samma syfte ett antal samkväm för ungdomar, men vad dessa samkväm innehöll framgår inte av protokollen.³⁶ Under våren 1929 kom frågan återigen upp på bordet och inom IKFF diskuterades då, som vanligt i samarbete med SSF, hur man kunde motverka den militaristiska propagandan i skolorna. Styrelsen beslutade att utarbeta en enkät som skulle undersöka hur skolorna bidrog till elevernas krigsintresse och eventuellt därefter göra en hänvändelse till Skolöverstyrelsen.³⁷

Den militära propaganda som riktades direkt till skolpojkar, särskilt på läroverken, hade olika ursprung och avsändare. En av dessa organisationer var Föreningen för främjande av skolungdomens vapenövningar, en förening som bildades redan på 1860-talet med det uttryckliga syftet att stödja och värna om de då obligatoriska militärövningarna vid landets skolor.³⁸ Efter att dessa övningar avskaffades år 1917 blev föreningens huvudsakliga uppgift att årligen anordna så kallade riksskyttetävlingar samt riksfältskjutning på skidor. Dessa årliga skyttetävlingar uppfattades av en del kritiker som ett inslag i det mer övergripande problemet med ungdomens militarisering. År 1931 anordnades exempelvis en stor skjutövning i Stockholm med skolung-

och utom riksdagen, och många kritiker hävdade att Sverige i panik över den utrikespolitiska händelseutvecklingen var i färd med att införa ett slags Hitler-Jugend – eller Per Albin-Jugend – i landets skolor. Se framför allt Gunnar Richardson, *Hitler-Jugend i svensk skol- och ungdomspolitik: Beredskapspedagogik och demokratifostran under andra världskriget*, Uppsala 2003. Se även Fogelström 1971, s. 226.

³⁵ Gunnar Richardsson har f.ö. noterat läroverkspojkarernas starka intresse för det militära under andra världskriget. Bl.a. refererar han till en enkätundersökning som genomfördes i början av 1940-talet där det framgick att ca. 25 % av de manliga studenterna önskade bli yrkesofficerare, se Richardsson 2003, s. 176.

³⁶ Styrelseprotokoll 2X/10 1924 och 30/3 1925, samt årsmötesprotokoll 3/4 1923 och 9/3 1925, Protokollsbok för Stockholmskretsen av Kvinnornas Fredsförbund, AII:6, IKFF, KvS.

³⁷ Årsmötesprotokoll 23/3 1929 och VU-protokoll 20/4 1929, båda i A36, IKFF, KvS. Tyvärr har någon sådan enkätundersökning (eller vidare diskussioner) inte återfunnits i arkivmaterialet.

³⁸ Föreningen finns fortfarande kvar under namnet Skolskyttefrämjandet. Historikern Esbjörn Larsson har, som tidigare nämnts, påbörjat ett sonderande arbete inför ett framtida forskningsprojekt om skolornas vapenövningar, med denna förening som huvudsaklig aktör. Se projektbeskrivningen från 2011 (not 29).

domar från sju län och med avslutning och prisutdelning på Skansen. *Karlstads-Tidningen* skrev i lätt sarkastisk ton om den ”mycket festlig[a] krigslek” som utlovades av arrangörerna och hur ungdomarna (läs pojkar) nu skulle få delta i militära parader och andra upptåg.³⁹

I NLF:s skrivelse till nedrustningskommissionen i Genève år 1932 nämndes även ”besök på flottans fartyg” som ett led i militariseringen av skolbarnen. Sannolikt åsyftades ett militärt evenemang, riktat till skolpojkar i åldern 8–14 år, som ägde rum i Stockholm under sommaren år 1931. Det var svenska kustflottan som hade bjudit in 700 ”småttingar” till ett dagsbesök ombord på flottans fartyg. Syftet var enligt *Social-Demokraten* att pojkar skulle ”få leka ’jungmän för en dag’, studera krigsfartygens inredning och beväpning, öva kanonexercis och ta del av undervattensbåtarnas manövrer”. Ledarskribenten försökte inte dölja sin motvilja över hela ”spektaklet”:

Man häpnar över detta spektakel, där 8- och 10-åringar i lekens och upptågets form skola bibringas undervisning om hur man med kanoner och u-båtar skjuter ihjäl eller dränker människor. Det invändes kanske att man bara vill låta ’de unga blåkragarna’ smaka på det friska sjömanslivets fröjder. Men om det endast vore detta som är meningen, varför kan man då inte nöja sig med att demonstrera sjömanslivet ombord på handelsskepp eller andra fredliga farkoster? Varför skall det partout vara pansarskeppen Gustav V och Drottning Victoria och de högmoderna jagarna Ehrensköld och Nordensköld som förevisas? Frågan behöver bara framställas för att svaret skall ge sig självt.⁴⁰

Detta exempel får betraktas som ytterligare en illustration av den militära propaganda som tydligt riktades mot pojkar och som stora delar av fredsrörelsen, folkskollärarkåren och vänsterpressen på olika sätt protesterade mot. Att ledarskribenten i *Social-Demokraten* var djupt upprörd över hela den ovan beskrivna tillställningen framgår tydligt. Det framkommer också i artikeln att frågan om ”[s]kolbarnens militarisering” och den militära propaganda som förekom i skolorna vid åtskilliga tillfällen hade varit föremål för interpellationer i riksdagen. ”Men”, konstaterade skribenten, ”likafullt går man på militärt håll oförtrutet på i ullstrumporna, som om ingenting hänt.”⁴¹

Den frivilliga landstormsrörelsen och fascismens lockelse

Den enskilda organisation som oftast verkar ha fått klä skott för fredsvännernas kritik mot den militära propagandan, och som på många sätt kom att utgöra själva innebilden för uttrycket ”ungdomens militarisering”, var emellertid den frivilliga landstormsrörelsen och dess ungdomsavdelningar.⁴²

³⁹ Återgivet i ”Skolpojkarernas vapenlek”, *SvL* 1931:38, s. 832.

⁴⁰ *Ibid.*

⁴¹ *Ibid.*

⁴² Forskningen om den svenska landstormsrörelsen, inte minst dess ungdomsavdelningar, verkar vara så gott som obefintlig. Landstormen inrättades ursprungligen år 1901 som en militär

Landstormsrörelsens ungdomsavdelningar var enbart öppna för pojkar, vilka började tas in som rekryter redan i 14-årsåldern. Enligt Landstormens egna samtida skrifter var verksamheten tänkt att utgöra ett slags förberedande utbildning inför den senare värnpliktstjänstgöringen. Den övergripande målsättningen var att ”göra pojkarna till goda medborgare i ett fritt Sverige”. Pojkarnas landstormsövningar utgjordes till stor del av vapenvård, hantering och skjutning av olika slags vapen samt grundläggande militära exercisövningar.⁴³ En tydlig borgerlig klassprägel bar upp hela landstormsrörelsen och pojkarna var i huvudsak gymnasister vid landets läroverk.⁴⁴

I slutet av 1920-talet lanserade den frivilliga landstormsrörelsen en stor nationell så kallad upplysningskampanj. Bakgrunden var att rörelsen hade upplevt svåra år under första hälften av 1920-talet då det militära försvaret alltmer ifrågasattes, statsbidragen till verksamheten tillfälligt drogs in och medlemsantalet sjönk.⁴⁵ I syfte att bättra på sitt anseende och öka både statsmaktens och framför allt allmänhetens förtroende för landstormsrörelsen igångsattes därför en omfattande ”saklig upplysningsverksamhet” mot slutet av 1920-talet.⁴⁶ I kampanjen anlätades pressen flitigt, dels via en mängd tidningsartiklar, dels via inbjudningar till olika landstormsövningar. I mars år 1929 hölls dessutom en så kallad propagandavecka över hela landet med föredrag, filmvisningar, skjutövningar och radioanföranden samt utgivande av propagandaskriften *För Hembygden*. Under första hälften av 1930-talet delades även ut en mängd propagandabroschyrer.⁴⁷ Som tidigare framgått verkar en hel del sådant material ha hamnat på skolornas anslagstavlor. Enligt landstormens egen historieskrivning var kampanjen lyckad och rörelsen upplevde ett ökat stöd under 1930-talet.⁴⁸

organisation bestående av de äldsta värnpliktiga åldersklasserna, vilka var avsedda att mobiliseras allra först i händelse av krig tills den ordinarie försvarsmakten var redo, se t.ex. Arthur Dunér, *Sveriges landstorm: Kortfattad historik*, Stockholm 1926, s. 178–192. Så småningom utvecklades även ungdomsavdelningar (från 1915) och en kvinnlig organisation – den så kallade lottarörelsen (från 1924), se *Landstormen och den frivilliga landstormsrörelsen*, Sveriges Landstormsföreningars Centralförbund, Stockholm 1937, s. 3–6. Om lottarörelsen se även Tornbjör 2002, s. 219–230.

⁴³ *Landstormen och den frivilliga landstormsrörelsen* 1937, s. 5 (citatet); *Passar det för min pojke? Ett samtal med Karl-Eriks pappa*, Sveriges Landstormsföreningars Centralförbund, Stockholm 1935, s. 4 och 6f.

⁴⁴ Enligt en intern statistisk undersökning av landstormsmännens yrkestillhörighet, genomförd år 1936 av Sveriges landstormsföreningars centralförbund, se G. M. Wadner, *Landstormsrörelsen 1925–1939*, särtryck ur *Landstormsboken 1904–1942*, Stockholm 1942, s. 84f. Se även Eino Tubin, *FBU förr FBU nu*, Stockholm 1987, s. 70.

⁴⁵ Tubin 1987, s. 50, 53 och 56; Wadner 1942, s. 70f och s. 80.

⁴⁶ Wadner 1942, s. 84.

⁴⁷ Wadner 1942, s. 83. Ett exempel på en sådan propagandabroschyr är *Passar det för min pojke? Ett samtal med Karl-Eriks pappa* från 1935.

⁴⁸ Stödet för landstormen märktes även i en medlemsökning, se Wadner 1942, s. 70f och 84, samt Tubin 1987, s. 56.

Att den frivilliga landstormsrörelsen utgjorde ett rött skynke för SSF och en stor del av den övriga fredsrörelsen säger sig nästan självt. Det var utan tvekan framför allt dessa landstormspojkar som – ur ett svenskt perspektiv – åsyftades i den tidigare återgivna resolutionen från NLF:s möte i Helsingör år 1932, då det talades om propagandan ”för anslutning till privata militära organisationers ungdomsavdelningar” och ”när inom dessa utbildning i skjutning meddelas”.⁴⁹ Den stora faran med dessa militära organisationer låg inte endast i de färdigheter i vapenhantering som blev resultatet av övningarna, utan kanske framför allt i den mentalitet som pojkarna fostrades in i – något som Herman Söderbergh påtalade i sin skrift från år 1932:

Man kan däremot inte utan vidare bortse från den risken, att skolungdomens delaktighet i den frivilliga landstormsrörelsen får till följd, att redan från tidigaste år på denna ungdom inympas hela det föreställningskomplex, som är det främsta hindret för världens slutliga befrielse från krigets mara. Även där ingen direkt bearbetning i militaristiskt syfte förekommer, kan det knappast undgås, att den som börjar som duktig landstormspojke i skolan, går ut i det civila livet med en blick på soldat- och fältlivet som en av de nödvändiga och självklara livsformerna, 'en som alltid har funnits och alltid skall finnas, så länge mänskligheten finnes'.⁵⁰

Men även freds- och lärarpresen uppmärksammade denna ungdomens militarisering genom landstormsrörelsen. I en rad artiklar från slutet av 1920-talet och början av 1930-talet, det vill säga i tid sammanfallande med landstormsrörelsens propagandakampanj, skildrade upprörda skribenter hur landstormen genom plakat och affischer på skolornas anslagstavlor uppmanade pojkar till medlemskap genom att locka med skjutövningar med gevär, pistol och kulsprutor, stridsövningar med lös ammunition, handgranatstrider, militära exerciser, och så vidare. Det talades ibland om en formlig ”jakt” på skolpojkar i syfte att ”fånga dem i militarismens våld”. Dessutom framhölls hur landstormspojkarnas militära övningar, vilka ofta skedde tillsammans med den riktiga landstormen och ”med alla krigiska attiraljer”, utövade en bra mycket starkare dragningskraft på pojkarna än vad skolornas tidigare obligatoriska vapenövningar hade förmått.⁵¹

Inte heller nazismens och fascismens lockelse på de unga männen undgick SSF, och flera av föreningens ledande företrädare uppmärksammade frågan inom ramen för moderorganisationen IKFF. Redan vid mitten av

⁴⁹ *SvL* 1932:52, s. 1163. Liknande ungdomsrörelser fanns emellertid även i t.ex. Finland, i form av den frivilliga militära verksamhet som bedrevs inom ramen för de s.k. skyddskårerna, där pojkarna i likhet med de svenska landstormspojkarna tränades inför sitt kommande uppdrag som krigare, se Ahlbäck 2006, s. 18f.

⁵⁰ Söderbergh 1932, s. 9.

⁵¹ Samtliga citat är hämtade från ”Militarismens jakt efter skolungdomen”, *NV* 1928:17, s. 133. Se även t.ex. ”Militär agitationen i skolorna”, *SvL* 1930:17, s. 398; ”Försvarsagitationen i skolorna”, *SvL* 1930:20, s. 467 (ett försvar) och ”Skolpojckarnas vapenlek”, *SvL* 1931:38, s. 832. Se också Bohlin 1933, s. 41.

1920-talet varnade IKFF för den så kallade "hakekorsrörelsen". Därefter ägnades flera möten under 1930-talet åt den oroande utvecklingen av antisemitiska åsikter och reaktionära stämningar som bredde ut sig både i skolorna och i samhället i övrigt. Det är tydligt utifrån protokollen att det framför allt var ordföranden Matilda Widegren som uppmärksammade dessa tendenser och som initierade diskussionerna.⁵² Bland annat diskuterades att anordna ungdomsmöten för de äldre årskurserna och i samband med årsmötet år 1934 beslutade föreningen att med kraft fördöma nazismen i alla sina ordinarie offentliga föredrag.⁵³ Även de olika folkskolläraryrkesförbunden uppmärksammade de fascistiska rörelsernas dragningskraft på de unga, vilket inte förvånande användes som ytterligare argument för det stora behovet av fredsfostran i skolorna.⁵⁴

Det är inte alldeles enkelt att bilda sig någon uppfattning om hur stort stöd det fanns bland svenska ungdomar för olika högerextrema grupperingar under mellankrigstiden. Inte heller är det möjligt att närmare uppskatta i vilken utsträckning ungdomar var anslutna som medlemmar och hur detta förändrades över tid, då det råder stor brist på heltäckande medlemsregister i dessa organisationer. Historikern Helene Lööw menar dock att vissa mer allmänna slutsatser går att dra, exempelvis att män dominerade kraftigt i de ultranationalistiska grupperna samt att rekryteringen främst skedde från medelklassen där just "studenter" utgjorde en av de största kategorierna.⁵⁵

Inom SSF uttrycktes trots allt en viss förståelse för den dragningskraft som militära övningar, landstormen och till och med nazistiska och fascistiska rörelser utövade på pojkar och unga män. I en text från år 1933 skrev Greta Stendahl om hur unga män i olika länder drogs till fascistiska massrörelser och hur snabbt dessa ideal spred sig bland pojkar. Hon menade att både arbetslösheten och det fascistiska propagandamaskineriet visserligen spelade stor roll i fascismens spridning, men att det viktigaste skälet kanske ändå var ungdomens sökande efter auktoriteter; efter självuppgivelse, lydnad för ledaren och fast disciplin.⁵⁶ I ett föredrag några år senare tog Sten-

⁵² Se t.ex. styrelseprotokoll 2X/10 1924, Protokollsbok för Stockholmskretsen av Kvinnornas Fredsförbund, AII:6, IKFF, KvS. För en skildring av IKFF:s tidiga uppmärksamhet på antisemitismens utbredande – och Matilda Widegrens roll i det, se t.ex. Leche-Löfgren 1952, s. 61ff. Se även det korta porträttet av Widegren i avsnitt. 4.1.3.

⁵³ Årsmötesprotokoll 28–29/4 1934, A36 och Stockholmskretsens styrelseprotokoll 23/11 1934, AII:6, båda volymerna i IKFF, KvS. Se även årsmötesprotokollet 19/3 1932, A36, med en diskussion kring de nazistiska tendenserna.

⁵⁴ Se ex *Lf* 1935:19, s 1; *Lf* 1937:1, s 2; *SvL* 1938:49 och Höjeberg 2011, se t.ex. s. 86ff.

⁵⁵ Helene Lööw, *Nazismen i Sverige 1924–1979: Pionjärerna, partierna, propagandan*, Stockholm 2004, s 264f. Gunnar Richardson menar också att "[d]et står utom varje tvivel att det bland svenska läroverkspojkar under andra världskriget fanns starka sympatier för Nazi-Tyskland med stor beundran av den tyska krigsmakten", något som inte minst gällde landstormspojkarna vid läroverken. Däremot lämnar han inga referenser till något av påståendena, se Richardson 2003, s. 132 och 169 (citatet).

⁵⁶ Stendahl 1933, s. 4.

dahl upp ett liknande resonemang där hon beskrev den nya tidens anda, mörka moln och militarisering av samhället, hur ungdomen längtade efter auktoriteter och hur den äldre generationen stod rådvill inför utvecklingen.⁵⁷ Även Sten Sternberg, ordförande i SSF under senare delen av 1930-talet, tog i en text till lärare upp det faktum att stora grupper av ungdomar drogs till vapenskramlade massrörelser:

Den fräna hettan i agitationen har de tagit för idealism och oräddhågat sanningssäleri. Och de har stämt in i kören, inte av falskhet eller av brist på idealism, men kanske av dunkel, skumögd längtan efter handling och uppgifter.⁵⁸

Att ungdomar längtade efter mening, handling och ideal att se upp till var som tidigare påtalats en helt grundläggande utgångspunkt i SSF:s fredsfostrande budskap. Vikten av att förmedla goda ideal till eleverna, inte minst i form av nya hjälteideal, var något som ständigt betonades. Det gällde nu för uppfostrarna, mer än någonsin tidigare, att försöka rikta ungdomarnas/pojkarnas ”dunkla och skumögda” längtan i rätt riktning.

Krigsleksakerna

Slutligen bör även nämnas några ord om krigsleksakerna, vilka av många pacifister betraktades som ytterligare ett led i tillägnandet och tillvänjningen av ”krigaranda” hos de unga pojkarna. Frågan om krigsleksaker och deras påverkan på pojkarna var något som diskuterades på SSF:s möten, åtminstone i början av 1920-talet då man beslutade att de lokala kretsarna skulle föra upp frågan på föräldramöten ute i skolorna.⁵⁹ Det finns även en uppgift som tyder på att SSF försökte lyfta frågan om krigsleksaker i samband med allmänna svenska lärarmöten.⁶⁰ Under samma period återkom också Matilda Widegren gång på gång till frågan i sina många föreläsningar i IKFF:s regi. Landets största fredsförening, Svenska Freds- och skiljedomsföreningen, krävde dessutom ett totalt förbud mot krigsleksaker vid föreningens kongress år 1918.⁶¹ Var krigsleksakerna *särskilt* uppseendeväckande under åren kring första världskriget? Möjligen var så fallet, åtminstone leksaker som producerades av en del krigförande länder.⁶² Det är hur som helst tydligt att hela frågan om krigsleksaker aktualiserades under denna period.

⁵⁷ Stendahl, ”Skolmiljöns och kunskapsinhämtandets inriktning”, 1938/39, s. 2, mapp 8, kartong 1937, IKFF, KvS.

⁵⁸ ”Kring tävlingen”, *Den 18 maj 1939*, s. 13.

⁵⁹ ”Svenska skolornas fredsförening”, mars 1921, GSF, GS.

⁶⁰ Sammanträdesprotokoll 22/3 1922, GSF, GS.

⁶¹ Fogelström 1971, s. 161.

⁶² I tidskriften *Verdandi* från år 1917 gavs t.ex. en hel del makabra exempel på de realistiska krigsleksaker som fanns upptagna i illustrerade kataloger från kända leksaksfabrikanter under krigsåren, se ”Några synpunkter angående barnen och kriget”, *Verdandi* 1917, s. 177. Enligt

Matilda Widegren gav sällan konkreta exempel på de krigsleksaker som hennes anföranden behandlade, utan hon ägnade sig mestadels åt frågan om hur man som uppfostrare i hem och skola borde förhålla sig till sådana leksaker och till de små pojkar som enligt Widegren ju "älska[r] krigisk[a] leksaker".⁶³ Rådet till föräldrarna var genomgående att inte på något vis uppmuntra pojkarnas krigslek genom att aktivt tillhandahålla leksaker i form av tennsoldater, sablar, leksakskanoner, "mössor med pansarbåtens namn" och liknande. Däremot borde man inte heller förbjuda pojkarna att leka med krigsleksaker enligt devisen att "[d]en förbjudna frukten smakar bäst". Genom stränga förbud kunde barnen inledas i frestelse och därmed i förlängningen uppfostras till hyckleri.⁶⁴ I stället borde barnen enligt Widegren fostras till ett annat sinnelag så att de helt enkelt inte ville leka krig – eller andra våldsamma lekar som "streckbrytare". Det gällde för uppfostrarna att försöka göra andra lekar mer lockande för pojkarna, exempelvis att leka brandsoldater, räddningsarbetare eller sjömän.⁶⁵

Under andra hälften av 1930-talet blev frågan återigen aktuell och denna gång genomförde IKFF, tillsammans med ett stort antal andra kvinnoorganisationer (däribland SSF), regelrätta och landsomfattande kampanjer mot krigsleksaker.⁶⁶ De årliga kampanjerna genomfördes i form av flygblad till allmänheten och upprop i de stora dagstidningarna samt särskilda skrivelser till inköpscheferna vid landets leksaksaffärer.⁶⁷ Upprinnelsen verkar av allt att döma ha varit en reaktion mot de krigsleksaker som fanns till försäljning i svenska affärer vid mitten av 1930-talet. Det talades om "osmakliga inslag"

leksaksforskaren Krister Svensson infogades också en särskild paragraf i Versaillesfördraget vilken förbjöd all tillverkning av leksaker som kunde betraktas som symboler för den preussiska militärmakten, se Krister Svensson, "Barns krigslek och krigsleksaker", *Meddelande/ Armémuseum 2004*, vol. 64, Stockholm (2004) 2005, s. 31. Huruvida detta hade att göra med att de tyska krigsleksakerna ansågs vara särskilt osmakliga eller om det hade andra skäl framgår inte.

⁶³ Widegren, Föredrag Annandag Pingst, 1928, s. 6, F1:1, IKFF, KvS.

⁶⁴ Detta tema återkom i flera av Widegrens föreläsningar. Se t.ex. Föredrag i Falkenberg, 8 aug. 1918, s. 6; "Skolan och fredsarbetet", trol. 1918/1919; "Kvinnorna o fredsarbetet", Uppsala maj 1921, s. 5; Föredrag Annandag Pingst 1928, s. 6, samtliga i F1:1, IKFF, KvS.

⁶⁵ Se t.ex. Widegren, "Skolan och fredsarbetet", trol. 1918/1919 och Föredrag Annandag Pingst 1928, s. 6, båda i F1:1, IKFF, KvS. I det sistnämnda föredraget nämner Widegren att pojkarna lekte "streckbrytare", vilket måste betraktas som ett typiskt tidstecken med tanke på att Sverige under 1920-talet upplevde en av de mest omfattande strejkvågorna i Europa.

⁶⁶ Fr.o.m. år 1937 stod följande organisationer bakom kampanjerna: IKFF, SSF, Folkpartiets kvinnoförbund, Kristliga Föreningen av Unga Kvinnor, Socialistiska Partiets kvinnoutskott, Sveriges Husmodersföreningars Riksförbund, Vita Bandet, Fredrika Bremerförbundet, Svenska Kvinnors Medborgarförbund, Sveriges Folkskolläraryrkesförbund, Sveriges Socialdemokratiska Kvinnoförbund och Yrkeskvinnors förbund. År 1939 tillkom även Kooperativa kvinnogillesförbundet och Svenska landsbygdens kvinnoförbund.

⁶⁷ Se VU-protokoll 21/4 1937, 7/6 1937 och 29/11 1938 (bilaga 4), A36, IKFF, KvS. För exempel på flygblad och kampanjannonser, se "Köp ej krigsleksaker till julklapp åt edra barn!", 1937, kuvert 6, kartong 1937 och "Köp ej krigsleksaker till julklapp åt barnen!", nov. 1938, bunt 1920-tal/1930-tal, Lib:1, båda volymerna i IKFF, KvS. Se även "Krigsleksaker passa ej i jul", *Dagens Nyheter* 12/12 1939.

som skjutande italienare och abessinier, bombfällande flygmaskiner och tanks, kulsprutor samt brand- och sprängbomber.⁶⁸ Krigsleksakerna verkar också ha varit föremål för debatt i landets dagstidningar. I *Svenska Dagbladet* skrev exempelvis den kända signaturen Eveo att de moderna krigsleksakerna uppmuntrade pojkarna att ”leka sig in i mentaliteten hos en vanvettig och förslavad värld, som marscherar raka vägen mot sin undergång”.⁶⁹ I första hand gällde upprördheten de tyska leksakerna som ”fortplantar nazismens krigsmentalitet i de svenska barnens sinnen”.⁷⁰ Kampanjerna verkade ha fått en viss effekt, och även Sveriges Köpmannaförbund anslöt sig i princip till kvinnoorganisationernas synpunkter.⁷¹

En intressant aspekt av SSF:s och en del andra samtida pacifisters och skribenters förhållningssätt till krigsleksaker är att de vanligt förekommande tennsoldaterna verkar ha betraktats som tämligen harmlösa, även om man i likhet med andra krigsleksaker inte aktivt borde uppmuntra sådan lek.⁷² Tennsoldaterna tillhörde en förgången tid där krig förknippades med hjälte-dygder, personligt mod och ridderlighet. I den tidigare nämnda artikeln av signaturen Eveo i *Svenska Dagbladet* kontrasterades på ett mycket tydligt sätt äldre tiders krig och dess tillhörande leksaker med den nya tidens:

Men tennsoldaterna med sina granna uniformer, sina fjäderbuskar och sina stegrande stridshästar tillhör en svinnande epok, då också kriget hade en glans av äventyr och romantik. Det själlösa maskinkriget, vari hela nationerna, inklusive kvinnor och barn, skola kastas in som i en blint arbetande förgörelseprocess, håller nu på att erövra också barnkammarna. Tanks, kulsprutor, bombplan och mycket annat, är det nu leksaksaffärerna bjuda sitt unga svenska klientel till den stora fridsfesten. De symbolisera icke äventyret, icke heroismen, överhuvudtaget intet sublimt, endast det mekaniska massmördandet, uttrycket för krigets fortskridande förpöbling.⁷³

Det var skillnad på krig och krig, en uppfattning som även SSF:s ledamöter delade, och äldre tiders krigshjältar kunde fortfarande i viss mån framhållas för barnen/pojkarna som goda och eftersträvansvärda ideal.⁷⁴

Även i lärarpresen diskuterades pojkarnas fascination för skjutvapen och lek med krigsleksaker, i synnerhet i folkskollärarinnornas fackliga organ *Lärarinneförbundet*. Mitt allmänna intryck efter en mer översiktlig sonde-

⁶⁸ Se t.ex. en skrivelse till Sveriges Köpmannaförbund från juni 1937 och ”Köp ej krigsleksaker till julklapp åt edra barn!”, båda i kuvert 6, kartong 1937, IKFF, KvS. Se även ”Krigsleksakerna försvinner ur julmarknaden”, *Folkets Dagblad* 3/12 1937.

⁶⁹ ”Barnkammarens upprustning”, *SvD* den 17/12 1936. Artikeln skickades med som en bilaga till skrivelsen till Sveriges Köpmannaförbund 1937 (se not 69). Bakom signaturen Eveo gömde sig redaktören Erik Wilhelm Olson.

⁷⁰ ”Krigsleksakerna försvinner ur julmarknaden”, *Folkets Dagblad* 3/12 1937.

⁷¹ ”Köp ej krigsleksaker till julklapp åt edra barn!”, 1937, kuvert 6, kartong 1937, IKFF, KvS.

⁷² En uppfattning som tydligt framkommer i samtliga tidigare refererade föredrag av Widegren.

⁷³ ”Barnkammarens upprustning”, *SvD* den 17 december 1936.

⁷⁴ Vad gäller SSF:s förhållningssätt till äldre tiders krig och krigshjältar, se mer i avsnitt 6.2.1.

ring av folkskollärarypressen är att IKFF:s och SSF:s hållning i frågan – främst förmedlad via Matilda Widegren – verkar ha varit relativt utbredd, det vill säga att inte förbjuda vare sig krigslek eller krigsleksaker, men inte heller uppmuntra sådant på något sätt. Folkskollärarynningen och läroboksförfattaren Stina Hosinsky diskuterade exempelvis i en artikel i *Lärarynningförbundet* vid mitten av 1930-talet hur man som förälder borde förhålla sig till sönerns enträgna önskemål om leksaksskjutvapen. Bland annat återgav hon följande personliga skildring:

I ungdomligt övermod sade jag en gång, att om jag finge en pojke, skulle han *aldrig* få några krigiska leksaker. Ack, livet korrigerar mycket, som man drömt om! När pysen var 6 år, hade han en nästan sjuklig åtrå efter en knallpulverpistol. Och när jag talade med honom om, att jag hade sett, när människor använde skjutvapen att döda varandra med – ja, då svarade han förtrytsamt: 'Ja, men jag ska ju inte ha pistolen att skjuta ihjäl människor med! Jag ska ju bara *knalla* med den'.⁷⁵

Något uppgivet konstaterade Hosinsky att "[s]å länge vi leva i ett samhälle, där vapen finns och där dess ägande är ett kriterium på manlighet – så länge få vi förstå småpojknas träbössor och träsablar."⁷⁶ Det var således enligt Hosinsky inte alldeles enkelt att förbjuda eller på andra sätt förbjuda småpojknarna att avstå från krigsleksaker och krigslek då deras hjältar och hela deras omgivning så tydligt signalerade något helt annat.

7.2 Det nya hjältemodet Ett nytt pacifistiskt manlighetsideal

I föregående avsnitt argumenterade jag för att det i huvudsak var pojknarna som utgjorde de tänkta mottagarna av mellankrigstidens fredsfostran. En utbredd uppfattning verkar ha varit att det främst var pojknarna som drogs till våldsamma lekar och militärt influerade aktiviteter, som fascinerades av krigsskildringar och som förknippade krigarbragder med hjältedåd – en uppfattning som var helt i fas med samtida föreställningar om kvinnor och män i relation till krig och fred. Jag har också visat att kopplingen mellan pojkar och krig upprätthölls och uppmuntrades av en rad olika krafter i det omgivande samhället, exempelvis i form av krigsleksaker, landstormens ungdomsavdelningar och militär propaganda. Allt detta kan sammantaget illustrera innebörden av det som SSF och NLF, i likhet med många andra, avsåg då de talade om den "militarisering" av pojknarnas mentaliteter som

⁷⁵ "Ett tidens tecken?", *Lf* 1934:35, s. 9.

⁷⁶ "Ett tidens tecken?", *Lf* 1934:35, s. 9.

pågick både innanför och utanför skolans väggar. Det samtida begreppet "ungdomens militarisering" bidrar därmed till att kasta ytterligare ljus över innebörden av den "moraliska nedrustning" som ingick som en väsentlig beståndsdel i SSF:s fredsfostran: det gällde att "nedrusta" i första hand pojkar på de värderingar och föreställningar som möjliggjorde krig.

Skolornas historieundervisning betraktades som ytterligare ett led i denna "ungdomens militarisering". Jag har visat att det i samtida föreställningar existerade en tydlig koppling mellan pojkar, krig och historieundervisning. Den traditionella historieundervisningen ansågs förmedla "krigaranda" genom framställningar av krig som det centrala elementet i mänsklighetens historia och genom tendensen att förhårliga krigets bragder och hjältar. Därmed bidrog historieämnet till att ge både näring och uppmuntran åt pojkarnas "naturliga" fascination för krig och krigshjältar. Att detta i sin tur utgjorde en del av pojkarnas fostran till framtida fosterlandsförsvare var också en uppfattning som levde i samtiden. Den klassiska historieundervisningen var på så vis även kopplad till det normerande mansidealet, där manligheten var intimt knuten till det nationella och till försvaret av Fosterlandet. För att spetsa till det hela en aning var det därmed i grunden den ideala manligheten som utgjorde det stora hindret i strävan efter att långsiktigt kunna förverkliga en framtida universell och varaktig fred. Därmed låg också själva nyckeln till framtiden hos pojkarna, i deras fostran och i definitionen av manligheten. Ett alternativt pacifistiskt mansideal måste skapas.

I detta avsnitt kommer jag att analysera den fredsfostran som förespråkades av SSF, och som tidigare har undersökts i kapitel fem och sex, utifrån ett genusperspektiv där konstruktionen av manligheten står i centrum. Det gällde att lansera ett kraftfullt alternativ, ett nytt manligt hjälteideal, som var kompatibelt med den fostran till "moralisk internationalism" och "patriotisk pacifism" som eftersträvades. Det har redan tidigare konstaterats vilken stor vikt SSF tillmätte just hjältar och hjälteideal i undervisningen. Matilda Widegren menade till och med att "det nya hjältemodet" var kärnan i all fredsfostran, det som allting i grund och botten handlade om, och att historieämnet spelade största tänkbara roll i förmedlingen av detta nya hjälteideal.⁷⁷ Jag kommer att analysera SSF:s alternativa hjälteideal och dess alltigenom genus specifika karaktär med hjälp av följande frågeställningar: Vilka var de grundläggande beståndsdelarna i "det nya hjältemodet"? Hur konstruerades den nya manliga kollektiva identiteten, och hur gick fredspedagogerna tillväga i syfte att attrahera pojkarna (och dess uppfostrare) för fredsidealet? Med andra ord: Vilka retoriska strategier användes i konstruktionen och förmedlingen – och möjligen även i försvaret – av det alternativa mansideal som lanserades av både SSF och andra samtida pacifistiska pedagoger?

⁷⁷ Widegren, "Om skapandet av en ny anda [...]", trol. 1928, s. 18, F1:1, IKFF, KvS.

7.2.1 Krigshjältens moraliska ekvivalent

William James och krigets moraliska ekvivalent

I själva konstruktionen av det alternativa pacifistiska mansidealet menar jag att den amerikanske filosofen och psykologen William James hade stor betydelse som inspirationskälla för SSF:s företrädare. Under krigsåren möttes regelbundet Matilda Widegren, Greta Stendahl och andra kvinnor i Svenska lärarinnornas fredsgrupp för att utbyta erfarenheter av fredsundervisning och tillsammans förkovra sig i fredsfrågan. Bland annat studerade de då William James inflytelserika essä *The Moral Equivalent of War* (1910) i syfte att fördjupa sina kunskaper, samla argument och kunna bemöta invändningar mot fredsfostran i skolorna.⁷⁸ James var en uttalad motståndare till krig och krigsförberedelser av alla slag, ett ideologiskt förhållningssätt som kan betecknas som radikalpacifistiskt. Han ansåg dock att det traditionella militära systemet hade många värden som borde bevaras och föreslog därför en alternativ motsvarighet – en moralisk ekvivalent – i form av en nationell medborgerlig civil värnplikt med uppgift att tjäna fosterlandet.⁷⁹

Utgångspunkten för William James resonemang var en syn på människan som i grunden krigisk. Han betraktade kriget som djupt rotat i den mänskliga naturen och ansåg att både stridsinstinkterna och de ideal som var knutna till kriget var alltför djupt nedärvda för att helt kunna utplånas. James menade därför att den samtida pacifismen, med dess ofta framhållna argument om krigets förödande konsekvenser och fruktansvärda fasor, var helt verkningslös på dem som fortfarande var övertygade om krigets nödvändighet och förädlande inverkan på mänskligheten. Det var tvärtom fasorna, det fruktansvärda, som fascinerade och lockade så många: "War is the strong life; it is life in extremis."⁸⁰ Kampen mot kriget och krigsmentaliteten hade därmed, enligt James, ingen som helst effekt förrän andra och bättre alternativ erbjöds, ett motsvarande alternativ till militarismens ideal, lockelse och tjsusning – en *moralisk* ekvivalent till krig.

I likhet med många andra samtida debattörer och skribenter använde även William James i regel könsneutrala begrepp som "människan", "med-

⁷⁸ Stendahl 1946, s. 18. William James (1842–1910) var en viktig person inom den tidiga amerikanska psykologin och är mest känd som en av skaparna till den s.k. pragmatismen tillsammans med bl.a. John Dewey, se t.ex. Svante Nordin, *Filosofins historia: Det västerländska förnuftets äventyr från Thales till postmodernismen*, Lund 2003 (1995), s. 488. William James *The Moral Equivalent of War* publicerades år 1910. Se en nätversion av texten: <<http://www.constitution.org/wj/meow.htm>> (9/10 2013).

⁷⁹ En utbredd uppfattning verkar vara att James tankar om krigets moraliska ekvivalent utgör grundvalen för frivilliga hjälporganisationer som Peace Corps, AmeriCorps o.s.v., se Jon Roland, "Introduction to The Moral Equivalent of War by William James": <<http://www.constitution.org/wj/meow.htm>> (9/10 2013).

⁸⁰ James 1910: <<http://www.constitution.org/wj/meow.htm>> (9/10 2013).

borgarna” och ”ungdomarna”. Vid en närmare läsning av *The Moral Equivalent of War* är det emellertid omöjligt att inte slås av textens påfallande genus-specifika karaktär, en text som lika gärna kunde ha haft rubriken ”The Moral Equivalent of Traditional Masculinity”. I grund och botten handlade det för James om behovet av att skapa en moralisk ekvivalent till krig som även fortsättningsvis värnade om och upprätthöll de traditionella manliga hjältedygdena, eller de klassiska soldatdygdena, som mod och tapperhet, tålmod och uthållighet, fysisk duglighet, plikt och lydnad, självbehärskning och försakelse, självupppoffring och hängivenhet för en stor sak. Dessa manliga ideala dygder, i regel vunna genom hårda umbäranden och prövningar, gjorde enligt James pojkar till dugliga män och var därför ovärderliga tillgångar i alla samhällen.⁸¹ En väsentlig del av den kritik eller det motstånd som många män uttryckte mot fredsaktivism och mot själva fredsutopin bottnade därför, enligt William James, i en medveten eller omedveten rädsla för att den traditionella manligheten skulle degenereras i ett framtida fredligt samhälle. Uppfattningen att män riskerade att ”förvekligas”, och därmed feminiseras, i en alltför civiliserad och fredlig kultur var för övrigt en relativt utbredd föreställning under decennierna vid förra sekelskiftet.⁸² Vad James därför kraftfullt förespråkade var att de traditionella manliga soldatdygdena måste värnas och införlivas i den framtida fredsutopin; detta var den enda realistiska möjligheten att förverkliga drömmen om en universell och varaktig fred. Det gällde således att skapa en moralisk ekvivalent till den manliga militära skolningen. William James konkreta idé var som sagt en medborgerlig civil värnplikt där landets unga män under något års tid skulle arbeta i samhällets tjänst. Det var dock endast ett av många tänkbara alternativ till det militära livet. Men tills en genomtänkt och realistiskt utformad moralisk ekvivalent till krig hade skapats, ansåg han att krig var oundvikliga.⁸³

Att fredsarbetet i första hand måste riktas till männen och pojkarna, och att fredsidealet måste utformas i enlighet med manliga traditionella dygder och ideal, var tankar som återkom hos den brittiske pacifisten och filosofen Bertrand Russell, en annan av SSF-ledamöternas stora inspirationskällor. Russell var i sin tur tydligt påverkad av William James och hävdade i likhet med honom att männen måste erbjudas en alternativ manlighet, en moralisk motsvarighet till kriget och dess ideal, om den pacifistiska strävan någonsin skulle kunna förverkligas. Russell menade att samma manliga instinkter som ledde till krig också var det som ledde till allt som var konstruktivt skapande, utvecklande och värdefullt för ett samhälle, exempelvis längtan efter äventyr, drivkraften att segra och solidaritetskänslan med fosterlandet och dess invå-

⁸¹ Föreställningen om den allmänna värnpliktens betydelse för att förvandla pojkar till män har f.ö. under lång tid varit omfattad i många västerländska samhällen, se t.ex. Ahlbäck 2006.

⁸² Se t.ex. Ahlbäck 2004, s. 165 (han refererar i sin tur till Kimmel 1996).

⁸³ James 1910: <<http://www.constitution.org/wj/meow.htm>> (9/10 2013).

nare. Den stora utmaningen för pacifisterna, menade Russell, var att förhindra att dessa inneboende manliga kampinstinkter ledde till krig – *utan* att undertrycka dem. Lösningen låg därför, i enlighet med William James tankegång, i att finna alternativa fredsorienterade uttryck och visioner som var kompatibla med dessa manliga instinkter och ideal.⁸⁴

William James och Bertrand Russells inflytande är klart märkbart hos såväl SSF:s ledande företrädare som många av de skribenter som bidrog med texter till SSF:s publikationer.⁸⁵ Det var just denna tankegång som på sätt och vis utgjorde själva grundvalen i den fredsfostran som förespråkades. James tankar verkar därtill ha influerat en stor del av den internationella freds- och fredspedagogiska rörelsen. I samband med den fjärde kongressen för moralisk uppfostran i Rom år 1926 ägnades exempelvis huvuddelen av diskussionen åt just William James utkast om krigets moraliska ekvivalent.⁸⁶ Dessa tankar låg för övrigt även till grund för verksamheten inom en del radikalpacifistiska organisationer som de tidigare nämnda Internationella försoningsförbundet (med dess svenska avdelning Förbundet för kristet samhällsliv) och Pierre Ceresoles Internationella civiltjänstorganisationen.⁸⁷

SSF lanserade visserligen aldrig något konkret alternativ till den allmänna värnplikten i form av en nationell samhällstjänst. Det var sannolikt en alltför politiskt laddad fråga. Men de erbjöd en alternativ motsvarighet till krigshjälten i form av ett nytt manligt präglat ideal: det nya hjältemodet. Detta nya fredliga ideal var, vill jag hävda, direkt tänkt att appellera till pojkarna och tog i enlighet med William James grundläggande idé sin utgångspunkt i pojkarnas antagna behov av kamp och strid och i de traditionella manliga idealen. James tankar om krigets moraliska ekvivalent kan därför betraktas som den teoretiska grundvalen bakom SSF:s fredsfostran och den stora vikt som, medvetet eller omedvetet, lades vid konstruktionen av det nya och distinkt manliga hjälteidealet. I följande avsnitt kommer jag att visa hur detta alternativa hjälteideal konstruerades i praktiken och hur SSF och andra fredsengagerade pedagoger därmed gick tillväga i sina försök att övertala pojkarna (och deras uppfostrare) att anamma fredsidealet.

⁸⁴ Russell 1918, s. 92ff.

⁸⁵ Det finns även direkta hänvisningar till både James och Russell i det material som SSF har lämnat efter sig. Vad gäller William James, se t.ex. Widegren, "Om skapandet av en ny anda i historieundervisningen", trol. 1928, s. 18, F1:1, IKFF, KvS och Stendahl 1934, s. 61f. Greta Stendahl återkom till Bertrand Russell ett flertal gånger, se t.ex. Stendahl 1919, s. 205f och Stendahl 1934. Även Theodor Blomqvist refererade till Russell, se Blomqvist 1920, s. 2.

⁸⁶ Widegren 1927c, s. 269.

⁸⁷ *Svensk uppslagsbok*, band 10, 1947–1955, s. 519.

”... en kamp som fordrar stora offer och dådkraftiga hjältemod”

Matilda Widegren konstaterade i en av sina föreläsningar att barnet ”[ä]lskar det fysiska modet för dess egen skull”, och därför måste *lära sig* att beundra det moraliska modet och gradvis inse att det var överlägset det fysiska.⁸⁸ Med dessa ord menar jag att Widegren, helt i enlighet med resonemanget i föregående avsnitt, formulerade ett av de mest centrala elementen i den fredsfostran som eftersträvades under mellankrigstiden. Det gällde att aktivt vrida barnens/pojkarnas ”naturliga” beundran för det fysiskt våldsamma och den fysiska styrkans imperativ, till det moraliska och mer högtstående hjältemodet. Det handlade om ett slags omdefiniering där den traditionella manliga hjältetanken ställdes i fredens tjänst och kopplades till fredliga och kulturellt banbrytande bragder.

Att det nya hjältemodet i grunden var ett renodlat manligt ideal synliggörs inte enbart genom att hjälteporträtten i SSF:s barnpublikationer så gott som uteslutande handlade om män eller pojkar, utan kanske främst av de manligt kodade egenskaper och attribut som ständigt omgav eller beskrev dessa nya hjältar. Widegren talade i citatet ovan om mod, vilket får betraktas som en av den ideala manlighetens kardinaldygder, och som utgjorde en av de flitigast förekommande manliga egenskaperna i SSF:s texter. Historikern Hanna Enefalk har i sin avhandling analyserat manligt kodade egenskaper och attribut i nationella sångtexter under perioden 1800–1920. De vanligaste konstituerande delarna i den då rådande ideala manligheten var just mod, men även styrka. Styrkan eller kraften användes både som metafor och som beteckning för den konkreta fysiska styrkan, och modet förekom i åtskilliga varianter som morskhets, tapperhet, djärvhet och mannamod. Dessa ideala manliga egenskaper var i sin tur nära sammanbundna med andra vanliga attribut och uttryck som kamp, strid, bragd, ära och äventyr. Att manligheten var intimt associerad med militär förmåga säger således sig självt. Soldaten ansågs enligt Enefalk vara den manligaste av alla män och den som mest uppenbart förkroppsligade modet och styrkan.⁸⁹ Som tidigare påvisats förstärktes därtill kopplingen mellan manlighet, fosterlandet och militär förmåga vid slutet av 1800-talet och i samband med första världskriget.

Krigshjälten, som under lång tid utgjorde själva sinnebilden för en Hjärte, utmärktes av ytterligare kompletterande egenskaper som strävan att försvara de svaga och hjälplösa och att ädelmodigt visa nåd mot slagna fiender. I grunden var det dock modet och styrkan som karakteriserade den manlige hjälten: det fysiska modet, försvaret av Fosterlandet, offerviljan och osjälviskheten – mer eller mindre universella hjälteideal som kan härledas tillbaka till den antika hjältediktningen och vidare över till det medeltida

⁸⁸ Widegren, ”Skolan och fredsarbetet”, trol. 1918/1919, s. 4, F1:1, IKFF, KvS.

⁸⁹ Enefalk 2008, s. 100f.

riddaridealet.⁹⁰ Att mod normalt sett inte tillskrevs kvinnor har påvisats av exempelvis historikern Charlotte Tornbjer i en analys av Kristina Gyllenstierna-statyn som restes år 1912. I det upprop som föranledde tillkomsten av statyn hyllades Gyllenstierna för sitt ”mod” och sin ”dådkraft” i samband med försvaret av Stockholms slott år 1520 mot den danske kungen. I uppropet kunde man läsa följande: ”[D]et fanns mycket stortaligt herrfolk [på slottet], men blott en enda man – och det var en kvinna.” Kristina Gyllenstierna hade prioriterat försvaret av fosterlandet före allt annat och därmed agerat på ett ”manligt” sätt.⁹¹

I det föregående kapitlet framkom åtskilliga exempel på hur även Matilda Widegren, Herman Söderbergh och andra fredspedagoger beskrev de historiska krigshjältarna med hjälp av ovanstående manliga hjälteattribut. Gustav II Adolf och Karl XII kunde fortsätta äras och beundras även i en mer fredsorienterad historieundervisning eftersom dessa krigarkungar, enligt SSF:s företrädare, besatt de egenskaper som karakteriserade en hjälte. Vidare framkom ett flertal exempel på hur också ”det nya hjältemodet” utmärktes av personligt mod, handlingskraft, osjälviskhet och hängivenhet för en stor sak. Den grundläggande definitionen av en Hjälte var således densamma oavsett dess koppling till krig eller fred. Att samtliga dessa hjältar representerade ett mer eller mindre renodlat manligt ideal är därför obestridligt.

I detta framhävande av mod, osjälviskhet, uppföring och handlingskraft som konstituerande element även i det nya hjältemodet, ingick därtill som en väsentlig beståndsdel att fredens hjältar borde skildras på ett dramatiskt och spännande sätt – i likhet med hur krigshjältarna och deras liv gestaltades. Detta var något som bland annat lyftes fram av NLF:s ordförande Ingvar Nielsen. Han menade att fredens hjältar inte enbart var i behov av större konkret utrymme i skolans undervisning, utan också av skildringar som skapade spänning och äventyrsglans kring deras liv och gärningar och som därmed kunde väcka elevernas intresse. Som det nu var, hävdade han, framstod kulturens banbrytare och fredens hjältar ofta i moraliskt präktig och rentav tråkig dager, till skillnad från de högst äventyrliga framställningar som skapats kring historiens krigshjältar. ”Ungdomar” hänfördes av kraft och styrka, och hittills hade krigets bragdmän varit ensamma om att representera Kraften i de historiska skildringarna. Själv brukade Nielsen exempelvis samla framställningen om 1800-talets historia kring den tyske rikskanslern Otto von Bismarck och den brittiske liberale politikern och fredsvännen William Gladstone. Niensens erfarenhet var nämligen att barnens sympati alltid knöts till den som arbetade för fred och rättvisa utan att läraren behövde använda pekpinnen i någon särskild riktning. Detta förut-

⁹⁰ Se t.ex. Andreas Marklund, ”Krigshjälten”, *Hjältar*, Armémuseum, Stockholm 2009, s 17ff. Se även Schult 2009, s. 22.

⁹¹ Tornbjer 2009, s. 245–248 (citatet är på s. 246).

satte emellertid att både krigets och fredens hjältar framställdes på ett jämbördigt dramatiskt och fängslande sätt.⁹²

Ingvard Niensens resonemang var således helt i enlighet med William James grundläggande tankegång om behovet av att konstruera och lyfta fram en moralisk ekvivalent till kriget, i det här fallet till krigshjälten. Det var viktigt att framställa fredens hjältar, deras liv och verk, som lika spännande och dramatiska, som något som krävde mod och självupppoffring. Detta var en aspekt av det nya hjältemodet som även påtalades av andra som på olika sätt var knutna till SSF och NLF. Gång på gång beskrevs den nya fredsanda som måste ingjutas i barnen i termer av manligt kodade egenskaper och attribut. Greta Stendahl sammanfattade exempelvis en diskussion om fredsofstran i samband med IKFF:s upplysningskurs år 1925 med följande ord:

En uppfostran till fred bör bli en uppfostran till mod. Med fredsidealet ge vi icke vår ungdom ett svagt, flackt ideal att uppnå utan ett glansfullt och svårt – ett ideal, som kräver tapperhet och trohet av sina kämpar.⁹³

Det fredliga hjälteidealet borde därmed framställas för eleverna som ”glansfullt och svårt”, något som krävde tapperhet och mod. På samma upplysningskurs underströk även Herman Söderbergh i sitt föredrag att “[d]en ädla kampinstinkten måste väckas, ty fred är ingen passiv, lättvunnen sak”.⁹⁴ Något decennium senare återkom Stendahl till samma tema, i samband med ett resonemang kring fascismens lockelse på de unga männen, och konstaterade då att det inte fanns någon mer angelägen uppgift för lärarna än att visa eleverna att fredsarbete var ”en kamp som fordrar stora offer och dådkraftiga hjältemod”.⁹⁵ Att det främst var pojkarna som lärarna borde försöka nå med detta manligt kodade fredsideal torde i sammanhanget vara uppenbart.

Som tidigare framgått publicerade SSF en lång rad ”hjalteporträtt” i barnpublikationerna *Till skolornas fredsdag* och *Den 18 maj*, vilka alla utmärktes av liknande försök att övertyga läsarna om fredsidealets hjältemodiga och manliga karaktär samt fredshjältarnas äventyrliga och ofta dramatiska liv och gärningar. Även i samband med artiklar och framför allt i de föredrag som riktades till lärarna lyfte SSF:s och NLF:s representanter fram exempel på det nya hjältemodet. Det handlade om Jesus och Israels profeter, om Alfred Nobel och den danske godsägaren Christian Ditlev Reventlow, det var Fridtjof Nansen och Woodrow Wilson, Knud Rasmussen och Mahatma Gandhi, det handlade om upptäcktsresande, vetenskapsmän, uppfinnare,

⁹² Nielsen 1932, s. 127 och 131 och Nielsen 1927a, s. 264f. I likhet med SSF:s företrädare talade dock varken Nielsen eller andra inom NLF explicit om pojkar, utan även Nielsen använde genusneutrala termer som ”ungdomar” och ”barn”.

⁹³ Stendahl 1925, s. 18.

⁹⁴ Stendahl 1925, s. 18 [ref. av H. Söderberghs föredrag].

⁹⁵ Stendahl 1933, s. 5.

kristna martyrer och banbrytare i kampen mot exempelvis slaveriet, och så vidare. Samtliga var män och samtliga skildrades som, eller borde skildras som, krigshjältens moraliska ekvivalent (se mer om detta i avsnitt 7.2.2). Historieundervisningen blev naturligtvis av central betydelse i förmedlingen av det nya pacifistiskt orienterade hjältemodet. Men hjälteidealet kunde även appliceras på andra sammanhang.

Ett mycket tydligt exempel på hur SSF och andra fredspedagoger försökte omdefiniera den traditionella manliga hjältetanken är hur scoutrörelsen, och i viss mån även sporten, ställdes mot den frivilliga landstormsrörelsen. I sin skrift om fredsfostran från år 1932 diskuterade Herman Söderbergh scoutrörelsens stora förtjänster ur fredssynpunkt. Visserligen hade pacifister all rätt att inta en kritisk hållning gentemot scoutrörelsen, menade han, då den "lätt kan få en inriktning av antipacifistisk karaktär och utnyttjas för militärt aktivistiska syften".⁹⁶ Men överlag främjade scoutrörelsen ett sunt fredligt tänkande, aktiv hjälpsamhet och solidaritet. Därtill ingick rörelsen i ett större internationellt sammanhang och bidrog därmed till en ökad mellanfolklig samförståndsanda. Dess främsta förtjänst var emellertid, enligt Söderbergh, att verksamheten lärde de unga "ett praktiskt handlingsideal, [som] visar hän på en vardagens ridderlighet"; i scoutrörelsen kunde ungdomarna träna och utveckla sin hurtighet och styrka, frimodighet och djärvhet, händighet och fantasi samt redbarhet och praktiska anlag. Dessutom utmanades deras färdigheter och egenskaper alltmer ju äldre de blev.⁹⁷

Trots att det som vanligt inte framkommer något explicit genus i Söderberghs text är det uppenbart att det är scoutpojkar som åsyftas, inte minst med avseende på de manligt kodade markörer som används i texten och hur scoutlivet kontrasterades mot landstormens ungdomsavdelningar. Etnologen Bo Nilsson har för övrigt studerat den svenska scoutrörelsen under första hälften av 1900-talet ur ett maskulinitetsperspektiv. Han menar att scoutrörelsen ursprungligen var tänkt att fungera som ett internationellt brödraskap med det yttersta syftet att verka för fred och ömsesidig förståelse mellan folk och nationer – samtidigt som fosterlands- och manlighetsretoriken var helt central inom rörelsen. Den ideala scoutpojken var en fosterlandsälskande, plikttrogen och klassöverbryggande ung man. Även om flickor och pojkar officiellt kunde bli scouter på lika villkor menar Bo Nilsson att scoutrörelsens retorik hade en utpräglad manlig slagsida. En "riktig man" gestaltades under perioden i termer av exempelvis ridderlighet, styrka, initiativrikedom, hederlighet, mod och disciplin. I grund och botten eftersträvade scoutrörelsen enligt Nilsson en ny människotyp, en ny manlighet i fre-

⁹⁶ Söderbergh 1932, s. 6.

⁹⁷ Söderbergh 1932, s. 6f (citatet på s. 7).

dens och solidaritetens tjänst, i likhet med vad jag menar att SSF långsiktigt försökte åstadkomma.⁹⁸

Herman Söderbergh lyfte även fram sporten som en fredlig alternativ fritidsaktivitet för unga män, i tydlig kontrast till landstormsrörelsen. Visserligen fanns sporter som var direkt olämpliga ur ett fredsfostrande perspektiv, exempelvis boxning, men i övrigt berodde utövandet i hög grad på ledarnas ansvarsfullhet. I sportens värld fanns ”ännu rum för bragdens glans” och ungdomen kunde där utveckla ”mod, skicklighet och behärskning”. Dessutom framhöll Söderbergh att sportlivets tävlingar mellan nationer ur rent pacifistisk synpunkt borde välkomnas ”som en synnerligen legitim ersättare för den krigiska tävlan på nationernas slagfält”.⁹⁹ Både scoutrörelsen och sportens värld ställdes således fram av Herman Söderbergh som ett slags moraliska ekvivalenter till den ”militarisering” av pojkar och deras mentalliteter som representerades av landstormens ungdomsavdelningar.

Detta sätt att tala om och beskriva – och därmed samtidigt konstruera – det nya hjälteidealet, som en direkt motsvarighet till den traditionellt krigiskt förbundna manligheten, var som sagt inget unikt för SSF:s ledamöter och skribenter. Den tidigare nämnda folkskollärarinnan och senare styrelseledamoten i Göteborgs skolors fredsförening, Elsa Skäringer, ansåg visserligen att pojkarnas inneboende kampinstinkter och ”naturliga” beundran för krigets hjältar även fortsättningsvis i viss mån borde tillfredsställas genom skolans historieundervisning. Som kompletterande fredsfostrande metod hade Skäringer emellertid samlat alternativa hjälteideal och hjältebragder på hög, motbilder om modiga män i fredens och livets tjänst. Dessa motbilder var direkt riktade till pojkarna i syfte att få dem ”att inse, att man kan visa heroiskt mod, trohet, uthållighet på annat sätt än att gå ut och slå ihjäl andra människor”.¹⁰⁰ Motbilderna utgjordes av en samling tidningsnotiser som exempelvis handlade om

strålände bärgningsbragder, som utförts av manskap på våra livräddningsstationer, om flygambulansens ytterst farofyllda färder i dimma och snöfall över Norrlands ändlösa ödemarker, om zeppelinaren, som 1928 styrde mot nordpolen och förolyckades och räddningsexpeditioner med isbrytare och aeroplan, som sändes ut utan hänsyn till nationalitet o.s.v. [– –] Det saknas inte material. Kuvertet blir tjockare för vart år, som går. Själv tror jag, att de notiserna effektivare än ord och förmaningar givit pojkarna – och varför inte också flickorna – en ny inriktning för sin dådlust.¹⁰¹

⁹⁸ Bo Nilsson, *Maskulinitet: Representation, ideologi och retorik*, Umeå 1999, s. 48f, 62f, 67 och 72. Nilsson förklarar denna retoriska manliga slagsida med den ”genusosäkerhet” (se Kimmel 1987) som på många vis utmärkte det tidiga 1900-talet, då en del män hade behov av att ta avstånd från det som upplevdes som en ”feminiserad” modernitet.

⁹⁹ Söderbergh 1932, s. 8.

¹⁰⁰ Skäringer 1935a, s. 8.

¹⁰¹ *Ibid.*

Elsa Skäringers bild av hur fredsfostran kunde gå till i praktiken i en folkskola i Göteborg på 1930-talet får här utgöra ett belysande exempel på detta kapitels huvudsakliga tes, nämligen att fredsfostran främst riktades till pojkar. Den inklämnda bisatsen, ”och varför inte också flickorna”, förstärker endast det intrycket. Det nya hjältemod som presenterades av Skäringer innehöll genomgående traditionellt manliga beståndsdelar: det handlade om ”strålande bärgningsbragder” och ”ytterst farofyllda färder”, det gällde dramatiska expeditioner med isbrytare och aeroplan. Det var helt enkelt en värld dit flickor normalt sett inte hade tillträde.

Även Ernst Bjerke, ledarskribent i *Folkskollärarnas Tidning*, diskuterade i den tidigare nämnda artikeln om fredsfostran från år 1932 det ”ganska svårlösliga problemet” med att få pojkarna intresserade av fredliga hjälteideal. Det var ju ”blodiga och tappra krigare” som enligt Bjerke fick pojkarnas ögon att lysa på historiektionerna. I artikeln gav han ändå några exempel på hur problemet kunde tacklas i skolorna och hur man kunde försöka intressera pojkarna för kulturhistoria och historiska fredshjältar:

Riddarnas och boy-scouternas ideal, tapper kamp mot det onda, mot orättvisa och förtryck och om uppoffrande hjälp åt de svaga bör lätt kunna sätta en pojkes hjärta i brand. Skildringar av den mänskliga odlingens heroer och släktets erövring av världen och seger över naturkrafterna tillfredsställer deras oavvisliga behov av hjältar att beundra och dyrka.¹⁰²

I likhet med SSF:s ledande företrädare och andra pacifistiskt engagerade pedagoger ansåg således även Ernst Bjerke att den fredsfostran som var tänkt att praktiseras ute i landets skolor måste dels i huvudsak vända sig till pojkarna, dels få pojkarna intresserade av fredsstråvan och fredliga ideal genom att vädja till deras ”manlighet”. Det var helt enkelt av största vikt för SSF, NLF och andra likasinnade, såväl i Norden som i vidare internationella kretsar, att övertala både lärare och elever om att *även* fredens hjältar utmärktes av ideala manliga egenskaper som mod, offervilja och dådkraft.

Flickorna då?

Var fanns då flickorna i denna fredsfostrande värld av manliga förebilder och manligt hjältemod? Hur tilltalades de i SSF:s skrifter? Hade flickorna någon plats över huvud taget i föreningens fredsfostrande program? Med utgångspunkt i SSF:s föredrag och skrifter, i synnerhet de publikationer som riktades direkt till barnen, verkar det helt enkelt inte ha upplevts som något behov av att fostra flickor i pacifistisk riktning, det vill säga om man inte tolkar allt tal om ”barn” och ”ungdomar” som ett inkluderande av båda könen. *Ingenstans* i det material som SSF har lämnat efter sig framstår de kvinnliga

¹⁰² ”Skolan och folkförsoningen”, *FT* 1932:35, s. 834 (se även s. 833).

gestalterna som problematiska ur fredssynpunkt. De ytterst få flickor och kvinnor som på det ena eller andra sättet figurerar i texterna skildras tvärtom genomgående som vänliga, omvårdande och fredliga i största allmänhet.

Kvinnor förekommer uttryckligen i 10 av totalt 93 texter i SSF:s barn- och ungdomspublikationer. I fyra av dessa texter skymtar dock kvinnorna bara förbi som hastigast; namnlösa och nämnda i bisatser.¹⁰³ I övrigt finns en berättelse om flickan Noomi som upplever kriget och dess lidanden på nära håll och som drömmer om Befriaren (Jesus),¹⁰⁴ och det finns vidare två texter där pojkar och flickor tillsammans representerar budskapet om fred.¹⁰⁵ År 1932 publicerade SSF en berättelse av författaren Jeanna Oterdahl, en moralisk saga som illustrerade det fredsfostrande budskapet ur ett högst vardagligt perspektiv. Berättelsen handlar om syskonen Per och Maja som lekte tillsammans och byggde en ladugård av småstenar. Efter ett tag blev Per avundsjuk på Majas fina bygge. Han visade ilska och frustration, men gick sedan iväg och hämtade fina kottar som fick föreställa djur i ladugården. Då Maja bad om att få några av kottarna ville Per först inte ge henne några. Till slut gav han ändå med sig, då han märkte hur ledsen systemen blev. Under hela lekprocessen var Maja den som hjälpte, uppmuntrade och tröstade samt ställde sig själv åt sidan för Pers skull. Per representerade alldeles tydligt den konfliktskapande och Maja den fredsskapande och försonande. Trots Oterdahls brasklapp i slutet av sagan, att Per ”lika gärna [kunde] ha hetat Maja och Maja kunde ha hetat Per”, är det svårt att inte tolka hela berättelsen i ljuset av traditionella genusstereotyper. Sagan är som sagt också en av ytterst få texter där en flicka får inta rollen som fredsförebild. Medan Pers framtid var mer oviss, spådde Oterdahl en lysande framtid för Maja då hon bar kärlekens kraft inom sig.¹⁰⁶

Det finns ytterligare två exempel från SSF:s skrifter som tydligt lyfter fram kvinnor i rollen som fredsförebilder. Det första exemplet utgörs av en specialutgåva i form av en ren ”kvinnopublikation”, nämligen Greta Stendahls *Tre kvinnliga fredsarbetare* från år 1929. Skriften innehåller porträtt av tre samtida kvinnliga förebilder: den amerikanska socialreformatorn och fredsaktivisten Jane Addams, den svensk-norska Anna Bugge-Wicksell som var engagerad inom freds- och kvinnorörelsen samt ledamot av NF:s mandat-

¹⁰³ Några tyska kvinnor som ”pysslade om” en sårad soldat nämns i en bisats, se ”Små berättelser från kriget”, *Till skolornas fredsdag* 1924, s. 11; En namnlös kvinna från ett fiendeland gifter sig med den manlige huvudpersonen, se ”Han kom på andra tankar”, *Till skolornas fredsdag* 1934; En liten flicka bad en pojke (huvudpersonen) om hjälp att komma på en lek, se ”Leka krig –?”, *Den 18 maj 1935*; ”Bräckliga unga flickor” – det vill säga sjuksköterskor – nämns i en text om Röda korsets hjälpverksamhet (här finns även en kvinna som gråter), se ”Röda korsets soldater”, *Den 18 maj 1935*.

¹⁰⁴ ”Krigsländernas längtanssång” (ur Emilia Fogelklous *Befriaren*), *Den 18 maj 1937*.

¹⁰⁵ ”Stig och Anna, tolv och nio år, talar till sina kamrater”, *Den 18 maj 1937* och ”Sju små vänner”, *Barnens fredshälsning: Den goda viljans dag 18 maj 1932*.

¹⁰⁶ ”En barnlek”, *Till skolornas fredsdag* 1932, s. 5–10 (citatet på s. 10).

kommission, och slutligen även den danska missionären och socialarbetaren Karen Jeppe som främst uppmärksammades för sitt hjälparbete bland flyktingar och överlevande från folkmordet på armenierna under och efter första världskriget. Samtliga kvinnoporträtt tillkom i samband med morgonandakter vid Statens normalskola för flickor och är tydligt riktade till just unga kvinnor. I Greta Stendahls inledning påminns flickorna om den förpliktelse som ligger i de kvinnliga föregångarnas kamp för utökade rättigheter i samhället och flickorna uppmanas av Stendahl att bidra till skapandet av en bättre värld.¹⁰⁷ Det andra exemplet utgörs av ytterligare en berättelse om Karen Jeppe och hennes svåra och riskfyllda arbete i Armenien. Jeppe framställs där som en verklig hjälte, en kvinna som trotsade allt motstånd i kampen för armenierna, stundtals med fara för sitt eget liv.¹⁰⁸

Det fanns således även kvinnliga hjältar i SSF:s skriftliga produktion. En välvillig tolkning skulle kunna vara att mellankrigstidens nya pacifistiskt orienterade hjältemod öppnade upp dörrarna även för kvinnor. Det är i alla fall en slutsats som historikern Susan Zeiger har dragit efter en analys av den kursplan som utarbetades under 1910-talet av SSF:s amerikanska motsvarighet The American School Peace League (ASPL). En intressant aspekt av denna kursplan är nämligen att det förekom relativt många kvinnor bland de fredshjältar som lyftes fram, något som verkar ha varit ett medvetet drag från ASPL:s sida. Zeiger menar att ASPL:s definition av den nya heroismen som en osjälvisk uppoffring i fredens tjänst och för det allmännas bästa därmed öppnade upp fältet även för kvinnor. I regel framhölls sådana kvinnor som nått högt på samhällsstegen genom offentliga uppdrag och yrkespositioner, men även kvinnor som mödrar och deras omvårdande roll inom ramen för familjen betraktades som ett föredöme för fredlig verksamhet.¹⁰⁹

Som tydligt framgått var det kvinnliga inslaget däremot minimalt i SSF:s katalog över tänkbara alternativa fredshjältar. Hur bör då detta förstås? Varför lyftes inte fler kvinnliga förebilder i fredens tjänst fram för de svenska barnen och ungdomarna, för både flickorna och pojkarna? Detta kan synas förvånande, inte minst med tanke på att SSF:s styrelse dominerades av kvinnor och att de flesta därtill var flickskollärarinnor och även i övrigt tydligt förankrade i kvinnliga miljöer. Intressant i sammanhanget är George Brandells tidigare nämnda enkätundersökning från år 1911 där han undersökte folkskolebarns ideal och förebilder. Endast ytterst få av pojkarna hade över huvud taget angett kvinnliga förebilder, medan närmare hälften av flickorna hade valt manliga.¹¹⁰ Att pojkarna i princip enbart valde manliga förebilder,

¹⁰⁷ Stendahl 1929b (inledningen på s. 5).

¹⁰⁸ "Karen Jeppe: Armeniernes ven", *Den 18 maj 1935*, s. 12–21.

¹⁰⁹ Zeiger 2000, s. 57ff. Se även Howlett 2008, s. 2.

¹¹⁰ Brandell 1912–1913, s. 33–35. Ungefär 7 % av pojkarna uppgav kvinnliga förebilder och ungefär 45 % av flickorna valde manliga. Brandell framhöll att liknande resultat hade fram-

och att även flickorna i så stor utsträckning hade gjort detsamma, var inte något som problematiserades av Brandell. Resultatet verkar ha betraktats som en självklarhet, något som inte behövde kommenteras. Mannen som norm för det mänskliga, i detta fall för hjälteideal, måste därför anses vara en både möjlig och rimlig förklaring till bristen på kvinnliga fredsförebilder i SSF:s publikationer. Jag menar dock att den främsta förklaringen sannolikt är att mellankrigstidens fredsfostran inte vände sig till flickorna, åtminstone inte som primära mottagare. Jane Addams, Anna Bugge-Wicksell och Karen Jeppe var undantagen som bekräftade regeln. Och regeln var av allt att döma att det nya Hjaltemodet, i likhet med det gamla, var ett manligt ideal. Texternas syfte var att lära ut ett nytt manligt ideal – inte ett nytt kvinnoideal.

7.2.2 Fredsfostran: En feminisering av pojkarna?

Vad SSF och andra samtida fredsengagerade pedagoger försökte åstadkomma var således, menar jag, i grund och botten att skapa en ny pacifistisk manlighet. Återkommande betydades hur fred och fredsarbete inte var något ”flackt ideal” och inte någon ”passiv, lättvunnen sak”. Nej, fredsidealet krävde en riktig man, det krävde kamp, tapperhet, mod, offer och dådkraft, svåra utmaningar och glansfulla bragder. Som kommer att framgå med all tydlighet i följande avsnitt var detta något som betonades så ofta och genomgående i SSF:s barnpublikationer att det rimligtvis måste ha fyllt en viktig funktion, något som gick utöver pojkarnas möjligheter till identifikation.

I samband med Greta Stendahls föredrag vid flickskolläramötet i Porla år 1919, där bland annat betydelsen av ”fredshistoria” och fredliga hjälteideal i historieundervisningen behandlades, såg sig förste folkskoleinspektören Karl Nordlund tvungen att lufta sina farhågor. Den springande punkten handlade om pojkarna och vad som då skulle hända med dem:

Problemet [med de olika ”pliktkollisioner” som en fredsfostran skapar] kunde också betraktas ur en mera psykologisk synpunkt. Hur skulle man hos de unga väcka sinnet för mod och duglighet? Hur få fram det aktiva hos dem? Man visste, hur pojkarna kunde njuta av indianböcker och detektivhistorier. Vore dessa saker av något värde för dem, rent psykologiskt? Skulle man försaka skildringen av historiska tilldragelser, vid vilka modet spelat en avgörande roll? Det kunde nog vara sant, att de fysiskt modiga kunde vara moraliska krukor. Men skulle man stryka Maraton och Termopyle? På detta sätt ställdes man inför rader av pinsamma problem.¹¹¹

kommit vid undersökningar i andra länder. Den *enda* kvinna (bortsett från mamma, mormor och liknande) som nämndes som förebild av de 497 folkskolepojkar som ingick i undersökningen var f.ö. Selma Lagerlöf (ibid, s. 28f, se även s. 35).

¹¹¹ Stendahl 1919, s. 214 [ref. från K. Nordlunds diskussionsinlägg].

Ja, vad skulle egentligen hända med pojkarnas karaktärsfostran om krigsskildringar och krigarbragder försvann eller nedtonades i historieundervisningen? Och borde kanske även indianböcker rensas ut från pojkarnas bokhyllor? Hur skulle man då kunna fostra fram mod, duglighet och ”det aktiva” i dem? Greta Stendahl replikerade att det viktigaste var att pojkarna ”lärde sig att sätta det moraliska modet över det fysiska”, men det är uppenbart att Nordlund inte var riktigt övertygad om det nya pacifistiska hjältemodets fortsatt manliga karaktär.¹¹² I Karl Nordlunds tankevärld fanns inte enbart den tidigare nämnda plikt-kollisionen mellan nationalism och pacifism, utan även – och i nära samband därmed – en konflikt mellan å ena sidan en traditionell nationellt präglad manlighetsfostran där mod och styrka stod i centrum och å andra sidan en fostran av pojkarna utifrån pacifistiska ideal. En mer genomgripande fredsfostran i skolorna riskerade därmed att utmana, eller urholka, det dominerande mansidealet vilket var intimt förbundet med både förmågan och viljan att försvara fosterlandet i händelse av krig.

Fanns det fler inom samtida pedagogiska kretsar som delade Nordlunds oro? Jag är övertygad om att så var fallet, även om det finns få explicita exempel att hänvisa till i det material som bildat underlag för denna avhandling. Det står däremot utom all tvekan att SSF:s företrädare och skribenter *upplevde* den ständiga närvaron av just denna oro kring pojkarna och deras manlighetsfostran i relation till de pacifistiska idealen. Vid en läsning av SSF:s skrifter som dialoger med specifika och föreställda mottagare, i synnerhet vad gäller barn- och ungdomspublikationerna, blir det slående i vilken hög grad texterna hade formen av ett ständigt pågående samtal med pojkarna. Och samtalen handlade om övertalning: att ställa sig i fredens tjänst innebar *inte* svaghet, dådlöshet och feighet, utan tvärtom det verkliga och sanna hjältemodet. I detta avsnitt kommer jag att undersöka hur SSF:s ledamöter och skribenter gick tillväga för att attrahera pojkarna (och deras uppfostrare) för fredsidealet. Närmare bestämt kommer jag att analysera vilka retoriska strategier som användes i konstruktionen och förmedlingen av det nya pacifistiskt orienterade mansidealet. Jag menar att en betydande del av den fredspedagogiska retoriken gick ut på att bemöta den outtalade men ständigt närvarande frågan: Vad skulle egentligen hända med pojkarna om en fredsfostran på allvar implementerades i de svenska skolorna? Riskerade inte en fredsfostran – i synnerhet en fredsfostrande historieundervisning – att i förlängningen leda till en feminisering eller ett ”omanliggörande” av det uppväxande manliga släktet?

¹¹² Stendahl 1919, s. 218.

”... än djävare strider och än större bedrifter”

I de publikationer som SSF riktade direkt till barnen, *Till skolornas fredsdag* och *Den 18 maj*, försäkrades pojkarna – i text efter text – om att fred och fredsarbete var något som krävde att alla ideala manliga dygder och attribut togs i bruk och kom till uttryck. Det gällde att framställa det moraliska modet som ett högre ideal än det fysiska, och det gällde att få fredliga och kulturella bragder att framstå som *mer* lockande för barnen än de hjältedåd som förknippades med kriget. Detta var ett genomgående underliggande budskap som förmedlades med starkt eftertryck i SSF:s skriftserier.

I lärarinnan och författaren Jeanna Oterdahls morgonbetraktelse i *Till skolornas fredsdag* från år 1924 lyftes explicit frågan om vad som skulle hända med hjältarna och modet i en fredlig värld. Hon vände sig därvid direkt till de unga läsarna – och det var sannolikt inte flickorna som utgjorde de huvudsakliga adressaterna:

Tro inte, att människan mister något, om kriget försvinner. Så länge vårt släkte lever på jorden skall det behövas hjältemod och offervilja in till döden. Vi skola inte förlora något av dåd och äventyr. Sven Duva och Dexippos och Alexander och Hannibal och Karl XII och Napoleon skola alltid ha sin plats bland oss, men de skola sätta in sin kraft på än djävare strider och än större bedrifter.¹¹³

Ovanstående utdrag måste anses vara ett typiskt exempel på den övertalning av barn och unga som finns med som en röd tråd i SSF:s barnpublikationer: ”Tro inte, att ...” Det tydliga budskapet till pojkarna var att en fredlig värld inte skulle innebära att hjältemodet och äventyret försvann. Tvärtom skulle det nya fredliga hjältemodet karakteriseras av ”än djävare strider och än större bedrifter” än vad de gamla krigshjältarna var förmögna till.

Ett annat exempel på hur SSF kommunicerade med pojkarna är ett hjälteporträtt från år 1933, av den norske vetenskapsmannen och upptäcktsresanden Fridtjof Nansen och hans omfattande diplomatiska och humanitära hjälparbete i NF:s tjänst. Texten får sägas utgöra ett skolboksexempel på det nya hjältemodet. Nansen personifierade utan tvekan hjälten med stort H. Han skildrades som en hjälte i fredens tjänst och samtidigt som den manligaste av alla tänkbara män. Han framställdes som den goda viljans riddare, inte bara ordets utan även handlingens man, som tog på sig än det ena och än det andra ”kjempeverket”. I skildringen av honom duggade det tätt med epitet som viljestyrka, handlingskraft, mod, ädelt hjärta, offervilja och hängivelse för en stor sak. Han beskrevs som ”en man av stora dimensioner”, ja en man som offrade allt i det största räddningsarbete som någon enskild människa någonsin utfört.¹¹⁴ Det fanns helt enkelt inte något utrymme för

¹¹³ ”Frid på jorden”, *Till skolornas fredsdag* 1924, s. 6.

¹¹⁴ ”Fridtjof Nansen: Den gode viljes mann”, *Den 18 maj* 1933, s. 11-16.

läsarna att betvivla Nansens manlighet. Ett liknande exempel, om än av ett helt annat slag, utgörs av en berättelse om den fiktiva pojken Ernst som inte ville leka krig med sina skolkamrater. Han förstod inte meningen med dessa lekar. Kamraterna i sin tur (inklusive klassens magister) var lika oförstående gentemot Ernst: pojkar slåss ju! Sagan handlar om hur Ernst till slut lyckades avstyra pojkarnas ständiga krigslek genom att introducera andra lekar, mer fredliga och inkluderande, där även flickorna ingick. Väsentligt i sammanhanget är sagans inledande skildringar av Ernst som ”stor och stark”, modig och äventyrlig.¹¹⁵ Ingen läsare skulle därmed behöva tvivla på Ernsts ”manlighet” – han var varken feg eller vek – trots att han inte ville leka krig.

Tre tidigare nämnda berättelser i SSF:s skriftserier, vilka då framhölls som exempel på det radikalpacifistiska budskap som föreningen riktade till barnen, kan även lyftas fram som tydliga illustrationer av det nya hjältemodets idealt manliga karaktär. Ett sådant exempel är sagan om den unge Svante som vägrade att delta i det inbördeskrig som utbröt i hans hemland. Däremot gjorde han allt som stod i hans makt för att rädda kamraterna då dessa hamnade i fångenskap – ja, han offrade till slut sitt eget liv för att rädda de andra. Bortsett från berättelsens radikalpacifistiska innebörd i sig är det även möjligt att tolka den underliggande sensmoralen som ett tydligt budskap riktat direkt till pojkarna: pacifistiska ställningstaganden innebar *inte* passivitet och dådlöshet, utan kunde tvärtom öppna upp för sant patriotiska och manliga hjältebragder.¹¹⁶ Ett liknande budskap, om än inte lika dramatiskt gestaltat, förmedlas i hjälteporträttet av den schweiziske ingenjören Pierre Ceresole. Efter första världskriget beslutade Ceresole att aldrig mer bära vapen. I stället byggde han upp en internationell hjälpverksamhet baserad på William James idéer om krigets moraliska ekvivalent. Detta var dock inget beslut baserat på feghet eller rädsla, försäkrade skribenten: ”han manglede ikke hverken mod eller vilje til at forsvare og tjene sit land, men han vilde prøve at finde en ny og bedre maade at gøre det paa”.¹¹⁷ Ett ytterligare exempel är skildringen av de engelska manliga pacifisterna som vägrade delta i första världskriget och därför blev misshandlade, hånade och fängslade samt beskyllda för feghet. Trots hot om dödsstraff vägrade de att ta del i striderna. Textförfattaren frågade då läsarna retoriskt: ”Kallar du det feghet, att de då höllo fast vid sin övertygelse och svarade med ny krigstjänstvågrän?”¹¹⁸ Ett genomgående tema i dessa tre berättelser är att de manliga huvudpersonerna framställdes som självuppoffrande och modiga, ett moraliskt mod som i några fall till och med innebar en påtaglig fara för livet. Utmärkande är också det patriotiska anslaget, åtminstone i de två förstnämnda

¹¹⁵ ”Leka krig?”, *Den 18 maj 1935*, s. 22–27 (beskrivningen av Ernst på s. 22).

¹¹⁶ ”En sannsaga”, *Den 18 maj 1933*, s. 19–24.

¹¹⁷ ”Pierre Ceresole: En handlingens mand”, *Den 18 maj 1938*, s. 11.

¹¹⁸ ”Engelsk kväkarungdom [...]”, *Till skolornas fredag 1933*, s. 16 (hela texten på s. 15–21).

skildringarna. Det var alldeles uppenbart av stor vikt för SSF:s skribenter att bemöta tänkbara anklagelser om pacifistiska män som fega och rädda.

Över huvud taget framställdes det nya hjältemodet som utpräglat manligt, med den ideala manlighetens alla egenskaper intakta. I Walesbarnens årliga radiohälsningar till barn i andra länder, vilka publicerades i skriftserien *Den 18 maj*, lyftes varje gång en specifik kategori beundransvärda förebilder fram. Dessa hjältar var ytligt sett både könlösa och namnlösa men ändå alltid tydligt förknippade med män och manlighet som exempelvis ”vetenskapsmän” och ”upptäckare”. I 1934 års upplaga kunde man exempelvis läsa följande efter de vanliga hälsningsfraserna: ”Vi beundrar modet hos de föregångare i alla länder som övervunnit fruktan och faror. Dristiga dåd som den ensamme flygarens färd i nattens mörker över Atlanten fyller oss alla med stolthet.”¹¹⁹ Två år senare uppmärksammades upptäckare och sjöfarare:

Vi hälsa er, på denna Goda viljans dag, i upptäckares och sjöfarares namn, dessa århundradenas pionjärer, som drogo ut i det okända och som för oss vidgade kunskapsvärldens gränser. På världshav efter världshav, över kontinent efter kontinent drogo de för att avslöja deras hemligheter, de utstodo svårigheter och faror, emedan de voro beslutna att finna och att aldrig ge vika.¹²⁰

I ovanstående utdrag lyfts ännu en väsentlig aspekt fram av det nya hjältemodet. I enlighet med SSF:s övergripande fredsfostrande budskap var det nya hjälteidealet inte enbart kopplat till det nationella, utan rymde även hjältedåd i hela mänsklighetens tjänst. Den nye pacifistiske mannen skulle drivas av den internationella idén, han skulle vara, leva och tänka som en världsmedborgare och handla med hela mänsklighetens bästa för ögonen.

Ett ytterligare exempel på det nya hjältemodets internationella karaktär utgörs av en hälsning från NF:s generalsekreterare till barnen över hela världen, vilken publicerades av SSF år 1935. Inte heller utifrån denna text går det att ta miste på till vilket kön budskapet i första hand riktades: ”Arbeta för att ert land skall bli en humanitetens fackelbärare! Ni kommer att få strida, uthålligt och troget, mot otaliga motståndare.” De motståndare som avsågs i texten var exempelvis naturkatastrofer, sjukdomar och fattigdom. Avslutningsvis vädjade generalsekreteraren om barnens stöd med följande ord:

Nationernas förbund behöver människor, som med hjältemod strida, inte mot andra människor, utan mot sådana fiender, som jag här har nämnt. [– – –] Ni, unga människor, Nationernas förbund behöver er. Lär känna det! Hjälp det att förgöra mänsklighetens fiender! Hårt arbete, fara, risker, äventyr, offer – allt detta väntar er.¹²¹

¹¹⁹ *Den 18 maj 1934*, s. 3f.

¹²⁰ *Den 18 maj 1936*, s. 2.

¹²¹ ”Hälsning från generalsekreteraren i Nationernas förbund till barnen över hela jorden”, *Den 18 maj 1935*, s. 5f.

I den något mer avslöjande danska översättningen av generalsekreterarens tal, vilken publicerades i samma häfte, har den avslutande meningen i stället följande lydelse: ”Der venter jer arbejde, farer, risiko, æventyr, offer. Hvad mere kan I ønske?”¹²² Att fredsarbete i mänsklighetens tjänst skulle innebära passivitet och dådlöshet, en värld utan hjältar och äventyr, var en fullt tänkbar invändning som kraftfullt bemöttes i detta inlägg.

Ett liknande exempel från de många texter som alldeles tydligt vände sig direkt till pojkbarna för att övertala dem om fredsidealets manliga och hjältemodiga karaktär, är också hämtat från *Den 18 maj* år 1935. Texten skildrar det arbete som utfördes av Röda korsets ”soldater” och syftade uttryckligen till att övertyga de unga läsarna om att ”det inte kräves slagfält för att en människa skall kunna visa prov på hjältemod och offervillighet”.¹²³ Chefen för ungdomens Röda kors, M. Milsom, berättade hur Filippinerna på kort tid hade drabbats av två tyfoner i slutet av året 1934:

Det är då, som man mitt i paniken och uppgivenheten, ser Röda Korsets hjälparmé ingripa. Alla dessa soldater ha utan tvekan hörsammat ordern om utryckning. På det vilt upprörda havet fara båtar, lastade med livsmedel, läkemedel och förband, som hjälpsamskapet utdelar, ibland med fara för sitt eget liv. På flygfälten stiga aeroplan upp i den starka stormen och föra med sig de bräckliga unga flickor, som göra sin storslagna sammanslutning all heder: sjuksköterskorna. I Manilla fara sent på natten täckta lastbilar fram och åter. På sina ställen köra de i vatten ända upp till hjulaxeln. De äro på väg för att i de mest avlägsna stadsdelarna söka upp de unga män, som lovat att hjälpa Röda Korset i händelse av behov. [– – –] Man ger signaler med bilhornet och bultar på dörren. Den tysta och mörka byggningen vaknar till liv, och det tänds ljus. Konturerna av en man syns i ljusskenet innanför dörren, som just öppnats. Han förstår. Hans lilla packning är redan färdig, och han sliter sig lös från de sina. En kvinna gråter, ett barn skriker ... Bilen är redan långt borta. Kanske kommer mannen aldrig åter ...¹²⁴

Krigsretoriken är påfallande i denna berättelse. Det talas om soldater i det godas tjänst, armé, utryckning, fara för livet och mer implicit även om äventyr, bragd, risker och mod. Som en tydlig kontrast till de manliga fredshjältarna framhålls ”de bräckliga unga flickor[na]”, men även kvinnan som gråter då mannen hjältemodigt ger sig ut i den mörka natten. Med detta utpräglat manligt kodade språkbruk måste det anses vara osannolikt att texten vände sig till exempelvis folkskolans 12-åriga flickor, även om dessa naturligtvis kunde få behållning av både den dramatik och sensmoral som genomsvyrate berättelsen. Jag menar ändå att texten främst är att betrakta som en dialog med pojkbarna och att den innehöll ett mycket tydligt budskap riktat just till dem: att arbeta för fred och att ställa sig i det godas tjänst är något av det manligaste som tänkas kan. Fredsarbete kräver ”en riktig man”.

¹²² *Den 18 maj 1935*, s. 9.

¹²³ ”Röda korsets ’soldater’”, *Den 18 maj 1935*, s. 35.

¹²⁴ ”Röda korsets ’soldater’”, *Den 18 maj 1935*, s. 35f.

I *Till skolornas fredsdag* från år 1933 ges vidare två distinkta prov på hur även Jesus kunde omdefinieras eller anpassas för att möta det nya manligt definierade hjälteidealet. Som tidigare framgått var det i grunden ett kristet genomsyrat budskap som förmedlades till barnen i SSF:s skriftserier och ett flertal av dessa texter var utformade som morgonböner. Jesus som ideal och föredöme spelade där en synnerligen väsentlig roll med sitt kärleksbud och sin pacifistiskt orienterade grundhållning. Samtidigt kunde Jesusgestalten naturligtvis utgöra ett hinder för SSF:s uppenbara strävanden att nå just pojkarna med sitt fredsbudskap, det vill säga om Jesus framställdes som alltför ”omanlig”. Det märks emellanåt en ambition hos SSF:s skribenter att skildra Jesus och de kristna män som har följt i hans fotspår som idealt manliga. Just (Justus) Gustavsson, lärare vid Viggbyholmsskolan och ledamot i SSF:s styrelse, uppmanade exempelvis barnen i en text från år 1933 att ”käckt och manligt” försvara den internationella fredstanken genom att så tappert som möjligt leva ett sant kristet liv, ”ett liv, som är ett riddareskap” och vars kristna tro ”tvingar till kamp för freden”.¹²⁵ Den kristna kampretorik som kan anas i denna text nådde sin fulla blomning i en morgonbön från samma år, författad av prästen och sedermera biskopen Torsten Ysander:

Det finns ett vågsammare äventyr för det unga modet och den unga längtan efter dåd än våldets och maktens väg. Det är den trånga och härliga vägen i den Starkastes tjänst – som Konungen Kristi stridsman. [– – –] Hans väg är den enda väg till fred på jorden. Hans väg är den svåraste och stenigaste. Tapperhet med Honom är uthållighetens och modets hjälteprov. Detta är den seger som övervinner världen – vår tro! [– – –] Hans strid börjar i det egna hjärtat. Vill du höra till Hans hird och ge dig i Hans tjänst är det första provet: modet att se in i ditt eget hjärta. [– – –] Detta är mer mod än att ligga i en skyttegrav eller hetsigt rusa till anfall mot okänd fiende. Det är tappare att vilja och våga se fienden, som jag bär inom mig. [– – –] Vad vill du med ditt liv. Jag vet det. Du vill en manngärning i något stort och heligt och rätt.¹²⁶

Utifrån ovanstående textutdrag kan konstateras att Torsten Ysander kryddade sin morgonbetraktelse med så gott som samtliga manligt laddade kodord som över huvud taget kunde tänkas appellera till pojkarna och deras antagna behov av kamp och strid. De traditionella krigardygerna togs här tydligt i anspråk och vändes till en strid i den kristna trons och fredens tjänst. Utöver dessa exempel finns ytterligare texter i SSF:s barnpublikationer som belyser hur manligt kodade termer som kamp och mod kopplades till den kristna tron och dess fredsideal.¹²⁷

¹²⁵ ”Kampen för freden”, *Till skolornas fredsdag* 1933, s. 11.

¹²⁶ *Till skolornas fredsdag* 1933, s. 12–14.

¹²⁷ Se t.ex. ”Till ungdomens fredsdag”, *Till skolornas fredsdag* 1926, s. 6; ”Det osynliga svärdet”, *Barnens fredshälsning: Den goda viljans dag 18 maj 1932*; ”Legenden om Sankt Örjan”, *Till skolornas fredsdag* 1934. Kampretoriken förekommer även delvis, i lägre grad, i t.ex. ”Morgonbön”, *Till skolornas fredsdag* 1924, s. 8; ”Hjältemod”, *Den 18 maj 1936*.

Den maskuliniserade Jesusgestalt och kristna kampretorik som kom till uttryck hos en del skribenter i SSF:s skriftserier kan även betraktas i ljuset av ett större perspektiv, som en del av en motreaktion mot det som uppfattades som en feminisering av den kristna tron och av den svenska kyrkan. I takt med att idén om religionen som en privatsak vann ett allt starkare fotfäste inom borgerliga kretsar under 1800-talet, blev det kyrkliga livet efterhand alltmer dominerat av kvinnor. Kristendomen och traditionella kristna dygder som exempelvis ödmjukhet, mildhet, fromhet, stillhet och lydnad knöts också alltmer till kvinnlighet och mjuka värden. Alltsedan slutet av 1800-talet strävade därför olika motrörelser inom den protestantiska kyrkan efter att formulera ett nytt kristet mansideal, bland annat genom en medveten maskulinisering, en omkodning, av centrala kristna värden och kanske främst genom ett starkt betonande av *kampens* betydelse i kristen tro.¹²⁸

På liknande sätt menar jag att SSF:s ledande företrädare och skribenter gick tillväga, medvetet eller omedvetet. Med utgångspunkt i den tidigare presenterade forskningen om genusföreställningar i relation till krig och fred, är det ett rimligt antagande att samtida uppfattningar om fred, fredssträvan och fredsarbete var feminiserade i ungefär samma utsträckning och på ungefär samma sätt som den kristna tron och kyrkliga aktiviteten under decennierna kring förra sekelskiftet. Det var därför inte endast viktigt utan helt nödvändigt för SSF och andra fredsengagerade pedagoger att få det uppväxande manliga släktet att omfatta fredstanken och därigenom tydligt ta avstånd från krig och krigsförberedelser. Freden, i likhet med Jesus, måste därmed ”maskuliniseras” i syfte att kunna appellera till pojkarna.

Manligt, omanligt och icke-manligt som retoriska strategier

I föregående avsnitt synliggjordes hur SSF gick tillväga i syfte att attrahera pojkarna (och deras uppfostrare) för fredsidealet. Jag menar att ovanstående textutdrag från SSF:s barnpublikationer är synnerligen ”talande” och ”handlande”: på alla sätt framställdes fredens hjältar som otvetydigt manliga, med alla normerande manliga egenskaper och attribut intakta, i ett tydligt syfte att övertala och övertyga pojkarna om att fredsidealet varken var omanligt eller feminint. SSF:s kontinuerliga bedyranden om det nya hjältemodets

¹²⁸ Inom ramen för projektet ”Kristen manlighet – en modernitetens paradox” har en forskargrupp, under ledning av historieprofessorn Yvonne Maria Werner vid Lunds universitet, undersökt sambandet mellan kristen tro och konstruktionen av manlighet under perioden 1840–1940. Tesen om kristendomens feminisering under 1800-talet, åtminstone i ett västerländskt perspektiv, har bildat utgångspunkt i forskningsprojektet. Se Yvonne Maria Werner (red.), *Kristen manlighet: Ideal och verklighet 1830–1940*, Lund 2008. Vad gäller specifikt den maskulina kristendomsuppfattningen, se särskilt följande bidrag i antologin: David Tjeder, ”Det manliggörande tvivlet” (s. 93–118) och Anna Prestjan: ”En korsfäst främling på jorden?” (s. 161–190). Se även en kortfattad presentation av forskningsprojektet i ”Kristen manlighet – en modernitetens paradox: Män och religion i en nordeuropeisk kontext 1840–1940”, *Historisk tidskrift* 2004:3, s. 529–534.

manliga karaktär kan således samtidigt betraktas som ett oavlatligt implicit bemötande av förväntade och kritiska invändningar om att fredsidealet risikerade att feminisera pojkar. I detta avsnitt kommer jag att tydliggöra de retoriska strategier som SSF använde sig av i formulerandet – och i försvaret – av det nya fredliga mansidealet.

En teoretisk modell för förståelsen av konstruktionen av det manliga, som i allt högre grad har börjat förespråkas i en nordisk kontext, bygger på dynamiken mellan å ena sidan det manliga och det omanliga och å andra sidan det manliga och det icke-manliga (kvinnliga). Även om de flesta forskare därmed är överens om vikten av att uppmärksamma både det omanliga och det icke-manliga, är det ändå vanligt att utgå ifrån att manlighet främst kontrasteras homosocialt, i relation till andra män.¹²⁹ Det är dock inte alldeles enkelt att göra tydlig åtskillnad mellan "omanligt" och "icke-manligt".¹³⁰ Historikern Jonas Liliequist tillhör dem som kan sägas ha gått i bräsch för betydelsen av ett retoriskt analysperspektiv med kontrasterande motsatser i fokus. Omanlighet är enligt Liliequist ett essentiellt analytiskt redskap i studier av manlighet, "inte bara i sin egenskap av kontrastbild mot vilken de dominerande idealen kan fås att framträda tydligare, utan även som ett retoriskt redskap för att underordna och marginalisera andra män".¹³¹

Om Soldaten representerade den manligaste av alla män – vad utmärkte då hans motsats? Och hur betraktades de män som under decennierna kring förra sekelskiftet varken kunde eller ville omfatta detta soldatideal? För att återanknyta till historikern Hanna Enefalk har hon, som tidigare påtalats, framhållit att modet och styrkan utgjorde de mest centrala konstituerande elementen i den ideala manligheten. De egenskaper som därmed utmärkte den mest omanliga av alla män var dess motsatser, vekhet och feighet. Vekheten var i sin tur synonym med blödighet, slakhet, klenhet, svaghet, kraftlöshet och känslighet. En vekling ville inte strida och räknades därmed inte som man, och feiga män var enligt Enefalk "föremål för en ovilja som annars reserveras för utrikes fiender".¹³² Även Jonas Liliequist menar att just feighet och svaghet under flera århundraden har utgjort de centrala kännetecknen för omanlighet i en svensk och nordisk kontext, till skillnad från en sydeuropeisk kontext där manligheten i högre grad var knuten till sexualiteten.¹³³

¹²⁹ Se Ekenstam 2006, s. 37f och 43f, för en kort presentation av denna teoretiska modell.

¹³⁰ Mycket forskning tyder på att moderniteten medförde en stark polarisering mellan män och kvinnor, det manliga och det kvinnliga, men att denna relation även kom till uttryck i retoriken mellan det manliga och det omanliga där det omanliga och det kvinnliga många gånger likställdes. Se ett resonemang om detta i Ekenstam 2006, s 45f.

¹³¹ Liliequist 2009, s. 121.

¹³² Enefalk 2008, s. 105.

¹³³ Jonas Liliequist, "Från niding till sprätt: En studie i det svenska omanlighetsbegreppets historia från vikingatid till sent 1700-tal", *Manligt och omanligt i ett historiskt perspektiv*, Anne Marie Berggren (red.), Stockholm 1999, s. 73–94.

Hanna Enefalk menar vidare att själva kärnan i den vokes eller feges omanlighet låg i det faktum att han undandrog sig de militära plikterna. Som själva förkroppsligandet av omanlighet lyfter hon fram kronvraket som ratats från militärtjänst på grund av oduglighet.¹³⁴ Jag menar dock att det i sammanhanget är adekvat att ställa sig frågan vem som egentligen betraktades med störst förakt av omgivningen: kronvraket som ratades på grund av oduglighet men som kanske ändå önskade bidra till landets försvar, eller pacifisten som aktivt och medvetet avstod från sin förväntade manliga plikt att försvara landet med vapen i hand trots att han kanske var fullt kapabel till militärtjänstgöring? En man som framstod som ett åtlöje i andra mäns ögon, eller en man som närmast ansågs förråda sitt land? Frågan kan egentligen bara ställas; det finns än så länge alltför lite forskning om pacifistiska män och deras sociala ställning i ett svenskt historiskt perspektiv. Däremot finns en del internationell forskning som visar att pacifistiska män ofta stämplades inte enbart som landsförrädare utan även som feminiserade eller förvekligade män, både före och under första världskriget.¹³⁵

Oavsett kronvrak eller pacifist menar jag att Hanna Enefalks huvudsakliga slutsats, om undandragandet från de militära plikterna som kärnan i den konkret manifesterade omanligheten, är fullt rimlig. Jag menar vidare att SSF och andra samtida pacifistiska pedagoger därmed upplevde ett påtagligt behov av att maskulinisera fredsidealet och fredens hjältar. Det nya manliga hjältemodet fick inte på något sätt associeras med vare sig kvinnlighet eller omanlighet. SSF:s texter kan därför i lika hög grad läsas som en indirekt beskrivning av vad detta pacifistiska mansideal *inte* innebar. I text efter text framställdes det nya hjältemodet i kontrast till det omanliga eller icke-manliga, det vill säga feghet, vekhet, svaghet, passivitet, dådlöshet och – inte minst – bristande patriotism. Det var dessa egenskaper som SSF:s skribenter sköt in sig på och tog avstånd ifrån i sina återkommande försäkringar om att det inte fanns någon motsättning mellan fred och manlighet. Att vara pacifist var *inte* ett tecken på feghet och svaghet, och män i fredens tjänst var därmed *inte* att betrakta som omanliga – tvärtom.

Att tillskriva motståndaren omanlighet utgör ett viktigt element i konstruktionen av olika manligheter. Som framgått var detta en förekommande retorisk strategi gentemot pacifistiska män då dessa utmålades som femini-

¹³⁴ Enefalk 2008, s. 106ff.

¹³⁵ Den kanadensiska historikern Frances H. Early har exempelvis studerat det feministiska och pacifistiska motståndet under första världskriget i USA, med särskild tonvikt på det retoriska språk som statliga myndigheter och medier använde i syfte att misskreditera krigets opponenter, se Frances H. Early, *A World without War: How US Feminists and Pacifists Resisted World War I*, New York 1997. Se även en intressant recension av Earlys bok, insatt i en större kontext, i Sandi E. Cooper, "Managing' Women in War and Peace", *The International History Review* 1998:4, s. 910f (hela artikeln på s. 904–919). Se också t.ex. Gerald E. Shenk, *Work or Fight! Race, Gender and the Draft in World War One*, New York 2008, för liknande resultat och slutsatser som framkommer i Earlys bok.

serade och omanliga, något som alltså även finns med som en genomgående underström i SSF:s egna texter i form av de ständiga replikerna som svar på tänkta invändningar om omanlighet. Innebar då fredspedagogernas strävan efter att maskulinisera den pacifistiske mannen att det samtidigt fanns ett behov av att ”demaskulinisera” Soldaten som det normerande mansidealet? Ett intressant och ovanligt tydligt exempel i sammanhanget kan hämtas från Nordiska lärares fredsförbunds sommarkurs för lärare år 1926. Den norske juristen och riksdagsmannen Carl Bonnevie höll då ett föredrag där han i egenskap av radikalpacifist förespråkade rätten att vägra all militärtjänst:

I våra dar är detta enda vägen värna vårt fosterland undan ödet att förvandlas till en ödemark. Långt ifrån att innebära – såsom de tro som ej förstå bättre – någon slags feminism [*sic!*] eller vädjan till vekare instinkter, förutsätter en sådan radikal omläggning av vår plikt att värna fosterlandet tvärtom en i förnuftets och mänsklighetens tjänst insatt manlighet och dådkraft, varav ej alla av den föråldrade värnpliktsidéns anhängare torde vara mäktiga.¹³⁶

Här framställdes den manlige pacifisten i sanning som en ”riktig man”, ja som *mer* manlig och dådkraftig än militarismens egna anhängare. Pacifism i form av värnpliktsvägran var i Carl Bonnevies tankevärld uttryck för förnuft, manlighet och handlingskraft – och inte minst patriotism. I ett omvänt perspektiv är det emellertid också möjligt att tolka ovanstående textutdrag som just ett retoriskt ifrågasättande av Soldatens manlighet.

Att tillskriva Soldaten, eller den historiska krigshjälten, omanlighet var emellertid synnerligen ovanligt eller åtminstone inte på något sätt uttalat i det material som bildat underlag till denna avhandling. Snarare framställdes fredshjälten som en moralisk ekvivalent till krigshjälten, det vill säga att *även* fredshjälten var en ”riktig man”. Det har också tydligt framkommit hur såväl fredens som krigets hjältar hela tiden indirekt kontrasterades mot det mest omanliga i syfte att både synliggöra och stärka hjälteidealets manliga karaktär. Däremot är det möjligt att skymta en strävan hos SSF:s ledande företrädare och skribenter att framställa det nya hjältemodet inte enbart som likvärdigt med utan även som *mer* manligt än det gamla krigshjälteidealet. I åtskilliga texter framställdes ett liv i fredens tjänst som innebärande ”än djärvare strider och än större bedrifter”.¹³⁷ Även om detta långtifrån innebar att krigshjälten därmed ”demaskuliniserades” är det ändå adekvat att tala om en *relativisering* av Soldatens manlighet, som en logisk konsekvens av ifrågasättandet av kopplingen mellan manlighet och (moderna) krig. En sådan slutsats styrks av ytterligare en tämligen framträdande tendens i SSF:s skrifter och föredrag, nämligen att det moderna soldatlivet indirekt framställdes som mindre manligt i jämförelse med äldre tiders krig då personliga

¹³⁶ ”Nordiska lärares fredsförbund”, *NV* 1926:16, s. 123.

¹³⁷ Citatet från ”Frid på jorden”, *Till skolornas fredsdag* 1924, s. 6.

hjältedåd och krigarbragder var möjliga att utföra. I moderna krig fanns inte längre några hjältar eller hjältedåd att beundra.

Det finns även andra samtida och något mer explicita exempel på hur moderna krig och moderna soldater faktiskt tillskrevs omanlighet, eller åtminstone en lägre grad av manlighet, i relation till svunna tiders krig och hjältar. I en artikel om fredsfostran i *Svensk läraretidning* år 1932 jämfördes äldre och moderna krig på följande sätt:

Det är möjligt, att kriget i äldre tider drev fram något av det bästa inom mannen, att det då krävde tapperhet, personligt mod och styrka. I ett modernt krig spelar människan en betydligt mindre roll, och maskinerna ha blivit ett allt mer dominerande inslag. Nu blir det fråga om att ligga stilla i skyttegravar och sköta krigsmaskinen. Undervisningen måste söka klargöra denna skillnad mellan krig förr och krig nu.¹³⁸

Enligt skribenten i *Svensk läraretidning* var det således numera ”fråga om att ligga stilla i skyttegravar”, det vill säga soldatlivet framställdes som något passivt och dådlöst, till skillnad från äldre tiders krig då det ”krävdes tapperhet, personligt mod och styrka”. I det perspektivet kunde även moderna fredshjältar betraktas som mer bragdrika och aktivt hjältemodiga än att ligga i en skyttegrav och ta del av den moderna tidens maskinkrig.

7.3 Nationalism och pacifistisk manlighet i förening: Sammanfattning och diskussion

I tidigare kapitel har jag visat att den fredsfostran som förespråkades av SSF i huvudsak vilade på två grundpelare: internationalism och pacifism. Med hjälp av skolans fostran och undervisning var det långsiktiga målet att skapa en ny människa, med en ny internationellt och pacifistiskt orienterad anda, som i sin tur skulle utgöra förutsättningen för en framtida universell och varaktig fred. Den nya människan skulle emellertid samtidigt vara fortsatt djupt förankrad i den nationella identiteten och fosterlandskärleken. I detta kapitel har ambitionen varit att fördjupa analysen genom att tillföra ett genusperspektiv. Jag har argumenterat för att genus utgjorde ett centralt element i det nya kollektiva identitetsskapandet, och att samtida genusföreställningar i relation till krig, fred och nationalism tydligt påverkade såväl innehållet som utformningen av SSF:s fredsfostrande budskap. Skapandet av en ny människa handlade i grund och botten om skapandet av en ny man, en pacifistiskt och internationellt orienterad manlighet. En väsentlig del av SSF:s fredsfostrande budskap handlade därmed om att konstruera och för-

¹³⁸ ”Nationernas förbund i skolundervisningen”, *SvL* 1932:38, s 835.

medla ett nytt pacifistiskt mansideal, vars innebörd och förhållande till det nationella jag har analyserat i detta kapitel. Nedan kommer jag att sammanfatta och diskutera resultaten, bland annat med hjälp av några av de teoretiska grundantaganden som presenterades i inledningskapitlet.

Militär förmåga–patriotiskt medborgarskap–manlighet

SSF:s fredsfostrande budskap vände sig av allt att döma i huvudsak till landets skolpojkar. Föreningens barnpublikationer utgjordes nära nog av en renodlad mansvärld, genomsyrad av manliga hjältar och manliga hjälteideal, och även i övrigt var fredsidealet ständigt omgivet av ett manligt kodat språkbruk. Ett antal nedslag i den samtida freds- och lärarpresen har också underbyggt antagandet om att mellankrigstiden fredsfostran främst riktades till pojkarna. Det fanns naturligtvis en logik inbyggd här. För det första existerade en direkt koppling mellan pojkar och krig i samtida föreställningar: det var främst pojkar som antogs fascineras av krigsskildringar på historielektionerna, som förknippade krig och krigarbragder med hjältedåd, som drogs till våldsamma lekar och som utsattes för den ”ungdomens militarisering” som SSF:s företrädare och många andra menade pågick runt om i samhället. Det var därmed pojkarna som främst ansågs vara i behov av fredsfostran och nya fredliga hjälteideal. För det andra fanns också en grundläggande maktdimension. Det var män som representerade kriget, såväl ideologiskt som (huvudsakligen) i praktiken. Den symboliska kopplingen mellan manlighet–krig och kvinnlighet–fred måste anses utgöra en mycket seglivad genusspecifik tankefigur. Männen representerade emellertid inte enbart kriget utan även den politiska och ekonomiska makten. Endast män kunde därmed avskaffa kriget och i slutändan möjliggöra en ny framtida, fredlig värld. Det var på så vis förmodligen en självklarhet, ett slags sunt förnuft, för många samtida pacifistiskt orienterade pedagoger att i första hand rikta in sitt fredsbudskap till pojkarna, den framtida generationens män.

Ett centralt element i denna självklarhet utgjordes av den ideala manlighetens starka anknytning till ”det nationella”. Manligheten och nationen knöts intimt samman genom den manligt medborgerliga plikten att försvara fosterlandet, ett samband som Hanna Enefalk har renodlat i form av tankefiguren militär förmåga–patriotiskt medborgarskap–manlighet. Denna tankefigur kom att utgöra ett väsentligt element i det borgerliga mansideal som växte fram under 1800-talet och som förstärktes under åren kring första världskriget. I den ideala manligheten ingick således nationalismen som en central beståndsdel, konkretiserad och manifesterad i förmågan och viljan att försvara (och offra sig för) Fosterlandet. Soldaten blev på så vis ett slags inkarnation av det framväxande och alltmer dominerande mansidealet, ett ideal som de flesta män i olika grad kunde identifiera sig med i och med den allmänna värnpliktens införande i många västerländska samhällen kring

sekelskiftet 1900.¹³⁹ Jag menar att det var just denna idealtypiska bild av mannen som Soldat, där manlighet var intimt förbunden med nationalism och militärt försvar av fosterlandet, som mer än något annat stod hindrande i vägen för SSF:s och andra fredspedagogers fredssträvan. Hela tankefiguren representerade i stort sett den "falska" nationalismen, vilken enligt SSF:s företrädare utgjorde själva grundvalen för krig och konflikter, en nationalism där fosterlandskärlek gjordes synonym med militarism och stöd till ett starkt försvar, och där både försvaret av fosterlandet och hävdandet av dess storhet ansågs utgöra den främsta nationella plikten.

Kopplingen mellan manlighet, nationalism och det militära försvaret upprätthölls och stärktes av en lång rad krafter i det samtida svenska samhället. I detta kapitel har jag visat några exempel på det som SSF och andra kritiker avsåg då de talade om "ungdomens militarisering", något som alldeles uppenbart främst gällde en oro över den militarisering av pojkmans mentaliteter som ansågs pågå både innanför och utanför skolans väggar. Inom skolans ramar var det utan tvekan främst historieundervisningen som anklagades för att bidra till denna militarisering genom att förmedla "krigaranda" och hat eller misstro gentemot andra folk och länder. I samtida föreställningar existerade därtill en tydlig koppling mellan pojkar, krig och historieundervisning, då denna ansågs ge både näring och uppmuntran åt pojkarnas antagna "naturliga" fascination för krig och krigshjältar.

En av utgångspunkterna i denna avhandling är att historieundervisningen har stor betydelse som legitimitetsskapare av kollektiva identiteter. Ett ytterligare närmast självklart antagande är att den historia som förmedlas i skolorna samtidigt avspeglar och befäster samtida föreställningar om kvinnor och män, samt att de gestalter som synliggörs och lyfts fram i undervisningen är viktiga för elevernas möjligheter till identitetsbildning. Den historia som förmedlades till barnen i landets skolor under första hälften av 1900-talet får anses ha utgjort en synnerligen manlig historia, både betraktad utifrån könet på de centrala historiska aktörerna och utifrån de fosterländska hjälteideal som lyftes fram. Jag anser därför att den klassiska historieundervisningen rimligtvis också hade betydelse för vidmakthållandet, förmedlingen och legitimeringen av den normerande manligheten.

En alldeles särskilt viktig funktion menar jag att historieundervisningen fyllde i befästandet och förmedlingen av just tankefiguren militär förmåga–nationalism–manlighet, genom att krigens, krigarbragderna och krigshjältarna till stor del utgjorde det centrala i den nationella fostran som var ämnets huvudsakliga målsättning. Historiens krigshjältar blev helt enkelt de dominerande "ideologiska identifikationsobjekten", och därmed också de enskilt

¹³⁹ Ahlbäck 2006, s. 181f. Att det existerade ett starkt samband mellan nationell ära, krig och manlighet i 1920-talets Sverige framgår även i Tommy Gustafsson, "Nationell ära och manlighet i 'Karl XII' (1925): En historisk filmanalys", *Scandia* 2005:1, s. 47-76.

mest betydelsefulla redskapen i medieringen såväl av den kollektiva nationella identiteten som av den ideala manligheten. Med dessa manliga hjältar som förebilder skulle den framtida generationens män lära sig att modigt och handlingskraftigt värna fosterlandet i både krig och fred. Det är kanske ingen alldeles orimlig tanke att i likhet med Bertha von Suttner betrakta dåtidens historielektioner som ”gossarnas krigsutbildning”, ett ämne som skulle fostra pojkar till patriotiska män. Att historieundervisningen var central i det fredsfostrande projektet under mellankrigstiden hade således inte enbart med ämnets förmedling av krigaranda och ”falsk” nationalism i sig att göra. Det hade även sin grund i det därmed intimt förbundna mansideal som förmedlades på historielektionerna. Lika angeläget som det var för SSF:s ledande företrädare att ”rena” nationalismen från dess sammankopplingar med militarism och chauvinism, lika angeläget var det därför att också ”rena” manligheten från dessa kopplingar. Ett nytt eller alternativt mansideal måste således konstrueras, något som jag menar kom att utgöra en väsentlig del av SSF:s fredsfostrande budskap.

Patriotisk pacifism–internationalism–manlighet

SSF utformade ett tydligt alternativt manligt ideal, konkretiserat i form av en lång rad porträtt och skildringar av såväl historiska som samtida och fiktiva manliga förebilder i fredens tjänst. Samtliga centrala element i SSF:s fredsfostrande budskap – internationalismen, pacifismen och den ”sanna” nationalismen – knöts till manligheten och utgjorde grundstenarna i det pacifistiskt präglade hjälteidealet. I grund och botten menar jag att SSF försökte skapa och lansera en ny tankefigur, patriotisk pacifism–internationalism–manlighet, som i sina grundläggande innebörder skarpt kontrasterade mot det normerande mansidealet. Det handlade om en alternativ manlighet som på ett omvänt och följdriktigt sätt var knuten till den ”sanna” nationalismen, en nationalism som SSF:s företrädare menade kunde förenas med både ett pacifistiskt förhållningssätt och en anda av världsmedborgarskap. Det var ett fredligt orienterat mansideal som i sig förenade alla de eftersträvarvärda egenskaper, värderingar och attityder som lyfts fram i tidigare kapitel och som kan sammanfattas med aktiv fredsvilja och ”moralisk internationalism” baserad på den kristna broderskapstanken. Den nya moralen skulle dock även fortsättningsvis vara djupt förankrad i det nationella och i fosterlandskärleken, det vill säga en ”patriotisk pacifism”. Kopplingen mellan patriotisk pacifism, internationalism och manlighet fick sin konkreta utformning i ”det nya hjältemodet”, det manliga pacifistiska hjälteideal som konstruerades av SSF och som främst förmedlades i föreningens barnpublikationer.

I denna omkodning av manlighetens innebörder förblev emellertid de yttre normerande manliga egenskaperna och attributen intakta. Den manlige pacifisten framställdes som den mest manliga av män. Jag har i samman-

hanget visat att SSF:s företrädare och skribenter var tydligt påverkade av den amerikanske pacifisten och psykologen William James. Han hävdade att kampen mot kriget och krigsmentaliteten endast kunde ge resultat om ett motsvarande alternativ till militarismens ideal och lockelse ställdes fram för pojkarna och de unga männen, en *moralisk* ekvivalent till kriget, som även fortsättningsvis värnade om och upprätthöll idealt manliga egenskaper och dygder. Helt i enlighet med James tankegång konstruerade SSF en alternativ motsvarighet till den traditionella krigshjälten, ett manligt pacifistiskt hjälteideal som var tänkt att kunna attrahera pojkarna, som de kunde identifiera sig med och vilja eftersträva. Det nya hjältemodet baserades i grunden på idealt manliga egenskaper som mod, styrka, handlingskraft, uppoffring och hängivenhet för en stor sak. Samtliga dessa egenskaper gavs emellertid en *moralisk* innebörd. Det handlade om att lyfta fram det moraliska modet och styrkan till skillnad från det fysiska, att framhålla handlingskraftiga och uppoffrande liv och gärningar för andras välfärd, för det konstruktivt skapande och uppbyggande, för fred och mot sociala missförhållanden. Det var dock inte enbart den manliga fredshjältens egenskaper som framställdes som ekvivalenta med krigshjältens, utan det var lika viktigt att fredshjältens liv och bedrifter skildrades på ett motsvarande dramatiskt, äventyrligt och spännande sätt – med den tydliga ambitionen att fånga pojkarnas intresse för fredsidealet. Det handlade således om ett slags omdefiniering där hela den traditionella manliga hjältetanken ställdes i fredens tjänst och kopplades till fredliga och kulturellt banbrytande bragder.

I skapandet av den nya internationellt och pacifistiskt orienterade anda som eftersträvades av SSF och andra samtida fredspedagoger intog historieämnet en särställning. Det var därför främst genom skolans historieundervisning som den nya tankefiguren patriotisk pacifism–internationalism–manlighet skulle förmedlas till barnen. Den enskilt viktigaste komponenten i detta historiebruk var att lyfta fram goda manliga förebilder ur det förflutna, fredshjältar med alla normativt maskulina egenskaper intakta, i syfte att befästa och legitimera det nya pacifistiska mansidealet. Det handlade således först och främst om att synliggöra existensen av dessa historiska fredshjältar, deras bragder och äventyr, och på så vis skapa möjligheter till identifikation hos pojkarna. Därigenom kunde även förutsättningar skapas för framtida politisk handling och mobilisering av män för ”fredssaken”.

Behovet av att maskulinisera och ”nationalisera” fredsidealet

Freden, fredsidealet och den pacifistiske mannen blev således föremål för en aktiv ”maskulinisering”. Jag har argumenterat för att såväl SSF:s företrädare och skribenter som många andra samtida pacifister upplevde ett påtagligt *behov* av att maskulinisera fredsidealet, ett behov som inte enbart kan relateras till strävan att nå pojkarna med fredsbudskapet utan kanske främst bör

betraktas i ljuset av samtida föreställningar om att fredsfostran riskerade att feminisera eller "omanliggöra" pojkarna. Att en sådan oro verkligen existerade blottläggs bland annat genom en närläsning av SSF:s texter som dialoger, texter som har en tydlig karaktär av ett ständigt pågående samtal med, eller övertalning av, både pojkarna och deras uppfostrare: att ställa sig i fredens tjänst innebar *inte* svaghet, dådlöshet och feghet, utan tvärtom det *verkliga* hjältemodet. Det överskuggande budskapet var att det nya hjältemodet var en motsvarighet till det traditionella mansidealet, även om den pacifistiske mannen stundtals framställdes som *än mer* manligt hjälteaktig.

Jag menar att denna oro över pojkarnas eventuella feminisering, eller fostran till omanlighet, har ett direkt samband med den tidigare nämnda samtida kritiken om att fredsfostran riskerade att medföra bristande patriotism och urholkning av landets framtida försvarsförmåga. Manligheten var intimt förbunden med det nationella och det militära försvaret av fosterlandet. "Fosterlandets" framtida försvarsförmåga var därmed liktydigt med pojkarnas framtida försvarsförmåga. Denna koppling innebar i sin tur att ett ifrågasättande av den "falska" nationalismen, eller mer preciserat av det militära försvaret, samtidigt kunde uppfattas som ett ifrågasättande av manligheten. Jag vill därför hävda att allt det som tidigare lyfts fram som kontroversiellt och laddat med fredspedagogernas budskap, i synnerhet pacifismen och dess tänkbara konsekvenser, i grund och botten handlade om en oro för *pojkarnas* fostran, för deras manlighet och framtida försvarsvilja.

Hela denna konfliktdimension synliggörs i SSF:s tankar kring en fredsfrämjande historieundervisning. Som framkom i föregående kapitel verkar det allra mest laddade och kontroversiella med hela mellankrigstidens fredsfostrande budskap ha rört frågan om krigens plats i historieundervisningen. Ett ifrågasättande av det utrymme och den roll som historiens krig och krigshjältar var tilldelade i skolornas läroböcker och på historiektionerna tolkades uppenbart i vissa kretsar som ett ifrågasättande av "det nationella", det vill säga som bristande fosterlandskärlek. Krigen, krigarbragderna och krigets hjältar ingick alldeles tydligt i en nationell kanon som inte kunde ifrågasättas mer än marginellt. Och SSF:s företrädare gick onekligen försiktigt fram i sin retorik och argumentation. De historiska krigen och krigarbragderna skulle *inte* rensas ut, och historiens krigshjältar hade inget att frukta av en mer direkt fredsfostrande historieundervisning – det var ett budskap som kraftfullt underströks och som regelbundet återkom i SSF:s föreläsningar. Det nya fredliga manliga hjälteidealet skulle *komplettera*, inte ersätta, det gamla manliga krigaridealet. Något ifrågasättande av männens och manlighetens helt dominerande plats i historieundervisningen går för övrigt inte heller att finna i SSF:s efterlämnade material. Jag menar därför, i enlighet med ovanstående resonemang, att den försiktiga hållning som trots allt intogs av SSF:s företrädare och andra fredspedagoger visavi historiens krig och krigshjältar också hade en påfallande genusdimension utöver den

rent nationella aspekten. Som tidigare konstaterats utgjorde historiens krigshjältar sannolikt de enskilt viktigaste ”ideologiska identifikationsobjekten” i befästheten av såväl den nationella identiteten som den normerande manligheten. Ett ifrågasättande av den klassiska historieundervisningen, med krav på genomgripande förändringar i fredsfrämjande riktning, kunde därmed även uppfattas som ett indirekt ifrågasättande av manligheten och som en risk för feminisering av pojkarna.

Sammanfattningsvis kan konstateras att såväl SSF:s företrädare och skribenter som andra samtida pacifister upplevde ett behov av att både ”maskulinisera” och ”nationalisera” fredsidealet och den manlige pacifisten. Detta behov bottnade i sin tur i samtida föreställningar om att en mer genomgripande fredsfostran i skolorna riskerade att inte enbart ”pacificera” utan även ”feminisera” landets framtida manliga befolkning. SSF använde sig därför av olika slags retoriska strategier, medvetet eller omedvetet, i syfte att bemöta tänkbara invändningar mot fredsfostran och kunna appellera till pojkarna och deras uppfostrare. Att mobilisera männen för freden var på många sätt avgörande för att kunna förverkliga den framtida fredsutopin. Det var samtidigt av största betydelse att legitimera det nya fredliga mansidealet hos både män och kvinnor i syfte att behålla eller uppnå anseende och social status.¹⁴⁰

I stort sett använde sig SSF:s företrädare och skribenter av två urskiljbara retoriska strategier, om än intimt förbundna med varandra. För det första försökte SSF *före*na manlighet med internationalism, pacifism och ”sann” nationalism. Fredssträvan maskuliniserades på så vis genom att sammankopplas med en rad traditionellt normerande mansideal. Fred var något som krävde mod och styrka, fasthet och handlingskraft – och inte minst *kamp*. Manligheten gjordes därmed rentav till en förutsättning för fredsarbete. Samtidigt fortsatte nationalismen att utgöra ett centralt element även i det nya fredsidealet. I syfte att lyfta fram och understryka fredssträvans manliga karaktär användes både omanlighet och icke-manlighet (kvinnlighet) som indirekta kontrastbilder. För det andra, och i nära anknytning till den föregående retoriska strategin, strävade SSF efter att *omkoda* eller omdefiniera normerande manliga egenskaper och attribut i pacifistisk riktning. Nationalismen, den ”sanna”, definierades som fullt kompatibel med pacifism och en anda av världsmedborgarskap. Modets och styrkans fysiska kopplingar ersattes med moraliska innebörder. Ideala manliga soldatdygder skulle varken degraderas eller bekämpas. Tvärtom införlivades dessa i ”det nya hjältemodet” genom att omkodas till mer eller mindre oundgängliga redskap i fredens tjänst. SSF var således inte enbart involverat i en kamp om definitionen av det nationella i sig. En väsentlig del av den fredsfostran som eftersträvades handlade också, i intim relation till det nationella, om en kamp om definitionen av manligheten och dess innebörd. Man skulle kanske även i detta

¹⁴⁰ Jfr Liliequist 2009, s. 141, om retoriska strategier och deras betydelse.

sammanhang kunna tala om att SSF:s företrädare använde sig av ett slags övertalningsdefinitioner där de försökte definiera en ”sann” manlighet och ett ”sant” manligt hjälteideal, vars själva innebörd – dock ej dess yttre former – skilde sig markant från den normerande ”falska” manligheten.

En relevant fråga i sammanhanget är huruvida Matilda Widegren, Greta Stendahl, Herman Söderbergh och andra ledande företrädare för SSF alls var medvetna om att de faktiskt deltog i ett slags definitionsstrid om manlighetens innebörd? Reflektade de ens kring pojkarnas centrala roll i de barn- och ungdomspublikationer som publicerades av föreningen? Att den freds- pedagogiska strävan till stor del gick ut på att konstruera ett nytt manligt hjälteideal som kunde förmå pojkarna att omfatta fredstanken, menar jag är närmast övertydligt i SSF:s efterlämnade material. Däremot lyfte föreningens ledamöter och skribenter *aldrig* explicit fram denna genusdimension. Den bara fanns där som en oartikulerad och underförstådd underström i text efter text. Varför talades det aldrig uttryckligen om pojkarna? Att pojkar ”av naturen” antogs vara mer benägna att tillgripa våld samt att fascinerats av krig och krigarbravader var sannolikt en relativt utbredd övertygelse bland mellankrigstidens fredspedagoger, i enlighet med samtida föreställningar om kvinnor och män i relation till krig och fred. Därtill kommer att ett flertal av SSF:s ledamöter hade sina rötter i den kvinnliga freds rörelsen där ett maternalistiskt grundat synsätt om kvinnors särskilda anlag för fred och fredsarbete utgjorde en av grundvalarna. Däremot tror jag inte att det fanns någon medvetet artikulerad plan eller strategi bakom denna tydliga könskodning av det fredsfostrande budskapet. Att allting i grund och botten handlade om pojkarna var helt enkelt en självklarhet, ett sunt förnuft, något som egentligen aldrig behövde artikuleras eller kommenteras.

Det är naturligtvis möjligt att ytterligare problematisera och nyansera, och delvis även ifrågasätta, de tolkningar och slutsatser som här har presenterats vad gäller genusdimensionens betydelse för och påverkan på SSF:s fredsfostrande budskap. Tidigare forskning tyder på att fredsidealet åtminstone i viss mån kunde inlemmas i det samtida normerande västerländska borgerliga mansidealet. Historikern David Tjeder har exempelvis undersökt det borgerligt manliga karaktärsbegreppet, och visat att detta inrymde en stark betoning av besinning och självkontroll samt ett fördömande av det icke-legitima fysiska våldet som ociviliserat och barbariskt.¹⁴¹ ”Fredlighet” kan även sägas ha ingått som ett centralt element i kristna manlighetsideal, åtminstone i bemärkelsen mildhet, ödmjukhet, stillhet, tålmod och liknande mer all-

¹⁴¹ David Tjeder, ”Borgerlighetens sköra manlighet”, *Män i Norden: Manlighet och modernitet 1840–1940*, Jørgen Lorentzen & Claes Ekenstam (red), Möklinta 2006. Se även David Tjeders avhandling, *The power of character: Middle-class masculinities, 1800–1900*, Stockholm 2003. Se också Jonas Liliequist, ”From honour to virtue: The Shifting social logics of masculinity and honour in early modern Sweden”, *Honour, violence and emotions in history*, Carolyn Strange, Robert Cribb & Christopher E. Forth (red.), London 2014, ang. behovet av att maskulinisera de borgerliga dygderna (t.ex. självkontroll, flit, arbetsamhet, sparsamhet) under 1700-talet.

mänkristna (och kanske särskilt katolska) värden.¹⁴² Att SSF och andra fredspedagoger så eftertryckligt lyfte fram moral och moraliskt mod som en fundamental beståndsdel i "det nya hjältemodet" kan inte heller anses vara något unikt. Tvärtom har förhållandet mellan det moraliska och det fysiska ofta utgjort en viktig dimension i definitioner av manlighet i skilda historiska perioder och kontexter.¹⁴³ Som tidigare framhållits var dessutom de organiserade manliga pacifisterna betydligt fler till antalet än de kvinnliga runtom i hela västvärlden under första hälften av 1900-talet, vilket i sig ger belägg för den faktiska möjligheten av att tillskriva manligheten alternativa innebörder i pacifistisk riktning. I ett svenskt perspektiv tillkommer vidare den långa fredsperioden, vilken i synnerhet under åren kring första världskriget alltmer började ingå som en del av svenskens självförståelse som fredlig och fredssälskande.¹⁴⁴ Dessa exempel kan anses som tillräckliga för att komplicera enkla antaganden om fred och pacifism som något omanligt i sig.

Jag vill trots detta hävda att SSF:s fredsfostrande budskap, åtminstone i en del samtida kretsar, kunde upplevas som utmanande och provocerande ur ett manlighetsperspektiv. "Det nationella" var djupt invävt i den normerande manligheten i form av tankefiguren militär förmåga–patriotiskt medborgarskap–manlighet. Ytterst sett handlade det om den nationella plikten att med vapen i hand försvara Fosterlandet i händelse av krig. Och det var just här, om inte förr, som manlighetens gränser verkar ha dragits. Att sträva efter och arbeta för fred var måhända en sak. Men att vägra försvara sitt fosterland var en helt annan sak. Och det var just detta, menar jag, som utgjorde själva kärnan i den kritik, eller kanske snarare oro, som SSF:s ledamöter och skribenter ständigt försökte parera och bemöta: Vad skulle hända med pojkarna och deras försvarsvilja om en mer genomgripande fredsfostran på allvar implementerades i de svenska skolorna? Frågan kan också formuleras på följande tillspetsade sätt: Vad skulle egentligen hända med pojkarna, och därmed även landets framtida försvarsförmåga, om nationens stora minnen i form av krigen och krigshjältarna kraftigt reducerades eller helt plockades bort från en framtida internationellt och pacifistiskt orienterad historieundervisning? Möjligen utgjorde detta den djupast liggande dimensionen i allt det som så uppenbart var laddat och kontroversiellt med mellankrigstidens fredsfostrande strävan. Längst där inne fanns frågan om manligheten och nationen samt dess relation till historieundervisningen.

¹⁴² Se t.ex. Yvonne Maria Werner, "Feminin manlighet? Katolska missionärer i Norden", *Kris-ten manlighet: Ideal och verklighet*, Yvonne Maria Werner (red.), Lund 2008, s. 158f.

¹⁴³ Se t.ex. Mosse 1996 och Jens Ljunggren, *Kroppens bildning: Lingvgymnastikens manlighetsprojekt 1790–1914*, Eslöv 1999. Se även Maria Andersson, "Manlighet, mod och moral: Amanda Kerfstedts 'Carl Bergs skoltid'", *Barnboken* 2011:1, s. 142–150. Elektronisk resurs: <http://www.barnboken.net/index.php/clar/article/view/32/32> (2/1 2015).

¹⁴⁴ Sturfelt 2009, s. 144f och Magnus Jerneck, "Modernitet och småstatsidentitet – mönsterlandet Sverige som fredlighetens land", i Jerneck (red.) 2009, s. 80f.

8 Nationalism i fredens tjänst

Sammanfattning och slutdiskussion

Före år 1914 betraktades inte krig som ett hot mot hela mänsklighetens existens. Första världskriget förändrade emellertid denna uppfattning i grunden. Aldrig mer krig! Ett nytt krig mellan stormakter måste på alla sätt undvikas och därmed långsiktigt förebyggas. Den internationella fredsrörelsen samlade miljontals organiserade anhängare under mellankrigstiden och såväl "pacifism" som "internationalism" blev tidstypiska slagord. Parallellt med denna utveckling växte det även fram en omfattande fredspedagogisk rörelse runt om i västvärlden med målet att skapa nya fredliga människor, med en mer internationellt och pacifistiskt orienterad anda, genom skolans fostran och undervisning. I centrum för det fredspedagogiska projektet stod historieämnet, vilket anklagades för att ha bidragit till krigsutbrottet år 1914 genom att ingjuta chauvinism och krigaranda i det uppväxande släktet. Ett skolämne som hade förmåga att fostra till krig hade dock även förmåga att fostra till fred. Målsättningen blev därmed att omvandla historieundervisningen till att istället bli ett av de viktigaste redskapen i fredens tjänst.

Mellankrigstidens vidsträckta fredspedagogiska rörelse är till stora delar en okänd historia. I föreliggande avhandling har jag gripit mig an detta ämne, med särskilt fokus på den kritik och de krav som riktades mot skolornas historieundervisning. Denna fredsfostran har vidare ställts i relation till samtidens nationalism och nationella fostran. En grundläggande utgångspunkt har varit att nationalismen fungerade som en hegemonisk samhällsideologi under första hälften av 1900-talet, där inte minst utbildningssystemet och kanske särskilt historieundervisningen hade stor betydelse i skapandet, vidmakthållandet och stärkandet av nationalismen och den nationella kollektiva identiteten. Jag har vidare tagit avstamp i ett utbildningshistoriskt konfliktperspektiv, med utgångspunkt i antagandet att all förändring av skolans fostran och undervisning är resultatet av en kamp om läroplanskoder och innehåll, något som i sin tur kan formuleras i termer av en konflikt mellan ideologisk hegemoni och mothegemoniska krafter. En mer övergripande frågeställning har därvid varit huruvida mellankrigstidens eftersträvarade fredsfostran kan betraktas som en "mothegemonisk" kraft, något som direkt utmanade den hegemoniska nationalismen, eller om det snarare bör uppfattas som en inordning i eller anpassning till densamma. Ett ytterligare teoretiskt antagande i nära förbindelse med ovanstående har varit att även samtida genusföreställningar i relation till nationalism, krig och fred på olika sätt bör ha påverkat det fredsfostrande budskapet.

Det övergripande syftet med denna avhandling har varit att bidra till den hittills begränsade forskningen om relationen mellan nationalism och fredssträvan i ett historiskt perspektiv, genom att undersöka vilken roll nationalism och nationella föreställningar har spelat för freds rörelsen och fredssträvan under första hälften av 1900-talet. Mer preciserat har jag analyserat de krav på en fredsfostran i skolorna, med fokus på historieundervisningen, som framfördes av olika aktörer runt om i västvärlden under mellankrigstiden, samt i vilken mån och på vilka sätt nationalismen påverkade innehållet och utformningen av denna tänkta fredsfostran. Empiriskt har undersökningen avgränsats till de krav och idéer kring en fredsfostrande historieundervisning som framfördes av nordiska fredspedagoger, i huvudsak Svenska skolornas fredsförening (SSF). Det mer empirinära syftet har därmed varit att undersöka SSF:s syn på relationen mellan nationalism och fredssträvan (internationalism respektive pacifism), mellan nationell fostran och fredsfostran, samt hur detta synsätt påverkade föreningens idéer om en historieundervisning i fredens tjänst. Det huvudsakliga källmaterialet har utgjorts av SSF:s bevarade småtryck, artiklar och föredrag, kompletterat med ett relativt omfattande tidningsmaterial från den samtida svenska freds- och lärarpresen. Jag har i huvudsak genomfört en traditionell idéanalys av materialet, delvis med inspiration av språkteoretikern Mikhail Bakhtins förhållningssätt till texter som dialoger med förutsedda och medskapande mottagare; en metod för att komma åt det outtalade och underförstådda i SSF:s texter.

Avhandlingen har delats upp i åtta kapitel. Efter en inledande presentation av undersökningens syfte, frågor, teoretiska utgångspunkter, källmaterial och metod, har följt tre bakgrundskapitel av olika karaktär med syfte att tydligt placera in SSF:s verksamhet och fredsfostrande budskap i såväl ett historiskt perspektiv som ett större samtida nationellt och internationellt sammanhang. I det sista av dessa bakgrundskapitel (kapitel 4) ges även en utförlig presentation av SSF som förening: dess organisation, verksamhet, ledamöter och nätverk samt mer övergripande syn på fred och fredsfostran. Därefter har den huvudsakliga och empiriskt grundade idéanalysen redovisats, det vill säga SSF:s syn på dels relationen mellan nationalism och internationalism (kapitel 5), dels relationen mellan nationalism och pacifism (kapitel 6), samt de konsekvenser detta synsätt fick för föreningens idéer om en framtida fredsfostrande historieundervisning. Slutligen har jag även analyserat SSF:s fredsfostran och ideologiska förhållningssätt utifrån ett genusperspektiv (kapitel 7). Nedan presenteras en sammanfattning av resultaten, disponerad utifrån de forskningsfrågor som har väglett undersökningen. Därefter följer en avslutande och mer övergripande diskussion kring hur SSF:s förhållningssätt till "det nationella" i relation till fredssträvan bör tolkas och förstås, med utgångspunkt i begreppen hegemonisk och mothege-monisk ideologi.

Sammanfattning av resultaten

1) Vad avsåg SSF med en fostran till internationalism och pacifism? Hur betraktade SSF relationen mellan nationalism å ena sidan och internationalism respektive pacifism å andra sidan, mellan nationell fostran och internationell respektive pacifistisk fostran?

Den långsiktiga målsättningen för såväl SSF som hela den internationella fredspedagogiska rörelsen under mellankrigstiden var att genom fostran och undervisning skapa nya fredliga människor. Jag har betecknat SSF:s fredsvision som en moralisk utopi förankrad i social kristen tro, där ett praktiskt omsättande av Jesus etik och kärleksbud ansågs kunna bana väg för ett förverkligande av Guds rike, Fredens rike, på jorden. Det gällde därmed att fostra fram en "sant" kristen moral, med en ny pacifistisk och internationellt orienterad anda och mentalitet, hos det uppväxande släktet.

Med internationalism avsåg SSF något mer än enbart ett främjande av samarbeten mellan självständiga nationer. I syfte att långsiktigt kunna förverkliga en universell och varaktig fred eftersträvade SSF en internationalism som byggdes underifrån, i människors sinnelag, en *moralisk* internationalism baserad på kristen broderskapsanda och en känsla av samhörighet med hela mänskligheten. Målet var att hos den uppväxande generationen skapa en ny och utvidgad kollektiv identitet som "världsmedborgare", där även en pacifistisk präglad mentalitet ingick som en central beståndsdel. Med pacifism, eller "fredlig anda", avsågs dels en *aktiv* fredsvilja, dels ett principiellt avståndstagande från krig och våld. Detta krävde i sin tur en fostran som aktivt motarbetade seglivade föreställningar om krigens förädlade inverkan på individerna samt ödestron på krigens oundviklighet ("moralisk nedrustning"). Nationalismen utgjorde emellertid också en fundamental del av SSF:s fredsfostrande budskap. Att ingjuta en stark nationell identitet och djup fosterlandskärlek hos barnen ansågs utgöra själva grundvalen och förutsättningen för all fredsfostran. Nationalismen som sådan ifrågasattes inte, tvärtom gällde det att fördjupa och stärka denna.

SSF försökte därmed konstruera en alternativ eller modifierad nationell ideologi som i sig förenade nationalism med såväl internationalism som pacifism, ett ideologiskt förhållningssätt som jag har karakteriserat som "patriotisk pacifism". Nyckelordet är just *före*na: det handlade om att förena det nationella medborgarskapet med ett världsmedborgarskap, att förena den nationella identiteten med en utvidgad internationell identitet och att förena fosterlandskärleken med ett (radikal)pacifistiskt förhållningssätt. I denna strävan efter att framställa en fredsfostran som fullt kompatibel med en nationell fostran, fyllde SSF:s tydliga distinktioner mellan "sann" och "falsk" nationalism en viktig funktion. Den "sanna" nationalismen uteslöt såväl chauvinism som militarism från dess innebörd, och betraktades av SSF som ett både naturligt och nödvändigt steg i den historiska utvecklingen i

riktning mot allt större mänskliga gemenskaper. Internationalismen och pacifismen var emellertid politiskt kontroversiella och likställdes i en del samtida kretsar med bristande nationalism, i synnerhet pacifismen som förknippades med värnpliktsvägran och ett ifrågasättande av det militära försvaret. Därmed kunde även en fredsfostran i skolorna uppfattas som en långsiktig försvagning av den nationella försvarsförmågan. Att sådana farhågor existerade framkommer vid en läsning av SSF:s texter som dialoger. Kritiken påverkade tydligt SSF:s retorik. Det budskap som ständigt, och med eftertryck, upprepades av föreningens företrädare var att det *inte* förelåg någon motsättning mellan fosterlandskärlek å den ena sidan och internationalism respektive pacifism å den andra sidan. Jag menar att denna påtvingade argumentation bidrog till att ytterligare stärka nationalismens centrala roll i SSF:s ideologiska hållning och fredsfostrande budskap.

2) Hur kom SSF:s ideologiska synsätt [”patriotisk pacifism”] till uttryck i den fredsfostrande historieundervisning som förespråkades av föreningen? Vad skulle väljas ut och vad skulle väljas bort från det förflutna (och varför), i syfte att främja skapandet och legitimeringen av en mer internationellt och pacifistiskt orienterad kollektiv identitet hos det uppväxande släktet?

Skolans historieämne betraktades av SSF:s företrädare som synnerligen betydelsefullt i det fredsfostrande projektet, då detta ämne ansågs besitta den främsta potentialen att forma barnens framtida karaktärer, identiteter och mentaliteter. På många sätt förespråkade SSF också en radikalt ny historieundervisning. Det handlade om ett helt nytt synsätt på den historiska utvecklingen och dess drivkrafter, samt en helt ny ton i undervisningen av krigshistoria. Krigen i sig skulle visserligen *inte* rensas ut från undervisningen, men krigshistorien skulle skildras på ett realistiskt sätt och ges en mer riklig proportion i förhållande till den kulturhistoriska utvecklingen. Alltför detaljerade och romantiserade krigsskildringar skulle däremot rensas ut, tillsammans med eventuellt förekommande chauvinistiska utsagor. Vidare borde mänsklighetens gemensamma strävan efter fred, samarbete och enhet utgöra den röda tråden i all historieundervisning. Ett omfattande nytt stoff borde därför komplettera den gängse undervisningen, i form av fler internationella perspektiv samt fredstankens, freds rörelsens och den mellanfolkliga rättens historia. Även undervisning om Nationernas förbund skulle införas som obligatoriskt moment på alla skolstadier. Dessutom borde historiens fredshjältar erhålla ett avsevärt utrymme på lektionerna. Slutligen framhöll SSF också vikten av att en stor del av den traditionella nationella historien betraktades utifrån andra och mer fredliga perspektiv än dittills, något som inte minst gällde de nationella historiska krigshjältarna.

Historieundervisningen skulle på detta sätt aktivt brukas i ett direkt fredsfostrande syfte. Det handlade om att ”lägga historien tillrätta” genom att lyfta fram respektive undertrycka olika delar av historien, och därmed medvetet konstruera alternativa historiska skildringar som riktade ljuset mot

mänsklighetens gemensamma strävan efter fred, inbördes hjälp och samarbete som den röda tråden i undervisningen. Detta tänkta fredspedagogiska historiebruk syftade tydligt till att skapa, förmedla och legitimera en mer pacifistiskt orienterad kollektiv identitet. På så vis kunde även grunderna läggas för framtida konkreta politiska handlingar i fredens tjänst.

Däremot innebar SSF:s krav på en fredsfostrande historieundervisning nästan uteslutande *kompletteringar* av nytt stoff, i kombination med *alternativa perspektiv*, inte om att ersätta det traditionella innehållet mer än i högst marginell utsträckning. I enlighet med SSF:s övergripande ideologiska hållning skulle "det nationella", den egna nationen och fostran till fosterlandskärlek, även fortsättningsvis utgöra historieämnets grundval. Det var inte enbart den nationella historien i sig som skulle fortsätta att dominera på lektionerna. Även de stora nationella minnena i form av krigen, krigarbragderna och krigshjältarna skulle finnas kvar och inta en framträdande plats i undervisningen. Den nationella historien skulle dock kompletteras med mer internationell historia och breddade perspektiv, krigshistoria skulle kompletteras med kultur- och fredshistoria och krigshjältarna kompletteras med fredshjältar. Det fredspedagogiska historiebruk som förespråkades av SSF kan därmed karakteriseras som ett slags kompromiss mellan "det gamla" och "det nya", mellan en historieundervisning i nationens tjänst och en undervisning i de internationella och pacifistiska idealens tjänst.

Jag har också visat att den enskilt mest kontroversiella delen av hela mellankrigstidens fredsfostran gällde frågan om krigens och krigshjältarnas plats i en framtida historieundervisning. Eftersom historiens krigshjältar och krigarbragder utgjorde en central del av den klassiska historieundervisningens nationella grundval, kunde ett ifrågasättande av krigens framträdande roll på lektionerna även uppfattas som ett indirekt ifrågasättande av "det nationella". Den kritik som explicit framfördes mot de fredspedagogiska kraven visavi krigshistorien – krav som för övrigt ofta överdrevs i den offentliga debatten och framställdes som ett pacifistiskt önskemål om att helt radera ut krigen från historieläroböckerna – formulerades dock huvudsakligen i termer av tendens och bristande objektivitet. Anklagelserna om tendens bör i sin tur främst förstås i ljuset av en samtida utbredd uppfattning om den rådande, nationalistiska historieundervisningen som "objektiv". Jag menar att denna såväl implicita som explicita kritik tydligt påverkade SSF:s argumentation, och bidrog sannolikt till föreningens moderata hållning gentemot nationens stora historiska minnen.

3) Hur påverkade då samtida genusföreställningar, i relation till nationalism, krig och fred, innehållet och utformningen av den fredsfostran och den historieundervisning som förespråkades av SSF? Hur konstruerades den nya pacifistiskt och internationellt orienterade kollektiva identiteten med utgångspunkt i dessa genusföreställningar?

Jag har visat att SSF:s fredsfostrande budskap i huvudsak var inriktat på att fostra fram en ny fredlig mentalitet hos pojkarna, något som främst kan härledas till samtida föreställningar om pojkars och mäns ”naturliga” våldsbenägenhet samt fascination för krig och krigsrelaterade hjältedåd. Manligheten och nationen/nationalismen var symboliskt sammankopplade genom den medborgerliga plikten att försvara fosterlandet, en tankefigur (militär förmåga–patriotiskt medborgarskap–manlighet) som utgjorde en allt viktigare beståndsdel i den normerande manligheten under decennierna kring förra sekelskiftet. Därmed låg också nyckeln till en fredlig framtid hos pojkarna, i deras fostran och i definitionen av manligheten.

Jag har argumenterat för att SSF:s företrädare och skribenter i grund och botten strävade efter att skapa en ny man, att konstruera, definiera och lansera ett nytt pacifistiskt mansideal. De fredshjältar som framhölls för barnen, såväl i historisk tid som i samtid och fiktion, var så gott som uteslutande manliga och representerade traditionellt manligt kodade egenskaper och attribut – men omkodade i fredens tjänst och kopplade till fredliga och kulturellt banbrytande bragder. Fredshjälten framställdes på alla sätt som en ”riktig man”, som en *moralisk* ekvivalent till krigshjälten. Samtliga centrala element i SSF:s fredsfostrande budskap – internationalismen, pacifismen och den ”sanna” nationalismen – knöts till manligheten och utgjorde grundstenarna i det alternativa fredliga mansidealet. På så vis menar jag att SSF försökte skapa och lansera en ny tankefigur, patriotisk pacifism–internationalism–manlighet, som i sina grundläggande innebörder skarpt kontrasterade mot det normerande mansidealet. I förmedlingen och legitimeringen av denna alternativa manlighet spelade historieundervisningen största tänkbara roll. Det gällde att komplettera historiens nationella krigshjältar med nya manliga fredshjältar, och därvid skildra deras liv och gärningar på ett lika spännande sätt. I nära anslutning till den tidigare nämnda kritiken om bristande nationalism, och mot krigens nedtonade plats i en fredsinriktad historieundervisning, existerade dock även samtida föreställningar om att en fredsfostran riskerade att feminisera eller ”omanliggöra” pojkarna. SSF:s barnpublikationer kan läsas som en ständigt pågående övertalning av pojkarna (och deras uppfostrare) om att fredsidealet *inte* innebar svaghet, dådlöshet och feighet, utan tvärtom det verkliga hjältemodet. Jag menar att denna kontinuerliga försvarsretorik bidrog till en påfallande ”maskulinisering” av hela SSF:s fredsfostrande budskap.

Med denna avhandling har jag därmed visat att åtminstone delar av mellankrigstidens svenska freds rörelse omfattade ett högst påtagligt nationellt tänkande, vilket i sin tur genomsyrade den fredsfostran och historieundervisning i fredens tjänst som förespråkades av såväl SSF som andra samtida pacifistiskt engagerade pedagoger. Nyckelorden är *före*na och *komplettera*, något som ständigt återkom i alla aspekter av SSF:s fredsfostrande budskap och mer övergripande ideologiska synsätt. Det fanns enligt föreningens före-

trädare ingen motsättning mellan nationalism och fredssträvan, det vill säga om det handlade om ”rätt” slags nationalism. Tvärtom betraktades (den sanna) nationalismen som en förutsättning för fred. Kärleken till fosterlandet och den nationella identiteten ansågs utgöra själva fundamentet i all fredsfostran, ett fundament som måste byggas starkt.

Jag har slutligen också visat att SSF:s syn på det nationella i förhållande till det internationella uppvisar slående likheter med den ideologiska hållning som kom till uttryck i en del samtida internationalistiska folkrörelser som exempelvis arbetarrörelsen och nykterhetsrörelsen. Jag vill även göra troligt att såväl SSF:s som andra nordiska fredspedagogers budskap och förhållningssätt till det nationella i stort sett utgjorde en spegelbild av den större internationella fredspedagogiska rörelsen. De nordiska fredspedagogerna ingick därmed i en bredare liberal-socialdemokratisk idéströmning med utgångspunkt i en ”nationalism av annan art”, där distinktionen mellan sann och falsk nationalism utgjorde ett av de mest framträdande dragen och där det inte erkändes någon motsättning mellan fosterlandskärlek och internationalism. Fredsrörelsens och fredspedagogernas specifika, om än inte helt unika, bidrag till den samtida definitionsstriden om innebörden av nationen och det nationella var att tillföra ytterligare ett element – pacifismen.

Nationalism i fredens tjänst: Hur förklara och förstå?

Hur bör man då egentligen förstå denna nationalism i fredens tjänst, det framträdande nationella anslaget i SSF:s ideologiska hållning och i dess utformning av en framtida fredsfostrande historieundervisning? I följande diskussion kommer jag att fördjupa och renodla de aspekter och tänkbara förklaringar som tidigare antytts genom att knyta an till den övergripande teoretiska utgångspunkten om nationalismen som hegemonisk ideologi, som den rådande och legitima samhällsordningen under mellankrigstiden. Historikern Christer Strahl har fört ett tydliggörande resonemang kring den tidiga svenska arbetarrörelsens hållning till det nationella, genom att relatera sina slutsatser till kategorierna ”fångna i strukturen”, ”taktiska skäl” och ”ideologiskt offensiva element”.¹ I nedanstående diskussion har jag tagit fasta på dessa kategorier som en övergripande struktur för resonemanget.

Var allt detta tal om det nationella och allt betydande av fosterlandskärlekens stora betydelse kanske bara ett ”tidstypiskt sätt att uttrycka sig”, som egentligen inte sade någonting om ”intensionsdjupet”?² Var det med andra ord ett uttryck för oreflekterad hegemonisk nationalism? SSF och andra fredspedagogiska aktörer strävade efter att skapa nya människor med nya

¹ Strahl 1983, s. 64–69.

² Citaten är hämtade från en av Christer Strahls kritiker, opponenter Lars Niléhn, se Blomqvist 2006, s. 42f.

pacifistiskt och internationellt orienterade ideal och mentaliteter. Samtidigt levde och verkade de inom ramarna för en ideologisk och kulturell djupstruktur av nationellt tänkande, en hegemonisk nationalism, som genomsyrade det mesta i samhällslivet – inte minst det obligatoriska utbildningssystemet. Att det var svårt, och kanske till viss del rentav omöjligt, att både föreställa sig och aktivt förespråka en fostran och undervisning i skolorna som var frikopplad från en fostran till fosterlandskärlek och nationell identifikation är därmed högst sannolikt. På så sätt blir det rimligt att betrakta avhandlingens aktörer som ”fångna i strukturen”. Nationalismen *som sådan* ifrågasattes helt enkelt inte av den stora befolkningsmajoriteten, inte heller av SSF eller andra fredspedagoger, även om dess innebörd ständigt var ut-satt för diskussioner och förhandlingar.

Nationalismen som hegemonisk ideologi måste således betraktas som en viktig förklaring till det påfallande starka nationella fundamentet i SSF:s fredsfostrande budskap och argumentation. Därtill kommer nationens och nationalismens nära förbundenhet med den normerande manligheten, något jag menar måste inkluderas i förståelsen av nationalismens position som hegemonisk samhällsideologi. Ändå anser jag att denna mer strukturella aspekt är högst otillfredsställande som allena rådande förklaring. Den nationalism som utgjorde en sådan betydande del av mellankrigstidens fredsfostran kan varken betecknas som oreflekterad eller ”banal”, inte heller avfärdas som ett ”tidstypiskt sätt att uttrycka sig”. SSF:s nationalism ingick i en övergripande ideologisk byggnation och fyllde utan tvekan en viktig uppgift. Bortsett från de uppenbara svårigheterna med att gå utanför ramarna för en hegemonisk ideologi, kan det därför vara givande att fråga sig vilken *funktion* nationalismen fyllde för mellankrigstidens fredspedagoger.

Christer Strahl har i sammanhanget fört ett intressant resonemang kring ”taktiska skäl” vad gäller den tidiga svenska socialdemokratins förhållande till nationalismen, det vill säga ett polemiskt och instrumentellt bruk av nationella argument i syfte att framstå som ”rumsren” trots ett politiskt radikalt budskap i övrigt. Jag menar att det även hos SSF:s företrädare är möjligt att urskilja rent taktiska skäl i det retoriska framhävandet av det nationella, något som i sin tur kan härledas till budskapets politiskt och ideologiskt laddade dimensioner. Som tydligt framgick uppfattades fredsfostrans båda grundvalar, internationalismen och framför allt pacifismen, som kontroversiella i en del samtida kretsar. Den underliggande kritiken kan sägas ha bottnat i två nära förbundna hotbilder: dels att en fredsfostran riskerade att medföra en ”pacifisering” av pojkar, det vill säga bristande nationalism och ovilja att delta i det militära försvaret; dels att fredsfostran riskerade en ”feminisering” eller ett ”omanliggörande” av pojkar. Upplevelsen av att både det nationella och det manliga stod på spel genom en framtida fredsfostrande (historie)undervisning utgjorde därmed sannolikt själva kärnan i det motstånd som SSF:s företrädare ofta upplevde sig tvungna att indirekt

bemöta i sina texter och föredrag. I båda fallen handlade det om pojkmarnas fostran och deras – det vill säga Fosterlandets – framtida försvarsförmåga.

Av allt att döma fanns också en *viss* relevans i dessa farhågor, det vill säga betraktade utifrån ett mer konservativt nationellt tänkande. Det förelåg alldeles uppenbart en underström av radikal pacifism förborgad i SSF:s budskap, något som främst synliggörs i föreningens barnpublikationer. Jag har också visat att en betydande del av SSF:s ledande företrädare och skribenter med all sannolikhet omfattade religiöst förankrade radikalpacifistiska värderingar, även om detta ytterst sällan tog sig explicita uttryck i de texter och föredrag som riktades till lärarkåren. Därtill skulle ett realiserande av de fredspedagogiska kraven sannolikt ha inneburit mer genomgripande konsekvenser för historieundervisningens innehåll och inriktning än vad som vanligtvis blottades i SSF:s argumentation. Det fanns således flera skäl att gå försiktigt och ”taktiskt” tillväga, då ambitionen var att få ett så stort genomslag som möjligt i hela den politiskt och ideologiskt heterogena lärarkåren. Ett så pass politiskt laddat budskap som det pacifistiska behövde rimligen bäddas in i en politiskt ”neutral” ram – nationalismen – för att dels bryta udden av beskyllningarna om bristande fosterlandskärlek, dels möjliggöra för landets lärarkår att ta till sig och realisera en fredsfostran i klassrummen.

Min tolkning är att fredsidealets och fredsfostrans kontroversiella och laddade dimensioner fungerade som den hegemoniska nationalismens egna försvarsmekanismer, som ett slags vaktslående kring den ideologiska hegemonins gränser. Den huvudsakliga, och mer eller mindre påtvingade, retoriska strategin från fredspedagogernas sida blev därvid att ”maskulinisera” och ”nationalisera” såväl fredsidealet i sig som den manlige pacifisten. Genom att ständigt understryka fredsidealets förankring i det nationella, samt att kraftfullt markera avstånd till allt slags pacifistisk ”propaganda”, kunde både SSF:s företrädare och själva budskapet framstå som ”rumsrena”. Denna retoriska strategi medförde i sin tur två påtagliga konsekvenser för den fredsfostran som förespråkades: dels *förstärktes* det nationella anslaget, dels bidrog det till att ta udden av det fredspedagogiska budskapet och göra det, åtminstone till synes, mindre radikalt. SSF:s ledamöter och skribenter strävade alldeles uppenbart efter att framstå som måttfulla och balanserade, och de aktade sig noggrant för att ta explicit ställning i politiskt laddade frågor eller att argumentera för alltför radikala ingrepp i den gängse historieundervisningen. Såväl SSF:s företrädare som andra nordiska fredspedagoger var vidare tydligt förankrade i en borgerlig klassmiljö med ofta höga positioner inom den privata pedagogiska världen. De utgjorde på många sätt ett slags progressiv pedagogisk elit med rikt kulturellt kapital, och var inte sällan engagerade på styrelseposter inom olika pedagogiska föreningar och folkrörelseorganisationer. De hade helt enkelt positioner att försvara, vilket sannolikt bidrog till den något dämpade framtoningen.

”Det nationella” fyllde tveklöst en viktig funktion i SSF:s retorik i syfte att vinna legitimitet för det internationalistiska och pacifistiska budskapet. Därmed är det relevant att åtminstone i viss mån betrakta föreningens argumentation i ljuset av taktiska skäl, ett behov av att vara eller bli allmänt accepterade i såväl pedagogiska som vidare kretsar. Samtidigt implicerar termen taktik att det egentligen inte finns något ”intensionsdjup”, det vill säga att det saknas en djupare övertygelse om riktigheten i den egna argumentationen. Jag anser att en sådan tolkning inte kan appliceras på SSF och den ”patriotiska pacifism” som bildade utgångspunkten för dess fredsfostrande budskap. Visserligen förelåg ett reellt behov av att bemöta förväntade invändningar om både bristande nationalism och ”feminisering” av pojkar, och därmed även ett behov av att i taktiskt syfte understryka fredsfostrans djupa nationella förankring. Jag menar dock att det framträdande nationella anslaget i SSF:s ideologiska hållning, och därmed även i föreningens utformning av en fredsfostrande historieundervisning, till syvende och sist bottnade i en *övertygelse* om att den ”sanna” nationalismen verkligen utgjorde den rätta grunden för fred och mellanfolklig förståelse.

Jag vill därför framför allt tolka SSF:s ”patriotiska pacifism” som en medvetet offensiv ideologisk hållning.³ Nationen ansågs ha ett essentiellt värde i sig, den skulle värnas och främjas samt på olika sätt försvaras. I nationalismen som ideologi finns vidare inrymt ett starkt drag av strävan efter samförstånd och gemenskap mellan de invånare som anses ingå i nationen, oavsett vilket slags nationalism det gäller och oavsett vad den nationella gemenskapen anses vara baserad på. Betraktad utifrån detta perspektiv är således en av nationalismens centrala funktioner att *före*na, vilket enligt min mening utgör själva nyckeln till förståelsen av SSF:s syn på det nationella och dess avgörande betydelse i all fredssträvan.

En del forskningsinsatser har också visat hur nationalismen av stora befolkningsskikt upplevdes som något ”opolitiskt”, ett neutralt medel att stärka samhörighetskänslan mellan olika samhällsgrupper i ett annars starkt skiktat klassamhälle under första hälften av 1900-talet. Detta synsätt på nationalismen som neutral ”gemenskapsideologi” kom inte enbart till uttryck inom tidigare nämnda folkrörelser som arbetarrörelsen och nykterhetsrörelsen utan även inom exempelvis kvinnorrörelsen.⁴ Mellankrigstidens omfattande fredssträvan, både nationellt och internationellt, bör därför också placeras in i en bredare och politiskt orolig samhällskontext. I Sverige utmärktes perioden av hårda klasskonflikter mellan arbetare och arbetsgivare, i synnerhet i slutet av 1920-talet och i början av 1930-talet, vilket resulterade i en lång rad

³ Christer Strahl har kommit fram till en liknande slutsats vad gäller den tidiga socialdemokratiens förhållande till nationalismen, se Strahl 1983, s. 68 (se även s. 79).

⁴ Se t.ex. Christina Florin, ”Tjugohundratalets kvinnor och män – i konflikt eller allians?”, *Framtider* 2000:1, s. 20 och Josefin Rönnbäck, *Politikens genusgränser: Den kvinnliga rösträttsrörelsen och kampen för kvinnors politiska medborgarskap, 1902–1921*, Stockholm 2004.

strejker, demonstrationer och våldsdåd.⁵ Det var bland annat mot bakgrund av denna kontext som nationalismen ansågs fylla en viktig funktion som enande kitt mellan nationsinvånarna. Det gällde att finna en gemensam retorik – eller ideologisk övertygelse – som de flesta kunde enas kring, trots eventuellt djupa ideologiska skillnader i övrigt. Jag tror därmed att man främst bör ta fasta på nationalismens funktion som skapare, vidmakthållare och förstärkare av den nationella *gemenskapen* för att förstå allt tal om fosterlandskärlek och det nationella under mellankrigstiden, även i så tydligt internationellt och pacifistiskt orienterade kretsar som fredsrörelsen.

Därmed ansågs nationalismen i sig vara fredsskapande. Att med nationalismens hjälp hålla fred *inom* landet var i sin tur en förutsättning för att åstadkomma en mer universell fred *mellan* olika nationer. En av avhandlingens centrala aktörer, Matilda Widegren, formulerade också fredsrörelsens övergripande målsättning med följande ord: ”att av tvistande klasser skapa eniga folk, av stridande folk ett mänsklighetens broderskap”.⁶ Jag menar därför att det inte är adekvat att betrakta SSF:s hållning till det nationella som tecken på ambivalens, inte heller som enbart renodlad ”taktik” eller ett oreflekterat anammande av hegemoniska tankestrukturer. Den nationella argumentationen bottnade i en övertygelse om dess riktighet. För SSF:s företrädare och andra fredspedagoger var nationalismen kittet som höll samman den nationella gemenskapen och grundvalen i skapandet av allt större mänskliga gemenskaper. Nationalismen betraktades helt enkelt som förutsättningen för all fredssträvan.

Patriotisk pacifism och fredsfostran som inomhegemonisk motkraft

Bör då SSF:s ”patriotiska pacifism”, och de avtryck som denna avsatte i föreningens krav på en fredsorienterad historieundervisning, i huvudsak betraktas som en inordning i och anpassning till den samtida hegemoniska nationalismen? Eller bör SSF:s fredsbudskap snarare betecknas som en alternativ ideologi, en mothegegonisk kraft, som i grunden utmanade den hegemoniska nationalismen? Svaret beror naturligtvis på vilken innebörd som läggs i begreppet ”mothegegoni”. SSF:s fredsfostrande budskap representerade inte någon alternativ ideologi i syfte att explicit utmana den ideologiska he-

⁵ Sverige tillhörde under denna period de europeiska länder som hade högst strejkkvot. Mellan 1926 och 1932 ägde det också rum fem enskilda händelser med dödlig utgång eller skottlossning mellan strejkande och strejkbrytare, se t.ex. Eva Österberg et al., ”Fredliga Moder Svea? Socio-politiskt våld och den svenska modellen”, *Socialt och politiskt våld: Perspektiv på svensk historia*, Eva Österberg (red.), Lund: Historiska Media 2002, s. 28f.

⁶ Borgström 1920, s. 148 [diskussionsinlägg av M. Widegren]. De citerade raderna ingick i IKFF:s målsättning alltifrån dess grundande år 1919. Denna devis kan f.ö. jämföras med den radikala socialistiska rörelsens helt motsatta paroll ”Fred mellan folk – krig mellan klasser”, med utgångspunkt i tanken att fred innebär ett fortsatt förtryck av arbetarklassen.

gemonin eller den nationella fostran som utgjorde grundvalen i den samtida skolutbildningen. Hela fredspedagogiken vilade på en solid nationell grund, och något ifrågasättande av nationalismen i sig, eller ens antydning därtill, förekom över huvud taget inte. På så vis anser jag inte att SSF:s fredsfostrande budskap kan hänföras till någon mothegemonisk kraft gentemot den rådande ideologiska ordningen.⁷ Mothegemoni kan emellertid också ges en något mildare innebörd och definieras som ”betydelseförhandling”, i form av olika grupper av ”medelintellektuella” (Gramscis term) som försöker etablera och sprida alternativa ideologier genom ifrågasättanden, diskussioner och förhandlingar i förhållande till den dominerande ideologiska ordningen. Ur denna aspekt är det förvisso möjligt att karakterisera SSF som en mothegemonisk aktör och dess budskap som exempel på mothegemonisk ideologi.

Jag menar dock att begreppet *mot*-hegemoni i detta sammanhang blir förvirrande och missvisande rent språkligt. Jag vill därför istället karakterisera SSF:s fredsfostran och dess ideologiska grundval som en *inomhegemonisk motkraft*. Föreningens grundläggande budskap kan visserligen på många sätt betraktas som ett program för ”motståndspedagogik”⁸: en kamp mot konservativa och djupt förankrade föreställningar om kriget och nationen, som gick stick i stäv med samtidens behov av moralisk internationa- lism, sann nationalism och aktiv fredsvilja, i kombination med en tydlig vision om utbildningens möjligheter att leda till social, ideologisk och politisk förändring. Denna motståndspedagogik var emellertid ”inomhegemonisk”. Nationalismen och skolans nationella fostran som sådan ifrågasattes inte. SSF:s företrädare rörde sig hela tiden inom eller i gränsområdet till det nationella hegemoniska ramverket, och använde sig av normens språkbruk, något som med all sannolikhet var nödvändigt för att alls kunna delta i förhandlingarna om innebörden av det nationella.

Den inomhegemoniska motkraft som jag menar att SSF och dess fredsfostrande budskap representerade, kom till tydligt uttryck just genom alla försök att *komplettera* och *före*na samt därvid även *omkoda* centrala beståndsdelar i den hegemoniska nationalismen, det vill säga de ideal och värden som var näst intill omöjliga att tänka bort. Distinktionen mellan sann och falsk nationalism utgör ett mycket tydligt sådant exempel, i likhet med SSF:s fortsatta värnande av nationens stora krigarbragder och krigshjältar. Dessa historiska minnen var uppenbart omöjliga att tänka bort ur undervisningen, men de kunde omkodas och betraktas ur andra perspektiv än dittills. Ett ytterligare exempel utgörs av den nationella historiens dominerande plats även i en framtida fredsorienterad historieundervisning, något som av

⁷ Henrik Åström Elmersjö har dragit en liknande slutsats vad gäller Föreningarna Nordens arbete med läroboksgranskningar under mellankrigstiden, se Åström Elmersjö 2013, s. 305f.

⁸ Begreppet hämtat från Margaret Smith Crocco, Petra Munro & Kathleen Weiler, *Pedagogies of Resistance: Women Educator Activists, 1880–1960*, New York 1999.

allt att döma var närmast otänkbart att ifrågasätta, men undervisningen kunde kompletteras med mer internationell historia.

Även det alternativa pacifistiska mansideal som SSF försökte konstruera och förmedla kan i sig betraktas som en inomhegemonisk motkraft. Här vill jag anknyta till det teoretiska grundantagandet om kombinationen av stabilitet och förändring vad gäller ideala föreställningar om män och kvinnor. Det pacifistiska mansidealet representerade utan tvekan en alternativ manlighet, vilket i sig blottlägger den faktiska möjligheten av parallellt existerande alternativa mansideal. Samtidigt bibehölls ett flertal av de grundläggande egenskaper och attribut som tillskrevs den normerande manligheten: mod, styrka, handlingskraft, äventyrlighet, kamp – och inte minst kopplingen till nationen och det nationella i form av fosterlandskärlek samt vilja och förmåga att på olika sätt försvara sitt land. Vid dessa ideala egenskaper, vilka således tillskrevs både krigets och fredens hjältar, gick en tydlig gräns. Här fanns det stabila, det som i grunden ansågs karakterisera en ”man”.

Med hjälp av Raewyn Connells begrepp hegemonisk maskulinitet, möjliggörs i viss mån en ökad förståelse för beståndsdelarna i det pacifistiska mansideal som förmedlades av SSF. Teorin rymmer emellertid få möjligheter till alternativa manligheter; Connell lyfter endast fram ”deltagande”, ”underordnade” och ”marginaliserade” män i förhållande till den hegemoniska maskuliniteten. Därmed ges ingen vägledning till hur pacifistiska män kunde tänkas argumentera för att ändå upprätthålla sin manlighet och respekteras i den sociala (främst manliga) hierarkin.⁹ Jag menar därför att begreppet hegemonisk maskulinitet måste nyanseras och modifieras för att kunna användas på ett fruktbart sätt. När två så radikalt olika manliga stereotyper ställs mot varandra som Soldaten och Pacifisten, Krigshjälten och Fredshjälten, och de manligt ideala egenskaperna i grunden trots allt är identiska, anser jag att det är mer adekvat att tala om en uppsättning ”hegemoniska element” inom ramen för alternativa och parallellt existerande manligheter. Det fanns en till synes orubblig inre kärna av tillskrivna manliga egenskaper, ett antal hegemoniska element eller byggstenar, vars själva innebörder dock kunde tolkas och omtolkas på olika sätt och därmed styra inriktningen för och utformningen av olika alternativa manligheter. Jag menar att det var precis så SSF:s företrädare och skribenter gick tillväga. Det handlade om omkodningar av centrala hegemoniska element i den normerande manligheten, där såväl internationalismen som pacifismen framställdes som ett uttryck för fosterlandskärlek, dådkraft, mod, styrka och kamp. I nära förbundenhet med den ”sanna” nationalismen” ställdes därmed även den ”sanna” manligheten i fredens tjänst och framhölls som en direkt förutsättning för all fredssträvan.

⁹ Connell 1995, s. 76ff. Se även Liliequist 2009, s. 117f för en kritisk diskussion av begreppet.

Förlorarnas historia? Betydelse i ett längre perspektiv

Mycket tyder på att fredsfostran fick ett begränsat genomslag i de svenska skolorna under mellankrigstiden. Relativt omfattande forskningsinsatser har också visat hur nationalismen bibehöll, och snarare förstärkte, sin position runt om i hela västvärlden under samma period, inte minst i skolornas fostran och undervisning. Visserligen råder det stor brist på forskning om hur (historie)undervisningen faktiskt genomfördes i de svenska och nordiska skolorna, vilket bör föranleda en viss försiktighet i tolkning och slutsatser. Möjligen fick internationalismen, pacifismen och den ”sanna” nationalismen större genomslag i det pedagogiska tänkandet och i den konkreta undervisningen under mellankrigstiden än vad både min egen undersökning och tidigare läroboksstudier antyder. De forskningsinsatser som föreligger har emellertid visat hur den klassiska historieundervisningens centrala innehåll fortsatte att dominera i läroböckerna åtminstone fram till andra världskriget, samt att Nationernas förbunds anbefallda historieundervisning endast fick ett högst marginellt genomslag, åtminstone vid de svenska läroverken och gymnasieskolorna.¹⁰ Ett av de främsta indicierna på att fredsfostran inte implementerades i någon större utsträckning under perioden, får nog ändå sägas ha varit SSF:s och andra fredspedagogers kontinuerliga krav på förändringar av skolans fostran och undervisning i fredsfrämjande riktning.¹¹ Som påpekades i inledningskapitlet kan jag svårligen finna någon förändring över tid med avseende på den kritik som fredspedagogerna riktade mot den rådande historieundervisningen. Detta faktum har resulterat i en historisk avhandling utan förändringsperspektiv, något som emellertid å det tydligaste blottlägger den *reella* bristen på förändringar.

Varför skedde då av allt att döma ingen större förändring av historieämnet, trots de alltmer intensifierade kraven på en genomgripande omdaning av ämnet som framfördes såväl av den internationella freds- och fredspedagogiska rörelsen som av många andra samtida grupper och organisationer? Ur ett större internationellt perspektiv tror jag att bristen på förändringar av historieundervisningen i fredsfostrande riktning åtminstone i viss mån bör relateras till den alltmer oroande utrikespolitiska situationen under 1930-talet. Frågan om varför förändring sker eller inte sker inom utbildningssystemet är emellertid stor och komplicerad. För att knyta an till avhandlingens övergripande utbildningshistoriska konfliktperspektiv betraktar jag utbildningen och dess innehåll som ett uttryck för makt och ideologi. En

¹⁰ Se avsnitt 2.1 och kapitel 3. Vad gäller det sistnämnda har historikern Thomas Nygren påvisat det magra (eller obefintliga) genomslaget för NF:s rekommendationer i svenska läroplaner, läroverkslärarnas tidskrifter och i gymnasieelevernas uppsatser under mellankrigstiden, se Nygren 2011a, t.ex. s. 35f och Nygren 2011b, s. 340f och 343.

¹¹ Även Ulf Zander har kortfattat noterat att den ständiga närvaron av krav på exempelvis mer kulturhistoria och internationella perspektiv i sig är ett tecken på att få förändringar ägde rum under mellankrigstiden, se Zander 2001, s. 189.

grundläggande utgångspunkt är att all förändring av skolans utbildning och ideologiska grundvalar, eller läroplanskoder, är resultatet av en kamp om utbildningens innehåll och kräver ett yttre tryck för att komma till stånd. Skolans fostran och undervisning spelar en central roll i upprätthållandet av den ideologiska hegemonin i ett visst samhälle och i en viss tid, men utbildningen kan även i viss mån användas för att utmana eller ifrågasätta den hegemoniska ideologin. Förelåg då någon kamp eller konflikt om utbildningens innehåll, och fanns något yttre tryck på genomgripande förändringar?

Historikern Ulf Zander har bidragit med några tänkbara förklaringar till den klassiska nationalistiska historieundervisningens fortsatt starka ställning i de svenska skolorna under mellankrigstiden. För det första lyfter han fram kampen mot den traditionella kristendomsundervisningen – inte historieundervisningen – som den främsta punkten på reformlistan för landets politiskt progressiva krafter (liberaler och socialdemokrater) under åren omedelbart efter första världskriget. För det andra konstaterar han att även dessa vänsterkrafter omfattades av den ”överideologi” som nationalismen utgjorde under första hälften av 1900-talet.¹² Jag menar att denna avhandling har bidragit med kompletterande svar. Det yttre trycket på mer genomgripande revisioner av historieundervisningens nationalistiska perspektiv saknades. Kraven på en fredsfostrande historieundervisning, så som de formulerades av SSF och en stor del av folkskollärarkåren, var *inte* antinationalistiska. Det fanns därmed ingen stark opinion för mer långtgående förändringar av historieämnet att ta hänsyn till, mer än möjligen från marginella grupper och individer. De krav som ställdes får visserligen på många sätt betecknas som radikala, men de utmanade aldrig på allvar det allt genomsvärande nationella anslaget. Tvärtom *underströks* vikten av detta. Konsensus rådde om värdet av en djup nationell fostran.¹³ Vidare har jag även lyft fram nationens och nationalismens förbundenhet med manligheten, samt denna tankestrukturs koppling till historieämnet, som en bidragande förklaring till den konsensus som rådde och därmed även till svårigheten att i grunden ifrågasätta ”det nationellas” dominerande ställning i historieundervisningen.

Ett ytterligare svar på frågan om det sannolikt begränsade genomslaget för en fredsfostran i de svenska skolorna skulle kunna vara att Sverige, till skillnad från de flesta andra europeiska länder, stod utanför första världskriget. Vidare tillkommer den fredliga unionsupplösningen med Norge år 1905. Att landet inte drogs in i krig under dessa år stärkte uppfattningen om Sverige som en fredsälskande nation, åtminstone utifrån SSF:s skrifter och före-

¹² Zander 1998, s. 48–51.

¹³ Denna konsensus kring det nationella perspektivets självklara dominans var f.ö. inbäddad i många av de internationella revisionsprojekt av historieläroböcker som igångsattes under mellankrigstiden, t.ex. Föreningarna Nordens verksamhet, se Åström Elmersjö 2013, s. 285. Se även en sammanfattning av resultaten från olika delprojekt inom ramen för forskningsprojektet Historia utan gränser i Åström Elmersjö 2014, s. 70.

drag att döma. Historikern Lina Sturfelt och statsvetaren Magnus Jerneck har också lyft fram 1900-talets första decennier, i synnerhet neutraliteten under första världskriget, som ett i högsta grad formativt skede vad gäller dels bilden av Sverige som unikt, dels synen på svenska folket som ett fredligt folk.¹⁴ Enligt SSF:s företrädare innebar detta att svenskarna hade ett särskilt moraliskt ansvar att verka för fred i världen. Å andra sidan kan just denna bild av det fredliga Sverige ha bidragit till en uppfattning om fredsfostran som liktydigt med att slå in öppna dörrar, något som SSF:s ordförande under 1920-talet, Herman Söderbergh, menade var en vanlig förövändning inom lärarkåren.¹⁵

Hur bör man då egentligen betrakta hela denna omfattande internationella fredspedagogiska rörelse under mellankrigstiden? Handlar det om en kort episod i fostrans och undervisningens idéhistoria utan någon egentlig betydelse alls i praktiken? Pedagogen Bengt Thelin lutar åt en sådan slutsats då han skriver att ”fredsundervisningen, trots stora ambitioner och mycket arbete under 1920- och 30-talen, förblev en marginell företeelse, som inte satte några djupare spår i vår utbildningshistoria”.¹⁶ Inte heller den amerikanske historikern Thomas Renna har kunnat identifiera några konkreta resultat, bortsett från ett stort antal konferenser och en stor mängd texter om fredsfostran.¹⁷ Handlar det alltså om förlorarnas historia? Kanske ändå inte. Genomslaget för en fredsfostran i skolorna kom så småningom, men det krävdes ytterligare ett världskrig, mångdubbelt mer förödande än det första. Inte förrän efter andra världskriget gjorde den klassiska historieundervisningen ”moralisk konkurs”.¹⁸ Demokratiska värderingar och internationella perspektiv sköts då i förgrunden och Förenta Nationerna kom under efterkrigstiden att inta en stark ställning i de svenska skolorna.¹⁹ Det riktigt stora genombrottet för fredsfostran dröjde dock till början av 1980-talet, aktualiserat av den då starkt framväxande freds-rörelsen.²⁰ Men då hade det å andra sidan gått så många decennier sedan Matilda Widegrens, Herman Söderberghs och Greta Stendahls dagar att fredsfostran upplevdes som något nytt, ja till och med begreppet ”fredsfostran” uppfattades som nyskapat under 1970-talet.²¹

¹⁴ Sturfelt 2009, s. 144f och Magnus Jerneck, ”Modernitet och småstatsidentitet – mönsterlandet Sverige som fredlighetens land”, Jerneck (red.) 2009, s. 80f.

¹⁵ Söderbergh 1932, s. 4f.

¹⁶ Thelin 2001.

¹⁷ Renna 1980, s. 64.

¹⁸ Ulf Zanders uttryck, se Zander 1998, s. 53.

¹⁹ Historieämnets övergripande demokratiserings- och internationaliseringsprocess under 1900-talet har ingående behandlats av historikern Thomas Nygren, se Nygren 2011a.

²⁰ Om ”den nya fredsfostran”, se t.ex. Thelin 1996, s. 96 och Lawson 1989, s. 11f.

²¹ Fredsforskaren Anatol Pikas hävdar exempelvis att begreppet ”fredsfostran” (”Friedenserziehung”) skapades första gången i Västtyskland på 1970-talet och att han själv introducerade

Istället för att tala om förlorarnas historia, tror jag att man måste betrakta SSF:s och andra fredspedagogiska aktörers verksamhet och bärande tankar som en del av en större och långsiktigt verkande idéströmning. Under första hälften av 1900-talet ägde ett markant utbildningsideologiskt skifte rum i ett flertal länder, med framväxten av ett nytt och allt tydligare demokratiskt medborgarskapsbegrepp. Denna medborgarfostran var dock samtidigt, i praktiken, fortsatt förankrad i en nationell fostransideologi. Mellankrigstidens fredsfostran fick på så vis sin utformning i skarven mellan en äldre patriarkalisk-patriotisk utbildningsideologi och ett nytt mer internationellt-demokratiskt medborgarideal. Det är uppenbart att SSF:s företrädare, ja hela den samtida internationella fredspedagogiska rörelsen, stod med ena foten i vardera utbildningsideologin, något som tydligt illustreras av de ständigt återkommande nyckelorden *förena* och *komplettera*. Det gällde att verka *inom* den hegemoniska ideologins ramverk, och med användande av normens språkbruk, för att alls kunna delta i förhandlingarna om utbildningens inriktning och innehåll och därmed på sikt åstadkomma reella förändringar. Denna inomhegemoniska motkraft tog sig tydligt uttryck i SSF:s ”patriotiska pacifism”, det vill säga ambitionen att förena fredssträvan med nationalism. I denna fredssträvan betraktades nationalismen – den ”sanna” – som ett oundgängligt redskap i fredens tjänst.

begreppet i Sverige år 1974, se Anatol Pikas, *Fredsfostran: Studieförslag och utvecklingsaspekter*, Stockholm 1983, s. 6 och 8.

Epilog

Det finns mycket lite information i lärarpressen och annorstädes om SSF och dess verksamhet under krigsåren 1939–1945.²² Ett rimligt antagande är att detta avspeglar en faktiskt borttynande verksamhet, även om den sparsamma rapporteringen också kan tolkas som ett tecken på att fredsfrågan, och fostran till fred, inte stod högt på den nationella och pedagogiska dagordningen så länge kriget pågick och utgången var oklar.²³ Vad gäller tiden efter andra världskriget fram till SSF:s formella upphörande år 1956 ges intrycket av en lågaktiv verksamhet, till största delen bedriven inom ramen för Föreningen för Mellanfolkligt Samarbete vilken senare omvandlades till Svenska FN-förbundet. Utöver medverkan i högtidlighållandet av den årliga FN-dagen, vilken infördes år 1948 som allmän fredsdag i landets skolor, verkar SSF framför allt ha varit aktiv i samband med Nordiska fredsförbundets och Nordiska lärares fredsförbunds konferenser och sommarkurser.²⁴ Från slutet av 1940-talet blev SSF:s främsta uppgift att informera lärare om hur undervisning om Förenta Nationerna kunde bedrivas samt tillhandahålla läroböcker i ämnet.²⁵

SSF upplöstes formellt den 30 juni år 1956.²⁶ Någon motivering till föreningens upphörande framgår emellertid inte. Göteborgs skolors fredsförening avslutade sin verksamhet några år tidigare. I ett utskick till de kvarvarande medlemmarna hänvisade styrelsen i Göteborg till det alltför svaga intresset för föreningens verksamhet, ett faktum som ”främst [torde] vara att söka däri att åtskilliga organisationer under åren kommit till, som också ha fredssaken på sitt program”.²⁷ Denna förklaring är förmodligen applicerbar även på SSF. Av Svenska FN-förbundets protokoll att döma blev denna organisation alltmer aktiv på skolans område under 1950-talet och kom därmed att överta SSF:s ursprungliga uppgifter.

²² I *Läraryrkesförbundet*, 1939:41, s. 12 framkommer att SSF publicerade en vädjan till lärarkåren i samband med krigsutbrottet. Det finns även uppgift om att SSF deltog i protesterna mot planerna på att inrätta en ”värdtjänstutbildning” i landets skolor under krigsåren, se Fogelström 1971, s. 226. Dessutom skrevs SSF:s stadgar om år 1941, med ett något mer ”patriotiskt” anslag, se *Läraryrkesförbundet* 1941:37, s. 12.

²³ Fogelström har beskrivit krigsåren som svåra för fredsrörelsen med en alltmer anti-pacifistisk stämning och lokala fredsföreningar som tynade bort, se Fogelström 1971, s. 221ff.

²⁴ Baserat på en översiktlig sondering av protokollen i Svenska FN-förbundets (SvFN) arkiv, RA, men även utifrån några noteringar i Fogelström 1971, s. 241 och Eriksson 1990.

²⁵ Se t.ex. styrelseprotokoll 31/10 1948, A1a:2, SvFN, RA. Det sista uppdraget som genomfördes av SSF var just att utarbeta och författa en skrift om FN, se *FN och Sveriges skolor*, utgiven av Svenska skolornas fredsförening och Svenska FN-föreningen, Stockholm 1955.

²⁶ Styrelseprotokoll 22–23/1 1957 och 11/3 1957 (bilaga 1: ”Svenska FN-föreningens förslag till verksamhetsberättelse 1956”), A1a:2, SvFN, RA.

²⁷ ”Till Göteborgs Skolors Fredsförening” (dat. 2/11 1952), GSF, GS.

Summary

Nationalism in the Service of Peace

The Swedish School Peace League, Peace Education,
and History Teaching, 1919–1939

Before 1914, war was not considered a threat towards all humanity. However, the First World War fundamentally changed this view. No more war! A new war between great powers must be avoided by all means and thus be prevented in the long-term. The international peace movement galvanized millions of organised supporters during the interwar period, and both "pacifism" and "internationalism" became typical slogans of their time. Parallel to this development, a comprehensive peace education movement, which aimed to use public education to create peaceful people with a greater international and pacifist mentality, developed throughout the western world. At the heart of the peace education project, lay the subject of History, which was accused of having contributed towards the outbreak of WWI by instilling chauvinism and lust for war in an entire generation. However, a school subject that had the ability to foster war, also had the ability to foster peace. The goal was thus to transform the teaching of History into one of the most important tools in the service of peace, once extensive changes were made to the subject's content and objectives.

However, little is known about this vast international peace education movement; particularly regarding what content and format the supporters of the peace education strived for. In this thesis I have tackled this subject, with particular focus on the criticisms and demands, directed towards public history teaching. Furthermore, the subject of peace education has been related to contemporary nationalism and nationalist formation. A fundamental point of departure of this thesis is that nationalism served as a hegemonic ideology in the first half of the 20th century, i.e., as the dominant and legitimate socio-ideological regime. In addition, another held assumption has been that the compulsory school system was of great importance in the creation, maintenance and strengthening of nationalism, and that not least the teaching of history was an important tool in legitimizing the existing order, which lay the foundations for a national collective identity as well as love and loyalty for the fatherland. A final theoretical starting point was that contemporary notions of gender in relation to nationalism, war and peace also impacted on the message of peace education in various ways.

The overall aim of this thesis has been to contribute to the research regarding the historical relationship between nationalism and peace efforts, by

examining what role nationalism and notions of "the national" played in peace keeping and peace endeavours during the first half of the 1900s. More precisely, by looking at history education, I have analysed the demands for a comprehensive peace education in schools which were put forward by a long list of different actors in the Western world during the interwar period, and furthermore, I have discussed to what extent and in what ways nationalism influenced the content and design of this peace education. An overarching issue has thus been whether the message of peace education should be regarded as a "counter-hegemonic" force, which directly challenged hegemonic nationalism, or if the message should rather be seen as conformance or adaptation to it. The empirical investigation has been limited to studying the demands and ideas presented by Nordic peace educators, mainly The Swedish School Peace League (SSF), regarding peace-educating history teaching. This league has therefore acted as the primary lens through which I have tried to highlight and problematize the interwar ideas on peace education, nationalism and history teaching. The more empirical aim has been to investigate the SSF's views regarding the relationship between nationalism on the one hand, and internationalism and pacifism on the other hand, as well as that between nationalist formation and peace education, and furthermore, how these understandings affected the league's ideas regarding history teaching in the service of peace.

The primary source material consists of pamphlets produced by SSF, articles and lectures, and is supplemented by relatively extensive newspaper material from the contemporary Swedish peace and teacher press. Inspired by the Russian theorist Mikhail Bakhtin's approach to texts, I have supplemented a textual analysis of ideas by performing an analysis of this material which considers each text as a dialogue between presupposed and collaborative receivers; a method which helps access the implicit or implied in SSF's texts. The thesis is organized into eight chapters. After an introductory chapter in which the study's purpose, questions and theoretical points of departure are presented, three background chapters follow, which aim to place the SSF's work and peace education message in a wider historical, national and international context. One of these chapters (Chapter 4) also give a detailed presentation of SSF: its organisation, activities, members, networking, and its more global vision of peace and peace education. Then follows the main empirical analysis of SSF's views on nationalism in relation to the peace education which it aimed to achieve, i.e., the relationship between nationalism and internationalism (Chapter 5) and the relationship between nationalism and pacifism (Chapter 6). Finally, I have analysed this entire ideological fundament, as well as its impact on history teaching, from a gender perspective (Chapter 7). In the final chapter (Chapter 8), I have summarized the results and discussed how SSF's approach to nationalism should be interpreted and understood with regards to the concepts of hegemonic and

counter-hegemonic ideology. Below you will find a summary of the results, structured on the basis of the research questions that have guided the study.

1) What were the SSF's intentions in instilling internationalism and pacifism? How did the SSF understand the relationship between a) nationalism on the one hand, and internationalism and pacifism on the other, and b) fostering nationalism as well as fostering internationalism and pacifism?

SSF intended for internationalism to be more than the mere promotion of collaboration between independent nations. In order to achieve a long-term, universal and lasting peace, it was necessary to build internationalism from below, instilling it in people's minds and mentalities, a *moral* internationalism based on a Christian spirit of brotherhood and a sense of affinity with all mankind. The aim was to give the upcoming generation a new, wider collective identity as "global citizens", characterized by a pacifist mentality which acted as a central component. Pacifism, or "peaceful spirit", meant partly engaging in an *active* desire for peace, as well as engaging in straightforward rejection of war and violence. This in turn required actively working against persistent beliefs regarding the ennobling effect of war on individuals, as well as the fatalistic view regarding the inevitability of war ("moral disarmament"). However, nationalism also played a fundamental part in SSF's peace education message. Instilling a strong national identity and profound patriotism was regarded as the basis and prerequisite of any peace education. Nationalism as such was not questioned; on the contrary, it was necessary to deepen and strengthen it.

Hence, the SSF tried to construct an alternative, or modified, national ideology, which united nationalism with internationalism as well as pacifism, an ideological approach that I have characterized as "patriotic pacifism". The key word here is to *unite*: they intended to unite national citizenship with world citizenship, reconciling national identity with an expanding international identity as well as combining patriotism with a (radical) pacifist approach. In an attempt to offer peace education which was fully compatible with nationalist formation, the SSF drew clear distinctions between "true" and "false" nationalism, which filled an important function. SSF's "true" nationalism excluded chauvinism as well as militarism from its meaning, and this accomplishment was considered to be a natural and necessary step in the historical development in increasing human kinship. However, internationalism and pacifism were politically controversial concepts and, in some contemporary circles, understood as anti-patriotic. Pacifism was especially controversial as this movement was associated with refusing to do military service and questioning the military defence. Thus, peace education could be understood as a long-term weakening of the national defence. When reading SSF's texts as dialogues, it emerges that these types of fears actually existed. The criticism regarding pacifism had a clear influence on SSF's rhetoric. The message constantly and emphatically repeated by the

league's representatives was that there was *no* contradiction between patriotism on the one hand, and internationalism and pacifism on the other. I argue that this "imposed" debate strengthened nationalism's central role within the SSF's ideology and within its peace education message.

2) How was this fundamental approach, i.e. "patriotic pacifism", expressed in the peace-educating history teaching advocated by the SSF? What was to be chosen and what was to be dismissed from the past (and why), in order to promote the creation and legitimation of an international and pacifist-oriented collective identity among the coming generation?

In many ways, the SSF advocated a radical new history teaching. They wished to create a completely new approach to history and its driving forces, as well teaching military history in an entirely new tone. Wars in themselves would certainly *not* be excluded from tuition, but war history was to be depicted in a realistic way and be given a more proportionate role in relation to cultural development. Too detailed and romanticized depictions of war were to be excluded, along with any chauvinistic statements. Furthermore, mankind's common aspiration for peace, cooperation and unity should be the foundation of all teaching of history. Extensive new material was therefore to complement mainstream education, in the form of more international perspectives and peace ideas, as well as the history of the peace movement and international law. In addition, education regarding the League of Nations was to be introduced as a compulsory element in all school levels. Furthermore, tuition regarding historical heroes of peace was to be given a considerably larger share of lesson time. Finally, the SSF also stressed the importance of studying large parts of traditional national history from a more peaceful perspective than before, particularly regarding the national war heroes. Therefore, a conscious and pedagogical use of history, which actively promoted peace, was put in place to "to set history right", and thereby helped to construct alternative historical narratives in order to create and legitimize the new collective identity. In doing this, the groundwork for future political action in the service of peace was being laid.

However, the SSF's demands for peace education in history was almost exclusively solved by adding *supplementary* content, as well as *alternative perspectives*, and did not involve replacing the traditional content, apart from some minor exceptions. In accordance with the SSF's overall ideological stance, the "national", i.e., the own nation and the formation of patriotism, was to continue as the main foundation of history teaching. However, not only national history was to remain dominant in the classroom. The great national memories such as wars, war feats and war heroes were also to remain and were to maintain a prominent place in history education. However, national history was to be supplemented with more international history as well as a broadened perspective. Furthermore, war history was to be supplemented with cultural history and the history of peace, and war heroes

were to be supplemented with heroes of peace. As such, this pedagogical use of history, which actively promoted peace, became a sort of compromise between "the old" and "the new", between history teaching which served the nation and teaching which served internationalist – as well as pacifist – ideals. I have also shown that the single most controversial part of peace education during the entire interwar period was the issue regarding the place of wars and war heroes in history teaching. Considering that historical war heroes and war feats constituted a central part of the national foundations of History as a subject, calling war's role into question could be perceived as questioning the "nation". I argue that these criticisms and concerns clearly affected the SSF's arguments and it is likely that they contributed to the league's moderate stance towards the nation's major war memories.

3) How did the relation between nationalism, war and peace and the contemporary notions of gender influence the content and form of the peace education and history teaching advocated by SSF? And in which ways was the new pacifist and internationalist collective identity constructed on these conceptions of gender?

I have demonstrated that the aim behind SSF's peace education was mainly to nurture a new, peaceful mentality among *boys*, and that this ambition is connected with contemporary notions of men as "naturally" inclined towards violence and a fascination with war. The duty to defend the fatherland had symbolically linked masculinity and the nation/nationalism, and as such the link: military capability–patriotic citizenship–masculinity, constituted an increasingly important component of normative masculinity during the decades surround the turn of the last century. As such, the key to a peaceful future lay in the education of boys and in the definition of masculinity.

I have argued that representatives and writers of the SSF essentially aimed to create a new man; to construct, define and promote a new pacifist masculinity. Both historic heroes of peace, as well as peace heroes promoted to children from their contemporary time and from fiction, were almost exclusively male and held traditionally male-coded properties and attributes. However, these male characteristics were redefined in the service of peace and linked to peaceful and culturally ground-breaking feats. Peace heroes were presented as "real men" in every way, and acted like the *moral* equivalent of war heroes. All the key elements of SSF's peace education – internationalism, pacifism, and "true" nationalism – were linked to masculinity and helped create the cornerstones of pacifist masculinity. It is thus apparent that the SSF tried to create and promote a new ideal, that linked together patriotic pacifism, internationalism and masculinity, and this sharply contrasted the existing normative masculinity. History education played a very important role in negotiating and legitimizing this alternative masculinity. To supplement national war heroes, it was necessary to add male peace heroes to history, and then portray their lives and works in equally dramatic

and exciting ways. Closely related to the previously mentioned criticism regarding the deemphasised role of nationalism and war, there were concerns that peace-oriented history tuition risked feminising or "emasculating" boys. SSF's children's publications attempt to continuously persuade boys (and their educators) that pacifism does *not* mean weakness, idleness or cowardice, but rather real and true heroism. I argue that this continuous defence rhetoric contributed towards a clear "masculinization" of SSF's entire peace education message.

In this thesis, I have thus shown that at least part of the Swedish peace movement, active during the interwar period, embraced nationalistic thought, and this permeated the peace education and history tuition which was advocated by both the SSF and other dedicated contemporary pacifist teachers. The SSF's key concepts are *unite* and *supplement*, and these concepts reappeared throughout their peace education and overall ideological approach. According to league representatives, there was no contradiction between nationalism and peace efforts; that is to say, as long it was the "right" kind of nationalism. On the contrary, (true) nationalism was considered a prerequisite for peace. Love for the fatherland and for one's national identity was considered the basis for all peace education, and therefore these core beliefs had to be built up.

How, then, should this nationalism in the service of peace be understood? Although it may seem somewhat contradictory, I argue that the SSF's strong emphasis of the "national" and its significance is mainly due to three factors, and that all of these are linked to the basic assumption that nationalism was a hegemonic social ideology in the interwar period.

First of all, the SSF representatives all lived and acted within the framework of an ideological and deeply cultural structure of nationalist thinking that permeated most of society, not least the educational system. As such, it is highly likely that it was hard, and to a certain extent impossible, to both imagine and actively promote an education and a schooling which was detached from patriotic fostering and national identification. This makes it reasonable to regard those actors depicted in this thesis as "trapped in the structure". As follows, I argue that the nation's and nationalism's close relationship to normative masculinity plays an essential role in understanding the hegemonic position of nationalism.

Secondly, there were clear tactical reasons behind SSF's decision to rhetorically highlight the nation, and this has in turn to do with the politically and ideologically loaded dimensions of their message. The underlying criticism directed against the peace education movement and its (history) teaching was rooted in two interrelated threats: first, that peace education could lead to "pacification" of boys, i.e. a lack of nationalism and an unwillingness to participate in the military defence; and secondly, that peace education could "feminize" or "emasculate" boys. In both cases, the issue was boys' formation

and future defence capability. As such, the peace education promoters' rhetorical answer was to "masculinize" and "nationalize" the male pacifist, as well as the ideal of peace as a whole. By clearly and continuously highlighting the nationalistic and "masculine" character of the peace movement, as well as forcefully taking a stance against all type of pacifist "propaganda", the SSF, as well as their message, could seem "above board". This more or less forced rhetorical strategy brought two tangible consequences for the advocated peace education: partly, it *strengthened* the national perspective, and partly, it helped subvert the message of peace education, making it at least seem less radical.

Thirdly, I argue that the nationalistic element which was prominent in SSF's ideology, and thus also formed a part in the development of the peace-educating history teaching, was rooted in the league's representative's belief that "true" nationalism was indeed the proper foundation of peace and international understanding. In the ideology of nationalism, the pursuit for community among those inhabitants considered to belong to the nation is strong. Hence, one of nationalism's central functions is to *unite*, that is, to create, maintain and strengthen the national coherence, which in my opinion, is the very key to understanding the SSF's views on the national and its critical importance in all their peace efforts. As such, nationalism was understood as establishing peace. To use nationalism to help keep the peace *within* the country was a prerequisite for accomplishing a more universal peace *between* different nations.

SSF's "patriotic pacifism", and the impact that this left on the league's demands for peace-oriented history tuition, should as such not be understood as a clear conformance or adaption to, the hegemonic nationalism of the time, nor should it be understood as an alternative ideology, i.e., as a counter-hegemonic force, that challenged nationalism's positions as the hegemonic social ideology. I argue that the term *counter-hegemonic*, in this context, becomes confusing and linguistically misleading, and therefore I have chosen to define SSF's peace education and its ideological foundation as an *intra-hegemonic counterforce*. The league's fundamental message can certainly in many ways be viewed as a programme of a "pedagogy of resistance"; i.e., a fight against conservative notions of war and nation, with a clear vision regarding the possibilities of making social, ideological and political change through education. However, this pedagogy of resistance was "intra-hegemonic": SSF's representatives continuously kept within the framework of hegemonic nationalism, if not close to the border, and used its normative language. I argue that this, most likely, was necessary in order for them to partake in any form of negotiation on defining "the national".

The SSF's intra-hegemonic counterforce was clearly evident in their attempts to *supplement* and *unite*, as well as *redefine* key elements of the hegemonic nationalism, i.e., those deep-seated values which were almost

impossible to do away with. One example of this is their distinction between true and false nationalism, as well as SSF's continuously defence of the nation's great memories such as warrior exploits and war heroes. These memories were apparently impossible to forget or remove from history education. However, they could be redefined and, as such, be understood from a different perspective. Another example of intra-hegemony is the dominant role of national history, even in the peace-oriented teaching, and this, by all accounts, would have been almost impossible to question. However, tuition could be supplemented with more international history. Even the alternative, pacifist masculinity which the SSF tried to construct and communicate can in itself be regarded as an intra-hegemonic counterforce. This masculine ideal was without a doubt an alternative. However, a number of "hegemonic elements" in normative masculinity were maintained, not least its connection to the nation and nationalism. Internationalism, as well as pacifism, were presented as expressions of patriotism, strength, courage and struggle. Thus, in close relationship to the concept "true" nationalism, "true" masculinity worked in service of peace, and was understood as a prerequisite for all peace efforts.

There is much to suggest that peace education had a limited impact in schools in Sweden, as well as in other countries, during the interwar period. Relatively substantial research has also shown that nationalism maintained, or rather strengthened, its position throughout the entire Western world during the same period, not least within education. Therefore, I argue that the work and fundamental ideas of the SSF and other peace education promoters, should be considered as part of a larger, longer-lasting school of thought. During the first half of the 20th century a distinct, ideological shift took place in education in several countries, which led to the emergence of a new and more democratic concept of citizenship. However, this civic formation was, in practice, firmly grounded in ideas of nationalistic fostering. The peace education of the interwar period was therefore developed in the break between an older patriarchal and patriotic ideology and a new ideology which held more international, democratic and civic ideals. It is obvious that SSF's representatives had one foot in each educational camp, and this is clearly illustrated by the recurrent key words *unite* and *supplement*. They constructed an alternative ideological approach: patriotic pacifism, which united nationalism with the pursuit of peace. In this pursuit, "true" nationalism, was considered an indispensable tool in the service of peace.

Källor och bearbetningar

(Källorna till bilaga 1 och 2 är inte inkluderade i denna förteckning)

Otryckta källor

GÖTEBORGS SKOLMUSEUM/ GÖTEBORGS STADSARKIV (GS)

Göteborgs skolors fredsförening (GSF):

F IXe:1: Protokoll, skrifter, korrespondens, årsberättelser, stadgar

KVINNOHISTORISKA SAMLINGARNA, GÖTEBORGS UNIVERSITETSBIBLIOTEK (KvS)

Internationella Kvinnoförbundets för Fred och Frihet samling (IKFF):

AII:6: Stockholmskretsens protokoll, 1923-1956

A36: Protokoll 1919-1939, centralstyrelsens protokoll

FI:1: Matilda Widegrens manuskript, 1914-1937

FI:2: Matilda Widegrens manuskript, 1914-1937

FII:1: Övriga ämnesordnade handlingar

FII:6: Övriga ämnesordnade handlingar

Kartong 1922-1923

Kartong 1937

LIa:1: Tryck, foton, stadgar o.s.v., 1916-1982

LIb:1: Tryck inkomna till IKFF

Ö:1: Handlingar med viss anknytning till IKFF, 1920-1936

NORRBOTTENS FÖRENINGSAKIV, LULEÅ (NFL)

Märta Buchts arkiv (MB):

E2: Protokoll och verksamhetsberättelser från Skolornas fredsförening

RIKSARKIVET, STOCKHOLM (RA)

Svenska föreningen för ett nytt Nationernas förbund arkiv (SNF):

A1:1: Protokoll, verksamhetsberättelser, korrespondens m.m. 1919-1938

Nordiska föreningen Mellanfolkligt samarbete för fred (IMS):

A1:1: Protokoll 1929-1944

Svenska FN-förbundet (SvFN):

A1a:2: Årsmötes- och styrelseprotokoll 1948-1957

A6:1: Protokoll och handlingar från tillfälliga utskott o.dy. 1956-1987

TJÄNSTEMÄNS & AKADEMIKERS ARKIV, STOCKHOLM (TAM)

Sveriges Folkskolläraryrkeförbund, f.d. Sveriges Allmänna Folkskollärareförening (SFF)

A2a:12: Styrelseprotokoll

Tidningar och tidskrifter:

(Årtalen anger att något/några nummer från vart och ett av dessa år har använts som källor.)

Dagens Nyheter (DN): 1925, 1939

Folkets Dagblad: 1937

Folkskolans vän (Fv): 1925, 1930, 1932

Folkskolläraernas Tidning (FT): 1923-1933, 1935, 1937-1938

Kristet samhällsliv (KS): 1922-1926, 1934-1939

Kväkartidskrift (Kt): 2006, 2010, 2011
Lärarinneförbundet (Lf): 1917–1918, 1928–1929, 1931–1932, 1934–1939, 1941–1942
Meddelanden från Förbundet för kristet samhällsliv (MFks): 1920–1921
Mellanfolkligt samarbete (Mfs): 1931–1932, 1934, 1938–1939
Nordisk Tidskrift: 1929
Norrbottens-Kuriren (NbK): 1936
Norrköpings Tidningar (NT): 1931
Nya Dagligt Allehand (NDA): 1897
Nya Vägar (NV): 1923–1928
Småskolan: 1923–1924, 1931
Social-Demokraten: 1929
Studiekamraten: 1923
Svensk Läraretidning (SuL): 1886, 1918–1920, 1922, 1924–1933, 1935, 1937–1939, 1941
Svensk Tidskrift (ST): 1920
Svenska Dagbladet (SuD): 1926, 1936, 1938
Tidning för Sveriges Läroverk (TfSL): 1937, 1941
Verdandi: 1917, 1919

Uppslagsverk, memoarer, biografier, minnesskrifter

Elgham, Elsa, *Historik över Vita Bandets i Sverige 60-åriga verksamhet, 1901–1961*, Stockholm: Vita Bandet 1965.
 Ennart, Ruben (red.), *Rostad hundra år: Rostadförbundets jubileumsskrift*, Kalmar: Lärarhögskolan 1977.
 Fevrell, Valter, *Kungl. Högre Lärarinneseminarieret in memoriam: Minnesrunor*, Stockholm: Geber 1943.
 Fogelklou, Emilia, *Barhuvad*, Stockholm: Bonnier 1950.
 Franzén, J., *Sveriges Allmänna Folkskolläraryörening 1880–1930*, Stockholm 1930.
 Hedberg, Walborg & Arosenius, Louise, *Svenska kvinnor från skilda verksamhetsområden: Biografisk uppslagsbok*, Stockholm: Bonnier 1914.
 Hedin, Edit, *Göteborgs flickskolor: En historisk återblick, Årsböcker i svensk undervisningshistoria*; 117, Stockholm 1967.
 Höjer, Signe, *Fira skymning: Resor i rummet*, Stockholm: LT förlag 1974.
 Höjer, Signe, *Mellan två världskrig*, Stockholm: LT förlag 1981.
 Höjer, Signe, *Eldsjälar i fredens tjänst*, Stockholm: LT förlag 1986.
 Leche-Löfgren, Mia, *Ideal och människor*, Stockholm: Hökerberg 1952.
 Leche-Löfgren, Mia, *Bokslut*, Stockholm: Hökerberg 1962.
Nationalencyklopedin, Höganäs: Bra böcker 1989–1996.
Nordisk familjebok: Konversationslexikon och realencyklopedi, Stockholm: Nordisk familjeboks förlag 1904–1926.
 Rohdin, Viola & Larsson-Utas, Gunvor, *Alla tiders folkskollärarinnor: Pionjärer och förbund*, Stockholm: Lärarförbundet 1998.
 Stendahl, Greta, *Matilda Widegren*, Internationella kvinnoförbundets för Fred och frihet skriftserie; 4, Stockholm 1946.
Svensk uppslagsbok, Malmö: Förlagshuset Norden 1947–1955.
Svenska folkrörelser, del 1, Stockholm: Lindfors 1936.
Svenska män och kvinnor: Biografisk uppslagsbok, Stockholm: Bonnier 1942–1955.
Vita Bandets minnesbok 1901–1931: En 30-årig svensk kvinnogärning, Stockholm 1931.
 Wahlström, Lydia, *Trotsig och försagd: Mitt livs minnen*, Stockholm: Natur och Kultur 1949.
 Österberg, Carina, Lewenhaupt, Inga & Wahlberg, Anna Greta, *Svenska kvinnor: Föregångare, nyskapare*, Lund: Signum 1990.

Officiellt tryck

- Bihang till riksdagens protokoll vid lagtima riksdagen år 1917*, motion i AK.
Bihang till riksdagens protokoll vid lagtima riksdagen år 1920, motion i AK.
Bihang till riksdagens protokoll vid lagtima riksdagen år 1917, AK:s utskottsutlåtande.
Bihang till riksdagens protokoll vid lagtima riksdagen år 1920, KU:s utskottsutlåtande.
Metodiska anvisningar till undervisningsplanen för rikets allmänna läroverk, Stockholm: Skolöverstyrelsen 1935.
Normalplan för undervisningen i folkskolor och småskolor, den 7 december 1900, Stockholm: Norstedt 1900.
Riksdagens protokoll vid lagtima riksmötet år 1917, AK.
Riksdagens protokoll vid lagtima riksmötet år 1920, AK.
Riksdagens protokoll vid lagtima riksmötet år 1921, FK.
Riksdagens protokoll vid lagtima riksmötet år 1934, interpellation i FK.
Register till riksdagens protokoll med bihang, 1921–1940.
Undervisningsplan för rikets folkskolor den 31 oktober 1919, Stockholm: Norstedts 1920.

Övrigt samtida tryck

- A Course in Citizenship*, Cabot, Ella L., Andrews, Fanny F. et al. (utg.), New York: Houghton Mifflin Company 1914.
A Course in Citizenship and Patriotism, Cabot, Ella L., Andrews, Fanny F. et al. (utg.), New York: Houghton Mifflin Company 1918.
Addams, Jane, *Newer Ideals of Peace*, London: Macmillan & co. 1906.
A Handbook for the Improvement of Textbooks and Teaching Materials as Aids to International Understanding, Unesco, 1949.
Ahrenlöf, Edit, *Människosläktets fredslängtan*, Svenska skolornas fredsförening; 1, Stockholm 1922.
Almquist, Sigfrid, *Framtidens skola*, Förbundet för kristet samhällsliv; 5, Stockholm: Birka-gården 1921.
An American Citizenship Course in United States History: Course with Type Studies, The American School Citizenship League, del I–V, New York: Charles Scribner's Sons 1921.
Anderssen, Otto, "Permanent internasjonalt opdragelses- og folkeoplysningsarbeide", *Elleve Nordiske Skolemøte i Kristiania 5.–8. august 1920*, Kristiania 1921.
Bang, Gustav, *Europeisk kulturhistoria i korta drag: Öfversättning från manuskriptet af C. A. Zachrisson*, Stockholm: Norstedt & Söner, 1897–1898.
Bárány, Robert, *Fredsvetenskap*, Svenska skolornas fredsförening; 13, Stockholm 1930.
Barnens fredshälsning: Den goda viljans dag 18 maj 1932, Svenska skolornas fredsförening; 17, Stockholm 1932.
Berg, Fridtjuf, *Hermann Molkenboer: Skolan och fredssaken*, Stockholm 1886.
Bjerke, Ernst, "En världshistoria för internationellt bruk", *Folkskollärarnas Tidning* 1932:32.
Blomqvist, Theodor, *Den första unionskommittén (1839–1844): Jämte en översikt över unionsrevisionismens dittillsvarande utveckling*, Lund 1917.
Blomqvist, Theodor, *Skolan och fredssaken*, Kalmar 1920.
Blomqvist, Theodor, "Skolutbildningen som grundval för världsfreden", *Det trettonde allmänna svenska flickskolemötet i Lund den 12–16 augusti 1922*, Stockholm 1922.
Blå boken 1934, Stockholm: Blå bokens förlag 1933.
Blå boken 1935, Stockholm: Blå bokens förlag 1934.
Blå boken 1936, Stockholm: Blå bokens förlag 1935.
Bohlin, Gunnar, "Svenska skolor", *Hat och våld i uppfostran*, Björkman, Maja (red.), Stockholm 1933.
Bonnievie, Carl, "Europas forenete stater", *Eos: Uppsatser och meddelanden utgivna av Svenska skolornas fredsförening*, Stockholm: Oskar Eklunds bokförlag 1927.

- Borgström, Anna, "Skolarbetet och fredsarbetet", *Sextonde allmänna svenska folkskollärare-mötet i Göteborg, 13–15 augusti 1919*, Göteborg, 1920.
- Borgström, Anna, "Tankar på årsdagen av världskrigets upphörande", *Till skolornas fredsdagen den 11 november 1931*, Svenska skolornas fredsförening; 15, Stockholm 1931.
- Brandell, Georg, "Skolbarns personlighetsideal: En jämförande studie", *Svenskt arkiv för pedagogik*, band I, Stockholm 1912–13.
- Brandell, Georg, "Skolbarns historiska intressen", *Svenskt arkiv för pedagogik*, band I, häfte 3, Stockholm 1913.
- Broomé, Emilia, *Fredssaken och kvinnan*, Stockholm: Albert Bonnier 1899.
- Broomé, Emilia, *Barnen och fredssaken: Föredrag vid 4:de nordiska fredsmötet 24 juli 1901*, Kristiania: Norges Fredsförening 1901.
- Broomé, Emilia, "Fredssträvandena och skolvärlden", *Sveriges kvinnliga fredsförenings årsbok 1910*, Stockholm 1910.
- Brunskog, C. J., "Den internationella freds rörelsen", *Nykterhetsfolkets kalender 1931*, Stockholm: Nationaltemplarordens förlag 1930.
- Carlgren, Wilhelm & Söderberg, Verner (utg.), *Report on Nationalism in History Textbooks*, Stockholm 1928.
- Carlgren, Wilhelm, "Kriget i skolan: Nationalism och pacifism i historieundervisningen", *Nordisk tidskrift* 1929.
- Corke, Helen (red.), *Mankind The Conqueror*, London: Oxford University Press 1930.
- Coudenhove-Kalergi, R. N., *Paneuropa*, Stockholm: Bonnier 1930.
- Dahlberg, Gustav E., "Den internationella freds rörelsen i fågelperspektiv", *Nykterhetsfolkets kalender 1926*, Stockholm: Nationaltemplarorden 1925.
- Davies, George M. Ll., "Fredsfostrans grundval", *EOS: Uppsatser och meddelanden utgivna av Svenska skolornas fredsförening*, Stockholm: Oskar Eklunds bokförlag 1927.
- Degerman, Allan, "Freds rörelsen: Inledning", *Blå boken 1940*, Stockholm 1939.
- Den 18 maj 1933*, utgiven av Svenska skolornas fredsförening och Lærernes fredsnevnd i Norge, Stockholm: Svenska skolornas fredsförening nr. 19, Stockholm 1933.
- Den 18 maj 1934*, utgiven av Svenska skolornas fredsförening, Lærernes fredsnevnd i Norge och Dansk freds- og folkeforbundsforenings lærerkreds, Svenska skolornas fredsförening nr. 21, Stockholm 1934.
- Den 18 maj 1935*, utgiven av Svenska skolornas fredsförening, Lærernes fredsnevnd i Norge och Dansk freds- og folkeforbundsforenings lærerkreds, Svenska skolornas fredsförening nr. 23, Stockholm 1935.
- Den 18 maj 1936*, utgiven av Svenska skolornas fredsförening, Lærernes fredsnevnd i Norge och Dansk freds- og folkeforbundsforenings lærerkreds, Stockholm 1936.
- Den 18 maj 1937*, utgiven av Svenska skolornas fredsförening, Lærernes fredsnevnd i Norge och Dansk freds- og folkeforbundsforenings lærerkreds, Stockholm 1937.
- Den 18 maj 1938*, utgiven av Svenska skolornas fredsförening, Lærernes fredsnevnd i Norge och Dansk freds- og folkeforbundsforenings lærerkreds, Stockholm 1938.
- Den 18 maj 1939*, utgiven av Svenska skolornas fredsförening, Lærernes fredsnevnd i Norge och Dansk freds- og folkeforbundsforenings lærerkreds, Stockholm 1939.
- Dunér, Arthur, *Sveriges landstorm: Kortfattad historik*, Stockholm: Sveriges landstormsföreningars centralförbund 1926.
- Elleve Nordiske skolemøte i Kristiania 5–8 august 1920*, Kristiania 1921.
- Eos: Uppsatser och meddelanden utgivna av Svenska skolornas fredsförening*, Stockholm: Oskar Eklunds bokförlag 1927.
- Eurén, Elisabet, "Några bilder från kväkarnas internationella arbete under och efter världskriget", *EOS: Uppsatser och meddelanden utgivna av Svenska skolornas fredsförening*, Stockholm: Oskar Eklunds bokförlag 1927a.
- Eurén, Elisabet, "Översikt av det internationella fredsarbetet under året 1926", *Eos: Uppsatser och meddelanden utgivna av Svenska skolornas fredsförening*, Stockholm: Oskar Eklunds bokförlag 1927b.

- Ferrière, Adolphe, "The New Schools", *The New Era*, vol. 2, 1921:5.
- FN och Sveriges skolor*, utgiven av Svenska skolornas fredsförening och Svenska FN-föreningen, Stockholm 1955.
- Fraser, George, *Tal vid Nordiska lärares fredsförbunds studiekurs och möte i Lahti, augusti 1930*, Svenska skolornas fredsförening, Stockholm 1930.
- Fred*, utgiven av Svenska sektionen av Internationella kvinnokommittén för varaktig fred, Stockholm 1916.
- Fredsundervisning inom skolan: En rundfråga bland vårt lands pedagoger* (Theodor Blomqvist), Svenska skolornas fredsförening; 3, Stockholm, 1923.
- Från fysiskt nödhjälsarbete till kulturell upplysningsverksamhet i folkförsoningens tjänst* (Elisabet Eurén), Svenska skolornas fredsförening; 7, Stockholm 1926.
- Grimberg, Carl, *Svenska folkets underbara öden*, Stockholm: Norstedts 1913–1924 (9 band).
- Grimberg, Carl, *Sveriges historia för folkskolan*, Stockholm: Norstedts 1906–1956.
- Gyberg, Per, *Äro folken bedragna?*, Stockholm: Bokförlaget Nya Vågar 1929.
- Häggman, Jean, *Sveriges historia för folkskolan*, Stockholm: Albert Bonniers förlag 1926.
- Härner, Frida, "Skolans insats i folkförbrödringsarbetet", *Berättelse över Sveriges allmänna folkskollärareförenings 50-årsjubileum i samband med Adertonde allmänna svenska folkskolläraremötet i Stockholm den 9–11 juli 1930*, Stockholm 1930.
- Härner, Frida, "Skolan måste fostra barnen till nordisk brödrakarlek", *Svensk Lärartidning* 1936:41.
- International Committee of Intellectual Co-operation (ICIC), *Recommendations*, Subcommittee of experts for the instruction of children and youth in the existence and aims of the League of Nations, July 12th, League of Nations 1927.
- Iversen, Felix, "Framtiden vilar i ungdomens händer", *EOS: Uppsatser och meddelanden utgivna av Svenska skolornas fredsförening*, Stockholm: Oskar Eklunds bokförlag 1927.
- Jensen, Albert, *Peter Krapotkin: Hans liv och idéer*, Stockholm: Axel Holmströms förlag 1921.
- Julén, J., *Gudsriketanken och kristligt samarbete*, Förbundet för kristet samhällsliv; 6, Stockholm 1920.
- Krapotkin, Peter, *Inbördes hjälp*, Stockholm: Albert Bonniers 1903 (1902).
- Kräpelin, Alfhild, *Fredsörelsens historia*, Svenska skolornas fredsförening; 2, Stockholm 1922.
- Landstormen och den frivilliga landstormsörelsen*, Sveriges Landstormsföreningars Centralförbund, Stockholm 1937.
- Leche-Löfgren, Mia, *Nationernas förbund*, Svenska skolornas fredsförening; 6, Stockholm 1925.
- Lundh-Eriksson, Nanna, *Sveriges historia för folkskolan* (1. Läroboken och 11. Läseboken), Stockholm: J. A. Lindblad, 1922.
- Nationernas förbunds organisation och verksamhet*, Svenska föreningen för Nationernas förbund, Stockholm 1930.
- Nationell samling för krig mot kriget*, Svenska freds- och försvarsföreningen, Stockholm 1915.
- Nielsen, Ingvar, "Historieundervisning i Folkeförbundets Aand", *Det tolfte nordiska skolmötet i Helsingfors den 4–6 augusti 1925*, Helsingfors 1927a.
- Nielsen, Ingvar, "Nationalfølelsen og den nationale skole", *EOS: Uppsatser og meddelanden utgivna av Svenska skolornas fredsförening*, Stockholm: Oskar Eklunds bokförlag 1927b.
- Nielsen, Ingvar, "Skolens muligheder som medhjælp i Folkeförbundets arbejde", *Beretning om det 13. Nordiske Skolemøde, København 1931*, København, 1932.
- Nielsen, Ingvar, "Den danske Skole og Folkeförbundstanken", *Mellanfolkligt samarbete* 1934:1.
- Nilsson, Anna T., *Data och fakta rörande fredsörelsen*, Malmö 1924.
- Nilsson, Anna T., *Fredsörelsens ABC: Data och fakta*, Informationsbyrån Mellanfolkligt samarbete för fred; 15, Stockholm 1934.
- Nykterhetsfolkets kalender 1928*, Stockholm: Nationaltemplarorden 1927.
- Nykterhetsfolkets kalender 1932*, Stockholm: Nykterhetsfolkets kalenders förlag 1931.
- Nykterhetsfolkets kalender 1933*, Stockholm: Nykterhetsfolkets kalenders förlag 1932.
- Näsman, Carl, *Skolan och fredssaken: En återblick och orientering*, Härnösand 1927.

- Odhner, Carl Theodor, *Lärobok i fäderneslandets historia; under författarens ledning bearbetad för folkskolan*, Stockholm: Norstedt & söner, 1872 (1:a upplagan).
- Olden, Ole F., "Fredssaken og skolen, krigshistorie eller arbeidslivets historie", *Det tolfte nordiska skolmötet i Helsingfors den 4–6 augusti 1925*, Helsingfors 1927.
- Olden, Ole F., "Hvad kan skolen gjøre for å fremme mellemfolkelig forståelse?", *Beretning om det 13. Nordiske Skolemøde, København 1931*, Köpenhamn 1932.
- Passar det för min pojke? Ett samtal med Karl-Eriks pappa*, Sveriges Landstormsföreningars Centralförbund, Stockholm 1935.
- Russell, Bertrand, *Principles of Social Reconstruction*, London: George Allen & Unwin Ltd 1918.
- Sautreau, Georges, "Det fransk-tyska försoningsarbetet", *Eos: Uppsatser och meddelanden utgivna av Svenska skolornas fredsförening*, Stockholm: Oskar Eklunds bokförlag 1927.
- School Text-Book Revision and International Understanding*, IIC, Paris: League of Nations 1933.
- Sextonde Allmänna Svenska Folkskolläraremötet i Göteborg 13–15 augusti 1919*, Göteborg 1920.
- Skäringer, Elsa, "Hur bibringa våra barn ett fredligt sinnelag?", *Lärarinneförbundet* 1935:31 (1935a).
- Skäringer, Elsa, "Vad ska vi lära våra barn om N.F.?", *Lärarinneförbundet* 1935:32 (1935b).
- Skäringer, Elsa, "Vad ska vi lära våra barn om N.F.?" (forts.), *Lärarinneförbundet* 1935:35 (1935c).
- Stendahl, Greta, "Uppfostran och undervisning, belysta av de senare årens världshändelser", *Det tolfte allmänna svenska flickskolemötet i Porla den 8, 9, 10 och 11 augusti 1919*, Göteborg 1919.
- Stendahl, Greta, "Uppfostran till fred: En dag i Internationella kvinnoförbundets upplysningsvecka", *Pedagogiska Spörsmål* 1925:1.
- Stendahl, Greta, "Till skolornas fredsdag den 29 sept. 1927", *Till skolornas fredsdag den 29 september 1927*, Svenska skolornas fredsförening; 9, Stockholm 1927.
- Stendahl, Greta, "Några synpunkter rörande dagskolans möjligheter att tillämpa 'den nya skolans' arbetssätt", *Det femtonde allmänna svenska flickskolemötet i Göteborg den 18–21 augusti 1928*, Göteborg 1929a.
- Stendahl, Greta, *Tre kvinnliga fredsarbetare*, Svenska skolornas fredsförening; 12, Stockholm 1929b.
- Stendahl, Greta, "Matilda Widegren", *Nyktterhetsfolkets kalender 1931*, Stockholm: Nationaltemplarorden 1930.
- Stendahl, Greta, "Nationernas förbund i skolans undervisning", *Pedagogiska spörsmål* 1931:1.
- Stendahl, Greta, "Uppfostran till en internationell värld", *Mellanfolkligt samarbete* 1932:10.
- Stendahl, Greta, "Till lärare och uppfostrare", *Till skolornas fredsdag den 11 november 1933*, Svenska skolornas fredsförening; 20, Stockholm 1933.
- Stendahl, Greta, "Barnuppfostran och världsfred", *Svenska Fröbelförbundets tidskrift* 1934:4.
- Stendahl, Greta, "Medborgarplikt och medborgaransvar inför det mellanfolkliga samarbetet", *Fjortonde Nordiska skolmötet, Stockholm 1935*, Stockholm 1935a.
- Stendahl, Greta, *Ur kväkarnas historia*, Svenska skolornas fredsförening; 24, Stockholm 1935b.
- Stendahl, Greta, "Matilda Widegren, fredsarbetaren", *Mellanfolkligt samarbete* 1938:1.
- Stendahl, Greta, "Vill du framtida fred, fostra nutidens ungdom!", *Lärarinneförbundet* 1939:25 (1939a).
- Stendahl, Greta, "Enhet i mångfald", *Den 18 maj 1939*, Svenska skolornas fredsförening, Lærernes fredsnevnd i Norge och Dansk freds- og folkeforbundsforenings lærerkreds, Stockholm, 1939b.
- Sundberg, Per, "De två linjerna", *Svenska Dagbladet* 11/7 1934.
- Sundberg, Per, *Barn, lärare och föräldrar*, Stockholm: Bonnier 1941.
- Suttner, Bertha von, *Ned med vapnen! En lefnadssaga*, Stockholm: Björck & Börjesson 1907.
- Sveriges Kvinnliga Fredsföreningars årsbok 1908*, Stockholm 1908.

- Söderbergh, Herman, *Nationalism och fredssträvande*, Svenska Fredsförbundets skriftserie; 7, Lund 1913.
- Söderbergh, Herman, "Skolfolket och freds rörelsen", *Nya Vägar* 1923:10 (1923a).
- Söderbergh, Herman, "Språk och fred", *Nya Vägar* 1923:10 (1923b).
- Söderbergh, Herman, "Inledningsord", *EOS: Uppsatser och meddelanden utgivna av Svenska skolornas fredsförening*, Stockholm: Oskar Eklunds bokförlag 1927.
- Söderbergh, Herman, *Skolan och freden*, Svenska skolornas fredsförening; 16, Stockholm 1932.
- Till skolornas fredsdag den 10 maj 1924*, Svenska skolornas fredsförening; 5, Stockholm 1924.
- Till skolornas fredsdag den 29 sept. 1926*, Svenska skolornas fredsförening; 8, Stockholm 1926.
- Till skolornas fredsdag den 29 sept. 1927*, Svenska skolornas fredsförening; 9, Stockholm 1927.
- Till skolornas fredsdag den 29 sept. 1928*, Svenska skolornas fredsförening; 10, Stockholm 1928.
- Till skolornas fredsdag den 11 nov. 1929*, Svenska skolornas fredsförening; 11, Stockholm, 1929.
- Till skolornas fredsdag den 11 nov. 1930*, Svenska skolornas fredsförening; 14, Stockholm 1930.
- Till skolornas fredsdag den 11 nov. 1931*, Svenska skolornas fredsförening; 15, Stockholm 1931.
- Till skolornas fredsdag den 11 nov. 1932*, Svenska skolornas fredsförening; 18, Stockholm, 1932.
- Till skolornas fredsdag den 11 nov. 1933*, Svenska skolornas fredsförening; 20, Stockholm 1933.
- Till skolornas fredsdag den 11 nov. 1934*, Svenska skolornas fredsförening; 22, Stockholm, 1934.
- Tryon, R. M., "An American Citizenship Course in United States History", *The Elementary School Journal*, vol. 22, 1922:6.
- Tvenne morgonböner*, Svenska skolornas fredsförening; 4, Stockholm 1923.
- Wadner, G. M., *Landstorms rörelsen 1925–1939*, särtryck ur Landstorms boken 1904–1942, Stockholm 1942.
- Wærn-Bugge, Elisabeth, "Fredssaken och skolan", *Berättelse över sjuttonde allmänna svenska folkskolläraremötet i Stockholm den 2–4 juli 1924*, Stockholm 1925.
- Wenner, Adolf F., *Historieundervisningen i folkskolan*, Stockholm: P. A. Norstedts & söners förlag 1920.
- Wichman, K., "Historieundervisningen och nutidslivet", *Tjugosjätte svenska läroverklärrare-mötet i Stockholm 14–17 augusti 1935 och dess förhandlingar*, Malmö 1935.
- Widegren, Matilda, "Vad vill 'Kvinnornas internationella förbund för fred och frihet'?", *Vita bandet* 1920:1.
- Widegren, Matilda, "Fredsarbetet och undervisningen", *Elleve Nordiske Skolemøte i Kristiania 5–8. August 1920*, Kristiania 1921.
- Widegren, Matilda, "Kort redogörelse för Svenska skolornas fredsförenings uppkomst och utveckling till och med år 1926", i *Eos: Uppsatser och meddelanden utgivna av Svenska skolornas fredsförening*, Stockholm: Oskar Eklunds bokförlag 1927a.
- Widegren, Matilda, "Nya arbetsuppgifter och arbetssätt för de folkliga fredsföreningarna", *Nya Vägar* 1927:3 (1927b).
- Widegren, Matilda, "Vad har inom skolvärlden åtgjorts efter kriget för att befrämja samförståndet mellan nationerna?", *Det tolfte nordiska skolmötet i Helsingfors den 4–6 augusti 1925*, Helsingfors 1927c.
- Widegren, Matilda, "Internationella strävanden att genom uppfostran främja samförstånd och fred", *Hertha* 1928:6.
- Widegren, Matilda, *Nationernas förbund - Vad det är och vill*, Sveriges Folkskolläraryrkesförbund, Stockholm 1931.
- Widegren, Matilda, "Om en ny anda i historieundervisningen", *Det sextonde allmänna svenska flickskolemötet i Örebro den 15–17 juni 1932*, Örebro 1932.
- Wikander, Kerstin, "Läroböcker i svensk historia för folkskolan", *Skola och samhälle: Tidskrift för folkundervisningen*, Stockholm: P. A. Norstedt & Söner 1924.
- Wikander, Kerstin, "Historieundervisningen i folkskolan", *Arbetssättet i folkskolan: Metodiska uppsatser*, Nordlund, Karl, Sörensen, Anna & Wikberg, Sven (utg.), Stockholm: P.A. Norstedt & Söners förlag 1928.

Webbresurser

- Andersson, Maria, "Manlighet, mod och moral: Amanda Kerfstedts 'Carl Bergs skoltid'", *Barnboken: Tidskrift för barnlitteraturforskning*, vol. 34, 2011:1, s. 142–150: <<http://www.barnboken.net/index.php/clr/article/-view/32/32>> (2/1 2015).
- Björck, Staffan, "Jeanna L. Oterdahl": <<http://sok.riksarkivet.se/sbl/Presentation.aspx?-id=7843>> (2/9 2014).
- Harris, Ian, "History of Peace Education", *Encyclopedia of Peace Education*, Columbia University: Teachers College 2008: <<http://www.tc.edu/centers/epe/>> (20/10 2010).
- Howlett, Charles F., "American School Peace League and the First Peace Studies Curriculum", *Encyclopedia of Peace Education*, Columbia University: Teachers College 2008: <<http://www.tc.edu/centers/epe/>> (23/10 2010).
- Howlett, Charles F., "John Dewey and Peace Education", *Encyclopedia of Peace Education*, Columbia University: Teachers College 2008: <<http://www.tc.edu/centers/epe/>> (23/10 2010).
- Internationella uppfostringsbyrån (IBE): <<http://www.ibe.unesco.org/en/organization/about-the-ibe/-history.html>> (29/8 2013).
- James, William, *The Moral Equivalent of War* (1910): <<http://www.constitution.org/wj/meow.htm>> (9/10 2013).
- Langerth Zetterman, Monica, "Människor av god vilja: Om utbildningens betydelse för kvinnor kring sekelskiftet 1900", bidrag till tredje nordiska konferensen om pedagogikhistorisk forskning som arrangeras vid Lärarhögskolan i Stockholm 28-29 september 2006: <<http://www.skeptron.uu.se/broadly/sec/p-zetterman-monica-langerth-060903-manniskor-av-god-vilja.pdf>> (4/11 2010).
- Människor, miljöer och läromedier: Femte nordiska utbildningshistoriska konferensen, Umeå den 26-28 september 2012: <http://ojs.ub.umu.se/public_files/programhafte_2012.pdf> (27/8 2014).
- Roland, Jon, "Introduction to The Moral Equivalent of War by William James": <<http://www.constitution.org/wj/meow.htm>> (9/10 2013).
- Stomfay-Stitz, Aline M, "A History of Peace Education in the United States of America", *Encyclopedia of Peace Education*, Columbia University: Teachers College 2008: <<http://www.tc.edu/centers/epe/>> (20/10 2010)
- The International Committee of Historical Sciences (ICHS): <<http://www.cish.org>> (30/11 2014)
- Thelin, Bengt, "Generalens besök och freden i skolan", 2000: <<http://www.lararforbundet.se/web/papers.nsf/Documents/00423263>> (9/9 2009).
- Thelin, Bengt, "Fredsundervisningen har en historia – och en framtid", *Lärare för fred* 2001:2: <<http://www.larareforfred.se/fredsundervisningenharenhistoriaochenframtid>> (9/9 2009).
- Vännernas samfunds hemsida: <<http://www.kvakare.se/index.php/2012/09/-den-svenskakvarkarhistorien/>> (19/8 2014).

Opublicerat

- Larsson, Esbjörn, "Barn ifrån Mars: Om en studie över Föreningen för befrämjandet av skolungdomens vapenövningar 1868–1978", projektbeskrivning presenterad vid Barn- och ungdomsvetenskapliga seminariet vid Uppsala universitet den 25/5 2011.

Bearbetningar

- Ahlbäck, Anders, "Där pojkar blir män: Manlighetskonstruktion i finländska tidskrifter för värnpliktiga 1890–1940", *Historisk Tidskrift för Finland* 2004:2.
- Ahlbäck, Anders, *Den beväpnade manligheten: Kön och nationalism i det mellankrigstida Finlands värnpliktsarmé, 1919–1939*, Åbo Akademi 2006.
- Ajagán-Lester, Luis, "De Andra": *Afrikaner i svenska pedagogiska texter (1768–1965)*, Studies in Educational Sciences; 31, Lärarhögskolan i Stockholm: HLS Förlag 2000.
- Algotsson, Karl-Göran, *Från katekestvång till religionsfrihet: Debatten om religionsundervisningen i skolan under 1900-talet*, Stockholm: Rabén & Sjögren 1975.
- Almqvist Nielsen, Lena, *Förhistorien som kulturellt minne: Historiekulturell förändring i svenska läroböcker 1903–2010*, Umeå: Forskarskolan Historiska medier 2014.
- Alonso, Harriet H., *Peace as a Women's Issue: A History of the U.S. Movement for World Peace and Women's Rights*, New York: Syracuse University Press 1993.
- Ammert, Niklas, *Det osamtidas samtidighet: Historiemedvetande i svenska historieläroböcker under hundra år*, Lund: Historiska institutionen 2008.
- Anderson, Benedict, *Den föreställda gemenskapen: Reflexioner kring nationalismens ursprung och spridning*, Göteborg: Daidalos 1993.
- Andersson, Håkan, *Kampen om det förflutna: Studier i historieundervisningens målfrågor i Finland 1843–1917*, Åbo: Åbo akademi 1979.
- Andersson, Inger, *Läsning och skrivning: En analys av texter för den allmänna läs- och skrivundervisningen 1842–1982*, Umeå universitet: Pedagogiska institutionen 1986.
- Andersson, Irene, *Kvinnor mot krig: Aktioner och nätverk för fred 1914–1940*, Studia Historica Lundensia, Lunds universitet 2001a.
- Andersson, Irene, "Att gestalta fred: Fredsrepresentationer mellan 1885 och 1945 i ett genusperspektiv", *Mer än tusen ord: Bilden och de historiska vetenskaperna*, Andersson, Lars M., Berggren, Lars & Zander, Ulf (red.), Lund: Nordic Academic Press 2001b.
- Andersson, Irene, "En antivåldsdiskurs – Kvinnors manifestationer mot krigsvåld", *Socialt och politiskt våld: Perspektiv på svensk historia*, Eva Österberg (red.), Lagerbringbiblioteket, Lund: Historiska Media 2002a.
- Andersson, Irene & Bokholm, Siv, et al, "Det vidgade rummet – och det låsta: Kvinnor, moral och modernitet", *Rummet vidgas: Kvinnor på väg ut i offentligheten ca 1880–1940*, Österberg, Eva & Carlsson Wetterberg, Christina (red.), Stockholm: Atlantis 2002b.
- Andolf, Göran, *Historien på gymnasiet: Undervisning och läroböcker 1820–1965*, Studia historica Upsaliensia, Stockholm: Esselte Studium 1972.
- Andolf, Göran, "Nationalism och objektivitet i historieböckerna", *Att vara svensk: Föredrag vid Vitterhetsakademiens symposium 12–13 april 1984*, Stockholm 1985.
- Aronsson, Peter, *Historiebruk – att använda det förflutna*, Lund: Studentlitteratur 2004.
- Asplund, Johan, *Teorier om framtiden*, Stockholm: Liberförlag 1979.
- Axelsson, Erik, *Historien i politiken: Historieanvändning i norsk och svensk EU-debatt 1990–1994*, Uppsala: Historiska institutionen 2006.
- Bakhtin, Mikhail, *Dostojevskijs poetik*, Gråbo: Anthropos 1991 (1963/1972).
- Bakhtin, Mikhail, "Frågan om talgenrer", *Genre teori*, Hættner Aurelius, Eva & Götselius, Thomas (red.), Lund: Studentlitteratur 1997.
- Bartelson, Jens, "Fredens temporaliteter", *Politologiske studier*, vol. 4, 2001:1.
- Barton, H. Arnold, "Socialliberala samhällsbyggare i Djursholm och Birkastaden", *Personhistorisk tidskrift* 2009:2.
- Barton, K. & McCully, A., "History, identity, and the school curriculum in Northern Ireland: An empirical study of secondary students' ideas and perspectives", *Journal of Curriculum Studies*, vol. 37, 2005.
- Behre, Göran, *Rasbiologi, myt och historia: Om historieläroböckerna i Tredje riket*, Göteborg: Projekt Europa och läroboken 1991.
- Bengtsson, Åsa, *Nyktra kvinnor: Folkbildare, företagare och politiska aktörer: Vita Bandet 1900–1930*, Göteborg: Makadam 2011.

- Bergström, Göran & Boréus, Kristina (red.), *Textens mening och makt: Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*, Lund: Studentlitteratur 2005.
- Billig, Michael, *Banal Nationalism*, London: Sage Publications 1995.
- Bjerstedt, Åke (red.), *Peace Education: Global Perspectives*, Stockholm: Almqvist & Wiksell 1993.
- Bjerstedt, Åke, *Educating Towards a Culture of Peace: A Select Bibliography Focusing on the Last 25 Years*, Studia Psychologica et Paedagogica Series Altera CLIX, Malmö University: School of Education 2001.
- Blom, Ida, Hagemann, Karen & Hall, Catherine (red.), *Gendered Nations: Nationalism and Gender Order in the Long Nineteenth Century*, Oxford: Berg 2000.
- Blomqvist, Håkan, *Nation, ras och civilisation i svensk arbetarrörelse före nazismen*, Stockholm: Carlsson Bokförlag 2006.
- Bokholm, Sif, "I vimlet: Mötesplats för kvinnosak och kultur kring sekelskiftet 1900", *Rummet vidgas: Kvinnor på väg ut i offentligheten ca 1880–1940*, Österberg, Eva & Carlsson Wetterberg, Christina (red.), Stockholm: Atlantis 2002.
- Bokholm, Sif, "Svenska 'kanonkvinnor': Fragment ur försvarsdebatten före första världskriget", *Kvinnor och våld: En mångtydig kulturhistoria*, Österberg, Eva & Lindstedt Cronberg, Marie (red.), Lund: Nordic Academic Press 2005.
- Bonsdorff, Göran von, *Med freden som rättesnöre: Finlands fredsförbund 1920–1979*, Helsingfors: Finlands fredsförbund/ Föreningen för FN 1991.
- Bonäs, Johanna, *Kommunistkräck, konservativ reaktion eller medveten bondepolitik? Svenskosterbottniska bönder inför Lapporörelsen sommaren 1930*, Åbo: Åbo Akademi University Press 2012.
- Broady, Donald & Ullman, Annika, "Ständigt var man i farten med att grunda och stifta: Om fält, offentligheter och nätverk vid sekelskiftet 1900", *Kvinnovetenskaplig Tidskrift* 2001:2.
- Brock, Peter, *Pacifism in Europe to 1914*, New Jersey: Princeton University Press 1972.
- Brock, Peter, *Pacifism to 1914: An Overview*, Toronto: privately printed 1994.
- Brock, Peter & Socknat, Thomas P. (red.), *Challenge to Mars: Essays on Pacifism from 1918 to 1945*, Toronto: University of Toronto Press 1999.
- Brock, Peter & Young, Nigel, *Pacifism in the Twentieth Century*, New York: Syracuse University Press 1999.
- Brock-Utne, Birgit, *Feminist Perspectives on Peace and Peace Education*, Oxford: Pergamon Press 1989.
- Brülde, Bengt, "Tankar om hjältar, mod och förebilder", *Hjältar*, Stockholm: Armémuseum 2009.
- Burgman, Hans, *Folkhögskolan mot vidare horisonter*, Universitetet i Linköping: Institutionen för pedagogik och psykologi 1987.
- Båtshake, Helene, *Lena lär lyda: Fostran och disciplinering i svensk skola 1947–1956*, Lunds universitet: Pedagogiska Institutionen 2006.
- Bäckbro, Nils Erik, "Nataaniel Beskow och freden", *Dona Nobis Pacem – Om kyrkorna, kriget och freden: Årsbok för kristen humanism 1995*, Förbundet för kristen humanism och samhällssyn, Stockholm: Proprius förlag 1995.
- Cady, Duane L., *From Warism to Pacifism: A Moral Continuum*, Philadelphia: Temple University Press 2011.
- Caine, Barbara & Sluga, Glenda, *Europas historia 1780–1920: Ett genusperspektiv*, Stockholm: Natur & Kultur 2003.
- Carr, Edward Hallett, *Nationalism and After*, London: Macmillan 1968.
- Ceadel, Martin, *Pacifism in Britain 1914–1945: The defining of a faith*, Oxford: Oxford University Press 1980.
- Ceadel, Martin, *Thinking about Peace and War*, Oxford: Oxford University Press 1987.
- Ceadel, Martin, *The Origins of War Prevention: The British Peace Movement and International Relations, 1730–1854*, Oxford: Clarendon 1996a.

- Ceadel, Martin, "Ten Distinctions for Peace Historians", *The Pacifist Impulse in Historical Perspective*, Dyck, Harvey L. (red.), Toronto: University of Toronto Press 1996b.
- Ceadel, Martin, *Semi-Detached Idealists: The British Peace Movement and International Relations, 1854–1945*, Oxford: Oxford University Press 2000.
- Chatfield, Charles, "Concepts of Peace in History", *Peace & Change*, vol. 11, 1986:2.
- Chatfield, Charles, "Thinking about Peace in History", *The Pacifist Impulse in Historical Perspective*, Dyck, Harvey L. (red.), Toronto: University of Toronto Press 1996.
- Connell, Raewyn W., *Masculinities*, Berkeley: University of California Press 1995.
- Cooper, Sandi E., "The Impact of Nationalism on European Peace Movements and Liberal Internationalists: 1848–1914", *Peace & Change*, vol. 6, 1980:1-2.
- Cooper, Sandi E., "Concepts of Internationalism and of Peace in History: Introduction", *Peace & Change*, vol. 11, 1986:2.
- Cooper, Sandi E., *Patriotic Pacifism: Waging War on War in Europe, 1815–1914*, New York: Oxford University Press 1991.
- Cooper, Sandi E., "'Managing' Women in War and Peace", *The International History Review* 1998:4.
- Crum, Clyde E., "Contributions of the American School Peace League to International Education", *History of Education Journal*, vol. 4, 1953:2.
- Degerman, Allan, *Nordiska folkhögskolan i Genève 1931–1956*, Stockholm: Genève-skolan 1957.
- Dysthe, Olga, "Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande", *Dialog, samspel och lärande*, Olga Dysthe (red.), Lund: Studentlitteratur 2003.
- Early, Frances H., *A World without War: How US Feminists and Pacifists Resisted World War I*, New York: Syracuse University Press 1997.
- Edquist, Samuel, *Nyktra svenskar: Godtemplarrörelsen och den nationella identiteten 1879–1918*, Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala 2001.
- Eduards, Maud, "Våld utan gränser: Om krig och hotad manlighet", *Än män då? Kön och feminism i Sverige under 150 år*, Svanström, Yvonne & Östberg, Kjell (red.), Stockholm: Atlas 2004.
- Ehnmark, Anders, *En stad i ljus: Antonio Gramscis slutsatser*, Stockholm: Norstedts 2005.
- Ekbohm, Inger, *Den kvinnliga fredstanken: Fredrika Bremer och andra i kamp för fred*, Stockholm: Carlsson Bokförlag 1991.
- Ekenstam, Claes, "Män, manlighet och omanlighet i historien", *Män i Norden: Manlighet och modernitet 1840–1940*, Lorentzen, Jørgen & Ekenstam, Claes (red.), Möklinta: Gidlund 2006.
- Elshtain, Jean Bethke, *Women and War*, Chicago: University of Chicago Press 1995.
- Enefalk, Hanna, *En patriotisk drömvärld: Musik, nationalism och genus under det långa 1800-talet*, Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis 2008.
- Enefalk, Hanna, "Hurtiga gossar blir raska, modiga soldater": Något om folkbeväpningstanken i och utanför skolan från och med 1860-talet", *Det mångsidiga verktyget: Elva utbildningshistoriska uppsatser*, Berg, Anne & Enefalk, Hanna (red.), Uppsala: Uppsala universitet 2009.
- Englund, Boel, "Att förstå ett liv som levdes för länge sedan: Reflektioner över biografien som metod", *Personhistorisk tidskrift* 2004:1.
- Englund, Tomas, "Historieämnets selektiva tradition sett ur ett legitimitetsperspektiv", *Historiedidaktik i Norden 3: Nordisk konferens om historiedidaktik, Bergen 1987*, Angvik, Magne (red.), Malmö: Lärarhögskolan 1988.
- Englund, Tomas, *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet*, kapitel 1-4, Pedagogisk forskning i Uppsala; 65, Uppsala universitet: Pedagogiska institutionen 1994 (1986).
- Erdmann, Karl Dietrich, *Toward a Global Community of Historians: The International Historical Congresses and the International Committee of Historical Sciences 1898–2000*, New York: Berghahn Books 2005.
- Eriksson, Lars (red.), *60 år för freden: Svenska FN-förbundet och dess föregångare 1929–1989*, Stockholm: Svenska FN-förbundet 1990.

- Farrugia, Peter, "The Conviction of Things Not Seen: Christian Pacifism in France, 1919–1945", *Challenge to Mars: Essays on Pacifism from 1918 to 1945*, Brock, Peter & Socknat, Thomas P. (red.), Toronto: University of Toronto Press 1999.
- Faure, Romain, "Connections in the history of textbook revision, 1947–1952", *Education Inquiry*, vol. 2, 2011:1.
- Faure, Romain, *Netzwerke der Kulturdiplomatie: Die Internationale Schulbuchrevision in Europa 1945-1989*, Studien zur Internationalen Geschichte; 36, Oldenbourg: de Gruyter 2014.
- Fink, Clinton, "Peace Education and the Peace Movement since 1815", *Peace & Change*, vol. 6, 1980:1-2.
- Fjellström, Roger, *Skolområdets etik: En studie i skolans fostran*, Lund: Studentlitteratur 2004.
- Florin, Christina & Johansson, Ulla, "Mandom, mod och mogne män", *Kvinnovetenskaplig Tidskrift* 1992:4.
- Florin, Christina & Johansson, Ulla, "Där de härliga lagrarna gro..." *Kultur, klass och kön i det svenska läroverket 1850–1914*, Stockholm: Tidens förlag 1993.
- Florin, Christina, "Tjugohundratalets kvinnor och män - i konflikt eller allians?", *Framtider* 2000:1.
- Fogelström, Per Anders, *Kampen för fred: Berättelsen om en okänd folkrörelse*, Svenska freds- och Skiljedomsföreningen, Stockholm: Bonniers Förlag 1971.
- Freedman, S. W., Weinstein, H. M., Murphy, K. & Longman, T., "Teaching history after identity-based conflicts: The Rwanda Experience", *Comparative Education Review*, vol. 52, 2008:4.
- Frykman, Jonas & Löfgren, Orvar, *Den kultiverade människan*, Lund: Liber 1979.
- Fuchs, Eckhardt, "The Creation of New International Networks in Education: The League of Nations and Educational Organizations in the 1920s", *Paedagogica Historica*, vol. 43, 2007:2.
- Galtung, Johan, *Är fred möjlig? Studier i fred och imperialism*, Stockholm: Bokförlaget Prisma 1975.
- Gasanabo, Jean-Damascène, *Fostering Peaceful Co-Existence through Analysis and Revision of History Curricula and Textbooks in Southeast Europe*, Paris: Unesco 2006.
- Gellner, Ernest, *Nations and Nationalism*, Oxford: Blackwell 1983.
- Goldman, Kjell, *The logic of internationalism*, London: Routledge 1994.
- Goldstein, Tara & Selby, David (red.), *Weaving Connections: Educating for Peace, Social and Environmental Justice*, Toronto: Sumach Press 2000.
- Goodman, Joyce, "Working for Change Across International Borders: the Association of Headmistresses and Education for International Citizenship", *Paedagogica Historica*, vol. 43, 2007:1.
- Gramsci, Antonio, *En kollektiv intellektuell*, Staffanstorps: Cavefors 1967.
- Granqvist, Karin, *Samerna i svenska läroböcker 1865–1971*, Umeå: Centre of Arctic Research 1993.
- Green, Andy, *Education and State Formation: The Rise of Education Systems in England, France and the USA*, London: Macmillan 1990.
- Grossi, Verdiana, *Peace Education: An Historical Overview (1843–1939)*, Peace Education Miniprints; 101, Malmö högskola 2000.
- Gustafsson, Tommy, "Nationell ära och manlighet i 'Karl XII' (1925): En historisk filmanalys", *Scandia* 2005:1.
- Halliday, Fred, "Three Concepts of Internationalism", *International Affairs*, vol. 64, 1988:2.
- Hammar, Inger, "Några reflexioner kring 'religionsblind' kvinnoforskning", *Historisk Tidskrift* 1998:1.
- Hammar, Inger, *För freden och rösträtten: Kvinnorna och den svensk-norska unionens sista dagar*, Lund: Nordic Academic Press 2004.
- Hammarberg, Lena, *En sund själ i en sund kropp: Hälsopolitik i Stockholms folkskolor 1880–1930*, Stockholm: HLS förlag 2001.

- Hansson, Johan, *Historieintresse och historieundervisning: Elevers och lärares uppfattning om historieämnet*, Umeå Studies in History and Education; 2, Umeå: Institutionen för idé- och samhällsstudier 2010.
- Hedin, Marika, *Ett liberalt dilemma: Ernst Backman, Emilia Broomé, G. H. von Koch och den sociala frågan 1880–1930*, Eslöv: Symposion 2002.
- Hermon, Elly, "The International Peace Education Movement, 1919–1939", *Peace Movements and Political Culture*, Chatfield, Charles & van den Dungen, Peter (red.), Knoxville: The University of Tennessee Press 1988.
- Hirdman, Yvonne, "Vad är kvinnohistoria?", *Kvinnohistoria: Om kvinnors villkor från antiken till våra dagar*, Stockholm: Utbildningsradion 1992.
- Hirdman, Yvonne, *Genus – om det stabila föränderliga former*, Malmö: Liber 2001.
- Hobsbawm, Eric & Ranger, Terence (red.), *The Invention of Tradition*, Cambridge: Cambridge U.P. 1983.
- Hobsbawm, Eric, "Opening address: Working-class internationalism", *Internationalism in the Labour Movement 1830–1940*, Holthoon, Fritz van & Linden, Marcel van der (red.), band 1, Leiden: Brill 1988.
- Hobsbawm, Eric, *Age of Extremes: The Short Twentieth Century 1914–1991*, London: Michael Joseph/Penguin 1994a.
- Hobsbawm, Eric, *Nationer och nationalism*, Stockholm: Ordfront Förlag 1994b (1990).
- Holbraad, Carsten, *Internationalism and Nationalism in European Political Thought*, New York: Palgrave Macmillan 2003.
- Hollsing, Ingmar, *Stilhet och handling: Det svenska kväkarsamfundets historia*, Skellefteå: Artos 2009.
- Hollsing, Ingmar, "Kväkarporträttet: Greta Stendahl", *Kväkartidskrift* 2011:3.
- Holmén, Janne, *Den politiska läroboken: Bilden av USA och Sovjetunionen i norska, svenska och finländska läroböcker under Kalla kriget*, Uppsala: Historiska institutionen 2006.
- Holthoon, Fritz van & Linden, Marcel van der (red.), *Internationalism in the Labour Movement 1830–1940*, Leiden: Brill 1988.
- Hovland, Brit Marie, "From a Narrative of Suffering towards a Narrative of Growth: Norwegian History Textbooks in the Inter-War Period", *Scandinavian Journal of Educational Research* 2013:6.
- Howard, Michael, *Fred och krig: Hur freden uppfanns och kriget återuppfanns*, Stockholm: Bokförlaget Prisma 2004.
- Höglund, Anna T., *Krig och kön: Feministisk etik och den moraliska bedömningen av militärt våld*, Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis 2001.
- Höjeberg, Per, *Utmanad av ondskan: Den svenska lärarkåren och nazismen 1933–1945*, Lunds universitet: Forskarskolan i historia och historiedidaktik 2011.
- Igländ, Mari-Ann & Dysthe, Olga, "Mikhail Bakhtin och sociokulturell teori", *Dialog, samspel och lärande*, Olga Dysthe (red.), Lund: Studentlitteratur 2003 (2001).
- Ingram, Norman, *The Politics of Dissent: Pacifism in France, 1919–1939*, Oxford: Clarendon Press 1991.
- Ingram, Norman, "Defending the Rights of Man: The Ligue des droits de l'homme and the Problem of Peace", *Challenge to Mars: Essays on Pacifism from 1918 to 1945*, Brock, Peter & Socknat, Thomas P. (red.), Toronto: University of Toronto Press 1999.
- Iriye, Akira, *Cultural Internationalism and World Order*, Baltimore & London: The Johns Hopkins University Press 1997.
- Iriye, Akira, *Global community: The role of international organizations in the making of the contemporary world*, Berkeley: University of California Press 2002.
- Jerneck, Magnus (red.), *Fred i realpolitikens skugga*, Lund: Studentlitteratur 2009.
- Jerneck, Magnus, "Modernitet och småstatsidentitet – mönsterlandet Sverige som fredlighetens land", *Fred i realpolitikens skugga*, Jerneck, Magnus (red.), Lund: Studentlitteratur 2009.
- Jerneck, Magnus, "Krig och fred, anarki och modernitet", *Fred i realpolitikens skugga*, Jerneck, Magnus (red.), Lund: Studentlitteratur 2009.

- Johansson, Margareta, *Det är ju ändå vi som ska ta över världen: Om grundskoleungdom och den nya fredsfostran i 1980-talets Sverige*, Lunds universitet: Pedagogiska institutionen 1994.
- Johansson, Roger, *Kampen om historien: Ådalen 1931: Sociala konflikter, historiemedvetande och historiebruk 1931–2000*, Lund: Hjalmarson & Högberg 2001.
- Johansson, Rune, "Nationer och nationalism: Teoretiska och empiriska aspekter", *Den problematiska etniciteten: Nationalism, migration och samhällsomvandling*, Tägil, Sven (red.), Lund: Lund University Press 1993.
- Johansson, Rune, "Ett odödligt sinne? Svensk nationell utveckling i ett komparativt perspektiv", *Etnicitetens gränser och mångfald*, Olsson, Erik (red.), Stockholm: Carlssons Bokförlag 2000.
- Johansson, Sven-Åke, *Den ryska revolutionen och det sovjetiska samhället i debatten och skolans läroböcker: Värderingarnas och undervisningsmetodernas växlingar under hundra år*, Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria 2004.
- Johansson, Ulla, *Att skolas för hemmet: Trädgårdsskötsel, slöjd, huslig ekonomi och nykterhetsundervisning i den svenska folkskolan 1842–1919 med exempel från Sköns församling*, Umeå universitet: Pedagogiska institutionen 1987.
- Johansson, Ulla, *Sparsamhetsfostran i 1900-talets obligatoriska svenska skolor*, Pedagogiska rapporter, Umeå universitet: Pedagogiska institutionen 1988.
- Karlegård, Christer & Karlsson, Klas-Göran (red.), *Historiedidaktik*, Lund: Studentlitteratur 1997.
- Karlsson, Blanka, *Comenius och hans verk i Sverige, 1630–2000*, Norrköping: Föreningen Gamla Norrköping 2005.
- Karlsson, Jonny, *Predikans samtal: En studie av lyssnarens roll i predikan hos Gustaf Wingren utifrån Michail Bachtins teori om dialogicitet*, Linköping Studies in Arts and Science; 206, Skellefteå: Artos 2000.
- Karlsson, Klas-Göran, *Historieundervisning i klassisk ram: En didaktisk studie av historieämnets målfrågor i den ryska och sovjetiska skolan 1900–1940*, Lund: Dialogos 1987.
- Karlsson, Klas-Göran, "Den svenska historiedidaktiken och den dubbla historiska paradoxen", *Historiedidaktiska utmaningar*, Larsson, Hans Albin (red.), Jönköping: Jönköping University Press 1998.
- Karlsson, Klas-Göran, *Historia som vapen: Historiebruk och Sovjetunionens upplösning 1985–1995*, Stockholm: Natur och Kultur 1999.
- Karlsson, Klas-Göran, "Historiedidaktik: begrepp, teori och analys", *Historien är nu: En introduktion till historiedidaktiken*, Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (red.), Lund: Studentlitteratur 2009.
- Katz, Michael B., "The Origins of Public Education: A Reassessment", *History of Education Quarterly*, vol. 16, 1976:4.
- Kimmel, Michael, "The Contemporary 'Crisis' of Masculinity in Historical Perspective", *The Making of Masculinities: The New Men's Studies*, Brod, Harry (red.), Boston: Allen & Unwin 1987.
- Kohn, Hans, "Western and Eastern Nationalisms", *Nationalism*, Hutchinson, John & Smith, Anthony D. (red.), Oxford: Oxford University Press 1994.
- Korostelina, Karina V. & Lässig, Simone (red.), *History education and post-conflict reconciliation*, Abingdon/Oxon: Routledge 2013.
- Kuehl, Warren F., "Concepts of Internationalism in History", *Peace & Change*, vol. 11, 1986:2.
- Köhler, Eva-Marie, "Fredsfostran inom de proletära barnorganisationerna under 1900-talet: Ett antal historiska exempel", *VPK Skolbulletin* 1982:2.
- Larson, Margareta, *De arbetade för fred: Kvinnoföreningar i Sverige med fred på sitt program 1898–1940*, Stockholm: Författares Bokmaskin 1985.
- Larsson, Anna, "Fostran i skola och utbildning: Inledning", *Fostran i skola och utbildning: Historiska perspektiv*, Larsson, Anna (red.), Uppsala: Årsböcker i svensk undervisningshistoria; 212, 2010.

- Larsson, Ulf, *Skolmannen Värner Rydén – en av Brantings män*, Stockholm: Hjalmarson & Högberg 2000.
- Lawson, Max, *Peace Education: Past and present*, Educational and Psychological Interactions; 98, Lunds universitet: Malmö School of Education 1989.
- Leppänen, Katarina, "Education for internationalism at the Nordic school for adult education in Geneva 1931–1939", *History of Education*, vol. 40, 2011:5.
- Lettevall, Rebecka, "Fredsbegreppet: Om inre frid och internationella relationer", *Trygghet och äventyr: Om begreppshistoria*, Bo Lindberg (red.), Kungliga Vitterhets Historie- och Antikvitets Akademien, konferenser 59, Stockholm 2005.
- Lettevall, Rebecka, "The Idea of Kosmopolis: Two Kinds of Cosmopolitanism", *The Idea of Kosmopolis: History, Philosophy and Politics of World Citizenship*, Lettevall, Rebecka & Klockar Linder, My (red.), Södertörn Academic Studies; 37, Huddinge: Södertörns högskola 2008.
- Lettevall, Rebecka, "Fred i tiden: Modern och senmodern fred speglad i nobelprisen", *Fred i realpolitikens skugga*, Jerneck, Magnus (red.), Lund: Studentlitteratur 2009.
- Liliequist, Jonas, "Från niding till sprätt: En studie i det svenska omanlighetsbegreppets historia från vikingatid till sent 1700-tal", *Manligt och omanligt i ett historiskt perspektiv*, Berggren, Anne Marie (red.), Stockholm: Forskningsrådsnämnden 1999.
- Liliequist, Jonas, "Ära, dygd och manlighet: Strategier för social prestige i 1600- och 1700-talets Sverige", *Lychnos: Årsbok för idé- och lärdomshistoria 2009*, Uppsala 2009.
- Liliequist, Jonas, "From honour to virtue: The Shifting social logics of masculinity and honour in early modern Sweden", *Honour, violence and emotions in history*, Strange, Carolyn, Cribb, Robert & Forth, Christopher E. (red.), London: Bloomsbury 2014.
- Lindensjö, Bo & Lundgren, Ulf P., *Utbildningsreformer och politisk styrning*, Stockholm: HLS förlag 2000.
- Linderborg, Åsa, *Socialdemokraterna skriver historia: Historiekrivning som ideologisk maktresurs 1892–2000*, Stockholm: Atlas Akademi 2001.
- Lindmark, Daniel, "Vi voro skyldiga världen ett exempel': Norden i den internationella historieboksrevisionen", *Se människan: Demografi, rätt och hälsa – en vänbok till Jan Sundin*, Sandén, Annika (red.), Linköping: Linköping universitet 2008.
- Lindmark, Daniel, "Fredsostran, fredsundervisning och historieboksrevision: Exempel på pedagogiskt fredsarbete i Sverige och Norden 1886–1939", *Fostran i skola och utbildning: Historiska perspektiv*, Larsson, Anna (red.), Uppsala: Årsböcker i svensk undervisningshistoria; 212, 2010.
- Lindmark, Daniel & Rönqvist, Carina, "History Teaching in Sweden", *Facing – Mapping – Bridging Diversity: Foundations of a European Discourse on History Education*, part 2, Erdmann, Elisabet & Hasberg, Wolfgang (red.), History Education International; 1, Schwalbach: Wochenschau Verlag 2011.
- Linné, Agneta, "Moralfostran i svensk obligatorisk skola", *Värdegrund och svensk etnicitet*, Linde, Göran (red.), Lund: Studentlitteratur, 2001.
- Ljunggren, Jens, *Kroppens bildning: Linggymnastikens manlighetsprojekt 1790–1914*, Eslöv: Symposium 1999.
- Ljunggren, Jens, *Känslornas krig: Första världskriget och den tyska bildningselitens androgyna manlighet*, Eslöv: Symposium 2004.
- Ljungh, Agneta, *Sedd, eller osedd? Kvinnoskildringar i svensk historieforskning, mellan åren 1890 till 1995*, Lund 1999.
- Lopez, Silbano de, "Kungliga Högre lärarinneseminariet och flickskolans framväxt", *Sekelskiftets utmaningar: Essäer om välfärd, utbildning och nationell identitet vid sekelskiftet 1900*, Ann-Katrin Hatje (red.), Stockholm: Carlsson 2002.
- Ludvigsson, David, *The Historian-Filmmaker's Dilemma: Historical Documentaries in Sweden in the Era of Häger and Villius*, Uppsala: Historiska institutionen 2003.
- Lundqvist Wanneberg, Pia, *Kroppens medborgarfostran: Kropp, klass och genus i skolans fysiska fostran 1919–1962*, Stockholms universitet 2004.

- Långström, Sture, *Författarröst och lärobokstradition: En historiedidaktisk studie*, Umeå: Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen 1997.
- Långström, Sture, *Ungdomar tycker om historia och politik: En studie i pedagogiskt arbete*, Umeå: Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen 2001.
- Löow, Heléne, *Nazismen i Sverige 1924–1979: Pionjärerna, partierna, propagandan*, Stockholm: Ordfront 2004.
- Manns, Ulla, "Så skriver vi historia: Den svenska kvinnorörelsen ur ett historiografiskt perspektiv", *Kvinnovetenskaplig tidskrift* 2000:4.
- Marklund, Andreas, "Krigshjälten", *Hjältar*, Stockholm: Armémuseum 2009.
- Marsden, William E., "Poisoned history': A comparative study of nationalism, propaganda and the treatment of war and peace in the late nineteenth and early twentieth century school curriculum", *History of Education*, vol. 29, 2000:1.
- Martinsson, Bengt-Göran, *Tradition och betydelse: Om selektion, legitimering och reproduktion av litterär betydelse i gymnasiets litteraturundervisning 1865–1968*, Linköping studies in arts and science; 35, Linköping: Tema kommunikation 1989.
- Medelius, Hans, "Med flygande fanor och klingande spel: Skolungdomens vapenövningar", *Fataburen: Nordiska museets och Skansens årsbok 1983*, Stockholm: Nordiska museet 1983.
- Melander, Erik, *Etisk fostran i svensk obligatorisk skola från 1842*, Årsböcker i svensk undervisningshistoria; 109, Stockholm: Föreningen för svensk undervisningshistoria 1963.
- Melin, Inga-Brita, *Lysistrates döttrar: Pionjärer och pedagoger i två kvinnliga fredsorganisationer, 1898–1937*, Umeå universitet: Pedagogiska institutionen 1999.
- Montessori, Maria, *Utbildning och fred*, Jönköping: Seminarium 1998.
- Mosse, George L., *Nationalism and Sexuality: Respectability and Abnormal Sexuality in Modern Europe*, New York: Fertig 1985.
- Mosse, George L., *The Image of Man: The Creation of Modern Masculinity*, New York: Oxford University Press 1996.
- Mossige-Norheim, Marianne, "Folkbildare för fred", *Fönstret: ABFs Kulturtidskrift* 1990:4.
- Mårald, Bert, *Den svenska freds- och neutralitetsrörelsens uppkomst: Ideologi, propaganda och politiska yttringar från Krimkriget till den svensk-norska unionens upplösning*, Göteborg: Akademiförlaget 1974.
- Möller, Hans, *På väg att bli människa: Om jagfilosofin och personlighetstankens utveckling till antroposofi och waldorfpedagogik genom Rudolf Steiner*, Stockholm: Carlsson 2009.
- Nilsson, Bo, *Maskulinitet: Representation, ideologi och retorik*, Umeå: Boréa 1999.
- Nordgren, Kenneth, *Vems är historien? Historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige*, Umeå och Karlstad: Nationella forskarskolan i pedagogiskt arbete 2006.
- Nordin, Svante, *Filosofins historia: Det västerländska förnuftets äventyr från Thales till postmodernismen*, Lund: Studentlitteratur 2003.
- Nordvall, Henrik, "Folkbildning som mothegemonisk praktik?", *Utbildning & Demokrati*, vol. 11, 2002:2.
- Nygren, Thomas, *Erfarna lärares historiedidaktiska insikter och undervisningsstrategier*, Umeå: Institutionen för idé- och samhällsstudier 2009.
- Nygren, Thomas, *History in the Service of Mankind: International Guidelines and History Education in Upper Secondary Schools in Sweden, 1927–2002*, Umeå Studies in History and Education; 5, Umeå: Umeå universitet 2011a.
- Nygren, Thomas, "International Reformation of Swedish History Education 1927–1961: The Complexity of Implementing International Understanding", *Journal of World History* 2011:2, vol. 22 (2011b).
- Nygren, Thomas, "The Contemporary Turn: Debate, Curricula and Swedish Students' History", *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 2012:1.
- Ohlander, Ann-Sofie, *Kvinnor, män och jämställdhet i läromedel i historia: En granskning på uppdrag av Delegationen för jämställdhet i skolan*, SOU 2010:10, Stockholm: Fritze 2010.

- Oredsson, Sverker, *Gustav Adolf, Sverige och Trettiåriga kriget: historieskrivning och kult*, Lund: Lund University Press 1992.
- Papadakis, Yannis, "Narrative, Memory and History Education in Divided Cyprus: A Comparison of Schoolbooks on the 'History of Cyprus'", *History and Memory* 2008:2.
- Peterson, Abby, *Women as Collective Political Actors: A Case Studie of the Swedish Women's Peace Movement, 1898–1990*, Forskningsrapport 107, Göteborgs universitet: Sociologiska institutionen 1992.
- Peterson, Abby, "Elin Wägner and Radical Environmentalism in Sweden: The Good Earth-worm", *Environmental History Review*, vol. 3, 1994:18.
- Petterson, Lars, "Pedagogik och historia: En komplicerad förbindelse", *Kobran, nallen och majjen: Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*, Staffan Selander (red.), Stockholm: Myndigheten för skolutveckling 2003.
- Pikas, Anatol, *Fredsfostran: Studieförslag och utvecklingsaspekter*, Stockholm: Skolöverstyrelsen 1983.
- Pirie, Madsen, *How to win every argument: The use and abuse of logic*, London: Continuum 2006.
- Pois, Anne Marie, "'Practical' and Absolute Pacifism in the Early Years of the U.S. Women's International League for Peace and Freedom", *Challenge to Mars: Essays on Pacifism from 1918 to 1945*, Brock, Peter & Socknat, Thomas P. (red.), Toronto: University of Toronto Press 1999.
- Pratt, Cranford, "Introduction", *Internationalism under Strain*, Pratt, Cranford (red.), Toronto: University of Toronto Press 1989.
- Queckfeldt, Eva, "Historielöshet och kvinnor – några reflexioner", *Kronos* 1991:1.
- Qvarsebo, Jonas, *Skolbarnets fostran: Enhetsskolan, agan och politiken om barnet 1946–1962*, Linköping Studies in Arts and Science; 365, Linköpings Universitet: Tema Barn 2006.
- Renander, Carina, *Förförande fiktion eller historieförmedling? Arn-serien, historiemedvetande och historiedidaktik*, Malmö: Malmö högskola 2007.
- Renna, Thomas, "Peace Education: An Historical Overview", *Peace & Chang*, vol. 6, 1980:1-2.
- Richardson, Gunnar, *Hitler-Jugend i svensk skol- och ungdomspolitik: Beredskapspedagogik och demokratifostran under andra världskriget*, Stockholm: Hjalmarson & Högberg 2003.
- Richardson, Gunnar, *Svensk utbildningshistoria: Skola och samhälle förr och nu*, Lund: Studentlitteratur 2004.
- Richter, Steffi (red.), *Contested Views of a Common Past: Revisions of History in Contemporary East Asia*, Frankfurt: Campus Verlag 2008.
- Rodell, Magnus, *Att gjuta en nation: Statyinviigningar och nationsformering i Sverige vid 1800-talets mitt*, Stockholm: Natur och Kultur 2001.
- Rönnbäck, Josefin, *Politikens genusgränser: Den kvinnliga rösträttsrörelsen och kampen för kvinnors politiska medborgarskap, 1902–1921*, Stockholm: Atlas förlag 2004.
- Rönnbäck, Josefin, "Dubbla strategier – med eller utan män i kampen för kvinnors rösträtt", *Än män då? Kön och feminism i Sverige under 150 år*, Svanström, Yvonne & Östberg, Kjell (red.), Stockholm 2004.
- Said, Edward W., *Orientalism*, Stockholm: Ordfront 2000.
- Salomon, Kim, "Synen på krig och fred: En begreppshistoria", *Fred i realpolitikens skugga*, Jerneck, Magnus (red.), Lund: Studentlitteratur 2009.
- Sandin, Bengt, *Hemmet, gatan, fabriken eller skolan: Folkundervisning och barnuppfostran i svenska städer 1600–1850*, Lund: Arkiv 1986.
- Sanner, Inga, "Om moraliska utopier under 1800-talet", *Från hermetism till rationell distribution: Föredrag vid svensk idéhistorisk konferens 1992*, Sundin, Bosse (red.), Idéhistoriska skrifter; 14, Umeå 1993.
- Sanner, Inga, *Att älska sin nästa såsom sig själv: Om moraliska utopier under 1800-talet*, Stockholm: Carlssons 1995.
- Schlesinger, Arthur M. Jr., *The Disuniting of America: Reflections on a multicultural society*, New York: Norton 1992.

- Schüllerqvist, Bengt, *Svensk historiedidaktisk forskning*, Vetenskapsrådet 2005.
- Schult, Tanja, "Hjälten i konsten", *Hjältar*, Stockholm: Armémuseum 2009.
- Scott, Joan W., *Gender and the Politics of History*, New York: Columbia University Press 1999.
- Segal, Lynn, "Gender, War and Militarism: Making and Questioning the Links", *Feminist Review* 2008:88.
- Segoete Bernsköld, Linn, *En okänd svensk folkrörelse: Svenska skolornas fredsförenings fredsarbete 1922–1929*, Högskolan Dalarna, Historia III (opubl. uppsats), 2013.
- Shenk, Gerald E., *Work or Fight! Race, Gender and the Draft in World War One*, New York: Palgrave Macmillan 2008.
- Sidebäck, Göran, *Kampen om barnets själ: Barn- och ungdomsorganisationer för fostran och normbildning, 1850–1980*, Stockholm: Carlsson Bokförlag 1992.
- Siegel, Mona L., *Lasting Lessons: War, Peace and Patriotism in French Primary Schools, 1914–1939*, Madison: University of Wisconsin 1996.
- Siegel, Mona L., *The Moral Disarmament of France: Education, Pacifism and Patriotism, 1914–1940*, Cambridge: Cambridge University Press 2004.
- Silver, Isidore, "The Early Views", *Journal of Educational Sociology*, vol. 20, 1946:1.
- Sjöberg, Maria, "Varför är kulturhistorien fredlig? Något om krig, kultur och kön", *Föremål för forskning: Trettio forskare om det kulturhistoriska museimaterialets möjligheter*, Svensson, Birgitta (red.), Stockholm: Nordiska museets förlag 2005.
- Sjöholm, Öyvind, *Samvetets politik: Natanael Beskow och hans omvärld intill 1921*, Studia Historico-Ecclesiastica Upsaliensia; 21, Uppsala universitet 1972.
- Skinner, Quentin, *Visions of Politics: Regarding Method*, Cambridge: Cambridge University Press 2002.
- Smith, Anthony D., *The Ethnic Origins of Nations*, Oxford: Basil Blackwell 1986.
- Smith, Anthony D., *National Identity*, London: Penguin 1991.
- Smith Crocco, Margaret, Munro, Petra & Weiler, Kathleen, *Pedagogies of Resistance: Women Educator Activists, 1880–1960*, Columbia University, New York: Teachers College Press 1999.
- Småberg, Maria, "En oas mitt i våldet: Fredsutbildning som ett medel till att förebygga våld i Palestina 1920–1948", *Våldets mening: Makt, minne, myt*, Österberg, Eva & Lindstedt Cronberg, Marie (red.), Lund: Nordic Academic Press 2004.
- Småberg, Maria, *Ambivalent Friendship: Anglican conflict handling and education for peace in Jerusalem 1920–1948*, Lund: Lunds universitet 2005.
- Stendahl, Greta, *Vännernas samfund/ Kväkarna: Några väsentliga drag*, Stockholm 1955.
- Stendahl, Greta, *Kväkardomen och det inre ljuset*, Stockholm: Vännernas samfund 1960.
- Stokke, Olav, "The Determinants of Aid Policies: General Introduction", *Western Middle Powers and Global Poverty*, Stokke, Olav (red.), Norwegian Foreign Policy Studies; 64, The Scandinavian Institute of African Studies, Uppsala 1989.
- Stomfay-Stitz, Aline M., *Peace Education in America, 1828–1990: Sourcebook for Education and Research*, New York: The Scarecrow Press 1993.
- Strahl, Christer, *Nationalism och socialism: Fosterlandet i den politiska idédebatten i Sverige 1890–1914*, Bibliotheca Historica Lundensis LIII, Lund: CWK Gleerup/ LiberFörlag 1983.
- Sturfelt, Lina, *Eldens återsken: Första världskriget i svensk föreställningsvärld*, Lund: Sekel 2008.
- Sturfelt, Lina, "Utanför krigskartan: Första världskrigets svenska berättelser om neutralitet och modernitet", *Fred i realpolitikens skugga*, Jerneck, Magnus (red.), Lund: Studentlitteratur 2009.
- Svensson, Krister, "Barns krigslek och krigsleksaker", *Meddelande/ Armémuseum* 2004, vol. 64, Stockholm: Föreningen Armémusei vänner (2004) 2005.
- Svingby, Gunilla, *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola: Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag*, Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis 1978.
- Sødring Jensen, Sven, *Historieundervisningsteori*, Köpenhamn: Christian Ejlers' Forlag 1978.
- Thavenius, Jan, *Klassbildning och folkuppfostran: Om litteraturundervisningens traditioner*, Stockholm: Symposium 1991,

- Thavenius, Jan, "Modersmålet – redskap eller bildningsmedel?", *Svenskämnets historia*, Thavenius, Jan (red.), Lund: Studentlitteratur 1999.
- Thelin, Bengt, "Fredsundervisning: Fakta och fragment ur undervisningshistorien", *Peace Education and Human Development: To Professor Åke Bjerstedt: A Book of Homage*, Löfgren, Horst (red.), Series Altera vol. 121, Lunds universitet: Malmö School of Education 1995.
- Thelin, Bengt, "Early Tendencies of Peace Education in Sweden", *Peabody Journal of Education*, vol. 71, 1996: 3.
- Thompson, Dorothy, "Women, Peace and History: Notes for an Historical Overview", *Women and Peace: Theoretical, Historical and Practical Perspectives*, Roach Pierson, Ruth (red.), London: Croom Helm 1987.
- Thörn, Kerstin, "En utopi bland villavägar – Djursholm", *Idéhistoria i norr: Rapport från en konferens 1996 med idéhistoriker från Uleåborg och Umeå*, Sundin, Bosse (red.), Umeå: Umeå universitet 1998.
- Tingsten, Herbert, *Den svenska socialdemokratins idéutveckling*, band I-II, Stockholm: Aldus/Bonniers 1967.
- Tingsten, Herbert, *Gud och Fosterlandet: Studier i hundra års skolpropaganda*, Stockholm: P A Norstedt & Söners Förlag 1969.
- Tjeder, David, "Konsten att blifva herre öfver hvarje lidelse: Den ständigt hotade manligheten", *Manligt och omanligt i ett historiskt perspektiv*, Berggren, Anne Marie (red.), Stockholm: Forskningsrådsnämnden 1999.
- Tjeder, David, *The power of character: Middle-class masculinities, 1800–1900*, Stockholm: Stockholms universitet 2003.
- Tjeder, David, "Borgerlighetens sköra manlighet", *Män i Norden: Manlighet och modernitet 1840–1940*, Lorentzen, Jørgen & Ekenstam, Claes (red), Möklinta: Gidlund 2006.
- Tjeder, David, "Det manliggörande tvivlet", *Kristen manlighet: Ideal och verklighet 1830–1940*, Werner, Yvonne Maria (red.), Lund: Nordic Academic Press 2008.
- Toker Weber, Julie, *The Reign of Peace We Hoped For: A History of the American School Peace League*, Pennsylvania State University: College of Education 1997 (otryckt diss.)
- Torbacke, Jarl, *Carl Grimberg: Ett underbart öde?*, Stockholm: Norstedt 1993.
- Tornbjer, Charlotte, *Den nationella modern: Moderskap i konstruktioner av svensk nationell gemenskap under 1900-talets första hälft*, Studia Historica Lundensia, Lund: Nordic Academic Press 2002.
- Tornbjer, Charlotte, "Kristina och kanonen: Ett genusperspektiv på några historiedidaktiska frågor", *Historien är nu: En introduktion till historiedidaktiken*, Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (red.), Lund 2009.
- Trönnberg, Stefan, *Nedrustning under mellankrigstiden: Sverige och nedrustningskonferensen i Genève 1932*, Kungälv: Seelig & Co. 1985.
- Tubin, Eino, *FBU förr FBU nu*, Stockholm: Centralförbundet för befälsutbildning 1987.
- Ullman, Annika, "Den kvinnliga eliten", *Formering för offentlighet: Rapport från konferens i Uppsala den 22 nov 2000*, Heyman, Ingrid & Trozig, Eva (red.), Meddelanden från Forum för pedagogisk historia; 4, Uppsala: Uppsala universitet 2001.
- Ulvros, Eva Helen, "'Man kan inte tåga...' Sophie Elkan och fredsfrågan", *Kvinnor och våld: En mångtydig kulturhistoria*, Österberg, Eva & Lindstedt Cronberg, Marie (red.), Lund: Nordic Academic Press 2005.
- Vammen, Tinne, "Kanonkvinnorna fostrade sönerna till soldater", *Kvinnovetenskaplig tidskrift* 1992:4.
- Vellacott, Jo, "Women, Peace and Internationalism, 1914–1920: Finding New Words and Creating New Methods", *Peace Movements and Political Cultures*, Chatfield, Charles & van den Dungen, Peter (red.), Knoxville: The University of Tennessee Press 1988.
- Vellacott, Jo, "'Transnationalism' in the Early Women's International League for Peace and Freedom", *The Pacifist Impulse in Historical Perspective*, Dyck, Harvey L. (red.), Toronto: University of Toronto Press 1996.

- Werner, Yvonne Maria, "Nationalism, religion och genus i konstruktionen av det moderna", *Historisk Tidskrift*, vol. 122, 2002:3.
- Werner, Yvonne Maria, "Kristen manlighet – en modernitetens paradox: Män och religion i en nordeuropeisk kontext 1840–1940", *Historisk tidskrift*, vol. 124, 2004:3.
- Werner, Yvonne Maria (red.), *Kristen manlighet: Ideal och verklighet 1830–1940*, Lund: Nordic Academic Press 2008.
- Wertsch, James V. & Rozin, Mark, "The Russian Revolution: Official and Unofficial Accounts", *International Review of History Education*, Voss, J. & Carretero, M. (red.), vol. 2, London: Woburn Press 2000.
- Wikander, Ulla, "En utopisk jämlikhet: Internationella kvinnokongresser 1878–1914", *Det evigt kvinnliga: En historia om förändring*, Wikander, Ulla & Carlsson Wetterberg, Christina (red.), Stockholm: Tiden 1994.
- Winther Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise, *Diskursanalys som teori och metod*, Lund: Studentlitteratur 2000.
- Wistrand, Birgitta, *Elin Wägner i 1920-talet: Rörelseintellektuell och internationalist*, Skrifter utgivna av Litteraturvetenskapliga institutionen vid Uppsala universitet; 42, Uppsala 2006.
- Wong, Jessie Y. Y., "Rhetoric and Educational Policies on the Use of History for Citizenship Education in England from 1880–1990", *Education Policy Analysis Archives*, vol. 5, 1997:14.
- Zander, Ulf, "Historia och identitetsbildning", *Historiedidaktik*, Karlegård, Christer & Karlsson, Klas-Göran (red.), Lund: Studentlitteratur 1997a.
- Zander, Ulf, "Från nationell till demokratisk överideologi, eller berättelsen om samhällskunskapens uppgång och historieämnets fall", *Utbildning & Demokrati* 1997:2 (1997b).
- Zander, Ulf, "Att legitimera och bli legitimerat: Historieämnet förr och nu i Sverige och annorstädes", *Historiedidaktiska utmaningar*, Larsson, Hans Albin (red), Jönköping: Jönköping University Press 1998.
- Zander, Ulf, *Fornstora dagar, moderna tider: Bruk av och debatter om svensk historia från sekelskifte till sekelskifte*, Lund: Nordic Academic Press 2001.
- Zander, Ulf, *Clio på bio: Om amerikansk film, historia och identitet*, Lund: Historiska media 2006.
- Zeiger, Susan, "Teaching Peace: Lessons from a Peace Studies Curriculum of the Progressive Era", *Peace & Change*, vol. 25, 2000:1.
- Åsberg, Cecilia, "Debatten om begreppen – 'genus' i Kvinnovetenskaplig tidskrift 1980–1998", *Kvinnovetenskaplig tidskrift* 1998:2.
- Åström Elmersjö, Henrik & Lindmark, Daniel, "Nationalism, Peace Education and History Textbook Revision in Scandinavia, 1886–1940", *Journal of Educational Media, Memory and Society*, vol. 2, 2010:2.
- Åström Elmersjö, Henrik, *Norden, nationen och historien: Perspektiv på föreningarna Nordens historieboksrevision 1919–1972*, Umeå studies in History and Education; 7, Lund: Nordic Academic Press 2013.
- Åström Elmersjö, Henrik, "History beyond borders: Peace education, history textbook revision, and the internationalization of history teaching in the twentieth century", *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education* 2014:1.
- Östberg, Kjell, *Efter rösträtten: Kvinnors utrymme efter det demokratiska genombrottet*, Eslöv: Symposion 1997.
- Östberg, Kjell, "Krig och fred i svensk kvinnorörelse", *Kvinnor mot kvinnor: Om systerskapets svårigheter*, Florin, Christina, Sommestad, Lena & Wikander, Ulla (red.), Stockholm: Norstedt 1999.
- Östberg, Kjell, "Först så går det upp ... Svensk kvinnorörelse i ett longitudinellt perspektiv", *Än män då? Kön och feminism i Sverige under 150 år*, Svanström, Yvonne & Östberg, Kjell (red.), Stockholm: Atlas 2004.

- Österberg, Eva, "Historiens kvinnor och moderniteten: Grimberg i kvinnokampen", *Rummet vidgas: Kvinnor på väg ut i offentligheten 1880–1940*, Österberg, Eva & Carlsson Wetterberg, Christina (red.), Stockholm 2002.
- Österberg, Eva, Andersson, Irene, Hultman, Lars et al., "Fredliga Moder Svea? Socio-politiskt våld och den svenska modellen", *Socialt och politiskt våld: Perspektiv på svensk historia*, Österberg, Eva (red.), Lagerbringbiblioteket, Lund: Historiska Media 2002.
- Österberg, Eva & Lindstedt Cronberg, Marie (red.), *Kvinnor och våld: En mångtydig kulturhistoria*, Lund: Nordic Academic Press 2005.
- Östlund, David, "Cosmic Patriotism: Jane Addams and the Chicago Immigrant's Cosmopolitan Ethic and Experience", *The Idea of Kosmopolis: History, Philosophy and Politics of World Citizenship*, Lettevall, Rebecka & Klockar Linder, My (red.), Södertörn Academic Studies; 37, Huddinge: Södertörns högskola 2008.

Bilaga 1

Svenska skolornas fredsförening: Centralstyrelsens ledamöter 1919 – 1939

HLS: Kungl. Högre lärarinneseminariet

PHL: Privata Högre lärarinneseminariet

SAF: Sveriges Allmänna Folkskolläraryörening

*Tidsangivelsen är osäker. Personen kan ha varit ledamot under en ännu längre tid.

**Inte varit möjligt att hitta uppgifter

Namn:	Utbildning:	Yrke/ Titel/ Övrigt:	Styrelsen:
EDITH AHRENLÖF (1883–1960) Karlstad	PHL Examen 1904	Lärarinna vid Lychouska skolan i Sthlm 1911–1925. Därefter skolföreståndarinna vid Karlstads högre elementarläroverk för flickor.	Ledamot 1922–1942*
SIGNE BENGTSSON (1902–1992) Stockholm	Folkskollär.- seminariet i Sthlm	Folkskollärrarinna vid Sofia folkskola i Sthlm från 1928.	Ledamot 1938–1948 Ordf. Sthlms- kretsen
AUGUSTIN BERGQVIST (1896–1969) Jönköping	**	Folkskollärare	Ledamot hela 1930-talet
THEODOR BLOMQVIST (1888–1946) Kalmar, senare Malmö	**	Lektor i historia och geografi vid Folkskoleseminariet Rostad för lärarinnor i Kalmar. Från 1937 lektor i Malmö.	Ledamot 1920–1942*
ANNA BREITHOLTZ (1887–1979) Luleå	**	Folkhögskollärrarinna vid Södra Sunderbyn i Luleå.	Ledamot 1938–1942* Sekreterare?
MÄRTA BUCHT (1882–1962) Luleå	PHL Examen 1903	Ämneslärarinna vid Luleå elementarläroverk för flickor. Från 1934 Skolföreståndarinna vid Kommunala flickskolan i Luleå. (Lärarinna vid Statens normala 1905–1906)	Ledamot 1920–1942*
ELISABET EURÉN (1864–1939) Stockholm	HLS Examen 1884	Lektor i psykologi, pedagogik och svenska vid Folkskoleseminariet för lärarinnor i Sthlm till 1924.	V. ordf. 1923– 1927, Ordf. 1928–1930, V. ordf. 1931– 1937
MARI-LOUISE GAGNER (1868–1933) Stockholm	HLS Examen 1892	Lektor i litteraturhistoria vid Folkskoleseminariet för lärarinnor i Stockholm till 1928.	Ledamot 1920–1921
JUST(US) GUSTAVSON (1900–1988) Viggbyholm	**	Fil kand. och lärare vid Viggbyholmsskolan från 1928.	Sekreterare 1935–1938*

FRIDA HÄRNER (1879–1956) Stockholm	Stockholms folkskollär. seminarium, Examen 1900	Folkskollärarinna vid Gustav Vasas skola från 1905. Överlärare från 1928. Ordf. i Sv. Folkskollärarinneförbund 1930-talet	Ledamot 1932–1954*
THURE JALLING (1890–1953) Stockholm	**	Ämneslärare i matematik vid Sthlms stads handelsmellanskola. (senare rektor). Ledamot av SAF:s styrelse. Intendent för Sv. skolmuseet från 1938.	Ledamot 1934–?*
SIRI KLINTH (1900–1967) Stockholm	HLS Examen 1921	Ämneslärarinna vid Statens normalskola för flickor och HLS, från 1928 till åtm. 1940-talet.	Sekr. och kassaförvalt. 1931–1934*
ALFHILD KRÆPELIN (1884–1960) Stockholm	HLS Examen 1905	Elementar- och seminarielärarinna i geografi vid Detthowska skolan i Stockholm från 1908 till åtm. 1933. (Lärarinna vid Anna Sandströms skola 1908–1909)	Kassaförvaltare 1919–1925 Ledamot 1926–1933*
ANNA LUNDBERG (**) Stockholm	**	Folkskollärarinna	Ledamot 1919
OSKAR LUNDBORG (1887–1922) Stockholm	**	Folkskollärare och folkbildare.	Sekreterare 1920–1921 Ledamot 1922
ANNA T. NILSSON (1869–1948) Malmö	Konstindustri- skolan i Sthlm	Teckningslärarinna vid Malmö Realskola.	Ledamot 1920–1922*
JOHANNES NORBY (1881–1971) Stockholm	**	Folkskollärare. Under 1930-talet föreståndare för Stockholms stadsmissions barnhem för gossar i Stjärnhov.	Sekreterare 1923–1925
NILS A. NORDLUND (1872–1943) Kristianstad	**	Läroverksadjunkt vid läroverket i Kristianstad, Esperantist.	Ledamot 1926–1938*
GERDA NYSTEDT (1864–?) Stockholm	Stockholms Folkskollär. seminarium, Examen 1888	Lärarinna vid Oskarsskolan 1901–1902. Senare verksam som folkskollärarinna vid Hedvig Eleonora folkskola. Sveriges Folkskollärarinneförbund (sekr. 1919–1925, ordf. 1926–1931).	Ledamot 1919
ANNA C. PETERSON (1876–1957) Stockholm	HLS Examen 1897	Skolföreståndarinna vid Södermalms högre läroanstalt för flickor i Sthlm 1919–1937. (Lärarinna vid PHL och Oskarsskolan 1906–1918)	Ordförande 1919–1921
HÉLÈNE PHILIPSSON (1863–1955) Stockholm	HLS Examen 1884	Elementarskolelärarinna i engelska vid Wallinska skolan.	Sekreterare 1926–1930*
ESTER ROSENGREN (1869–?) Stockholm	HLS Examen 1899	Flickskolelärarinna	Ledamot 1919
SUSY SILFVERBR.- ERIKSSON (1876–1922), Göteborg	HLS Examen 1897	Gymnasielärarinna vid Sigrid Rudebecks flickskola i Göteborg till 1922. (Seminarie- lärarinna vid PHL 1901–1905)	Ledamot 1920–1922

ANNA SONDÉN (1871–1937) Stockholm	HLS Examen 1894	Ämneslärarinna vid Statens normalskola för flickor och HLS 1905, 1911–1931. (Lärarinna vid Anna Sandströms skola 1905–1907, Oskarskolan 1917–1918)	Sekreterare 1919 Ledamot 1920–1922
GRETA STENDAHL (1883–1968) Stockholm	HLS Examen 1904	Ämneslärarinna vid Statens normalskola för flickor och HLS 1907 och från 1911 till 1940-talet. (Lärarinna vid Anna Sandströms skola 1906–1907)	Rev. 1919–1928, ¹ v. ordf. 1928–1930, ordf. 1931– 1938/39
STEN STERNBERG (1906–?) Viggbyholm	**	Lärare i engelska, franska och psykologi vid Viggbyholmsskolan från 1932. Senare rektor där.	Sekr. 1938 Ordf. 1939–1941*
GUSTAV STORGÅRD (1890–1964) Stockholm	**	Folkskollärare Skr. i SAF:s styrelse 1929–1938	Ledamot 1932–1933*
PER SUNDBERG (1889–1947) Viggbyholm	**	Rektor vid Viggbyholmsskolan, 1928–1947. Ursprungligen folkskollärare	Kassaförv. 1926–1930, ledamot 1931–1934*, v. ordf. 1940–1944*
HERMAN SÖDERBERG (1871–1945) Djursholm	**	Rektor vid Djursholms samskola 1914–1936.	Ordf. 1922–1927, ledamot 1928–1934*
MATILDA WIDEGREN (1863–1938) Stockholm	HLS Examen 1885	Skolföreståndarinna vid Statens normalskola för flickor 1905–1923, lärarinna vid HLS 1902–1923. (Seminarieledarinna vid PHL 1901–1904, 1923–1931)	Ledamot från 1928* (oklar position) ²
R. EUGÈNE ZACHRISSON (1880–1937) Stockholm	**	Rektor och lektor vid HLS, 1910–1921. Därefter professor i engelska vid Uppsala universitet.	V. ordf. 1919–1921

Revisorer under hela mellankrigstiden:

HILDA CARLING (1865–1960): Slöjdlärarinna och konstnär, Stockholm

RAKEL KARLGREN (1893–1964): Seminarieledarinna vid PHL och lärarinna vid Oskarskolan

RUTH PHILIP (1875–1956): Lärarinna vid Lychouska skolan samt hushållsskolan på HLS

¹ Sannolikt ingående i styrelsen under 1920-talet som IKFF:s representant.

² Sannolikt ingående i styrelsen under 1920-talet som IKFF:s representant.

Centralstyrelsens ledamöter under perioden cirka 1940 – 1956 (utöver en del av ovanstående)

Namn:	Utbildning:	Yrke/ Titel/ Övrigt:	Styrelsen:
ALICE BERGQUIST (1906–1977) Stockholm	**	Folkskollärarinna. Redaktör för <i>Sveriges Folkskollärarynnors tidning</i> , 1947–1951	Ordf. på 1950- talet
TURE CASSERBERG (1913–1988) Stockholm	**	Folkskollärare	Ledamot 1948*
HARALD ELOVSON (1897–1988) Lund	**	Docent i litteraturhistoria	Ledamot 1940-talet Ordf. i lokala Skånekretsen
IRENE ERIKSSON (1894–1965), Djursholm	HLS Examen 1916	Ämneslärarinna vid Djursholms samskola 1919–1958.	Sekr. 1939–1941*
ESTHER GRANBERG (1892–1953) Stockholm	**	Folkskollärarinna	Kassaförv. 1940–1942, ledamot 1943–1944*
WALBORG REHN-GRANMO (1901–1983) Kalmar	**	Lärarinna vid Rostads folkskolesemi- narium för lärarinnor i Kalmar 1939–1964.	Ledamot 1940–1942*
RUTH PHILIP 1875–1956) Stockholm	HLS Examen 1897	Ämneslärarinna vid Lychouska skolan samt hushållsskolan vid HLS 1915–1930- talet (Lärarinna vid Whitlockska samsko- lan 1912–1913)	Revisor 1920- och 1930-talen Ledamot 1940–1944*
INGRID STENDAHL (1886–1974) Stockholm	**	Lärarinna	Sekreterare 1942–1943*
HILDING SVARTENGREN (1879–1954) Stockholm	**	Lektor	Ledamot 1942–1944*
INGEGERD SÖDERBERGH (1911–?) Djursholm	**	Gymnastikdirektör	Ledamot 1940–1944*
ERIK THUNQVIST (1895–1980) Stockholm	**	Folkskollärare	Sekreterare 1942–1951*, ordf. 1950-talet?
LEANDER WALLERIUS (1884–1958) Bromma	**	Överlärare Ledamot i SAF:s styrelse 1933–1938	Ordf. 1941–1948, ledamot till ätm. 1951

Anmärkning:

Högst sannolikt ingick ytterligare personer i SSF:s centralstyrelse och dessutom var troligtvis ett antal av ovanstående personer ledamöter i styrelsen under längre tid än vad som framgår. Källmaterialet är bristande, i synnerhet vad gäller andra hälften av 1930-talet och tiden därefter.

Källor

Uppgifterna i bilagan baseras på en lång rad olika källor, vilka enbart redovisas här nedan.

Otryckta källor

GÖTEBORGS SKOLMUSEUM/ GÖTEBORGS STADSARKIV (GS)

Göteborgs skolors fredsförening (GSF):

F IX e:1: Protokoll, skrifter, korrespondens, årsberättelser, stadgar

RIKSARKIVET, STOCKHOLM (RA)

Svenska FN-förbundet (SvFN):

A1a:1: Årsmötes- och kongressprotokoll 1944-1946

A1a:2: Årsmötes- och kongressprotokoll 1948-1957

STOCKHOLMS STADSARKIV (SA)

Privata Högre lärarinneseminarier/ Oskarsskolan:

D1G:1: Kataloger 1901-1937

D1E:1: Förteckning över utskrivna elever

Annaskolan/ Detthowska skolan:

B2:1: Årsredogörelser 1900-1917

B2:2: Årsredogörelser 1917-1933

Högre lärarinneseminarier:

D1:1: Inskrivningsmatriklar 1861-1914

D1:2: Inskrivningsmatriklar 1914-1928

Statens normalskola för flickor:

D5:1: Skolans kataloger 1862-1920

B1:1: Årsredogörelser 1917-1943

Södermalms högre läroanstalt för flickor:

B2:4 - B2:6: Styrelse- och årsberättelser 1901-1939

Lychouska skolan:

B1:1-2: Årsredogörelser 1909-1929

Internet och andra digitala källor

Ediffah (sökjänst för personarkiv på svenska forskningsbibliotek/ Hilda Carling):

<<http://www.ediffah.org/search/present.cgi?id=ediffah:kb:970453:1253704765&termList=Hilda+Carling&boollist=and&fieldlist=set%3Bany&number=10&start=1&script=search.php>>

Högre allmänna läroverket Statens Normalskola, Katalog, 1955:

<http://www.racken.com/SNS/katalog_1955/SNS_1955_katalog_urval.pdf> (5/5 2010).

Libris.kb.se (för födelse- och dödsår i enstaka fall)

Stockholms rotmansarkiv (digitaliserat)

Svenskt författarlexikon, del 2, 1941-1950, Stockholm: Rabén & Sjögren 1953:

<<http://runeberg.org/sfl/2/0079.html>> (3/9 2014).

Sveriges dödbok 1947-2007, CD-romskiva utgiven av Sveriges Släktforskarförbund.

Sveriges dödbok 1901-2009, CD-romskiva utgiven av Sveriges Släktforskarförbund.

Sveriges statskalender 1925: <<http://runeberg.org/statskal/1925/0649.html>> (5/10 2013).

Tidningar och tidskrifter

Lärarinneförbundet: 1929:11-12, 1938:19, 1941:20, 1941:20, 1941:37, 1942:21.

Mellanfolkligt samarbete, 1939:7.

Studiekamraten 1923:1.

Svensk Läraretidning: 1920:15, 1922:17, 1925:39, 1927:39, 1929:20, 1933:3, 1941:20.

Sveriges folkskollärarinnors tidning: 1954:20.

Tidning för Sveriges läroverk: 1941:17.

Övriga tryckta källor

- Björnhagen, Elisabet, *Pedagogiskt nytänkande: Per Sundberg och Viggbyholmsskolan*, Umeå: Mandatus 2008.
- Blå Boken/ Nykterhetsfolkets kalender, 1927–1952.*
- Den 18 maj 1936*, utgiven av Svenska skolornas fredsförening, Lærernes fredsnevnd i Norge och Dansk freds- og folkeforbundsforenings lærerkreds, Stockholm 1936.
- Den 18 maj 1939*, utgiven av Svenska skolornas fredsförening, Lærernes fredsnevnd i Norge och Dansk freds- og folkeforbundsforenings lærerkreds, Stockholm 1939.
- Ennart, Ruben (red.), *Rostad hundra år: Rostadförbundets jubileumsskrift*, Kalmar: Lärarhögskolan 1977.
- Eos: Uppsatser och meddelanden utgivna av Svenska skolornas fredsförening*, Stockholm: Oskar Eklunds bokförlag 1927.
- Fevrell, Valter, *Kungl. Högre Lärarinneseminariet in memoriam: Minnesrunor*, Stockholm: Geber 1943.
- Franzén, J., *Sveriges Allmänna Folkskolläraryörening 1880–1930: Minnesskrift*, Stockholm 1930.
- Hedin, Edit, *Göteborgs flickskolor: En historisk återblick, Årsböcker i svensk undervisningshistoria*; 117, Stockholm 1967.
- Ljungfors, Vilhelm, *Malmö Realskolas styresmän, lärare och lärjungar, som avlagt realskoleexamen, under de första tjugofem åren*, Malmö 1927.
- Minnesskrift om Djursholms samskola: Läsåren 1891/92–1981/82*, Skrifter; 17, Djursholm: Samfundet Djursholms forntid och framtid 1982.
- Ohrlander, Kajsa, "Signe Bengtssons arkiv: Donation till Forum för pedagogisk historia", *Meddelanden från Forum för pedagogisk historia* 1992:2.
- Porträttgalleri från Södermanland*, Malmö: Skånetryckeriets förlag 1934.
- Rohdin, Viola & Larsson-Utas, Gunvor, *Alla tiders folkskollärarinnor: pionjärer och förbund*, Stockholm: Lärarförbundet 1998.
- Segerstedt Wiberg, Ingrid & Höjer, Björn, *FN och Sveriges skolor*, Svenska skolornas fredsförening, Stockholm: Svenska FN-föreningen 1955.
- Skolan och folkförsoningen: Prisbelönta uppsatser*, Svenska skolornas fredsförening, Stockholm 1944.
- Till skolornas fredsdag den 10 maj 1924*, SSF; 5, Stockholm 1924.
- Till skolornas fredsdag den 29 september 1926*, SSF; 8, Stockholm 1926.
- Till skolornas fredsdag den 29 september 1928*, SSF; 10, Stockholm 1928.
- Till skolornas fredsdag den 11 november 1929*, SSF; 11, Stockholm, 1929.
- Till skolornas fredsdag den 11 november 1930*, SSF; 14, Stockholm 1930.
- Till skolornas fredsdag den 11 november 1931*, SSF; 15, Stockholm 1931.
- Till skolornas fredsdag den 11 november 1932*, SSF; 18, Stockholm, 1932.
- Till skolornas fredsdag den 11 november 1933*, SSF; 20, Stockholm 1933.
- Till skolornas fredsdag den 11 november 1934*, SSF; 22, Stockholm, 1934.
- Tvenne morgonböner*, Svenska skolornas fredsförening; 4, Stockholm 1923.

Bilaga 2

Nordiska Lärares Fredsförening: Sommarkurserna 1924 – 1938

*Inga uppgifter finns alternativt har varit omöjliga att hitta

"Reformpedagog": personen har varit verksam på någon reformpedagogisk läroanstalt och/eller förespråkare reformpedagogik

Kvåkare: personen har varit medlem i något kvåkarsamfund och/eller varit känd i samtiden som kvåkare

"SSF": Ledamöter i Svenska skolornas fredsförening.

1924: Roskilde folkhögskola, Danmark

Föredrag:	Föredragshållare:	Titel och övriga uppgifter:
Inledningsanförande: "Skola och fred"	ALFRED POVLSEN	Folkhögskoleföreståndare i Ryslinge. Reformpedagog, fredsaktivist
Om geografiundervisningen	GRETA STENDAHL	SSF
Om historieundervisningen i fredsidéns tjänst	THEODOR BLOMQVIST	SSF
"Internationalism i skolorna"	WILLIAM H. MARWICK	Historiker från Edinburgh. Kvåkare, missionär
Om litteraturstudiet i skolan och dess betydelse för fredsarbetet	GRETA LANGENSKJÖLD	Skolföreståndarinna för flickläroverk i Helsingfors. Kvåkare, reformpedagog, författare
"Den nya skolan och det nya samhället"	ELISABETH ROTTEN	Dr. i litteratur, Berlin. Kvåkare, reformpedagog, ledamot i The New Education Fellowship
"Europa efter världskriget"	PETER MUNCH	Professor i historia, delegerad i NF. Lärare, f.d. försvarsminister i Danmark
"Ruhrfrågan och möjligheten för dess lösning"	WILHELM KEILHAU	Norsk nationalekonom och historiker, Oslo. Kvåkare, grundare av den norska NF-föreningen
Om Nationernas förbund (med ljusbilder)	HENNI FORCHHAMMER	Delegat för Danmark i NF. Lärarinna, kvinno- och fredsaktivist
"De ekonomiska intresse-motsättningarna efter kriget"	ANDERS VEDEL	Folkhögskoleföreståndare i Roskilde. Reformpedagog
"Fredsrörelsen"	NIELS PETERSEN	Ordf. i Dansk Fredsförening. Riksdagsledamot i Danmark

1926: Sagovoll ungdomsskola i Telemarken, Norge

Föredrag:	Föredragshållare:	Titel och övriga uppgifter:
"Den allmänna värnplikten"	CARL BONNEVIE	Ordf. i Norges Fredsforening. F.d riksdagsledamot och domare i Oslo
"Minoritetsproblemen"	MATILDA WIDEGREN	SSF
"Nationalitetsidén och den nationale skole"	INGVARD NIELSEN	Ordf. för NLF. "Kommunelærer", realskolelärare och redaktör från Köpenhamn
"Fredssaken i skolarbetet med de minsta"	FRK. JOSE FAGERHOLM	* Finland
"Moderne Fredsbevægelser" (3 föredrag)	OLE F. OLDEN	Rektor vid läroverk i Stavanger. Kväkare, red. och senare ordf. för Norges Fredsforening (1930-t)
"Fredsrörsla och Fædrelandselsken"	HÅKON WERGELAND	Ordf. i Lærernes fredsnevnd. Rektor vid statl. lærarseminarium i Norge.
"Våldsmedlens maktlöshet"	JOHN GLYN DAVIES	Prof. i keltiska, socialhistoriker, Liverpool University
Om skiljedomsidéens utveckling	HR. SIMONSEN	Landsdomare och hovrättsråd från Köpenhamn
Om esperanto	FRK. MIKKELSEN	* Köpenhamn
Om rasfrågan	PAUL SANDEGREN	Missionspastor i Indien, fil kand.
Om Finlands förhållande till Ryssland	FELIX IVERSEN	Ordf. i Finlands fredsförening. Bitr. professor i matematik vid Helsingfors universitet
"Vor tids sikringsarbeide mot krig" (Om NF)	MARTA LARSEN JAHN	Norsk delegat i NF. Ordf. i norska IKFF
"Pædagogiske spørsmål" (2 föredrag)	VILHELM RASMUSSEN	Rektor vid Statens lærarhøgskola i Köpenhamn. Reformpedagog, riksdagsledamot i Danmark
"Om neutralitet och pacifism"	HERMAN SÖDERBERGH	SSF

1928: Åsa folkhögskola, Sverige

Föredrag:	Föredragshållare:	Titel och övriga uppgifter:
Inledningsanförande: "Vad är det som gör det nuvarande läget i världen så farligt?"	HERMAN SÖDERBERGH	SSF
"Om det framtida krigets natur"	CARL J. BRUNSKOG	Kapten, Stockholm Engagerad i fredsrörelsen
"Geografi og fredssag"	WILHELM RASMUSSEN	Rektor vid Statens lærarhøgskola i Köpenhamn. Reformpedagog, riksdagsledamot
"Huru skapa en ny anda inom historieundervisningen?"	MATILDA WIDEGREN	SSF
"Om behovet av en ny historisk åskådningmateriel för belysande av krigets verkningar"	THEODOR BLOMQUIST	SSF

Om Nationernas förbund	OLAF SÆTRE	Folkskollärare/ Överlärare i Bergen. Fredsaktivist (senare ordf. i Norges Fredsforening)
Om Den internationella högskolan i Helsingör	PETER MANNICHE	Rektor vid den Internationella folkhögskolan i Helsingör, kväkare
"De bärande tankarna i den nya undervisningen"	PER SUNDBERG	SSF

1930: Lahti folkhögskola, Finland

Föredrag:	Föredragshållare:	Titel och övriga uppgifter:
"Nationernas förbunds organisation och arbete under de första tio åren"	ELISABET EURÉN	SSF
"Bilder från Nationernas förbunds 10:e församling"	ELISABET EURÉN	SSF
"Vad har Nationernas förbund gjort i kampen mot handeln med kvinnor och barn?"	MATILDA WIDEGREN	SSF
"Ungdomsrörelsen och världsfreden"	MATILDA WIDEGREN	SSF
"Skolan och morgondagens medborgare"	GRETA STENDAHL	SSF
"Geografien, en grundval för folkförståelsen"	GRETA STENDAHL	SSF
"Nationernas förbunds idé och slutmål"	ARVI GROTFELT	F.d. ordf. i Finlands fredsförbund, Prof. i teoretisk fysik vid Helsingfors universitet
"Pan-Europa"	ARVI GROTFELT	Se ovan
"Arbetet för Nationernas förbund i den nordiska skolan"	INGVARD NIELSEN	Ordf. i NLF Överlärare i Köpenhamn
"Upplysningar om Nationernas förbund och pressen"	WALDEMAR PEDERSEN	Chefredaktör, Danmark
"Vad kan de stora utställningarna lära oss om fredsarbetet?"	OLE DEVIK	Överlärare i Aker. Aktiv i norska lärarförbundet, medlem i Lærernes fredsnevnd
"Vår tids kulturperioder"	OLAF SÆTRE	Folkskollärare/överlärare från Bergen. Fredsaktivist (senare ordf. i Norges fredsförening)
"Fredsviljans problem och nutidslivet"	GRETA LANGENSKJÖLD	Skolföreståndarinna för flickläroverk i Helsingfors. Kväkare, reformpedagog, författare
Om freds-rörelsen	GEORG FRASER	F.d. överste från Finland

1932: Den intern. folkhögskolan i Helsingör, Danmark

Föredrag:	Föredragshållare:	Titel och övriga uppgifter:
Inledningsanförande: "Om ungdomens militarisering"	GRETA STENDAHL	SSF
Om den Internationella Högskolan i Helsingör	PETER MANNICHE	Rektor vid Den Internationella folkhögskolan i Helsingör

"Den Nordiska folkhögskolan i Genève"	JENS ROSENKJÆR	Förest. för Nordiska folkhögskolan i Genève. Rektor vid Borups (folk)højskole, reformpedagog
"Nationernas Förbunds-föreningarnas verksamhet för internationell uppfostran"	BARON VON BODMAN	Sekr. i Federationen av föreningar för Nationernas förbund, Bryssel
"Øjeblikkets Europa"	PETER MUNCH	Utrikesminister i Danmark
"Geografiska förutsättningar för Europas förenade stater"	VILHELM RASMUSSEN	Rektor vid Statens lärarhögskola i Köpenhamn. Reformpedagog, riksdagsledamot
"Avrustningskonferensen" (om Nedrustningskonf. i Genève))	JESPER SIMONSEN	Dansk delegat vid nedrustningskonferensen 1932. Riksdagsledamot, ordf. i Dansk Freds- og Folkeforbundsforening
"Fredsspørsmålet og Norge"	BIRGIT NISSEN	Journalist och redaktör från Norge. Aktiv i arbetar- och fredsrorelsen
"Revision av skolböcker"	FREDERIK C. KAALUND-JØRGENSEN	Ordf i danska skolboksrevisionen Skolkonsulent, reformpedagog
"Fridtjof Nansen" (2 föredrag)	JON SØRENSEN	Rektor och lärare i Norge. Nansenbiograf
"Freden, ungdomens vågstycke"	EDVIN STENWALL	Led. i Finlands fredsförening och red. för dess tidskrift. Pastor/ kaplan från Finland
"Krigets orsaker och fredens förutsättningar"	FELIX IVERSEN	Ordf. i Finlands fredsförening. Bitr. professor i matematik vid Helsingfors universitet
"Nationernas förbund som fredsfaktor"	GRETA STENDAHL	SSF

1934: Fana folkhögskola i Bergen, Norge

Föredrag:	Föredragshållare:	Titel och övriga uppgifter:
Inledningsanförande: Jämförelser mellan 1924 och 1934	INGVARD NIELSEN	Ordf. i NLF. Överlärare i Köpenhamn
"Kampen om ungdomen"	OLE OLDEN	Ordf. för Norges Fredsförening. Redaktör, rektor för läroverk i Stavanger
"Karaktärsdaningen som ett led i ungdomens uppfostran till fred"	GRETA LANGENSKJÖLD	Skolföreståndarinna för flickläroverk i Helsingfors. Kväkare, reformpedagog, författare
"Fredspolitik, sedd från nordisk synvinkel"	JOHAN LUDWIG MOWINCKEL	Statsminister i Norge
"1914-1934, några paralleller"	FELIX IVERSEN	Ordf. i Finlands fredsförening. Bitr. professor i matematik vid Helsingfors universitet
"Rustningsindustrin"	CARL J. BRUNSKOG	F.d. kapten från Stockholm
"Vägarna, kulturens väg"	WILHELM RASMUSSEN	Rektor vid Statens lärarhögskola i Köpenhamn. Reformpedagog, riksdagsledamot

"Den danske skolekommissionens betenkning"	INGVARD NIELSEN	Ordf. i NLF. Överlärare i Köpenhamn
"Upseding til internasjonalt fredsborgarsinn"	OLAF SÆTRE	Folkskollärare/ Överlärare från Bergen. Fredsaktivist (senare ordf. i Norges fredsförening).
"Fredsarbeide i dagliglivet"	MARTHA LARSEN JAHN	Norsk delegat i NF Ordf. i norska IKFF
"Ungdomslägren för gymnasie- och arbetare ungdom"	PER SUNDBERG	SSF
"Folkhögskolan och nordiskt samarbete"	MARTIN BIRKELAND	Rektor vid Fana folkhögskola i Norge

1936: Sunderbyns folkhögskola i Luleå, Sverige

Föredrag:	Föredragshållare:	Titel och övriga uppgifter:
"Skolans ansvar i arbetet för mellanfolklig förståelse"	CHRISTIAN HØJRUP	Seminarierektor från Danmark
"Kristendomen som fredsfaktor"	NILS J. NORDSTRÖM	Rektor vid Betelseminariet i Sthlm. Ordf. i Förbundet för kristligt samhällsliv
"Fredliga metoder att avgöra mellanfolkliga tvister"	GUNNAR PENSAR	Ledamot i Finlands fredsförbund, redaktör för dess tidskrift. Magister
"Folkförbundets insats för intellektuellt samarbete"	INGVARD NIELSEN	Ordf. i NLF Överlärare i Köpenhamn
"Freds rörelsens historia i de historiska läroböckerna"	ANNA T. NILSSON	Teckningslärarinna Engagerad i IKFF och SSF
"Skoluppfostran och folkfred"	HÅKON WERGELAND	Ordf. i Lærernes fredsnevnd i Norge. Rektor vid statligt lärarseminarium i Norge.
"Gaskrig och gasskydd"	GUNNAR BELLANDER	Läkare i Kiruna
"Demokratiens livsvillkor"	HONORINE HERMELIN	Rektor vid Fogelstad i Sverige
"Gränsproblem"	HUGO W. TENERZ K. E. SANDSTRÖM	Rektor vid folkskollärarsemin. resp. överlärare, båda från Haparanda.

1938: Borgå folkhögskola, Finland

Föredrag:	Föredragshållare:	Titel och övriga uppgifter:
"Folkbildningsarbete i fredens tjänst"	ALF AHLBERG	Rektor vid arbetarrörelsens folkhögskola i Brunnsvik
"Uppfostran till internationellt samarbete"	ALLAN DEGERMAN	Rektor vid folkhögskolan i Molkom. F.d. rektor vid Nordiska folkhögskolan i Genève
*	HÅKON WERGELAND	Ordf. i Lærernes fredsnevnd i Norge. Rektor vid statligt lärarseminarium i Norge.
"Grundfel hos vår tids skola"	OLAF SÆTRE	Folkskollärare/ Överlärare från Bergen. Fredsaktivist (senare ordf. i Norges fredsförening).
*	JENS FUTTRUP	Rektor vid Grindsted realskola, Danmark. Ordf. för Kirkeligt Samfund.
Om Danmarks gränsförhållanden	WALDEMAR SÖRENSEN	Överlärare från Danmark

*	LAURIN ZILLIACUS	Rektor från Finland. Ordf. i The New Education Fellowship (sv. avdelningen)
*	GRETA LANGENSKJÖLD	Skolföreståndarinna för flickläroverk i Helsingfors. Kväkare, reformpedagog, författare
*	EDVIN STENWALL	Led. i Finlands fredsförening och red. för dess tidskrift. Pastor/ kaplan från Finland
"Skolan och demokratin"	GUNNAR PENSAR	Ledamot i Finlands fredsförbund, redaktör för dess tidskrift. Magister
"Demokrati och fred"	GUNNAR LANDTMAN	Prof. i sociologi, Finland
*	FELIX IVERSEN	Ordf. i Finlands fredsförening. Professor i matematik vid Helsingfors universitet

Källor

(Uppgifterna i bilagan baseras på en rad olika källor, vilka enbart redovisas här nedan)

Otryckta källor

NORRBOTTENS FÖRENINGSSARKIV, LULEÅ (NFL)

Märta Buchts arkiv (MB):

E2: Protokoll och verksamhetsberättelser från Skolornas fredsförening:
"Nordiska Lärares Fredsförbunds Studievecka", 1926 (tryckt annons);
"Preliminärt program för Nordiska Lärares Fredsförbunds Femte Studiekurs och Möte" (tryckt annons).

Tidningar och tidskrifter

Folkskolläraernas Tidning: 1928:35, 1932:34, 1938:37.

Lärarinneförbundet: 1928:9, 1932:18, 1934:25, 1936:35.

Mellanfolkligt samarbete: 1932:7, 1934:5, 1938:5.

Nya Vägar: 1924:16, 1926:16, 1928:7, 1928:17.

Svensk Läraretidning: 1924:42, 1924:43, 1930:35, 1930:45, 1932:37.

Övrig tryckt källa

Bonsdorff, Göran von, *Med freden som rättesnöre: Finlands fredsförbund 1920-1979*, Helsingfors: Finlands fredsförbund/ Föreningen för FN 1991.

Internet

Dansk Fredsförening: <<http://www.fredsakademiet.dk/ordbog/dord/d7.htm>> (8/9 2014).

Dansk Skönlitterært forfatterleksikon 1900-1950 (Ingvar Nielsen):

<<http://www.litteraturpriser.dk/hbog/dsf.htm#N>> (8/9 2014).

Den store danske – Gyldendals encyklopedi: <<http://www.denstoredanske.dk/>> (9/12 2013).

Dictionary of Welsh Biography (John Glyn Davis):

<<http://wbo.llgc.org.uk/en/s2-DAVI-GLY-1870.html>> (8/9 2014).

Edinburgh University New College Library, (om William H. Marwick):

<<http://www.mundus.ac.uk/cats/2/73.htm>> (8/9 2014).

Norges Fredslag (Olaf Sætre):

<<http://fredslaget.no/gammel/index.php?module=text&action=view&page=391>> (8/9 2014).

Norsk biografisk leksikon: <<https://nbl.snl.no/>> (8/9 2014).

Universitetet i Agder (Håkon Wergeland):

<http://old.uia.no/portaler/om_universitetet/organisasjonen/historia/hoegskolene_foer_hia/wergeland> (8/9 2014).

Wikipedia (för födelse- och dödsuppgifter i enstaka fall)

Umeå Studies in History and Education

A Book Series in Educational History, History Education, and Historical Culture

Editors: Lars Elenius, Anna Larsson & Daniel Lindmark

- 1 Britt-Marie Styrke, *Utbildare i dans: Perspektiv på formeringen av en pedagogutbildning 1939–1965* [Educators in Dance: Perspectives on the Formation of a Teacher Education, 1939–1965]. Diss. 2010.
- 2 Johan Hansson, *Historieintresse och historieundervisning: Elevers och lärars uppfattningar om historieämnet* [History Interest and History Teaching: Students' and Teachers' Views on the Subject of History]. Diss. 2010.
- 3 David Sjögren, *Den säkra zonen: Motiv, åtgärdsförslag och verksamhet i den särskiljande utbildningspolitiken för inhemska minoriteter 1913–1962* [The Safety Zone: Motives, Suggested Measures and Activities in the Separative Education Policy Targeted at Native Minorities (in Sweden) 1913–1962]. Diss. 2010.
- 4 Björn Norlin, *Bildning i skuggan av läroverket: Bildningsaktivitet och kollektivt identitetsskapande i svenska gymnasistföreningar 1850–1914* [Fraternal Organizations and Liberal Education: Peer Socialization in Swedish State Grammar Schools, 1850–1914]. Diss. 2010.
- 5 Thomas Nygren, *History in the Service of Mankind: International Guidelines and History Education in Upper Secondary Schools in Sweden, 1927–2002* [Historia i mänsklighetens tjänst: Internationella riktlinjer och svensk gymnasieundervisning i historia, 1927–2002]. Diss. 2011.
- 6 Erik Sjöberg, *Battlefields of Memory: The Macedonian Conflict and Greek Historical Culture* [Minnets slagfält: Den makedonska konflikten och grekisk historiekultur]. Diss. 2011.
- 7 Henrik Åström Elmersjö, *Norden, nationen och historien: Perspektiv på föreningarna Nordens historieläroboksrevision 1919–1972* [Nordic National History: Perspectives on the Revision of History Textbooks by the Norden Associations, 1919–1972]. Diss. 2013.
- 8 Catherine Burke, Ian Grosvenor & Björn Norlin (eds.), *Engaging with Educational Space: Visualizing Spaces of Teaching and Learning*, 2014.
- 9 Ingela Nilsson, *Nationalism i fredens tjänst: Svenska skolornas fredsförening, fredsföstran och historieundervisning 1919–1939* [Nationalism in the Service of Peace: The Swedish School Peace League, Peace Education, and History Teaching, 1919–1939]. Diss. 2015.