



Denna digitala version är tillgängliggjord av Stockholms universitetsbibliotek efter avtal med upphovsmannen, eller i förekommande fall då upphovsrätten har upphört. Får användas i enlighet med gällande lagstiftning.

**This digital version is provided by the Stockholm University Library in agreement with the author(s) or, when applicable, its copyright has expired.
May be used according to current laws.**



**Stockholms
universitet**

Agneta Linné

Moralen, barnet eller vetenskapen?

En studie av tradition och förändring i lärarutbildningen



Foto föreställande klass 1 i Amiralitetsförsamlingens skola, Karlskrona, år 1912. I författarens ägo.



Omslag: Carl Åkesson



Studies in Educational Sciences 6

Agneta Linné

MORALEN, BARNET ELLER VETENSKAPEN?

*En studie av tradition och förändring
i lärarutbildningen*

HLS Förlag

Moralen, barnet eller vetenskapen?

En studie av tradition och förändring i lärarutbildningen

Akademisk avhandling
som för avläggande av filosofie doktorsexamen
vid Stockholms Universitet offentlig försvaras i sal H 303
Lärarhögskolan i Stockholm, Rålambsvägen 30
fredagen den 13 december 1996 kl 10.00

av
Fil.lic.
Agneta Linné

Institutionen för pedagogik
Lärarhögskolan i Stockholm
S-100 26 Stockholm

Stockholm 1996
375 pages
ISSN 1400-478X
ISBN 91-7656-401-0

Abstract

Tradition and change in compulsory school teacher education are studied historically, using the theoretical framework of curriculum theory and theory of cultural reproduction. The concepts of classification and framing are used as analytic devices. The curriculum is analyzed by its principles of selection, organization, methods of instruction and evaluation. The objects of study are pedagogical texts and material frames; also, important actors and struggles in the field of teacher education are identified.

The establishment of a State education for elementary school teachers from 1842 onwards is analyzed. Two main periods of change have been discerned – one in the 1860s and one around the turn of the century. Both these changes coincided with considerable alterations in the context of the institution of teacher training. Changes occurred in the relations between community and State networks, power relations of State bureaucracy were altered and new ideas of nature, science, the child and morality broke through. Initially, classification and framing were comparatively weak; step by step they were strengthened as State control grew more forceful. From the 1880s onwards, the dominating character of teacher education was challenged by the new professional organization created by the elementary school teachers. The strong dominance of Church and religion over education was deeply questioned in light of the newly developing sciences like empirical psychology and the natural sciences. Actors from teacher training institutes played important roles in national educational policy and in the field of teacher education. These actors have been engaged in struggles for admission to the field, for the ownership of the arena and for the power over examination – struggles concerning the distinctions of the field itself in relation to other fields.

The study has demonstrated how ideas of morality, the child and science in various shapes have dominated the scene of teacher education from the mid-nineteenth to the mid-twentieth centuries.

Agneta Linné

Moralen, barnet eller vetenskapen?

Agneta Linné

Moralen, barnet eller vetenskapen?

*En studie av tradition och förändring
i lärarutbildningen*

HLS Förlag

Institutionen för pedagogik
Lärarhögskolan i Stockholm

Doktorsavhandling 1996

Stockholm Institute of Education
Department of Educational Research
Box 34103
S-100 26 Stockholm
Sweden

Denna bok är tryckt på klorfritt 100 g ScanMatt
Omslag: Klorfritt 215 g Graphique Silkia

HLS Förlag
Box 34103, 100 26 Stockholm
Beställningar telefon 08-737 56 62, telefax 08-656 11 53,
e-mail hls-forlag@lhs.se
© Agneta Linné 1996
© HLS Förlag 1996

Skyddsomslag: Carl Åkesson
Omslagsfoto föreställande klass 1 i Amiralitetsförsamlingens skola,
Karlskrona, år 1912. I författarens ägo
Omslag: Eva Spångberg
Tryck: Gotab, Stockholm 1996
ISSN 1400-478X
ISBN 91-7656-401-0

Till Lotta och Sofia

Abstract

Author and title: Agneta Linné *Moralen, barnet eller vetenskapen? En studie av tradition och förändring i lärarutbildningen* (Morality, the Child or Science? A Study of Tradition and Change in Teacher Education)

375 pages, Stockholm 1996

Keywords: Teacher education, educational sociology, educational history, educational theories, social theories, curriculum research, curriculum theory, theories of cultural reproduction

Language: Swedish

ISSN 1400-478X

ISBN 91-7656-401-0

Tradition and change in compulsory school teacher education are studied historically, using the theoretical framework of curriculum theory and theory of cultural reproduction. The concepts of classification and framing are used as analytic devices. The curriculum is analyzed by its principles of selection, organization, methods of instruction and evaluation. The objects of study are pedagogical texts and material frames; also, important actors and struggles in the field of teacher education are identified.

The establishment of a State education for elementary school teachers from 1842 onwards is analyzed. Two main periods of change have been discerned – one in the 1860s and one around the turn of the century. Both these changes coincided with considerable alterations in the context of the institution of teacher training. Changes occurred in the relations between community and State networks, power relations of State bureaucracy were altered and new ideas of nature, science, the child and morality broke through. Initially, classification and framing were comparatively weak; step by step they were strengthened as State control grew more forceful. From the 1880s onwards, the dominating character of teacher education was challenged by the new professional organization created by the elementary school teachers. The strong dominance of Church and religion over education was deeply questioned in light of the newly developing sciences like empirical psychology and the natural sciences. Actors from teacher training institutes played important roles in national educational policy and in the field of teacher education. These actors have been engaged in struggles for admission to the field, for the ownership of the arena and for the power over examination – struggles concerning the distinctions of the field itself in relation to other fields.

The study has demonstrated how ideas of morality, the child and science in various shapes have dominated the scene of teacher education from the mid-nineteenth to the mid-twentieth centuries.

Förord

Denna studie har inneburit ett återbesök hos ett teoretiskt perspektiv och ett empiriskt material som jag arbetat med i olika perioder för ett antal år sedan – och som inte lämnat mig i fred sedan dess. När jag så fick en efterlängtat möjlighet att återuppta forskningen har resultatet blivit en i många stycken anorlunda avhandling än som ursprungligen planerades. Jag har besökt samtliga historiska källor på nytt, delvis formulerat om mina frågor och sökt analysera mina data i ljuset av nyare forskning. Ett större avsnitt om utvärdering och läraryrkesutbildning har ersatts av en kortare exkurs.

När nu resultatet faktiskt blivit en avhandling är det många jag vill tacka – många förutan vilkas stöd denna bok aldrig blivit skriven.

Professor Ulf P Lundgren var min handledare under den fas av arbetet då forskningsproblemet först formulerades och datainsamlingen påbörjades. Det har varit en stor förmån att under ett antal år ha fått vara delaktig i den unika forskningsmiljö som Ulf byggde upp på Lärarhögskolan i Stockholm och där varje seminarium kom att bli en intellektuell utmaning.

Under arbetets andra, intensiva skede har mina handledare varit professorerna Lars-Magnus Engström och Donald Broady. Förtjänsten att denna avhandling till sist blivit färdigskriven tillkommer i stora delar Lars-Magnus Engström. Lars-Magnus har förmedlat en osviklig övertygelse att projektet skulle komma att slutföras på ett lyckosamt sätt, med stor skicklighet hjälpt mig dra fram de röda trådarna ur ett många gånger överväldigande datamaterial och givit ett enastående stöd under arbetets tidspressade slutfas.

Under hela det äventyrliga skede då texten skrivits har jag tillhört forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi för vilken Donald Broady är vetenskaplig ledare. Donalds unika kunskaper i kultursociologisk teori har haft avgörande betydelse för hur avhandlingens frågor och begrepp preciseras. Donald har tillika skickligt pekat på hur ett antal krångliga, dunkla och luddiga formuleringar kunnat ersättas med enkla, klara och tydliga.

Per-Johan Ödman har i arbetets slutskede lämnat viktiga synpunkter på manuskriptet och hjälpt mig se att det var en pedagogikhistorisk avhandling jag

skrivit. Tomas Englund har med konstruktiv kritik i slutskedet bidragit till att avhandlingen förhoppningsvis blivit mer analytisk. Gunilla Dahlberg har lämnat betydelsefulla kommentarer inte minst utifrån sin stora förtrogenhet med Basil Bernsteins teori. Av Gunnar Åsén har jag fått viktiga synpunkter på en sen version av manus. Lena Borgström, Kerstin Skog-Östlin, Ingrid Heyman, Ulf Linnell, Berit Ljung och Annika Ullman har läst hela manuskriptet och bidragit med insiktsfulla och konstruktiva synpunkter på disposition och text.

Bengt-Erik Andersson, Siv Fischbein och Bengt-Olov Ljung har på olika sätt bidragit med synpunkter och uppmuntran att gå vidare. Lars Lindström har lämnat goda kommentarer till delar av manuskriptet. Lars Lundman medverkade i ett avgörande skede till att jag faktiskt fortsatte avhandlingsarbetet. Med Kenneth Hultqvist har jag på sista tiden fört spännande men tyvärr alltför korta samtal om det symboliska barnet i skola och förskola. Jag tackar också övriga medlemmar i forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi och f d forskningsgruppen för läroplansteori och kulturreproduktion liksom kolleger inom och utom Lärarhögskolan och i de olika utvärderingsprojekt där jag medverkat för konstruktivt samarbete, goda kommentarer och generös uppbackning.

Lena Borgström och Rose-Marie Ahlgren har varit mina närmaste kolleger och dagliga samtalsparter de senaste åren. Mitt tack till Rose-Marie och alldeles särskilt till Lena är stort för allt utbyte i det dagliga.

Slutligen har det varit en unik förmån att vid några olika tillfällen i en mindre krets fått ta del av Basil Bernsteins briljanta framställningar av sin kultursociologiska teori i dess olika stadier.

Med stort professionellt kunnande har Monika Olofsson svarat för slutredigering av manuskriptet, Lynn Stevenson för språkgranskning av summary och abstract och Eva Spångberg, HLS Förlag, för redigering av figurer mm.

Utbildnings- och forskningsavdelningen och forskningsnämnden vid Lärarhögskolan tackar jag för generöst stöd i form av forskningstid i tjänsten under arbetets sluteskede. Boken har tryckts med sedvanliga bidrag från Stockholms universitet och Lärarhögskolan i Stockholm.

Till sist vill jag tacka min familj, Jan, Lotta och Sofia. Jans stora stöd som samtalspart under åren har kanske betytt allra mest för avhandlingens tillblivelse.

Uppsala i oktober 1996

Innehåll

1	Upptakt: problemet, ansatsen och metoden	1
	Föremål och syfte	1
	Framställningens struktur och frågeställningar: en läsanvisning	3
	Metod, källor och kvalitet	8
	Annan forskning om folkskolläro- och grundskolläro-utbildningen – några noteringar	13
2	Åtskillnad, inramning och integration – en exkurs om perspektivet	17
	Konturerna av ett perspektiv	17
	Aspekter av en teori om kulturell reproduktion	18
	Några centrala begrepp	19
	Ett läroplansteoretiskt exempel	22
	Ramfaktorteorin	27
	Perspektivet vidgas	29
	Syfte och problemformulering på nytt	35
3	En mekanisk-moralisk läro-utbildning etableras. Om folkskolläro- utbildningens styrning, reglering och utformning under 1840–1860-talet	40
	Inledning	40
	Den första styrningen av folkundervisning och läro-utbildning växer fram	41
	1842 års stadga för folkundervisningen	49
	Fortsatta argumentationslinjer och förändringsförslag	52
	Ideal och realitet – styrning och kontroll	63
	Större enhetlighet, koncentration och arbetsdelning?	67
	På väg mot en tydligare klassifikation och kontroll	76

	Statens ansvar betonas starkare	78
	1862 års reglemente	80
	Regleringen otillräcklig från start	82
	Sammanfattande tolkning och analys	87
4	Staten, fältet och texten. En tradition befästs	96
	Inledning	96
	De formella ramarna	97
	En ny aktörsgeneration träder fram	99
	En ny pedagogisk offentlighet tar form	105
	Statlig styrning av materiella ramar och texter för pedagogik	107
	Evangelisk pedagogik som integrerande idé	111
	Svenska seminarielärare blir läroboksförfattare – koden reformuleras	115
	Det praktiska behärskandet – övningsskola och lektionsutkast	122
	Begränsning, dogmatism och åskådning – exempel på olika diskurser	125
	Andra former för styrning och kontroll av seminarierna	129
	Tydligare reglering och försiktig förändring – något om återstoden av seklet	132
	Sammanfattande tolkning och analys	135
5	Kampen om seminarieutbildningen. Tradition och struktur utmanas	140
	Inledning	140
	En profession tar form – folkskollärarna organiserar sig	141
	Den gamla seminarieutbildningen utmanas – fältet rekonstrueras	144
	Mot samhörighetsfostran, psykologi och hygien	149
	På väg mot pedagogik som vetenskap	156
	Lärarpetition om seminariereform	161
	Sammanfattande tolkning och analys	163
6	Medborgerlig bildning som mål. En organisk-integrativ läroplan formuleras	167
	Inledning	167
	1906 års folkundervisningskommitté	167
	1914 års stadga för folkskolläroplanen	169

	Folkundervisningskommitténs principer för en ny lärarutbildning	171
	Den fortsatta behandlingen av kommitténs förslag	186
	Sammanfattande tolkning och analys	192
7	Om central och lokal kontext. Exempel från 1900-talets första fyra decennier	197
	Inledning. Nya aktörer, texter och materiella ramar	197
	Det övergripande perspektivet: ett kraftfält tar form	200
	Expansion eller nedskärning? Till frågan om den rationella planeringens möjlighet	202
	Förkunskapsnivån förskjuts	210
	Folkskollärarutbildning vid universitet? Seminariesystemet utmanas	213
	Den nya tidens lärarutbildargeneration. Exempel från en lokal kontext	219
	Läroböcker, undervisning och tillgänglig litteratur – några noteringar	225
	Kropp, själ och didaktik. Exempel ur läroböcker i psykologi och pedagogik	231
	Från metod till personlighet. Om kunskapsområdet ”metodik”	240
	Naturen, barnet och arbetet. Om pedagogiska idéer och reformsträvanden	245
	Sammanfattande tolkning och analys	265
8	På väg mot högskolan och en utbildning på vetenskaplig grund	268
	Inledning	268
	Studenter eller fattig landsbygdsungdom som folkskollärare?	
	Inför en ny seminarierreform	269
	Utbildning av kunniga, vidsynta och kärleksfulla barnafostrare med sedlig, sanningskär, frihetsälskande och självständig personlighet. 1937 års seminariestadga	277
	Karaktärsfostran, psykologiska mätningar, skolning för demokrati – och en gemensam lärarutbildning?	282
	Lärarutbildning vid särskild högskola? 1946 års skolkommision	285
	De stegvisa delreformernas väg. 1950 års principbeslut	289
	”Den första lärarhögskolan”	292

En sista seminarierreform	297
En ny lärarutbildning för en fortgående skolreform	300
Lärarutbildningens mål – en konsekvens av skolreformen	302
Undervisningsprocessen pedagogikämnets territorium?	304
Högskola men ändå inte. Ett kompromissbeslut	309
Mål och riktlinjer för utbildningen vid lärarhögskola	310
Sammanfattande tolkning och analys	313
9 Exkurs: anteckningar om utvärdering som uttryck för styrning och kontroll av lärarutbildningen	318
Inledning	318
Utvärdering som inspektion och offentliggörande	320
Utvärdering ett led i kampen om lärarutbildningen	321
Utvärdering som offentlig utredning	322
Utvärdering som reformuppföljning – och självförnyelse?	
Ett utvärderingsprojekt som exempel	323
Utvärdering som reformuppföljning på väg mot decentralisering	326
Avslutande reflexioner	330
10 Slutord	337
Deskriptiv nivå	339
Analytisk nivå	342
Summary	350
Källor och litteratur	355
Figurförteckning	375

1 Upptakt: problemet, ansatsen och metoden

Föremål och syfte

Den här studien ägnas utbildningen av lärare för den obligatoriska folkundervisningen. Närmare bestämt är det den statligt reglerade utbildningen av blivande folkskollärare, klasslärare och grundskollärare som står i fokus.

Statens tidigaste reglering av folkskolläraernas utbildning återfinns i vår första stadga för folkundervisningen 1842; i själva verket var det via bestämmelser om vilka kunskapsämnen som fordrades av de blivande lärarna som denna stadga angav folkskolans innehåll.¹ Statlig utbildning av lärare för den obligatoriska folkundervisningen har således existerat i över etthundrafemtio år. Jag kommer att belysa hur denna sociala institution gestaltats och vilken grundläggande karaktär den fått under olika skeden av dess existens. Att teckna bilden av en samhällelig institutions utformning och ”inre liv” under en så lång och dynamiskt föränderlig tidsepok kan te sig som ett övermäktigt projekt. Med nödvändighet utgör framställningen ett antal ”nedslag” vid olika tidpunkter – en bild tecknad med hjälp av olika källexempel.

Självklart gör arbetet inte anspråk på att ”skriva lärarutbildningens historia”. Snarare vill jag pröva om ett friläggande av mönster i det förflutna kan bidra till förståelsen av dagens lärarutbildning. *Det historiska minnet* fungerar genom praktiker och vanor som sedan länge förlorat förankringen i sin ursprungliga funktion, men vilka detta oaktat lever kvar genom att mer eller mindre automatiskt föras vidare från generation till generation – en konstant som ”byter mask” beroende på det pedagogiska modets växlingar, säger Per-Johan Ödman i förordet till *Kontrasternas spel*.² En sådan ”konstant” anser han vara den sedan medeltiden stabilt lärardominerade undervisningen, vilken under olika tider tillskrivits olika legitimitet utifrån olika ideologiska utgångspunkter – men inte desto mindre ”blint” förts vidare. Kan sådana praktiker eller traditioner identifieras i lärarutbildningen och hur gestaltas de i så fall? Är

¹Kongl. Maj:ts Nådiga Stadga angående Folk-undervisningen i Riket. SFS 1842:19, § 5–7.

²Per-Johan Ödman, *Kontrasternas spel*, 1995, s IX.

det därtill kanske inte fråga om *en* entydig tradition utan olika motstridiga handlingsprinciper och åskådningar? Detta var frågor jag brottades med för ett antal år sedan i avsikt att förstå olika konflikter och motsättningar i samband med försök att förändra en etablerad lärarutbildning. Frågorna har inte blivit mindre aktuella i och med reformbeslutet 1988 om en gemensam ram för utbildningen av grundskolans lärare.

En första inspiration att följa trådarna bakåt i tiden i syfte att söka identifiera lärarutbildningens grundläggande mönster fick jag från Ulf P Lundgrens breda läroplansteoretiska och läroplanshistoriska arbete *Att organisera omvärlden*, där skolans utveckling skildras med sikte på att identifiera skilda bärande principer för att organisera en läroplan.³

Ett problem – eller om man så vill ett spänningsfält – som kommit att lysa fram allt starkare under mina försök att förstå lärarutbildningens grundläggande karaktär har att göra med förhållandet mellan *åtskillnad* och *integration* i en social institution. En annan sida av samma fenomen berör frågan om spänningen mellan *heterogenitet* och *homogenitet* – frågan om hur ett rimligt sammanhang skall uppnås i en situation som präglas av motsägelser och olikheter i utgångspunkter och föreställningar. Ytterst återgår dessa motsättningar på förhållandet mellan individ och samhälle, mellan del och helhet. Inspirationen att spegla utbildningen i ljuset av detta genuina sociologiska problem fick jag från mötet med Basil Bernsteins teori om social reproduktion. Till min ”för-förståelse” av lärarutbildningen vid den tid då strukturen hos denna avhandling tog form hörde en stark upplevelse av det fruktbara i att söka använda de nämnda begreppen som redskap för att bättre förstå lärarutbildningens grundläggande dilemma. Begreppen kan te sig abstrakta i sin benämning; självklart får de mening först när de framträder i en bestämd materiell kontext. Min avsikt är att så skall ske i det följande.

Min egen forskning på detta område hade sitt ursprung i det utvärderingsproblem som 1968 års lärarutbildningsreform ställde, och som inordnades i en något annorlunda teoretisk ram (mer om det längre fram). Utvärderingsfrågan finns som ett tema genom hela den följande framställningen. Härigenom kan jag belysa hur statens styrning och kontroll av lärarutbildningen har gestaltats under olika skeden.

Frågan om förändring av utbildningen står i centrum för studien. I vilka avseenden har reella förändringar av lärarutbildningen skett under dess historia? Vilka har förutsättningarna för förändring i så fall varit? I syfte att kunna urskilja eventuella förändringsskeden har ett första steg i studien varit att söka

³Ulf P Lundgren, *Att organisera omvärlden*, 1979.

identifiera de bärande dragen i utbildningen – *utbildningens grundläggande mönster* – för att sedan belysa frågan hur detta mönster tagit form. I den mån reformskedan kan urskiljas, vilka har *villkoren för förändring* varit?

Samtidigt har studien också delvis ett genuint deskriptivt syfte. Vilken var utbildningens övergripande utformning under olika perioder, vilket var – översiktligt – dess innehåll, t ex ifråga om vilka ämnen som förekom, och vilka arbetsformer dominerade? Provisoriskt har frågor som dessa utnyttjats för att i exemplets form *dokumentera utbildningens grundläggande karaktär* och vilka konkreta uttryck den tagit.

Jag prövar också att använda begreppet *fält* som redskap att beskriva lärarutbildningen, dess inramningar och aktörer. Härigenom har möjligheter givits att till någon del belysa samspelet mellan centralt och lokalt, dvs mellan aktörer vid den enskilda lärarutbildningsanstalten och aktörer inom fältets förgreningar på nationell nivå.

I och med det ovanstående har jag formulerat arbetets övergripande syfte. I kapitel två preciseras syfte och problemformulering med utgångspunkt i mitt teoretiska perspektiv.

Mitt forskningsobjekt är således lärarutbildningen för [delar av] den obligatoriska skolan, närmare bestämt *folkskollärarytbildningen*. Klasslärarytbildningen och grundskollärarytbildningen berörs avslutningsvis i anslutning till en diskussion om statens styrning och kontroll via utvärdering. Längre bedrevs folkskollärarytbildningen åtskild från utbildningen av småskollärare. Efter grundskolans tillkomst svarade ämneslärarytbildningen för utbildningen av lärare för grundskolans tre högsta årskurser. Jag har avgränsat objektet till att gälla folkskollärarytbildningen fram till lärarhögskolestadgans ikraftträdande 1968. Därefter behandlas vissa aspekter på klasslärarytbildningen – fram till 1988 – och grundskollärarytbildningen.

Framställningens struktur och frågeställningar: en läsanvisning

I mitt försök att behandla problemet – att beskriva, analysera och tolka de texter som utgör mina data – har jag haft ambitionen att hålla fast ett bestämt perspektiv. Med nödvändighet har jag då tvingats välja bort andra infallsvinklar mot fältet. Jag har sökt arbeta inom ett läroplansteoretiskt perspektiv, och då närmare bestämt den forskningstradition som började ta form inom den

av Ulf P Lundgren ledda forskningsgruppen för läroplansteori och kulturreproduktion.⁴

Detta perspektiv öppnar sig mot de samhällsstrukturella villkor och den kulturella kontext inom vilka en bestämd läroplan utvecklats. Men perspektivet öppnar sig också mot de institutionella ramar som anger gränserna för styrning och kontroll av utbildningen inom en bestämd skola och som begränsar själva den pedagogiska processen.

I nästa kapitel – *kapitel två* – beskrivs den teoretiska referensramen. Den presenteras där främst för att underlätta den fortsatta läsningen. Referensramen är ett redskap för att tolka texterna – inte ett försök att tvinga in beskrivningen av en mångfacetterad verklighet i ett antal på förhand konstruerade, teoretiskt härledda kategorier.

De följande kapitlen syftar till att dokumentera och ge underlag för analys av hur utbildningens grundläggande karaktär och eventuella förändring har tagit form. Uppläggningsen har skett i form av ett antal fallstudier.

I en avslutande exkurs diskuteras företeelsen ”utvärdering” som ett led i styrningen och kontrollen av lärarutbildningen. Jag prövar här att utnyttja data från utvärderingar under de senaste tjugo åren för att diskutera särskilt problemet åtskillnad och integration.

De olika reglementena/stadgorna med tillhörande undervisningsplaner/utbildningsplaner formulerar den statliga regleringen av lärarutbildningen. 1842 års stadga för folkundervisningen föreskrev att ett ”seminarium” skulle finnas i varje stiftsstad för lärares utbildning. Där föreskrevs också vilka kunskaper och färdigheter som skulle krävas av en folkskollärare. Denna stadga ägnar en paragraf av fjorton åt utbildningen av lärare för den nu påbudna folkskolan. 1862 utkom ett särskilt reglemente för folkskollärarytbildningen, för att ersättas av en omarbetad version 1865. 1886 utfärdades en särskild stadga för folkskoleseminarierna, vilken omarbetades i vissa delar 1894. Under 1900-talet utfärdades stadgor med åtföljande undervisningsplaner år 1914, 1937, 1958 och så – 1968 – lärarhögskolestadgan, efter vilken flera utbildningsplaner avlöst varandra. 1977 inordnades lärarutbildningen i högskolan och 1988 beslutade riksdagen att den så kallade grundskollärarytformerna skulle genomföras. Det har i detta sammanhang tätt sig naturligt att översiktligt gå igenom detta material samt delar av det utredningsarbete som föregått stadgorna; syftet har varit att söka identifiera skeden där frågan kan ställas om mer genomgripande förändringar av utbildningen har skett och i så fall vari dessa förändringar

⁴Sedermera benämnd avdelningen för utbildningspolitik och kulturreproduktion och nu, med Donald Broady som gruppens vetenskaplige ledare, forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi.

bestått. De olika fallstudierna har därefter infogats för att ge en fördjupning på vissa bestämda punkter och i vissa bestämda avseenden.

Som en läsanvisning följer nu en kort beskrivning av fallstudierna. Dessa sammantagna utgör avhandlingens empiriska underlag; jag anger därvid även vilka de huvudsakliga frågeställningarna varit och vilket material som utgjort huvudsaklig källa för framställningen.

Den första studien fokuserar folkskollärarytbildningens första skede, närmare bestämt tiden från den första stadgan för folkundervisning 1842 till dess att utbildningen fick sitt för lång tid framåt gällande reglemente 1865. Den första stadgan tecknade i stort sett endast konturerna till en utbildning av lärare för folkundervisningen. Vilka argumentationslinjer och förslag bidrog sedan till att ge utbildningen en mer varaktig utformning? Vilka motsättningar fanns kring hur den goda lärarutbildningen borde organiseras och kring vad stod striderna? Dessa frågor söker jag besvara i *kapitel tre* genom en närläsning av de riksdagstexter som behandlar folkskollärarytbildningen under 1850- och 1860-talen. Jag ställer frågan om det i ståndsriksdagen kan urskiljas särskilda grupperingar med olika återkommande ståndpunkter i seminariefrågan och i så fall vilka dessa är. Källmaterialet för detta avsnitt utgörs således primärt av riksmöteshandlingar som propositioner, motioner, utskottsbetänkanden, protokoll från de olika stånden, riksdagens skrivelser till Kungl. Maj:t innehållande dess beslut. Jag återger också huvuddragen i vad 1842 års stadga för folkundervisningen tar upp om lärarutbildningen och innehållet i det första reglementet som utfärdades 1862. Jag inleder avsnittet med en kortfattad bakgrund i proposition och riksdagsbehandling av 1842 års stadga i de delar som gäller seminarierna.

I det följande avsnittet – *kapitel fyra* – söker jag teckna bilden av det som skulle visa sig bli den dominerande traditionen i folkskollärarytbildningen för avsevärd tid. Avstamp tas i 1865 års reglemente och i en sammanställning av vissa data om den aktörsgeneration som tillträdde åren kring 1870. Jag söker dokumentera vilken roll aktörer bland seminariernas rektorer kom att spela i en framväxande pedagogisk offentlighet och i vilken utsträckning texter för pedagogik blev tillgängliga för seminarier och folkskolor. Frågan ställs om statens makt och kontroll över seminarierna; kapitlets huvudtema fokuserar den statliga styrningen och ger skilda exempel på vilka former och vilket innehåll den kom att få. I tiden sträcker sig den period som kapitlet skildrar fram mot sekelskiftet. Källmaterialet utgörs av läroplanstexterna i reglemente och stadga, årsberättelser från seminarierna, några ”exemplariska” läroböcker, främst i pedagogik och metodik, olika årgångar av de statsunderstödda tidsskrifterna *Tidning för folkskolan* och *Tidskrift för folkundervisningen* samt

exempel från lektionsutkast, inventarieförteckningar och protokoll från seminarierectorsmöten. Även annan forskning om lärarutbildningen har kunnat utnyttjas.

Mot seklets slut utmanades den etablerade lärarutbildningen i grunden. En ny och betydelsefull aktör träder in på arenan: lärarnas nybildade fackliga organisation. *Kapitel fem* fokuserar denna kamp om seminarieutbildningen och dokumenterar med exempel från å ena sidan folkskolläraryöreningens tidskrift *Svensk Läraretidning*, å andra sidan publikationer dominerade av den äldre seminariegenerationen. Frågan om vilka de främsta punkterna var där meningarna stod mot varandra är den centrala. I kapitlet ställs frågan vilken roll en förändring av lärarutbildningen spelar i lärarnas professionaliseringsprojekt men också vilka anspråk en ny tid reser på innehåll och metod i lärarutbildningen. Källmaterial utgörs främst av *Svensk Läraretidning* och *Tidskrift för folkundervisningen*. Vidare har annan forskning om lärarutbildningen utnyttjats.

1914 stadfästes en ny stadga och undervisningsplan; denna hade föregåtts av ett inträngande utredningsarbete, i vilket en rad viktiga markeringar gjordes vad beträffar innehåll och metod. Den huvudfråga som *kapitel sex* söker besvara är hur de bärande idéerna i "det nya" gestaltades och vilken grundläggande karaktär lärarutbildningen fick i och med reformen. Jag återger relativt utförliga exempel på hur denna läroplanstexts grundidéer formulerades. Källor är främst folkundervisningskommitténs betänkanden samt den nya stadgan och undervisningsplanen av år 1914. Härtill kommer också vissa ytterligare sakkunnigutlåtanden som utarbetades efter riksdagsbeslutet om att lärarutbildningen skulle få en ny stadga och som låg till grund för delar av den nya undervisningsplanen.

Stadgor och undervisningsplaner gestaltar den normativa, av statsmakten fastställda, läroplanen. Utredningsbetänkanden och utsagor i den pedagogiska offentligheten speglar de idéer som legat till grund för läroplanstexten. I båda fallen rör vi oss på läroplanens formuleringsarena, medan själva det eventuella förverkligandet av normer och idéer sker på en annan nivå – på vad som kan kallas realiseringsarenan.⁵ I ett försök att närma mig den kontext där utbildningen faktiskt sker prövar jag i *kapitel sju* att bl a utnyttja data från ett antal seminariers årsredogörelser för att studera eventuella förändringar i den pedagogiska praktiken. I vilken utsträckning motsvaras de förändringar som kunnat belysas i de normativa texterna också av förändringar i seminariernas

⁵Angående begreppen formuleringsarena och realiseringsarena, se Bo Lindensjö & Ulf P Lundgren, *Politisk styrning och utbildningsreformer*, 1986.

verksamhet? Kan t ex ändrade materiella ramar, idéer och traditioner spåras vid seminarierna? Vilken betydelse i ett förändringsperspektiv har aktörerna på den lokala nivån haft? I försöken att på detta sätt även komma åt något av det som drivit fram eventuella förändringar har spännvidden kunnat belysas mellan utbildningen som den å ena sidan framträder ur ett övergripande, centralt perspektiv och å andra sidan dess lokala kontext. I den fallstudie som redovisas i kapitel sju framstår ett spektrum av faktorer som viktiga för seminarieutbildningens utformning och närmare bestämningar. Källmaterialet utgörs i huvudsak av årsredogörelser från främst tre seminarier, *Svensk Läraretidnings* samtliga årgångar, *Skola och samhälle* årgångarna 1920–1936, samt vissa dominerande läroböcker i pedagogik och metodik. Genomgång har även gjorts av *Lärarinneförbundet* för perioden 1914–1944 och av *Folkskollärarnas tidning* samt *Folkskolans årsbok* under 1930- och 1940-talen.⁶ Annan forskning, t ex nyare idéhistoriska undersökningar, har också kunnat utnyttjas.

I *kapitel åtta* ges främst en sammanfattande översikt över den statliga regleringen av folkskollärarytbildningen från 1930-talet och fram till och med 1968 års lärarhögskolereform. Detta avsnitt har främst ett deskriptivt syfte. Avsikten med denna del av studien har varit att ”få syn på” – och därigenom kunna teckna – huvuddragen i de reformer som skedde under 1930-talet och under 1950-talet, då den första lärarhögskolan kom till men då detta oaktat en sista seminariereform genomfördes, samt de bärande idéerna i 1968 års lärarutbildningsreform. Utbildningen av lärare för den obligatoriska skolan är nu på väg mot att inordnas i högskolan.⁷ Källmaterialet utgörs främst av utredningsbetänkanden och stadgor med undervisnings- och utbildningsplaner. Därtill speglas ”spelet” kring 1930-talets reform via främst *Svensk Läraretidning*, som också utnyttjats för att ge en bakgrund till 1940-talets diskussioner i lärarutbildningsfrågan.

I en avslutande exkurs – *kapitel nio* – diskuterar jag företeelsen *utvärdering* som ett led i statens styrning och kontroll av lärarutbildningen. Inledningsvis ges en återblick på formerna för statsmaktens kontroll och uppföljning av folkskollärarytbildningen före 1968 års reform, innan ”utvärdering” institutionaliserats som begrepp med särskilt egenvärde. Så diskuteras några exempel

⁶*Lärarinneförbundet* utgavs av Sveriges Folkskollärarinneförbund, som organiserade kvinnliga folkskollärare; det första året –1914– hade publikationen namnet ”Förbundet”. *Folkskollärarnas tidning* och *Folkskolans årsbok* gavs ut av Sveriges Folkskolläraryförbund, som organiserade manliga folkskollärare.

⁷En formellt likvärdig högskolepartner blev dock lärarhögskolorna inte förrän i och med 1977 års högskolereform. Denna reforms genomslag i lärarutbildningen, liksom den formella regleringen av 1988 års grundskolläraryreform, har behandlats i annan modern forskning. Se t ex Berit Askling, *Utbildningsplanering i en lärarutbildning*, 1983, Catharina Andersson, *Läras för skolan eller skolas att lära*, 1995.

på utvärdering som skett under perioden därefter.⁸ Hur har utvärdering av lärarutbildningen tagit form? Vad har utvärderingarna bidragit med för att belysa grundläggande problem i lärarutbildningen? Källmaterialet utgörs här främst av ett antal utvärderingsstudier jag själv varit med om att genomföra. I vilka avseenden ger t ex utvärderingsstudierna underlag för en fördjupad analys av problemet med åtskillnad och integration? Diskussionen i detta avsnitt är kortfattad och utgör i huvudsak en avrundning och samtidigt avstamp för ett fortsatt forskningsprogram.

I ett avslutande kapitel diskuterar jag den bild de olika fallstudierna givit mot bakgrund av det teoretiska perspektivet.

Metod, källor och kvalitet

Jag har i avhandlingen sökt bearbeta data på två nivåer: en *deskriptiv* och en *analytisk* nivå. Deskriptionen vägleds av enkla frågor av typen: vad innehöll utbildningen vid en viss tidpunkt, vad utspelade sig under en viss period, vilka motsättningar och diskussionsteman var aktuella, hur såg den formella organisationen och regleringen ut och vad har sedan förändrats? Dessa frågor har ställts till ett rikt källmaterial där jag inledningsvis registrerat i det närmaste alla relevanta uppgifter som gällt folkskollärarutbildningen. Jag har sedan utformat texten utifrån de huvudteman och centrala linjer som kunnat identifieras och kategoriseras ur det samlade materialet.

Till omfånget dominerar den deskriptiva nivån. Avsikten har varit att källorna i stor utsträckning skall tillåtas tala för sig själva. Därutöver har jag i ett avslutande avsnitt av varje kapitel – samt här och var i framställningen i övrigt – sammanfattat och analyserat ett skeende. I deskriptionen har jag tecknat en bild av dominerande drag och utvecklingstendenser; jag har därvid utnyttjat annan forskning som stöd i urval, argumentation och försök att förmedla en djupare förståelse av det texten speglar. I noterna till texten för jag ett samtal i relation till annan forskning. I de analytiska sammanfattnings- och tolkningsavsnitten i slutet på varje kapitel har jag *reformulerat* och analyserat texten med hjälp av de begrepp och frågor jag lyfter fram i nästa kapitel, som återger mitt teoretiska perspektiv.

I avhandlingens avslutande diskussionskapitel reflekterar jag över fruktbarheten i att bruka ramfaktorteorin och min vidareutveckling av frågor och be-

⁸Här ingår också den uppföljning av 1988 års grundskollärareform som gjordes direkt efter reformens genomförande, se *UHÄ-rapport 1992:21*, "En grund att bygga på".

grepp från denna teori som en utgångspunkt för analysen. Grundfrågan är om det valda perspektivet bidragit till en ökad förståelse av lärarutbildningens grundläggande karaktär och eventuella förändringar.

Källorna till de studier som redovisas i avhandlingen utgörs i huvudsak av följande typer av texter:

Officiella statliga styrdokument som stadgor, undervisningsplaner och utbildningsplaner rörande folkskollärarutbildningen och klasslärarutbildningen samt de kommittébetänkanden som föregått dessa. Detta gäller fram till och med 1968 års lärarutbildningsreform. Här kan också särskilt nämnas arkivdata i form av den överarbetning av vissa delar av folkundervisningskommitténs förslag som skedde av särskilda sakkunniga efter riksdagsbeslutet om att lärarutbildningen skulle få en ny stadga 1914 och som låg till grund för delar av den nya undervisningsplanen.

Riksdagshandlingar. Vad beträffar den första fallstudien – analysen av spelet som föregick seminariernas första reglementen – har ett mycket omfattande material från ståndsriksdagen gått igenom. Det har utgjorts av propositioner, motioner, utskottsbetänkanden, protokoll från debatten i de olika stånden samt riksmötets beslut. För senare perioder har riksdagshandlingar analyserats främst i anslutning till respektive reform; detta gäller fram till och med 1950 års principbeslut om lärarutbildningen. Detta har bl a motiverats av att här funnits annan forskning från modern tid.

Sveriges statskalender har utnyttjats i syfte att få en bild av lärarkollektivet vid seminarierna; detta har främst gällt perioden 1865–1910, där samtliga årgångar legat till grund för texten och vissa bearbetningar gjorts.⁹

Årsredogörelser från tre seminarier – ett för kvinnliga studerande och två för manliga – har gått igenom från 1900-talets fyra första decennier. Otryckta årsredogörelser från samtliga seminarier har studerats för 1860-talet, främst i syfte att urskilja vilka läroböcker som användes.

Arkivdata från seminariearkiv har även utnyttjats, främst för ett av de ovan nämnda seminarierna. Detta har kompletterats med arkivgenomgång för ytterligare ett seminarium, som ej ingått i årsredogörelsestudien.¹⁰

Lärobokstext. Ett antal nedslag har gjorts i vanligen förekommande lärobokstext från seminariernas kurser, varvid exemplariska läroböcker i pedagogik, psykologi och metodik som använts vid seminarierna under senare hälften av 1800-talet och första hälften av 1900-talet har analyserats.

⁹För år 1865–1876 utgörs källan av *Sveriges och Norges Statskalender*.

¹⁰För övriga två seminarier föreligger annan forskning där seminariets arkiv nyttjats, se Sven J Enlund, *Svenska kyrkan och folkskoleseminarierna 1842–1968*, 1993.

Pedagogiska tidskrifter. I syfte att spegla den pedagogiska idédebatten i offentligheten med relevans för seminarieutbildningen, och därvid särskilt den roll aktörer knutna till seminarierna spelat däri, har *Tidning för folkskolan*, *Tidskrift för folkundervisningen*, *Skola och samhälle*, *Lärarinneförbundet*, *Folkskolläraernas tidning*, *Folkskolans årsbok* samt samtliga årgångar av *Svensk Läraretidning* och dess efterföljare *Folkskolan/Svensk Lärartidning* respektive *Folkskolan* granskats fram till och med 1950-talets början. Bland lärarorganisationernas tidskrifter har främst *Svensk Läraretidning* utnyttjats.¹¹ *Viss dagspress* har också använts.

Mötesberättelser och mötesprotokoll. Vissa mötesberättelser från seminarie-, lärar- och skolmöten har också utnyttjats liksom protokollen från 1800-talets seminariektorsmöten.

Bland bearbetningar och annan forskning har givetvis samlingsverket *Svenska Folkskolans Historia* utgjort en viktig källa. För tiden efter 1950 är Sixten Marklunds bokserie *Skolsverige 1950–1975* likaså central.¹² Avsnitten om lärarutbildningen är emellertid i *Svenska Folkskolans Historia* relativt kortfattade och något ojämna volymerna emellan – det är skolans utveckling som står i centrum. Däremot har ifrågasättande arbeten tillsammans med annan forskning givetvis varit viktiga i tolkningen och analysen.

Merparten av källmaterialet har således använts i egenskap av kvarlevor. I flera fall har emellertid *Svensk Läraretidning* utnyttjats som källa för att skildra ett skeende, återge ett ställningstagande eller innehållande ett tal eller referat av ett tal. Jag har därvid bedömt tidskriftens tillförlitlighet som god vad beträffar korrekthet i återgivandet.

Kapitel nio är en exkurs som fokuserar fenomenet utvärdering som ett led i statsmaktens styrning och kontroll av lärarutbildningen. Som utgångspunkt ligger ett antal publicerade utvärderingsstudier jag själv varit med om att genomföra. Ursprungsdata tillkom genom enkät- eller intervjustudier eller utgör bearbetning av arkivmaterial.¹³

¹¹Fr o m 1933 hette tidskriften *Svensk Lärartidning*.

¹²Sixten Marklund, *Skolsverige 1950–1975*, del 1–6.

¹³Underlaget för de utvärderingsundersökningar som diskuteras baseras på enkätundersökningar med 3343 lärarstuderande på klasslärarlinjerna 1969/70–1971/72 och 926 lärarutbildare vid klasslärarlinjerna 1971/72, intervjuer med samtliga lärarhögskolors rektorer, studierektorer och utbildningsledare samma år, arkivmaterial från en fallstudie vid en lärarhögskola 1975–78, intervjuer med ett mindre antal lärarstuderande samt annat material från en fallstudie 1980, enkätundersökning med 502 lärarstuderande på grundskollärarlinjen i Stockholm och Umeå 1989 och intervjuer med tjugonio lärarutbildare i Stockholm och Umeå 1990/91. Samtliga undersökningar är tidigare publicerade och utgör antingen godkända examensarbeten eller har redovisats i etablerade rapportserier; var och en av de båda fallstudierna har sammanfattats i form av internationell publicering.

Uppläggningsen av avhandlingen i form av *fallstudier* innebär att en fördjupning skett på bestämda punkter över tid, medan vissa perioder behandlats mer extensivt. Det senare gäller särskilt tiden efter andra världskriget och fram till 1968, där framställningens begränsats till en översikt i huvudsak utifrån kommittébetänkanden, riksdagsbeslut och stadgor med undervisningsplaner.

Varje form av studie baserad på tillgängligt källmaterial från någotsånär modern tid innebär med nödvändighet att ett urval gjorts bland ett stort antal möjliga texter. Frågan kan ställas i vilka avseenden bilden blivit annorlunda om ett annat urval skett, eller om tyngdpunkten legat vid andra källor än dem jag i första hand utnyttjat. Frågan måste besvaras i relation till mitt syfte, mina frågeställningar och mitt teoretiska perspektiv och svaret bli avhängigt den helhetsbild av problemområdet som avhandlingen ger. Något kan emellertid sägas redan nu.

Stadgor, reglementen och undervisningsplaner är självklara källor för bestämningen av det officiella mål- och regelsystemet. De utredningar som legat till grund för dem speglar centrala idéer i den dåtida pedagogiska kontexten men visar också hur centrala aktörer med anknytning till lärarutbildningen valt att motivera ett förändringsförslag. Riksmöteshandlingarna utgör en grundläggande källa när det gäller att identifiera de tidiga argumentationslinjerna och förändringsförslagen avseende lärarutbildningen. Utförligheten i genomgången för 1850- och 1860-talen motiveras av att detta material i såväl lärarutbildningens som folkundervisningens historia är relativt litet utforskat.¹⁴ Det torde också vara här, i ståndsriksdagen, som merparten av de dominerande argumenten och förändringsförslagen rörande lärarutbildningen under denna period återfinns; detta kan delvis förklaras av att flertalet av dåtidens inflytelserika aktörer på skolans och lärarutbildningens område faktiskt hade säte och stämma i riksdagen. Jag har vidare sökt komplettera riksdagsmaterialet med visst annat material som lärobokstexter och andra pedagogiska skrifter.

När sedan seminarierna ombildades som en följd av 1860-talets beslut sammanföll detta med en period då statsunderstödda pedagogiska tidskrifter började ges ut; i detta var seminarierna närstående aktörer ledande. Dessa tidskrifter är centrala när det gäller att diskutera etablerade seminarieföreträdares syn på lärarutbildningen under senare hälften av 1800-talet. När Sveriges allmänna folkskollärareförening instiftats förs lärarutbildningsfrågan tidigt upp på föreningens dagordning; föreningens publikation *Svensk Läraretidning* är ofrån-

¹⁴Jfr Gunnar Richardson, "Den svenska folkskolans framväxt i ny belysning", i *Utbildningshistoria* 1990, s 71 f.

komlig när det gäller att spegla denna viktiga intressegrupps ställningstaganden och aktioner på lärarutbildningsområdet men har också nyttjats för att belysa en vidare pedagogisk debatt med relevans för folkskollärarutbildningen.¹⁵

Det visade sig vara fruktbart att utnyttja statskalendern som en mer lätthanterlig källa än otryckta årsredogörelser för att sammanställa data om lärarkollektivet vid seminarierna under senare delen av 1800-talet – och därigenom i någon mån kunna studera kontinuitet och förändring vad gäller ”lärarutbildargenerationer”.

Lärobokstexter ger en bild av det innehåll en blivande lärare förväntades behärska i det berörda ämnet och speglar rådande dominerande motiveringar för skola och lärararbete; att jag har begränsat djupdykningarna till vissa läroböcker i pedagogik, didaktik och metodik får tillskrivas nödvändigheten av att sova i ett ytterst digert material samt det faktum att de berörda ämnena är centrala när det gäller lärararbetets idémässiga överbyggnad. Inventarieförteckningar och annat material från seminariearkiven samt årsredogörelser ger underlag för att teckna en bild av seminariets kulturella miljö men har också använts för att identifiera eventuella förändringar i seminariets inre värld.

Den väsentliga frågan om hur texterna skall tolkas måste besvaras i relation till annan forskning om centrala utvecklingslinjer och motsättningar i samhällsstruktur och idétradition. Jag återkommer till detta i de sammanfattande tolknings- och analysavsnitt som avslutar varje kapitel.

Till sist – att jag diskuterat resultaten utifrån ett visst perspektiv innebär med nödvändighet en begränsning såtillvida att andra teoretiska perspektiv valts bort. Genom den stegvisa formen för bearbetning och framställning av data samt de utförliga citaten torde emellertid läsaren ha möjligheter att utveckla en alternativ tolkning. Som ett källkritiskt korrektiv kan därtill nämnas, att viss tid förflutit mellan en första bearbetning och sammanställning av delar av materialet och föreliggande framställning, varigenom tillfälle givits till en förnyad kritisk bedömning av datas tillförlitlighet, giltighet och relevans. Tidigare insamlade data har då också kunnat värderas i ljuset av senare forskning.

Den bild jag här ger av seminariets och lärarhögskolans värld är givetvis, liksom varje annan bild, i en mening provisorisk. Det är i ett fortsatt samtal

¹⁵*Svensk Läraretidning* kom under mellankrigstiden att i allt högre grad stå nära vissa av statsmaktens företrädare; jfr Daniel Kallós, *Bildningsarbetarinternationalen i Sverige*, 1984, s 198. För mitt problemområde är emellertid valet av den dominerande lärartidningen, vilken därtill utgavs av den lärarorganisation som trots olika konflikter i lönefrågor mm ändock företrädde den större gruppen lärare – både män och kvinnor, relevant. Härtill kommer, att inga större meningskiljaktigheter kunnat återfinnas mellan lärarorganisationerna på folkskolans område vad gäller just lärarutbildningen under mellankrigstiden.

inom det vetenskapliga fältet som bilden skärps, förstärks eller antar nya kon-
turer.

Annan forskning om folkskolläro- och grundskolläroarbete – några noteringar

Jag avslutar detta kapitel med en kortfattad översikt över annan relevant forskning om lärarutbildningen och berör därvid såväl studier som anlagt ett historiskt perspektiv som forskning kring dagens utbildning. Här tas endast upp framställningar som berör folkskolläroarbete eller grundskolläroarbete. Översikten gör inte anspråk på fullständighet.

Flera större arbeten om skolans historia och utveckling behandlar även lärarutbildningen. Gunnar Richardsons inträngande analys av ideologiska och sociala motsättningar i skol- och kulturpolitik under 1880-talet tar upp exempel på hur folkskoleseminariernas undervisning blev föremål för häftig kritik från dåtidens liberala debattörer; Richardsons arbete utgör emellertid i första hand en utgångspunkt för tolkning och analys av det större sociala och kulturella sammanhang vari seminarierna utgjorde en del.¹⁶ Detsamma gäller Tomas Englunds historiska analys av samhällsorientering och medborgarfostran, som på några punkter också berör lärarutbildningen.¹⁷ Åke Islings båda historiska arbeten om den svenska skolans organisation och inre arbete innehåller avsnitt om lärarutbildningen fram till 1900-talets början; volymen om det pedagogiska arvet innehåller flera sammanfattningar av och citat från metodiska handledningar som använts i utbildningen.¹⁸ Sixten Marklunds bokserie *Skolsverige 1950–1975* behandlar lärarutbildningen under den aktuella tiden i del 6.¹⁹

Per-Johan Ödmans stora och unika skildring av den svenska pedagogikens historia har redan berörts. Ödman har i sin tolkning av S A Kinbergs dagbok från seminariestudier i Göteborg under 1860-talet och från arbetet som lärare därefter tecknat bilden av en lärares studiesituation, levnadsvillkor och självförståelse i en brytningstid mellan en renodlat patriarkalisk underdånighetskultur och en framväxande tid då individen kom att tillskrivas ett större egenvärde.²⁰

¹⁶Gunnar Richardson, *Kulturkamp och klasskamp*, 1963.

¹⁷Tomas Englund, *Samhällsorientering och medborgarfostran*, 1986.

¹⁸Åke Isling, *Kampen för och mot en demokratisk skola*, 1980, *Det pedagogiska arvet*, 1988.

¹⁹Sixten Marklund, *Skolsverige 1950–1975*. Del 6. *Rullande reform*, 1989.

²⁰Per-Johan Ödman, *Tolkning, förståelse, vetande*, 1979, *Kontrasternas spel*, 1995; se även *S A Kinbergs dagbok*, 1961.

Christina Florin har analyserat hur folkskolläraryrket under perioden 1860–1906 genomgick en feminiseringsprocess, en professionaliseringsprocess och en statlig byråkratiseringsprocess och ur ett genusperspektiv belyst olikheterna i villkor mellan kvinnor och män både vad gäller seminariestudier och lärararbete.²¹

En tidig och klassisk undersökning av folkskolläraryrket under perioden 1800-talet och 1900-talets första år är den studie seminarierector C O Arcadius genomförde på uppdrag av 1906 års folkundervisningskommitté, och som trycktes 1911.²² En annan studie på uppdrag av samma kommitté genomfördes av Clas Gustafsson; där undersöktes studeranderekryteringen till seminarierna i en rad avseenden.²³ Båda dessa studier har utgjort källmaterial för senare forskning inom området. Både Arcadius' och Gustafssons studier är renodlat deskriptiva.

En på återgivet källmaterial mycket rik undersökning av folkskolläraryrket under perioden 1865–1914 har genomförts av Gustaf Kaleen.²⁴ Gunnar Berlin har för 1960 års lärarutbildningssakkunnigas räkning svarat för en översiktlig studie av pedagogikämnet i folkskolläraryrket.²⁵ Sven J Enlund har undersökt förhållandet mellan svenska kyrkan och folkskolläraryrket under perioden 1842–1968.²⁶

Kerstin Skog-Östlin har i sin avhandling analyserat folkskolläraryrket och läroverksläraryrket utifrån den statliga regleringen av dessa båda utbildningar och med hänsyn till deras olikartade studeranderekrytering.²⁷ Berit Askling har i flera olika studier analyserat aspekter av utbildningen till klasslärare och grundskollärare, bl a i sin avhandling som analyserade övergången från en specifik lärarhögskoleorganisation till en högskoleorganisation i samband med 1977 års högskolereform²⁸ och i en studie inom ramen för utvärderingen av 1988 års grundskolläraryrket.²⁹ Inga Elgqvist-Saltzman, Berit Askling och Tordis Dahllöf har i Rostadprojektet mot bakgrund av ett genusperspektiv inträngande belyst verksamheten vid folkskolläraryrket i Kalmar och villkoren för arbete som lärarinna under förra hälften av

²¹Christina Florin, *Kampen om katedern*, 1987.

²²C O Arcadius, "De svenska folkskoleseminariernas uppkomst och utveckling", *FUK* 1:3, 1911.

²³Clas Gustafsson, "Statistiska utredningar angående folkskoleseminariernas elever under åren 1866–1910", *FUK* 1:3, 1911.

²⁴Gustaf Kaleen, *Fackundervisningen vid våra folkskoleseminarier 1865–1914*, 1979.

²⁵Gunnar Berlin, "Psykologi- och pedagogikämnet i svensk klassläraryrket", *SOU* 1965:31, 1965.

²⁶Enlund, 1993.

²⁷Kerstin Skog-Östlin, *Pedagogisk kontroll och auktoritet*, 1984.

²⁸Askling, 1983.

²⁹B Askling, E Ahlstrand & C Colnerud, *En likvärdig läraryrket?* 1991.

1900-talet. Arbetet utgår från självbiografiska berättelser från ett antal lärarinnor som själva studerade vid Rostadseminariet under 1920-talet.³⁰

Den sociala rekryteringen till läraryrket har behandlats dels vad gäller tiden kring sekelskiftet av Clas Gustafsson (se ovan), dels för mellankrigstiden av Dahn.³¹ Dessa undersökningar har utnyttjats i sentida forskning om socialt ursprung och val av högre studier, bl a av Robert Eriksson och Jan O Jonsson.³² Lärarstuderandes sociala härkomst har också analyserats i de olika utvärderingsstudier från 1970-talet och framåt som legat till grund för diskussionen i den avslutande exkursen om utvärdering.

Frågan om traditioner i lärarutbildningen, studerade via lärarutbildares föreställningar och åskådningar, har på senare år gett upphov till flera intressanta studier. Karl-Georg Ahlström och Maud Jonsson har analyserat lärarutbildares åskådningar i samband med handledning av lärarkandidaters praktik.³³ Ingrid Carlgren har analyserat lärarutbildares ideologier vid tiden kring implementeringen av grundskolläraformen³⁴ och Catharina Andersson har studerat lärarutbildares tankemodeller rörande den egna utbildningen efter grundskolläraformen.³⁵ Bland forskning i samband med grundskolläraformen kan särskilt nämnas Dennis Beach' etnografiska studie av hur en lärarutbildning mötte reformens krav på förändring.³⁶

Daniel Kallós har återkommande analyserat centrala övergripande teman relaterade till grundläggande problem i lärarutbildningens uppbyggnad och karaktär.³⁷

³⁰Berit Askling & Rut Holm, *Undervisningen på Rostad*, 1985; medförfattaren Rut Holm synes ha varit den viktigaste informanten; Tordis Dahllöf, *Rostadlärarinnan som kulturbärare*, 1987, Inga Elgqvist-Saltzman, *Lärarinna, kvinna, människa*, 1993. Arbetet fortsätter i ett dotterprojekt, där bl a de kvinnliga eleverna vid seminariet under 1800-talet ägnas en fördjupad studie; se Elgqvist-Saltzman, *Lärarinneprofessionen i internationell och kulturell belysning*, 1996.

³¹P Dahn, *Studier rörande den studerande ungdomens geografiska och sociala härkomst*, 1936. En mindre studie av folkskolläraarnas sociala härkomst vid folkskoleseminariet i Uppsala under åren 1881-1933 har genomförts av Göran Hedin, "Om folkskolläraarnas sociala härkomst", *Skola och samhälle*, 1934, s 210-224.

³²Robert Eriksson & Jan O Jonsson, *Ursprung och utbildning*, 1993. De har även brukats av Skog-Östlin, op. cit., och av A Linné, *Arbetslivserfarenhet och klasslärarutbildning*, 1982.

³³Se t ex Karl-Georg Ahlström & Maud Jonsson, "Handledningen avslöjar lärarutbildarnas dolda pedagogiska åskådningar och privata läroplaner", *KRUT*, 57, 1990, s 58-68.

³⁴Se främst Ingrid Carlgren, *På väg mot en enhetlig lärarutbildning?* 1992.

³⁵Catharina Andersson, *Läras för skolan eller skolas att lära: tankemodeller i lärarutbildning*, 1995.

³⁶Dennis Beach, *Making Sense of the Problem of Change*, 1995.

³⁷Se t ex Daniel Kallós, "Hur skapar vi framtidsberedskap inom den framtida lärarutbildningen?", 1988, "Lärarutbildning som universitetsutbildning", *Utbildning och demokrati* 1993, nr 2, s 5-28, "Några reflektioner kring pedagogikämnet och den pedagogiska forskningens betydelse för svensk lärarutbildning", 1995, Daniel Kallós & Tommy Lyxell, *Linjenämnden och grundskollärarutbildningen*, 1992.

Ett antal historiografiska studier av enskilda seminarier/läraryhögskolor har därtill genomförts under årens lopp, oftast i samband med jubileumsår och av rektorer och/eller lärare vid utbildningen.³⁸

Exemplen ovan på annan forskning om svensk lärarutbildning gör inte anspråk på fullständighet. Avsnittet är ett led i att antyda konturerna av själva forskningsfältet kring lärarutbildningen i Sverige – och därmed också ett led i att ange mina förutsättningar för denna framställning.

*

Härmed har avhandlingens syfte, frågeställningar och metod översiktligt presenterats. I nästa kapitel redovisas det teoretiska perspektiv som utgjort en bakgrund för studien, varvid undersökningens syfte, begrepp och problemställningar ytterligare kommer att preciseras.

³⁸Se t ex Anna Sörensen, *Växelundervisningssällskapets normalskola och folkskoleseminariet i Stockholm 1830–1930*, 1930, L Gottfrid Sjöholm, *Folkskoleseminariet för manliga elever i Göteborg 1843–1956*, 1957, *Klasslärarutbildningen i Linköping 1843–1968*, 1979, Erik Blix, Jon Naeslund & Ove Serrander, *Läraryhögskolan i Stockholm 1956–1996*, 1996.

2 Åtskillnad, inramning och integration – en exkurs om perspektivet

Det arbete som här presenteras har skett inom en bestämd teoretisk referensram. Ramen har bidragit till att fokusera problem, att forma ett perspektiv utifrån vilket jag sökt beskriva och förklara folkskolläroplanens grundläggande karaktär.

Perspektivet kan kallas läroplansteoretiskt. Därmed är sagt att jag i analysen kommer att behandla vad som betraktats som kunskap, värd att lära ut till de blivande lärarna, vilken metod och vilket arbetssätt som uppfattats som ändamålsenligt, hur tid, innehåll och materiella resurser organiserats och fördelats. Jag avser att söka *identifiera och rekonstruera de grundläggande principer* utifrån vilka läroplanen gestaltats.

Med *läroplan* avser jag ett *vidare* begrepp än enbart det skrivna dokument som anger utbildningens officiella mål, innehåll och metoder; jag knyter här an till den vidare innebörd begreppet "curriculum" har i engelskt och amerikanskt språkbruk och i den tradition som i Sverige främst utvecklats av Ulf P Lundgren.

Konturerna av ett perspektiv

Via sina grundläggande principer *uttrycker och förmedlar läroplanen en styrning och kontroll* av den påverkansprocess som äger rum i utbildningen.¹ Genom läroplanen förmedlas också en *grundläggande värdeorientering och omvärldsuppfattning*, föreställningar om arbete och arbetsliv, om maktförhållanden och sociala relationer i övrigt, jaguppfattning och självvärdering. Genom läroplanens grundläggande uppbyggnad och utformning uttrycks och gestaltas sociala relationer, maktförhållanden och social kontroll.

Lundgren urskiljer tre nivåer i begreppet läroplan. Den första nivån omfattar "frågor kring hur vissa *principer* för hur en läroplan skall utformas, *etableras* [...]. Vad som avses är såväl *objektiva villkor* för en viss utbildning, som

¹Ulf P Lundgren, *Att organisera omvärlden*, 1979.

olika *ideologier om utbildning* och hur dessa formar, styr och kontrollerar utbildningens mål, innehåll, metodik och formerna för kontroll.”² Den andra nivån avser hur en *läroplan konkret utvecklas*, de aktuella besluts- och kontrollprocesserna när ett konkret styrinstrument formas för en utbildning. Den tredje nivån innefattar frågor kring hur en läroplan *gestaltas* i själva *undervisningsprocessen*.

Med detta perspektiv på begreppet läroplan kommer den historiska utvecklingen av skola och lärarutbildning att bilda en integrerande del i förklaringen av de grundläggande principerna i dagens ”läroplan”. Samtidigt blir sociala, ekonomiska och kulturella förhållanden i samhället centrala att behandla och relatera till läroplansanalysen, i syfte att förklara uppkomst- och utvecklingsbetingelser för läroplanens grundläggande principer. Teorier som söker förbinda utsagor om samhälleliga och kulturella förhållanden med utsagor om hur dessa förhållanden transformeras och överförs i ett pedagogiskt sammanhang blir då en nödvändig del av perspektivet. Mina utgångspunkter har varit dels den teori om kulturell reproduktion som utvecklats av Basil Bernstein, dels det perspektiv på av staten organiserad utbildning som växt fram inom f d forskningsgruppen för läroplansteori och kulturell reproduktion kring den av Ulf P Lundgren vidareutvecklade ramfaktorteorin.

Aspekter av en teori om kulturell reproduktion

Bernsteins teori om kulturell överföring kan betraktas som en ”klassisk” sociologisk teori i den bemärkelsen att man bakom de explicit definierade begreppen och begreppsrelationerna kan spåra en bearbetning av det grundläggande spänningsfältet mellan *social ordning* och *social förändring*, mellan *åtskillnad* och *integration*, mellan *homogenitet* och *heterogenitet* i sociala institutioner.³ Bernstein återgår i vissa av sina resonemang också på drag i Durkheims framställning om relationerna mellan samhällelig arbetsdelning och solidaritet.⁴

²Ibid., s 21 f.

³Bernstein har karakteriserat sin teori med orden ”[...] perhaps a sociological theory of the pedagogising of communication, a part of a more general theory of symbolic control. It is general in as much as it can be, and has been applied to a range of societies and cultures. It gives rise to research in which macro and micro levels are integrated [...]”. Basil Bernstein, ”Code Theory and its Positioning: a case study in misrecognition”. *British Journal of Sociology of Education*, 16, 1995, s 3–19; citatet s 14.

⁴Durkheim, 1893/1964. Emile Durkheims klassiska studie av relationerna mellan samhällelig arbetsdelning och solidaritet, *De la division du travail social*, är hans första större arbete. Durkheim brottas där med att söka beskriva och förklara den grundläggande olikheten mellan ett gammalt, statiskt samhälle, baserat på låg arbetsdelning, och den framväxande nya tiden med radikalt ändrad produktionsordning och social organisation. Framför allt undersöker han

Bernstein startade ursprungligen sitt arbete från en lingvistisk utgångspunkt. Senare har han också studerat aspekter på den kulturella överföring som sker i formella institutioner – förskola, skola, högskola – och då utifrån exempel hämtade från det senare 1900-talets utbildningsverklighet. På basis av dessa erfarenheter utvecklade Bernstein sin teori till att omfatta centrala drag i en läroplansutveckling.⁵ Han utarbetade därvid ett antal begrepp som dels söker återge grundläggande strukturerande drag i en läroplan, dels länkar den kontext där den direkta pedagogiska kommunikationen äger rum till övergripande sociala och kulturella mekanismer. I senare framställningar har Bernstein vidareutvecklat, preciserat och ytterligare renodlat sin teoretiska begreppsapparat och fogat samman de olika elementen till ett helhetligt system.⁶

*

Avsikten med denna framställning är inte att ge en fullständig och rättvisande bild av Bernsteins teori – det skulle tveklöst falla utanför arbetets ram.⁷ Jag har i starkt komprimerad form sökt antyda och peka ut några centrala tendenser hos teorin som haft betydelse för mitt perspektiv; därmed inte sagt att jag från teorin ”härlett” ett antal hypoteser att i traditionell mening pröva. Jag söker ge form åt det blickfält vari arbetets frågeställningar formulerats.

Några centrala begrepp

I sin generella form söker Bernsteins teori förklara hur *fördelningen av makt och principerna för kontroll* i ett samhälle omvandlas till principer som organiserar det sociala samspelet mellan individer; något som sker på ett sådant sätt att individerna erhåller vissa positioner i den sociala strukturen. Samtidigt byggs också villkoren för att *förändra* position in i systemet. Den grundlägg-

arbetsdelningens konsekvenser för den sociala sammanhållningen mellan individ och kollektiv – eller med andra ord för den sociala integrationen.

⁵Basil Bernstein, ”On the Classification and Framing of Educational Knowledge”, i Young, M F D, ed, *Knowledge and Control*, 1971, pp 47–69; ”Class and Pedagogics: Visible and Invisible”, *Educational Studies*, 1, 1975, no 1, pp 23–41; *Class Codes and Control. Vol. III: Towards a Theory of Educational Transmissions*. Second ed, 1977.

⁶Basil Bernstein, *Codes, Modalities and the Process of Cultural Reproduction: A Model*, 1980; *Class Codes and Control. Vol. IV: The Structuring of Pedagogic Discourse*, 1990.

⁷Bernstein har sammanfattat och vidareutvecklat teorin i arbetet *The Structuring of Pedagogic Discourse*, 1990, vilken utgör den fjärde volymen av verket *Class, Codes and Control*. För framställningar resp tillämpning av teorin gjord av svenska forskare, se Basil Bernstein & Ulf P Lundgren, *Makt, kontroll och pedagogik*, 1983, Gunilla Dahlberg, *Context and the Child's Orientation to Meaning*, 1985, s 54–92 och Daniel Kallós, *Den nya pedagogiken*, 1978.

gande tesen är att relationen mellan sociala klasser genererar, fördelar, åter-skapar och legitimerar specifika former av kommunikation, som i sin tur överför hierarkiskt ordnade koder. Individen inordnas i en social struktur just genom förvärvet av en sådan kod.

Begreppet *kod* är följaktligen centralt. Koden fungerar som förbindande länk mellan en individ och hans omvärld. Koden är alltid specifik, alltid bunden till en bestämd kommunikationskontext. Med hjälp av begreppet kod söker Bernstein rekonstruera de underliggande regler med vilkas hjälp fördelningen av makt och kontroll förmedlas i kommunikationen. ”Kod” är således ingen deskriptiv term – genom att använda begreppet ”kod” söker Bernstein gestalta de strukturerande principer, som reglerar ett socialt sammanhang. Koden möjliggör för deltagarna att identifiera vilka budskap och handlingar som är legitima – och därigenom också vilka budskap och handlingar som *inte* är det.

En kod kan betraktas som en uppsättning underliggande principer som ytterst förmedlar makt- och kontrollrelationer. För att åskådliggöra hur denna förmedlande process sker använder Bernstein begreppen *klassifikation* och *inramning*. Dessa två begrepp är analytiskt men ej empiriskt möjliga att särskilja. Fördelningen av makt i en viss kontext upprätthålls, återskapas och legitimeras genom att olika sociala kategorier i olika hög grad *åtskiljs* :

”Insulations are intervals, breaks, de-locations, which establish categories of similarity and difference; the equal and the unequal; punctuations written by power relations which establish as the order of things distinct subjects through distinct voices. Indeed, insulation is the means whereby the cultural is transformed into the natural, the contingent into the necessary, the past into the present, the present into the future.”⁸

En *stark klassifikation* kännetecknas av stark åtskillnad och skarpa gränser mellan olika fenomen, medan en *svag klassifikation* kännetecknas av flytande gränser och svag åtskillnad. Maktfördelningen omvandlas till bestämda principer för klassifikation i den samhällsliga arbetsdelningen. Man skulle kunna säga att makten talar mest värtaligt i tystnaden.

Klassifikationen – gränsdragningen – definierar det tillåtna, men undertrycker också de inneboende motsägelser, spänningar och dilemman som klassifikationen själv bär med sig:

”Here the insulation attempts to suppress the arbitrariness of the principle of classification, by suppressing the contradictions and dilemmas which inhere in the very principle

⁸Bernstein, 1980, s 11.

of the classification. We can see that power relations can accomplish their reproduction by establishing a principle of classification which suppresses its own contradictions and dilemmas through the insulation it creates, maintains and legitimates.”⁹

För att uppnå ordning måste med andra ord potentiell oordning undertryckas. I denna spänning mellan ordning och potentiell oordning ligger också fröet till förändring av själva principerna för klassifikationen.

Begreppet *inramning* ("framing") fångar en annan aspekt av koden. Genom inramning formas de budskap som är möjliga att förmedla, det innehåll som kan överföras i en social relation. Inramning hänger samman med de principer som reglerar kommunikationen mellan en sändare och en mottagare. När *inramningen* är *stark* har sändaren kontroll över urval, organisering och sekvensering hos kommunikationen, medan när inramningen är *svag* har mottagaren större kontroll över detta.

Principerna som reglerar kommunikationen i en viss kontext återspeglar de *sociala relationer* som råder i den samhälleliga arbetsdelningen. Genom relationen mellan sändare och mottagare och den kontroll sändaren respektive mottagaren besitter över det som förmedlas tar ett specifikt budskap form. Genom klassifikationen avgränsas en *stämma* ("voice"), genom inramningen förmedlas ett *budskap* ("message").

Genom förvärvet av principerna för klassifikation och inramning tillägnar sig så individen en specifik kod, utifrån vilken hon uppfattar och tolkar sin omvärld. Med hjälp av begreppet kod söker alltså Bernstein utveckla ett redskap för att länka processer utanför individen – med rötter i samhällets fördelning av makt och kontroll, förmedlade i en arbetsdelning och återspeglade en viss relation mellan sociala klasser – till processer inom individen.¹⁰

*

Här har nu i korthet antytts några av teorins grunddrag. I denna allmänna form framgår inte de konkreta bestämningar som bidragit till att teorin tagit gestalt. I en tidigare uppsats har Bernstein utvecklat relationen mellan de grundläggande begreppen makt och kontroll respektive klassifikation och inramning som de framträder i *skolans* kontext.¹¹

⁹Ibid., s 11.

¹⁰Jfr Dahlberg, op. cit., som redovisar en studie av barns uppfattningar om arbete utifrån Bernsteins teori.

¹¹Bernstein, 1971.

Ett läroplansteoretiskt exempel

Bernstein använder här ”kod” i bemärkelsen principer som ger en *läroplan* dess struktur. Hur den kunskap som i ett visst samhälle anses tillhöra den allmänna skolan väljs ut, kategoriseras, fördelas, förmedlas och utvärderas hänger samman med fördelningen av makt och principerna för social kontroll i samhället. Bernstein skiljer mellan tre system genom vilka budskap i formella utbildningssammanhang förmedlas och förvärvas, och genom vilka en specifik *pedagogisk* kod gestaltas:

”Formal educational knowledge can be considered to be realized through three message systems: curriculum, pedagogy and evaluation. Curriculum defines what counts as valid knowledge, pedagogy defines what counts as valid transmission of knowledge, and evaluation defines what counts as valid realization of this knowledge on the part of the taught. The term, educational knowledge code, [...] refers to the underlying principles which shape curriculum, pedagogy and evaluation.”¹²

Här definieras nu de grundläggande begreppen klassifikation och inramning. En pedagogisk kods underliggande principer tar gestalt som klassifikation och inramning, där klassifikation avser den styrka varmed gränser mellan olika innehåll upprätthålls, medan inramning avser den kontroll lärare och elever besitter över val, organisering och sekvensering av det kunskapsinnehåll som förmedlas och tas emot i den pedagogiska situationen.

Stark klassifikation innebär stark åtskillnad mellan olika pedagogiska kategorier – t ex mellan vad som får och vad som inte får förmedlas i ett undervisningssammanhang, mellan vad som är ”skolkunskap” och vad som är ”vardagskunskap”, mellan vad som hör till ämnet och vad som inte hör till ämnet, mellan de olika delar ett skolschema byggs upp av. En stark klassifikation bidrar till att skapa en stark känsla av tillhörighet till en viss social grupp, en tydligt och klart avgränsad identitet. Avståndet till andra grupper i samhället eller skolan är markerat, gränserna skarpa. Att upprätthålla avståndet, gränserna, åtskillnaden mellan grupper och kategorier – liksom mellan olika innehåll och tidsenheter – förutsätter särskilda *gränsbevarare*, med makt att garantera åtskillnaden – och därmed undertrycka de motsägelser, spänningar och dilemman som är inneboende i klassifikationen. Är klassifikationen *svag* innebär detta oklara, vaga och otydliga gränser mellan pedagogiska kategorier – t ex mellan vad som hör till ämnet och vad som inte hör till ämnet, mellan vad

¹²Ibid., s 47.

som är och vad som inte är relevant kunskap, mellan olika ämnen liksom beträffande hur tid och rum uppdelas i skolan. Vid svag klassifikation står olika innehåll i ett öppet förhållande till varandra, vid stark klassifikation i ett slutet.¹³

På basis av exempel hämtade från utvecklingen inom engelskt utbildningsväsen under 1960-talet – eller närmare bestämt delar av detta – rekonstruerar Bernstein två slags koder som speglar de grundläggande principerna i två slags läroplaner – *samlingskod* ("collection code") respektive *integrerad kod* ("integrated code"). En samlingskod karakteriseras av stark klassifikation, medan inramningen sägs kunna variera. En integrerad kod karakteriseras av svag klassifikation, medan även här inramningen sägs kunna vara olika stark. Typiskt för en integrerad kod är att tidigare åtskilda ämnen eller kurser underordnas någon integrerande eller *relationell idé*, vilket får till följd att gränserna mellan ämnen/kurser tonas ned – eller suddas ut. En sådan integrerande idé kan vara att skolstudierna bör ta sin utgångspunkt i verkliga, samhälleliga problem knutna till barns och föräldrars levnadsvillkor, eller att "barnets behov" skall utgöra det centrum utifrån vilket undervisningens innehåll bestäms och fördelning av tid, rum och innehåll i skolan organiseras. Olika former av lagarbete i skolan kan också ses som uttryck för en rörelse i riktning mot en integrerad kod.

Utifrån beskrivningar av några typfall som gestaltar olika kombinationer av klassifikation och inramning söker sedan Bernstein rekonstruera sannolika orsaker till den rörelse mot ökad integration han kunnat spåra på olika håll i västeuropeiska skolsystem under senare hälften av 1900-talet. Han söker också förutsäga sannolika konsekvenser av denna utveckling. Förklaringen till integrationssträvandena görs i en analys av spänningsfältet mellan differentiering och sammanhållning; den sociala kontrollens och moraliska ordningens problem står i fokus:

"In advanced industrial societies which permit, within limits, a range of legitimizing beliefs and ideologies, there is a major problem of control. There is the problem of making sense of the differentiated, weakly co-ordinated and changing symbolic systems and the problem of inner regulation of the person. Integrated codes, with their stress on the underlying unity of knowledge, through their emphasis upon analogy and synthesis, could be seen as a response to the first problem of 'making sense'. The *inter-personal* rather than *inter-positional* control of the integrated code may set up a penetrating, intrusive

¹³Bernstein, 1971, 1980.

form of socialization under conditions of ambiguity in the system of beliefs and the moral order.”¹⁴

En förklaring kan också ligga i att kunskapsstillväxten och den allt mer accelererande specialiseringen, parallellt med att tidigare åtskilda kunskapsområden förbundits med varandra, implicerar krav på en mer ”effektiv” socialisation i skola och utbildning. Ändrade förhållanden på arbetsdelningens område reducerar betydelsen av att behärska kontextbundna, konkreta färdigheter och reser ökade krav på förmåga till skilda slags tillämpningar utifrån vissa allmänna principer:

”In crude terms, it could be said that the nineteenth century required submissive and inflexible man, whereas the twenty-first century requires conforming but flexible man.”¹⁵

Tendenser till ökad integration kan sålunda ses som ”tekniska” svar på praktiska skolproblem vilka kräver sin omedelbara lösning. Stoffmängds- och disciplinproblem, socialisationsproblem till följd av att en utbildning snabbt expanderar, liksom uppdämda behov av samhörighet och social gemenskap i en fragmenterad utbildningssituation, kan bereda mark för reformer och utvecklingstendenser i riktning mot ökad integration.

Det paradoxala är emellertid att en i grunden integrerad läroplan vilar på en klart uttalad, sammanhållen och synlig ideologisk bas, och att konsekvensen ytterst blir en socialisation till vad Bernstein med ett begrepp från Durkheim benämner ”mekanisk solidaritet”.¹⁶ Det vill säga en samhällelig solidaritet baserad på likhet, inte komplementaritet, och som är karakteristisk för samhällen med *låg* grad av arbetsdelning:

¹⁴Bernstein, 1971, s 67.

¹⁵Ibid., s 67.

¹⁶Distinktionen mellan mekanisk och organisk solidaritet är grundläggande i Durkheims studie av den samhälleliga arbetsdelningen och den sociala integrationen. Med *mekanisk* syftar Durkheim inte på att solidariteten skulle ha tillkommit på konstgjord eller mekanisk väg, utan på att länken som knyter individen till samhället betraktas som analog med vad som knyter ett *ting* till en person. Individens medvetande (conscience) förutsätts helt och fullt spegla det kollektiva medvetandet (conscience collective). Individualitet är något samhället, inte individen, besitter. Med *organisk* solidaritet menar Durkheim att det kollektiva medvetandet lämnar ett utrymme i individens medvetande som inte regleras fullt ut; var och en har ett visst om än begränsat handlingsutrymme som är specifikt för just henne. Först då kan individuella personligheter utvecklas, samtidigt som också helheten kan förändras till följd av detta individernas – delarnas – frirum. Analogin *organisk* hänförs just till en organism, där varje organ har sin specifika och olikartade funktion, sin autonomi, men där ändå ”the unity of organism is as great as the individuation of the parts is more marked.” Durkheim, 1893/1964, s 129–132.

”On the other hand the overt structure of organic solidarity of integrated codes creates through its *less* specialized outputs *mechanical* solidarity. And it will do this to the extent to which its ideology is explicit, elaborated and closed, *and* effectively and *implicitly* transmitted through its low insulations. Inasmuch as integrated codes do not accomplish this, then order is highly problematic at the level of social organization and at the level of the person. Inasmuch as integrated codes do accomplish such socialization, then we have the covert deep closure of mechanical solidarity. This is the fundamental paradox which has to be faced and explored.”¹⁷

Den integrerade läroplanen, där till synes gränserna mellan ämnen, stoff, lektioner, arbetspass och rollinnehavare tonats ned, luckrats upp och gjorts otydliga kan visa sig i grunden förutsätta en entydig och av alla delad ideologisk grundsyn, en gemensam värdeorientering kring vad som är viktig kunskap, vad som är godtagbara prestationer, vad som överhuvud bör vara föremål för utvärdering – och vilka normer alla bör dela:

”Integrated codes at the surface level create weak or blurred boundaries, but at bottom they may rest upon closed explicit ideologies. Where such ideologies are not shared, the consequences will become visible and threaten the whole at every point.”¹⁸

Man kan alltså se integrationstendenser som isolerade svar på specifika skolproblem – skolproblem vilka uppfordrar till en ny ”teknologi” för att finna sin lösning. Det är då inte fråga om någon i grunden förändrad pedagogisk kod. Men integrationssträvanden kan också ses som uttryck för en legitimitetskris där den rådande ordningens berättigande utmanas:

”I suggest that the movement away from collection to integrated codes symbolizes that there is a crisis in society’s basic classifications and frames, and therefore a crisis in its structures of power and principles of control. The movement from this point of view represents an attempt to declassify and so alter power structures and principles of control; in so doing to unfreeze the structuring of knowledge and to change the boundaries of consciousness. From this point of view integrated codes are symptoms of a moral crisis rather than the terminal state of an educational system.”¹⁹

I en senare artikel har Bernstein tolkat 1960-talets pedagogiska reformsträvanden som ett utslag av kamp om makt och legitimitet mellan vad han kallar den

¹⁷Bernstein, 1971, s 66.

¹⁸Ibid., s 64.

¹⁹Ibid., s 67.

”nya” och den ”gamla” medelklassen.²⁰ Han demonstrerar med ett exempel hur relationen mellan klasstillhörighet, maktförhållanden och social kontroll utifrån den samhälleliga arbetsdelningen kommer till uttryck i en pedagogisk kontext och tar form som en specifik klassifikation och inramning av denna kontext.²¹

Bernstein kan alltså sägas fullfölja en traditionslinje från Durkheim såtillvida att han genomgående placerar kulturförmedlingen i ett spänningsfält mellan social differentiering och social integration. Där Durkheim såg problemet med att upprätthålla och föra vidare en social ordning som primärt en fråga om relationen mellan individ och samhälle,²² rymmer Bernsteins perspektiv helt klart en konflikteoretisk dimension. Sålunda avslutas en generell framställning av teorin med en typologi över olika uttryck för variation respektive opposition inom och mellan olika koder, dels *inom* en social institution – t ex skolan –, dels *mellan* olika sociala institutioner – t ex skola-arbetsliv.

*

Det är utifrån Bernsteins analys som jag har utformat vissa för denna studie grundläggande begrepp. Här finns upprinnelsen till att jag kom att betrakta frågor om en utbildnings homogenitet och heterogenitet relevanta, liksom frågor om dess avgränsningar/inramning och klassifikation. Här föddes min ambition att söka identifiera en grundläggande struktur – de bärande principer som i grunden karakteriserar en utbildning – och som givetvis inte behöver framträda manifest, t ex i läroplansformuleringar eller i en skolorganisation.

Som påpekades inledningsvis står folkskollärarytbildningens karaktär i fokus för studien. Samtidigt kan denna karaktär inte betraktas oberoende av utbildningens samhälleliga kontext. Här ger Bernsteins teori anledning att konkretisera perspektivet. Hans begrepp behöver utvecklas vidare – på den här nivån har i huvudsak endast ett grovt skelett skisserats. Framför allt kan följande fråga ställas:

Hur uppkommer och utvecklas en specifik klassifikation och inramning – dvs en pedagogisk kod – som en manifestation av specifika makt- och kontrollrelationer, fotade i en specifik arbetsdelning? Med andra ord, hur uppkommer

²⁰Bernstein, 1975.

²¹Jfr Kallós, 1978.

²²Se t ex S Lukes, *Emile Durkheim. His Life and Work*, 1973, Johan Asplund, *Tid, rum, individ och kollektiv*, 1983; jfr även t ex E A Tiryakian, "Emile Durkheim", i Bottomore & Nisbet, *A History of Sociological analysis*, 1978, A Giddens, *Durkheim*, 1978.

och utvecklas relationen mellan grundläggande samhälleliga förhållanden – där skolan utgör en viktig kulturförmedlande institution – och en bestämd pedagogisk kontext?

Det är kring denna och den än mer grundläggande frågan om hur statligt reglerade institutioner för kulturell reproduktion uppkommer som Ulf P Lundgren vidareutvecklat den så kallade ramfaktorteorin. Denna av honom utvecklade teori formar också ett perspektiv för att analysera relationen mellan utbildning och samhälle i vid mening.

Ramfaktorteorin

Ramfaktorteorin utformades ursprungligen som en teori eller modell för analys av hur undervisningsprocessen i klassrummet begränsades av bestämda yttre faktorer som tid, elevförutsättningar, organisation, klasstorlek mm.²³ Denna av Urban Dahllöf utformade modell visade sig vara mycket fruktbar genom att generera fortsatta frågeställningar och studier, som i sin tur bidrog till att teorin vidareutvecklades.

Studier av det språkliga mönstret i klassrummet och hur det begränsades till bestämda ”drag” i ett regelmässigt spel kunde bidra till att förklara vad som reellt sker i undervisningsprocessen. Genom att rikta in analysen mot att studera de av staten – utifrån – givna begränsningarna i den pedagogiska situationen – definierade som *ramar* – hade ett fruktbart begreppsligt analysinstrument skapats, som länkade intresset mot *relationen* mellan skeenden i skola och klassrum å ena sidan och bestämda organisatoriska, ekonomiska och idé-mässiga betingelser å den andra. Studierna kunde visa hur pedagogiska roller, struktur, funktion och innehåll i skolan hängde samman med mål, ramar och regelsystem och hur begränsningar i tid och rum ramade in den pedagogiska processen.²⁴

²³Urban Dahllöf, *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*, 1967, *Ability Grouping, Content Validity and Curriculum Process Analysis*, 1971.

²⁴Ulf P Lundgren, *Frame Factors and the Teaching Process*, 1977; 1:a uppl 1972. Bland senare studier av klassrumsprocessen, se Christina Gustafsson, *Classroom Interaction*, 1977, Emilia Pedro, *Social Stratification and Classroom Discourse*, 1981, Sten Pettersson & Gunnar Åsén, *Bildundervisningen och det pedagogiska rummet*, 1989, Jannis Garefalakis, *Läroboken som traditionsbärare*, 1994, Ralf Sandberg, *Musikundervisningens yttre villkor och inre liv*, 1996. Gerhard Arfwedson & Lars Lundman, *Skolpersonal och skolkoder*, 1984, Arfwedson, *School Codes and Teachers' Work*, 1985, har med utgångspunkt från ramfaktorteorin studerat olika skolkulturer och därvid särskilt prövat kodbegreppet som teoretiskt redskap. Se Lundgren, ”Ramfaktorteorins historia” i Broady & Lundgren, red, *Skeptron* 1, 1984 för en framställning av ramfaktorteorins utveckling.

Kursplans och läromedels styrning, ramarnas – t ex tillgänglig tid, elevernas förkunskaper, klasstorlek och -sammansättning – begränsande inflytande och regelsystemets inverkan (t ex krav på utvärdering) visade sig bidra till att avgränsa villkoren för det språkliga spelet i klassrumssituationen mellan lärare och elev och mellan eleverna inbördes.²⁵ Genom att studera detta språkliga spel och hur lärarens roll avgränsades kunde strategier som t ex *lotsning* identifieras och inlärning preciseras till såväl ämneskompetens som språklig kompetens och föreställningar om den egna förmågan (*metainlärning*).²⁶

Ett betydelsefullt resultat var att lärarens roll för att skapa en någorlunda homogen situation i den sammanhållna – heterogena – klassen betonades. Det språkliga spelet, där fråga-svarsmönstret dominerade,²⁷ visade sig fylla en viktig funktion och vara en effektiv modell just för att en nödvändig social kontroll skulle kunna nås. Lärarens roll blev betydelsefull just i dess egenskap av att kontrollera reglerna för hur ordet fördelades:

”What subject and even what aspect of a subject that will be dealt with is governed by the goal system. The teacher will in accordance with the goal system, the frame system, and the control system form and control the rules for taking turn. Which person that will have the floor is determined by the frames constraining the situation and the previous behavior of the actors. Thus, the forming of various pedagogical roles reflect the specific aspect in taking turn, namely which one will in a specific situation have the floor.”²⁸

Från studiet av undervisningsprocessen och dess betingelser ledde frågeställningar över till att studera hur ramarna tagit form – hur dagens skol- och läroplansutveckling i stort växt fram, och vad som karakteriserar den under dess olika skeden. Så tecknades konturerna till en teori – eller snarare ett perspektiv – för samspelet mellan samhällsutvecklingen i stort och framväxten av skolans

²⁵Lundgren har pekat på att Wittgensteins senare arbeten tillsammans med ett strukturalistiskt perspektiv via Lévy-Strauss och de Saussure varit tidiga inspirationskällor i vidareutvecklingen av ramfaktorteorin. Med utgångspunkt i Wittgensteins begrepp ”språkspel” och i Smith & Meux’ studier av de regler som var styrande för språket i klassrummet, sökte Arno Bellack och hans medarbetare identifiera olika pedagogiska ”drag” i klassrumsspråket och därigenom rekonstruera dess regler. Denna tradition vidareutvecklades senare av Lundgren. De Saussures åtskillnad mellan ”langue” och ”parole”, dvs mellan reglerna för språket – grammatiken – och vad som sägs, inspirerade till att i analysen skilja mellan den yttre strukturen eller ramarna och det inre meningsbärande innehållet – *texten* eller den pedagogiska diskursen. Se Lundgren, 1984, s 74–78, med referenser till Wittgenstein, 1953, Smith & Meux, 1962, Bellack, Kliebard, Hyman & Smith, 1966.

²⁶Lundgren, 1977, 1984, Gustafsson, 1977.

²⁷Jfr även den klassiska studien av J Hoetker & P A Ahlbrand, ”The Persistence of Recitation”, *American Educational Research*, 6, 1969, no 2, s 145–167.

²⁸Lundgren, *Model Analysis of Pedagogical Processes*, 1981, s 232 f.

läroplaner.²⁹ Också frågan om hur och varför själva studiet av läroplaner och t ex verksamhet med beteckningen "utvärdering" expanderat under senare delen av 1900-talet analyserades.³⁰

Perspektivet vidgas

Allt mer kom Lundgrens perspektiv att centreras kring *uppkomsten* av ett läroplansproblem i egentlig mening.³¹ Härmed avses uppkomsten av frågor kring vilken kunskap som bör läras ut och hur detta bör ske. Formell undervisning inom särskilda institutioner växer fram och görs obligatorisk för det stora folkflertalet parallellt med de djupgående samhällsomvandlingar som sker i samband med att den agrara produktionsordningens dominans successivt övertas av den industriellas. Då börjar steg för steg en läroplan att ta gestalt också som *dokument* som anger vad undervisningen skall innehålla. Officiella *texter* för pedagogik kommer till.³²

Lundgren menar att urvalsfrågorna – frågorna om vad texten skall innehålla – ytterst kommer att spegla problemet att i undervisning och skola *representera* fenomen inom produktionen och dess sociala kontext. Kunskaper, färdigheter och moralföreställningar förmedlas inte längre självklart i själva produktionsprocessen.³³ Representationsproblemet innefattar frågor om vilket urval som skall göras men också frågor om hur kunskaper, färdigheter och normer skall organiseras för att ingå i en formell utbildning. Andra frågor handlar om hur själva förmedlandet skall gå till, vilka metoder som där skall kom-

²⁹Se Lundgren, 1979, Lundgren, *Between Hope and Happening: text and context in curriculum*, 1983, Kallós & Lundgren, *Curriculum as a Pedagogical Problem*, 1979. Kerstin Mattsson, *Yrkesvalsfrågan*, 1984, Kerstin Skog-Östlin, *Pedagogisk kontroll och auktoritet*, 1984, Staffan Selander, *Textum institutionis*, 1984, Pettersson & Åsén, op. cit., utgör bidrag i form av historiska belysningar av olika läroplansområden (yrkesval och vägledning, lärarutbildning, den s k dialogpedagogiken, teckningsämnet).

³⁰Se t ex Lundgren, "Educational policy-making, decentralisation and evaluation" i Granheim, Kogan, & Lundgren, eds, *Evaluation as Policymaking*, 1990, Dahlberg, Lundgren & Åsén, *Att utvärdera barnomsorg*, 1991, Lindensjö & Lundgren, "Att utvärdera utvärdering", *Forskning om utbildning*, 1983, nr 2, s 6–20.

³¹I och med detta lämnas det strukturalistiska perspektivet. Lundgren konstaterar, att strukturalismen hos t ex de Saussure eller Lévy-Strauss lämnar föga utrymme för historiska förklaringar; historien blir till viss del endast ett *yttre* förlopp. Ett forskningsprogram tonar nu fram, där avsikten varit att såväl söka finna de strukturerande principer som bygger upp olika *texter för utbildning* – olika läroplaner – som identifiera hur dessa texter tagit form i en historisk process. Lundgren, 1984, s 78 f.

³²Lundgren, 1983.

³³Ibid. Jfr t ex E Feinberg & W Feinberg, *The Invisible and Lost Community of Work and Education*, 1979, Mattsson, op. cit.

ma till användning och hur kunskapskontroll skall ske.³⁴ Med andra ord uppstår ett *läroplansproblem* i genuin bemärkelse.

I en situation då varken individens plats i en social arbetsdelning är given, eller de kunskaper och färdigheter som hon kommer att behöva för att fullfölja sin roll i ett produktivt arbetsliv är självklara, får undervisning och utbildning en annan karaktär än tidigare. Lundgren förklarar detta med att undervisning och utbildning då kan ske med inriktning mot *flera möjliga* arbetsuppgifter och verksamhetsfält; den specifika arbetssituationen sätter inte på samma omedelbara och tvingande sätt som tidigare gränser för vad som måste behärskas – och därigenom läras ut.

Det är kring detta textproblem perspektivet allt mer kommit att centreras, och det är kring detta textproblem – dess uppkomst, utformning och de samhälleliga förändringar som bidrar till dess karaktär – som analysen utvecklats vidare. Av särskilt intresse blir frågan om den pedagogiska textens utformning när *staten* via sina institutioner kommit att svara för folkflertalets skolbildning. Vilket innehåll kommer då en utbildning att få?³⁵ Vilka förändringar sker av detta innehåll när utbildningens kontextuella villkor förändras? Härmed har en viktig avgränsning av skett av perspektivets territorium.³⁶

Att modellen sätter den av statsmakten organiserade utbildningen i fokus innebär att också relationen mellan den statligt reglerade institutionen och samhällsutvecklingen i stort får avgörande betydelse. Det är i skärningspunkten mellan statsmaktens karaktär och karaktären hos själva samhället – dess sociala arbetsdelning, dess nätverk av sociala krafter, organisationer, grupper, individer och idéer – som förklaringen till hur en viss läroplan tagit form vid en viss historisk tidpunkt bör sökas.³⁷

Lundgren menar att denna tankemodell i första hand ger en inriktning och pekar ut ett fält för studium. Inom detta identifierar han sedan ett antal centrala begrepp; det är dessa som kommer till användning som redskap i empiriska studier.

Det första grundläggande begreppet är *text*, som närmare kan definieras som dels skrivna, dels talade diskurser.³⁸ En formell utbildning skall som ovan antytts betraktas som en mental process, där – även ifråga om förmedling av

³⁴Lundgren, 1983, s 12 f.

³⁵Lundgren, 1983; jfr t ex L A Cremin, *The Transformation of the School*, 1961.

³⁶Lundgren, 1984, s 76.

³⁷Se t ex Lundgren, 1983, s 9–15. Perspektivets utgångspunkter kan självklart inte vara givna av naturen utan måste göras medvetna i själva forskningsprocessen. Snarast kan perspektivet sägas ha karaktären av ett forskningsprogram. Lundgren har även använt uttrycket "method of enquiry"; ibid. s 9 f, se även Lundgren, 1984, s 78 f. Jfr D B Gowin, "Is Educational Research Distinctive?" i Thomas, ed, *Philosophical Redirections of Educational Research*, 1972, s 9–25.

³⁸Lundgren, 1984, s 76 f.

praktiska färdigheter – ett urval skett av vad som skall förmedlas. Principerna för detta urval, liksom hur det utvalda innehållet tillskrivs legitimitet och blir till något ”självklat”, blir viktigt att empiriskt identifiera.

Genom begreppet text har således ett redskap utvecklats att studera också det inre, meningsbärande innehållet i såväl ”läroplanen” som i språkspelet i klassrummet.³⁹ Just härigenom har den strukturalistiska karaktären hos det tidigare perspektivet överskridits.

Ett annat centralt begrepp är – liksom tidigare – begreppet *ram*. Därmed avses i huvudsak av staten införda begränsningar av en pedagogisk kontext. Genom begränsningar av ekonomisk, organisatorisk, tidsmässig och geografisk-materiell art inringas ett fält inom vilket vissa handlingar blir möjliga medan andra blir omöjliga. Ramarna är nära länkade till den fördelning av resurser – materiella, personella, organisatoriska – som sker i den av staten organiserade utbildningen. Ramarna ringar in – avgränsar – ett utrymme eller ett fält där olika pedagogiska handlingar, föreställningar och idéer kan utspelas. De bestämmer med andra ord inte det exakta utfallet av en pedagogisk process utan ringar in ett antal *möjliga* utfall.⁴⁰

Nästa grundläggande begrepp är *tradition*. Härmed avses etablerade handlings- och föreställningsmönster – mönster som är så etablerade att de uppfattas som i det närmaste självklara och bortom varje ifrågasättande. Traditioner är något utöver normer – de innefattar även tillvägagångssätt: kulturellt etablerade former för handling i en given situation eller kontext. Traditionen berör frågan om urval av text i ett *pedagogiskt sammanhang* och är länkad till bestämda sociala miljöer och grupper.

Slutligen omfattar tankemodellen också begreppet *kod* – ett begrepp som står för de underliggande principer som kan härledas ur en text. Genom kodbegreppet söker modellen fånga in vad en text representerar, dess egentliga mening eller innebörd. ”Kod” är ett analytiskt begrepp. För att nå fram till en föreställning om koden hos en text – t ex en läroplan – menar Lundgren att en rekonstruktion måste göras ur den kontext som är aktuell.⁴¹ Läroplanens grundläggande principer framträder således inte omedelbart ur själva läroplansdokumentet. De måste identifieras genom en historisk analys, där den institution som är föremål för studium placeras in i sitt bestämda sammanhang

³⁹Se t ex *ibid.*, s 74–79.

⁴⁰Lundgren har i anslutning till den tidiga ramfaktorteorins distinktion mellan struktur i en yttre, observerbar betydelse och struktur i en inre, meningsbärande innebörd framhållit att begreppet *ram* avser den yttre, observerbara strukturen. Lundgren, 1984, s 76.

⁴¹Lundgren, 1979, 1983, har prövat att rekonstruera fyra idealtypiska koder som syntetiserande ”bilder” av grundläggande drag i läroplaner under skilda tidsskeden och skolinstitutioner.

över tid och i relation till sina omgivande sociala, ekonomiska och kulturella villkor.⁴²

En vidareutveckling av perspektivet har senare skett i och med den orientering mot Pierre Bourdieus sociologiska forskningsprogram som flera av Lundgrens medarbetare företagit.⁴³ Centrala begrepp i Bourdieus forskningsprogram är habitus, kapital och fält. Jag skall inte här söka definiera dem; däremot avser jag att pröva om begreppet *fält* kan användas som ett analysredskap och därvid bidra till en mer ingående belysning av mitt problem.

Ett fält i Bourdieus mening är ett system av relationer mellan positioner; positionerna i ett socialt fält är besatta av handlande personer eller institutioner som strider om något som för dem är värdefullt. Fältet hålls de facto samman just av tron på att man strider om något viktigt.⁴⁴ Fält kan avgränsas så att säga inuti varandra; ett fält kan utgöra ett delsystem av ett större, omkringliggande fält. Begreppet fält skall förstås ytterst konkret; det omfattar t ex olika poler som ”drar” åt olika håll och dess handlande subjekt förkroppsligar fältets positioner i den kamp om värden eller tillgångar som definierar fältet.⁴⁵ Bourdieu framhåller den dynamiska process som karakteriserar ett fält: ”The social positions which present themselves to the observer as places juxtaposed in a static order of discrete compartments, raising the purely theoretical question of the limits between the groups who occupy them, are also strategic emplacements, fortresses to be defended and captured in a field of struggles.”⁴⁶

Fältbegreppets relationella karaktär är central. Begreppet kan användas för att t ex studera en yrkesgrupps position i förhållande till andra yrkesgrupper, en läroanstalts position i förhållande till andra läroanstalters, en utbildningsposition i förhållande till andra utbildningars. Ett fält uppstår i de strider om symboliska eller materiella tillgångar som människor engagerar sig i och som gäller exklusivt dem och ingen annan. Bourdieu ger inte begreppet något uttömmande teoretisk definition – det är ett verktyg, som får sin mening just genom att brukas i olika undersökningar.⁴⁷

⁴²Jfr även Tomas Englund, *Curriculum as a Political Problem*, 1986, som från en annan utgångspunkt prövat att konstruera tre skiljande konceptioner som samlade benämningar för utvecklingen av samhällsfostran och medborgarutbildning i den obligatoriska skolan under 1900-talet.

⁴³Främst avses här Donald Broady, som ingående analyserat Bourdieus samlade författarskap och historiska epistemologi och som tillsammans med Mikael Palme teoretiskt och metodiskt vidareutvecklat dennes begrepp fält, kapital och habitus i studier av särskilt högskolefältet i Sverige. Donald Broady, *Sociologi och epistemologi*, 1990, se även Donald Broady & Mikael Palme, *Högskolan som fält och studenternas livsbanor*, 1992 och Ingrid Heyman, *Gånge hatt till*, 1995, som studerat fältet omvårdnadsforskning utifrån Bourdieus teori.

⁴⁴Se t ex Pierre Bourdieu, *Distinction*, 1979/1994, Broady, 1990, s 270–307.

⁴⁵Broady, op. cit., s 300 ff.

⁴⁶Bourdieu, op. cit., s 244.

⁴⁷Jfr Broady, op. cit., s 271 ff.

Sammanfattningsvis kan konstateras, att både Lundgrens och Bernsteins teorier innehåller ansatser till förklaring av hur skolans inre arbete formas i samspel med de samhällskrafter som omger skolan. Här har Bernstein betonat de grundläggande kategorierna makt och kontroll och dessas samband med arbetsdelning och social skiktning; i sin senare utveckling av teorin har han använt benämningarna "fältet för produktion" och "fältet för symbolisk kontroll"; medan Lundgren utvecklat en tankefigur där relationerna mellan produktion, reproduktion, stat och samhälle står i centrum. Bernstein betonar kraftfullt såväl relationer *mellan* olika kontext som relationer *inom* en kontext samt vikten av att analysera samspelet mellan dessa nivåer.⁴⁸

Bernsteins teori har som ett bärande tema spänningen mellan homogenitet och heterogenitet liksom mellan åtskillnad och integration. Inspiration att bruka dessa begrepp i en beskrivning och tolkning av folkskolläroverutbildningens struktur har erhållits från denna teori. Också Lundgrens ramfaktorteori visar på det relevanta i att belysa just problemet med homogenitet/heterogenitet i själva klassrumssituationen. Främst står emellertid lärarutbildningens läroplan på nivåerna "ovanför" själva undervisningsprocessen i fokus för föreliggande studie.

Frågan kan ställas om förenligheten hos de olika teorier varur jag hämtar begrepp och argument. Likaså kan frågan ställas om den teoretiska begreppsapparaten är konsistent med en historisk analys där frågan om tradition, motsättning och förändring är central. Den första frågan kan besvaras i första hand med hänvisning till att jag primärt använder begrepp hämtade från de berörda teorierna som *redskap* för att tolka och analysera mina beskrivande data. Jag använder således inte ett empiriskt material för att verifiera en teori eller för att bekräfta sannolikheten hos en hypotes. De olika teorierna skall inte heller ses som inordnade i en hierarki – som över- eller underordnade varandra.

Till frågan om förenlighet och skiljaktighet mellan teorierna kan sägas, att Lundgrens ramfaktorbegrepp i första hand har använts för att analysera de yttre, konkreta villkoren för en pedagogisk diskurs – för att förklara hur av staten givna begränsningar i klassrumssituationen gör vissa bestämda skeenden i undervisningsprocessen möjliga medan andra blir omöjliga. Bernsteins begrepp "framing" (inramning) utgör den ena av två nödvändiga bestämningar av begreppet "kod" – och speglar alltså en del av själva koden. "Framing" används för att analysera relationerna och kommunikationen *inom* en pedagogisk kontext:

⁴⁸Bernstein, 1990, 1995.

”Framing is conceptualised as the locus of control over pedagogic communication and its context. Framing varies according to whether the locus of control is towards the transmitter or towards the acquirer. [...] Thus framing, arises out of the teacher/pupil [...] relationship, according to the locus of control, and creates the pedagogic arena, game [...] or specific practice.”⁴⁹

Bernstein placerar begreppet ”kod” mycket tydligt i skärningspunkten mellan stat och individ, mellan å ena sidan det internationella fältet, staten, fälten för produktion och symbolisk kontroll och å andra sidan de primära sammanhang där socialisationen – Bernstein använder benämningen kontextualisering – sker: familj, kamratgrupp, lokalsamhälle (community). Däremellan befinner sig de fält där vad han kallar rekontextualisering äger rum – såväl generellt som i pedagogiskt hänseende – och där den pedagogiska diskursen tar form.⁵⁰ Lundgrens kodbegrepp refererar mer renodlat till historiskt framsprungna grundläggande läroplansprinciper i vid mening, men relaterar läroplanskoden tydligt till skärningspunkten mellan produktion, reproduktion, stat och samhälle.

I en mening torde kunna hävdas, att Lundgrens och Bernsteins perspektiv delvis har gemensamma utgångspunkter och senare även närmare sig varandra. I det föregående har jag sökt visa hur dessa båda teorier kompletterar varandra på viktiga punkter.

Jag prövar därtill att bruka ett begrepp hämtat från Bourdieu – begreppet fält – just som ett *redskap* att tolka och analysera motsättningar som kan uppstå mellan olika koder vid en och samma tidpunkt, och hur möten mellan skilda traditioner och aktörer kan ta form inom en och samma institution vid en och samma tidpunkt. Jag använder således endast *ett* begrepp hämtat från Bourdieu – jag utnyttjar inte hela hans begreppsapparat och gör inte anspråk på att arbeta inom hans helhetliga perspektiv. Frågan om teoriernas förenlighet torde då inte utgöra något mer framträdande problem.

Den andra frågan kan diskuteras i anslutning till Bernsteins senare arbeten, där han utvecklar hur teorin förhåller sig till motsättning och förändring och där han bemöter vissa kritiker. Han framhåller t ex att modellen för hur en kod förvärvas och reproduceras också omfattar transformation – förändring –

⁴⁹Bernstein, 1995, s 7, se även Bernstein, 1990.

⁵⁰Denna modell utvecklas i avsnittet ”The social construction of discourse”, s 165–218, i Bernstein, 1990. Själva modellen sammanfattas s 197. Bernstein har även analyserat hur utbildning genomgått grundläggande skillnader under olika historiska faser och prövat att kortfattat spegla också förändringar i brittisk lärarutbildning; *ibid.*, s 133–164, ”Education, symbolic control, and social practices”.

av koden.⁵¹ Samtidigt som Bernstein, med bl a referens till Durkheim, konstaterar de pedagogiska institutionernas avsevärda stabilitet över tid – under perioder av likartade produktionsvillkor och arbetsdelning – betonar han att modellen rymmer en avsevärd inre dynamik och förändring vad gäller den pedagogiska diskursen. Han framhåller att modellens dominerande principer hänför sig till en arena av konflikter snarare än till en stabil uppsättning relationer och att där finns en potentiell eller öppen källa till konflikt och motstånd mellan politiska och administrativa aktörer, mellan det officiella fältet och det pedagogiska fältet liksom mellan familj/lokalsamhälle och skola.⁵² Återkommande hänvisar han till dialektiken mellan det sagda eller det tänkta och det ännu icke sagda, det ännu icke tänkta ("the yet to be thought"); i spänningen häremellan ligger en uppfordran till kontroll, till skapande och upprätthållande av ordning, till begränsning av tillträdet till vissa rum – men också en potential för kamp, motstånd, försvar och förändring.⁵³

Emellertid – det grundläggande är att jag inspirerats att använda ett perspektiv som *utgångspunkt* för att ställa frågor till mina data och att bruka vissa begrepp som *redskap för tolkning och analys*. Relationen mellan teori och empiri är sammansatt och ömsesidig; det teoretiska perspektivet specificeras och förskjuts till sin gestalt i och med att nya frågor ställs och nya data kommer till. Frågorna om perspektivets konsistens kan få ett bättre svar när hela denna text vävts samman.

Syfte och problemformulering på nytt

Jag kommer nu att precisera avhandlingens problem i relation till här anförda perspektiv, teori och begrepp. Begreppen kommer att användas som redskap för att tolka och förstå ett skeende.

Det studerade problemet handlar djupast om folkskolläroverutbildningens grundläggande karaktär och förändringar av denna. Avhandlingen *syftar* till att *urskilja eventuella förändringsskeden* varvid det första steget varit att söka *identifiera de bärande dragen i utbildningen – utbildningens grundläggande mönster* – för att sedan söka belysa frågan *hur detta mönster tagit form*. I den mån förändringsskeden kan urskiljas, vilka har *villkoren* för förändring varit?

⁵¹Se t ex Bernstein, 1990, s 125–130.

⁵²Ibid., s 199 f; Bernstein använder benämningarna "the official recontextualizing field" resp "the pedagogic recontextualizing field".

⁵³Ibid., t ex s 205 f, se även referenserna ovan.

Lundgren avser med "läroplanskod" ett *enhetligt*, homogent system av principer för urval, organisation och förmedlingsmetod och har i analyser där han använt kodbegreppet lagt huvudvikten vid att beskriva hur skilda läroplanskoder dominerade över i stort sett hela det pedagogiska fältet vid olika tidpunkter i historien.⁵⁴

I föreliggande studie av en bestämd utbildningsinstitution – folkskolläraryt- utbildningen och någon mån dess efterföljare – har jag funnit det fruktbart att pröva *fältbegreppet* som redskap för att beskriva hur strider kan uppstå mellan *olika* koder vid *en och samma tidpunkt* och hur möten mellan olika traditioner, förkroppsligade av skilda aktörer eller traditionsbärare, kan ta form inom en och samma institution vid en och samma tidpunkt. Avsikten är därmed att få ett redskap för att undersöka om motsättningar och strider inom ett utbildningssystem och inom dess omgivande kontext – eller mellan olika aktörer i denna kontext – bidrar till att utbildningen och dess läroplan förändras. Tenta- tivt kommer jag att bruka begreppet "lärarytutbildningens fält" för den struktur av positioner som bildar kontextens poler.⁵⁵ Med "lärarytutbildningens fält" av- ser jag det system av relationer mellan positioner som intages av läraryt- bildare, skolpolitiker, kyrkans representanter, företrädare för lärarnas professio- nella sammanslutningar, läromedelsförfattare m fl. Inom detta fält gäller stri- derna lärarytutbildningens utformning i olika avseenden. Fältets positioner för- kroppsligas således av aktörer som på olika sätt har anknytning till semina- rietytutbildningen, men som inte nödvändigtvis behöver rumsligen befinna sig inom seminariets väggar.

Jag studerar fältet och dess poler genom att ur de relevanta texterna identi- fiera

- principer för urval av mål, innehåll och metod
- principer för att organisera mål, innehåll och metod
- principer för att bygga upp en metod att förmedla ett stoff (förmedlingsidé) samt
- principer för utvärdering.⁵⁶

Jag prövar därtill också att karakterisera fältet genom att studera

⁵⁴Lundgren, 1983, se bl a s 113.

⁵⁵Jag gör inga anspråk på att kunna identifiera samtliga positioner i fältet under den period i tiden jag studerat; vidare avviker jag från Bourdieutraditionen genom att använda benämningen "aktör" och inte "agent" för de handlande subjekt som bär upp fältets positioner. Mitt syfte att pröva fältbegreppet som redskap i detta sammanhang kan sägas vara explorativt. Jfr Broady, 1990, s 270–276.

⁵⁶Här anknyter jag vad gäller de tre första typerna av principer till Lundgrens grundläggande drag i en läroplan och dess rekonstruerade kod – se t ex Lundgren, 1983 – men lägger till *principer för utvärdering*.

- den styrka varmed gränser mellan läroplanens innehållskategorier upp-
rätthålls eller med andra ord klassifikationen och
- de avgränsningar av den sociala situationen, eller med andra ord de in-
ramningar av kontext för den pedagogiska processen som råder.

Härigenom har de frågor som presenterades i föregående kapitel preciserats. Mina data utgörs alltså av *texter*, och då i bemärkelsen *skrivna* diskurser; den talade diskursen i klassrumssituationen berörs knappast. Frågorna om principer för urval, organisation, förmedlingsidé och utvärdering samt om klassifikation och inramning ställs till de specifika läroplansdokumenten av typ stadgor och undervisningsplaner med förarbeten och till vissa läroböcker men även till utsagor i form av artiklar och debattinlägg från tongivande aktörer inom fältet. Eftersom fältet förutsätts formas kring möten mellan olika traditionsbärare får också detta slags utsagor mening.

Jag utgår således från att *olika* läroplansprinciper kan identifieras vid en och samma tidpunkt, även om sannolikt en är den dominerande. Jag utgår liksom från att *olika* koder kan brytas mot varandra, även om en är den dominerande.⁵⁷ Fältet kan vid en viss tidpunkt kännetecknas av motstridiga eller heterogena principer för urval, organisation etc. Som motsats härtill står det analytiska begreppet "kod" för ett sammanhängande system av renodlade principer – en slags *idealtyp* som måste rekonstrueras ur det sammanhang där den framträder.⁵⁸ Genom att bruka begreppet fält som redskap för att studera lärutbildningen riktas blicken just mot eventuella motstridiga principer som kan identifieras i texten eller som kan förespråkas av olika aktörer. Lärutbildningens pedagogiska fält kan t ex vara sammanvävt av två sinsemellan olikartade koder, det kan forma platsen för ett möte eller ett spel mellan olika traditionslinjer.

Ett fält skall betraktas som något mycket konkret.⁵⁹ Det kan således beskrivas med hjälp av de poler som drar till sig olika "förkämpar" och som i det här fallet förutsätts spegla olika, motstridiga principer för att bygga upp och organisera en läroplan i vid mening. Fältet ramas också in och bestäms av de begränsningar som sker av dess kontext. Begreppet *ram* är således centralt i det empiriska arbetet. Ramarna utgör fältets avgränsning gentemot dess kontext – och gentemot andra, intilliggande eller omgivande fält. En fråga jag

⁵⁷Bernstein noterar för övrigt, att arenor eller fält uppstår när sociala grupper eller klasser konstruerar, försvarar, utmanar och kämpar mot en bestämd klassifikation och inramning. Se t ex Bernstein, 1995, s 13, jfr även Bernstein, 1990, s 165–218.

⁵⁸Så används kodbegreppet av både Bernstein och Lundgren.

⁵⁹Se t ex Broady, 1990, s 300 ff.

ställer till mina data handlar därför om att söka belysa ramarna för folkskolläro-utbildningen som *statligt reglerad utbildningsinstitution*. Jag riktar också blicken mot relationen *centralt – lokalt* inom fältet, och söker därigenom i någon mån diskutera hur aktörer förflyttar sig inom fältets förgreningar mellan positioner på den centrala arenan och på den arena som det enskilda seminariet formar.

I det föregående uppmärksammades även begreppet *tradition*. Härmed kan bl a etablerade förhållningssätt och praktiker beskrivas och ett redskap erhållas att komma åt en utveckling *över tid*. En tradition kan t ex i den mån den manifesterats i texter för pedagogik komma att bidra till den *fortsatta* inramningen av fältet – till att utrymmet för alternativa handlingar och föreställningar begränsas av det redan givna. Traditioner kan bäras upp av olika dominerande aktörer – *traditionsbärare* – och dessa kan kämpa om herravälde och tolkningsföreträde över den pedagogiska texten, liksom över den pedagogiska praktiken. Traditionsbärarna ”förkroppsligar” texten och bidrar därmed till att fältet får sin konkreta bestämning. Att identifiera vissa dominerande traditionsbärare – liksom de traditioner de företräder – har därför varit viktigt i den empiriska delen av framställningen. Också data om rekryteringen i stort av lärarutbildare och lärarstuderande bidrar till en empirisk belysning av vilka slags aktörer som befolkar fältet.

*

I arbetet med att rekonstruera de texter som utgör mina data har samspelet eller spänningen mellan homogenitet och heterogenitet respektive mellan åtskillnad och integration i lärarutbildningens gestaltning framstått allt tydligare. Som en hjälp att ”se” strukturen i framställningen i avhandlingen formuleras därför avslutningsvis forskningsproblemet som fem grundläggande frågor eller teman för den fortsatta diskussionen, alla med anknytning till problemområdet *homogenitet–heterogenitet* och *åtskillnad–integration*. De har växt fram i samspelet mellan bearbetningen av mina data och arbetet med det teoretiska perspektivet.⁶⁰ I de avsnitt som följer söker jag göra dessa frågor begripliga och fylla dem med innehåll.

En första fråga gäller relationen mellan heterogenitet och homogenitet i utbildningen. Kan t ex en spänning identifieras häremellan och i så fall vilka former tar den sig? Är det möjligt att spåra uppfordran till avgränsningar –

⁶⁰Frågeställningarna utgör givetvis inte hypoteser jag försöker testa utan just teman i den fortsatta analysen.

inramningar – av en heterogen kontext i riktning mot ökad homogenitet eller vice versa? Uppfordrar en heterogenitet avseende t ex elevmaterial, ämnen, lärarkollektiv, organisation eller traditioner till inramningar i riktning mot större enhetlighet? En andra fråga gäller relationen mellan åtskillnad och integration. Kan förändringar i ett pedagogiskt fält beskrivas som rörelser mellan åtskillnad och integration? Sker t ex utmaningar av en stark åtskillnad mellan pedagogiska kategorier – en stark klassifikation vad gäller sådant som tid, rum eller innehåll – i form av kamp för gränsöverbryggande, mot integration?

Den tredje frågan fokuserar åtskillnad och integration med hänsyn till de traditioner som tagit form över tid och de ramar som avgränsar kontext. Sker exempelvis förändringar som förskjutningar mellan och inom traditioner och ramar eller som tydliga brott? En fjärde fråga diskuterar förutsättningarna för uppkomst och befastande av en ej etablerad tradition inom ett pedagogiskt fält. Hur relateras dessa förutsättningar till t ex makt över och kontroll av fältet? De här frågeställningarna hänger samman med och analyseras i relation till samhällsliga skeenden i stort och till statsmaktens förändrade karaktär under den aktuella tidsperioden.

En femte fråga gäller relationen mellan utvärdering och övriga aspekter av fältet. Hur förhåller sig eventuella förändringar inom utvärderingsområdet till förändringar och förskjutningar inom det större lärarutbildningsfältet?

Genomgående belyses frågorna utifrån *exemplet lärarutbildning* – med de ytterligare avgränsningar härav som angivits i kapitel ett – och utan anspråk på vidare generalitet. Särskilt har dikotomin åtskillnad – integration kommit att lysa fram som ett centralt tema i analysen.

Jag studerar således lärarutbildningen på två olika beskrivningsnivåer:

– en *deskriptiv* nivå, där utbildningens utformning och centrala innehåll liksom det omgivande fältets positioner beskrivs på ett relativt öppet sätt och beledsagas av fylliga citat, där fältets aktörer kommer till tals i sina autentiska formuleringar. De frågor som vägleder beskrivningen på denna nivå har angivits i kapitel ett; vart och ett av de följande kapitlen eller fallstudierna inleds också med några sådana deskriptiva frågor;

– en *analytisk* nivå, där de begrepp som preciserats ovan utnyttjas för att söka fördjupa reflexionen över lärarutbildningen och dess grundläggande egenskaper och för att söka identifiera olika förändringsskeden. I den sammanfattande tolkning och analys som avslutar kapitlen eller fallstudierna söker jag väva in de begrepp och frågor som utvecklats utifrån det teoretiska perspektivet.

3 En mekanisk-moralisk lärarutbildning etableras. Om folkskollärarutbildningens styrning, reglering och utformning under 1840–1860-talen

Inledning

Den första statliga regleringen av folkskolläraernas utbildning återfinns i 1842 års stadga för folkundervisningen. Där föreskrevs att ett "seminarium" skulle finnas i varje stiftsstad samt i huvudstaden för lärares utbildning. Där föreskrevs också vilka kunskaper och färdigheter som skulle krävas av en folkskollärare. Denna stadga ägnar en paragraf av fjorton åt utbildningen av lärare för den nu påbjudna folkskolan.

Seminarier inrättades också i samtliga stiftsstäder direkt efter den nya stadgans ikraftträdande.¹ Uppenbarligen utgjorde seminarierna dock till en början mycket enkla och outvecklade skolor; det skulle också dröja så länge som tjugo år innan den nya utbildningsinstitutionen fick en formell reglering som gick utöver de konturer folkundervisningsstadgan linjerat. I riksdagen diskuterades seminarieutbildningen intensivt vid återkommande tillfällen under denna period och särskilt under 1850- och 1860-talen.

I den fallstudie som redovisas i detta kapitel undersöker jag *vilka argumentationslinjer och förslag som bidrog till att ge utbildningen en mer varaktig utformning*. Framför allt studerar jag detta efter det att samtliga seminarier fungerat ett antal år och fram till att det första reglementet fastställs. Vilka motättningar fanns då i riksdagen kring hur den goda lärarutbildningen borde organiseras och kring vad stod striderna?² Jag ställer också frågan om det i

¹Några bildningsanstalter för blivande lärare hade tillkommit redan före stadgan. Sålunda dateras tillkomsten av folkskollärarutbildningen i Stockholm till år 1830, då Sällskapet för växelundervisningens befrämjande startade sin normalskola och bildningsskola för blivande lärare och lärarinnor vid växelundervisningsskola; se Anna Sörensen, *Växelundervisningssällskapets normalskola och folkskoleseminariet i Stockholm*, 1930. Seminariet i Lund kan dateras till 1839, då Lunds skolmästarseminarium startade med stöd av den s k Filéenska fonden. Också i Uppsala hade lärare erhållit utbildning i anslutning till Prins Gustafs skola. K Aquilonius, "Det svenska folkundervisningsväsendet 1809–1860, *SFH II*, 1942, s 263–266, C O Arcadius, "De svenska folkskoleseminariernas uppkomst och utveckling". *FUK I:3:1911*, s 8–23.

²Främst studerar jag riksdagarna under perioden 1850–51 – 1862–63.

ståndsriksdagen kan urskiljas särskilda grupperingar med olika återkommande ståndpunkter i seminariefrågan och i så fall vilka dessa är. Härigenom görs ett försök att ringa in ett *fält* eller en arena kring den tidiga folkskolläro-utbildningen. Jag prövar därvid att ur den läroplanstext som tog form mot slutet av perioden identifiera *principer för urval och organisering av mål, innehåll och metod* samt principer för *förmedlingsidé*. Jag söker även karakterisera läroplansfältet genom dess *klassifikation* och *inramning*.³

Samtidigt har delstudien också ett deskriptivt syfte. En avsikt har varit att frilägga och synliggöra argument och ståndpunkter hos rikets ständer rörande utformningen av och innehållet i vår första statligt reglerade utbildning av lärare för den obligatoriska folkundervisningen – och att därvid låta ständernas företrädare komma till tals med sina egna, levande och autentiska formuleringar. Som en bakgrund återges huvudlinjerna i de beslut och ställningstaganden i riksdagen som ledde fram till att seminarier för lärares bildning överhuvudtaget inrättades.⁴

Den första styrningen av folkundervisning och lärarutbildning växer fram

Förarbetet till 1842 års stadga för folkundervisningen ger väsentliga markeringar av hur de olika stånden och statsmakterna i övrigt såg på folkskolans uppgift och på utbildningen av folkskolans lärare. Som en bakgrund till skildringen av hur den utbildning som senare etablerades kom att ta form, följer här en redogörelse för några centrala tendenser i proposition och riksdagsbehandling.⁵

I den proposition som biskop C J Heurlin utarbetat – Heurlin var föredragande statssekreterare –, daterad den 1 februari 1840, ges flera motiveringar till varför en allmän folkundervisning är nödvändig och varför särskilda lärare behövs för denna undervisning. Föräldrar finns som saknar förmåga och tillfälle, ja ibland även vilja, att lämna sina barn nödvändig undervisning. Till detta kommer, att ehuru folkundervisningen huvudsakligen bör vila på religiös

³Med andra ord söker jag belysa de frågor som preciserades i kapitel 2.

⁴Dvs 1842 års stadga för folkundervisningen med dess förarbeten i form av proposition och utskottsbetänkanden.

⁵Om tillkomsten av och bakgrunden till 1842 års stadga för folkundervisningen, se Aquilonius, 1942, Albin Warne, *Om tillkomsten av vår första folkskolestadga*, 1961, Gunnar Richardson, "Folkskolan tar form – de första decennierna", i Richardson, red, *Ett folk börjar skolan*, 1992, Eva Rappe, "Från katekes till "social fostran". *Häften för kritiska studier*, 1973, Åke Isling, *Kampen för och mot en demokratisk skola*, 1980, John Boli, *New Citizens For a New Society*, 1989.

grund och en varm och levande kristendomskunskap alltid måste sättas i främsta rummet och största vikten läggas därvid,

”[...] så gifvas likväl flere andra kunskapsämnen, hvilka äro både nyttiga att inhemta, såsom bidragande till förstånds-odling, och hvilka äfven i våra tider med en stigande upplysnings fordringar för många kunna anses nödvändiga och i flere, så väl det offentliga, som enskilda lifvets förhållanden i vårt fädernesland oundgängliga.”⁶

Ett sådant tillfälle bör folkskolan erbjuda, varför undervisningen där bör utsträckas och av det skälet lärarens bildning vara större än den föräldrar vanligen äger och kan meddela barnen. Propositionen föreslår också att medel skulle anvisas till praktiska utbildningsanstalter för blivande lärare i varje stiftsstad och sättas i förbindelse med någon där fungerande växelundervisningsskola.

Propositionen tecknar en bild av ömsesidiga plikter och rättigheter mellan staten och dess medlemmar för att svara mot ett högre ändamål:

”Då samhällets högre ändamål icke kunna vinnas, om dess medlemmar lemnas åt råhet och okunnighet, så har Staten både skyldighet att vaka öfver och befordra folkbildningen, samt rättighet att af hvarje samhällsmedlem fordra åtminstone det kunskapsmått, hvarför utan han icke förmår inse sin bestämmelse eller rätt uppfylla sina pligter.”⁷

Till propositionen var fogad en bilaga som redovisar en undersökning över folkundervisningens tillstånd i alla stift. Denna sammanfattas i en särskild tabell, av vilken framgår att i riket fanns omkring tusen fasta eller stående skolor, medan omkring ettusentvåhundra församlingar saknade såväl fasta som ambulerande skolor.⁸ Med andra ord saknades skolor i omkring hälften av alla församlingar.⁹ Propositionen sammanfattar denna från konsistorierna inford-

⁶Kongl. Maj:ts Nådiga Proposition till Rikets Ständer, rörande allmänna Stadganden och Anslag af allmänna medel till Folk-undervisningens befrämjande; Gifven Stockholms Slott den 1 Febr. 1840. N:o 7, s 3. I Bihang till samtliga Riks-Ständens Protocoll vid Lagtima Riksdagen i Stockholm Åren 1840 och 1841. Första samlingen, 1sta Afdelningen.

⁷Ibid., s 4.

⁸Ibid., bilaga. De i tabellen exakt angivna sifferuppgifterna kan vara behäftade med vissa felaktigheter; jfr Aquilonius, op. cit., s 266 ff.

⁹Samtidigt kan konstateras, att skolväsendet i icke föraktlig grad redan var utbyggt vid tiden för tillkomsten av 1842 års stadga för folkundervisningen. Aquilonius menar att propositionens uppgifter om antalet lärare torde vara tillförlitliga; dessa uppges till 1537. Vidare beräknar han att omkring vart sjunde barn torde ha fått undervisning i fast eller ambulerande folkskola; ibid. Bengt Sandin har inträngande analyserat framväxten av barnskolor i städerna under perioden 1600–1850; Sandin, *Hemmet, gatan, fabriken eller skolan*, 1986. Per-Johan Ödman använder t ex rubriken ”Ett folk fortsätter skolan” för tiden kring folkundervisningsstadgans tillkomst; Ödman, *Kontrasternas spel*, 1995, s 497. Också seminarier för lärares utbildning existerade före 1842. Det nya var emellertid den begynnande statliga regleringen och finansieringen.

rade redogörelse med att de senaste trettio årens utveckling visat en betydande förbättring och utvidgning av folkundervisningen, men att

”[...] undervisningen mångenstädes ännu är bristfällig och otillräcklig, samt icke motsvarande hvarken sitt förnämsta syfte och ändamål, att utbilda och förädla den religiösa och moraliska känslan, eller tidens stigande fordringar på bildning i allmänhet.”¹⁰

Med dessa ord hade propositionen också uttalat sig kring folkundervisningens uppgift och ändamål.

I riksdagen behandlades propositionen av stats- samt allmänna besvärs- och ekonomiutskotten, som utarbetade ett särskilt betänkande om folkundervisning, vari utsagor återfinns också om lärarens utbildning och uppgift.¹¹ Folkundervisningen motiveras här med föräldrarnas bristande förmåga, men också med behovet av förändring i förhållande till de kunskaper föräldrarna av tradition kunde ge:

”Gudsfruktan, ordentlighet, sedlighet och en säker, om ock till sin omfattning ringa, kunskap, hafva ur många hus blifvit förjagade och efterträdda af osedlighet, utsväfningar och brott, eller åtminstone af liknöjdhet för allt högre, än de dagliga behofven, i förening med en bedräglig okunnighet, ofta fattigdomens följeslagare. Att nu vidare bygga sina förhoppningar endast, eller till och med till största delen, på föräldraundervisningen, skulle vara så mycket mera fåfängt, som denna alls icke är att påräkna, just der den bäst behöfdes, hos den fattigaste och okunnigaste delen af folket. Dessutom är denna traditionella undervisning till sin natur stationär. Den växer icke med behofvet i vidd och utsträckning. Fordringarne på flera och mera omfattande kunskaper, äfven för de arbetande folk-klaserna, hafva blifvit allt högljuddare, och hvarken böra eller kunna tillbakavisas.”¹²

Utskotten för också ett resonemang kring behovet av folkundervisning på grund av att samhällsförfattningen innebär, att jordbrukaren, bergsmannen och hantverkaren fått en närmare andel i statens offentliga värv. Detta föranleder att de av folkundervisningens ämnen som går utöver religionsämnet bör få en större tyngd. Man måste också fästa vikt vid, att de medlemmar av det uppväxande släktet som kommer att delta i lagstiftning, lagskipning och beskattning

¹⁰Kongl. Maj:ts Nådiga Proposition, N:o 7, 1840, s 1.

¹¹Stats- samt Allmänna Besvärs- och Ekonomi-Utskottens Betänkande, N:o 5, 1840. I Bihang till samtliga Riks-Ståndens Protocoll vid Lagtima Riksdagen i Stockholm Åren 1840 och 1841. Fjerde samlingen, 2dra Afdelningen.

¹²Ibid., s 8.

får tillfälle att inhämta en mot tidernas stigande fordringar svarande bildning.¹³

Här ser man således, hur utskotten tilldelar folkundervisningen legitimitet inte bara genom att hänvisa till behovet av en effektivare religionsundervisning, utan även till de nya krav på större delaktighet i ansvaret för statens styrning som nu ställts på vissa grupper av medborgare.

Utskotten konstaterar, att folkundervisningens brister inte avhjälps endast genom att anställa en lärare i varje socken, eller genom att inrätta fasta skolor:

”De äro, dessa bristfälligheter, naturliga följder af Lärarnes egen högst inskränkta bildning; ty dessa tagas vanligen ur den arbetande classen, utan att ens, eller åtminstone i högst sällsynta fall, hafva genomgått någon af Apologist-skolans lägre grader.”¹⁴

Därför erfordras, att man inrättar ett *seminarium* i varje stiftsstad, samt i huvudstaden, och att en föreståndare förordnas av domkapitlet att handleda och i det teoretiska som pedagogik och katechetik mm själv undervisa de blivande lärarna, examinera dem vid intagning och avgång samt sätta betyg¹⁵.

Här gick utskotten utöver propositionen, som sade att föreståndaren borde ha inseendet över ”denna practiska undervisnings-anstalt,” och endast talade om *viss* teoretisk undervisning – inte om undervisning i de teoretiska ämnen.¹⁶ Såväl utskott som proposition föreslog också, att det skulle vara läraren i stadens folkskola, som skulle ge den *praktiska* bildningen. Utskotten skärper även inträdeskraven. Där propositionen talade om att den sökande skulle kunna skriva, räkna, kunna läsa innantill svenskt och latinskt tryck samt utantill Luthers lilla katekes med den antagna förklaringen och därtill äga insikt i biblisk historia och i de första grunderna av allmän jordbeskrivning och fäderneslandets historia samt kyrkosång, menar utskotten därtill att krav bör ställas på att kunna skriva ”färdigt” samt räkna ”quatuor species” och ha ”någorlunda försvarlig” insikt i biblisk historia, allmän jordbeskrivning, fäderneslandets historia samt kyrkosång.

Utskotten uttalar sig även om lärometod och hävdar, att växelundervisningsmetoden är att föredra.¹⁷ Man utvecklar skälen härtill:

”Hvad den Läro-method beträffar, som för öfrigt vid så väl de Fasta som de ambulato-
riska Skolorna må följas, anse Utskotten Vexel-undervisnings-metoden vara under nu

¹³Ibid., s 9.

¹⁴Ibid., s 11.

¹⁵Ibid., s 11.

¹⁶Kongl. Maj:ts Nådiga Proposition, N:o 7, 1840, s 5.

¹⁷Detta hade propositionen ej gjort.

befintliga förhållanden, tjenligast och med Skolväsendets afsedda organisation mest förenlig; hvadan ock Utskotten tillstyrka, att meranämnde method, under iagttagande af de modificationer, hvartill läro-ämnenas beskaffenhet kan föranleda, desto heldre måtte antagas, som tillfälle derigenom beredes för meddelandet af undervisning åt så många barn, Skolorna kunna inrymma.”¹⁸

Det synes vara de praktiska realiteterna, snarare än pedagogiska överväganden, som återopas i valet av metod för skolans arbete.

Utskotten framhöll vidare, att ett visst *minimum* i skolämnen skulle ha inhämtats, innan en elev fick lämna folkskolan.¹⁹ Också detta innebar en skärpning i förhållande till propositionen.

Denna fråga kom att bli mycket kontroversiell i och mellan de olika stånden. Utskotten önskade definiera den för alla obligatoriska lärokursen så, att barnen skulle hunnit inhämta att med lätthet läsa svenska språket rent och väl innantill, såväl latinsk som svensk stil, inhämtat att skriva, lärt sig religionskunskap och biblisk historia, de fyra räknesätten, fått försvarlig färdighet i svenska språkets rättskrivning samt kännedom om det allmännaste av fäderneslandets historia och geografi, inhämtat de första grunderna i naturläran samt kyrkosång.²⁰

Meningarna i riksdagen delade sig på flera punkter när det gäller behovet och utformningen av särskilda seminarier för lärarnas utbildning. Här skall inte samtliga argumentationslinjer och yrkanden behandlas.²¹ Det är emellertid intressant att konstatera, att de avsteg utskotten tvingades till från sitt första förslag alla innebar att den föreslagna centrala regleringen av seminarierna från statens sida *minskades*.

Flera av reservationerna till utskottens betänkande förtjänar intresse ur denna aspekt. Biskop Carl Adolph Agardh hade skrivit en utförlig reservation i frågan, där han utvecklade sin syn på hur inläring bäst sker.²² Han pläderar utifrån denna syn mer av hemläsning – ledd av föräldrarna – där elevens självverksamhet får stå i centrum:

”Den kunskap, som *läres, inplantas, ingjutes* af Läraren, eller som omedelbart öfvergår från Läraren till lärjungen, bidrager obetydligt till själsförmögenheternas utveckling; hvar-

¹⁸Stats- samt Allmänna Besvärs- och Ekonomi-Utskottens Betänkande, N:o 5, 1840, s 22 f.

¹⁹Ibid., s 18.

²⁰Katekesen nämns således ej. Ibid.

²¹Se Arcadius, 1911, Warne, 1961.

²²Av författaren till *Svenska folkskolans historia 1809–1860* betraktas denna reservation som ”den för folkskolans utveckling farligaste” (sic); Aquilonius, 1942, s 278.

emot, ju mera andel lärjungen sjelf har i kunskapens inhemtande, desto mera utvecklas hans själsförmögenheter derigenom. Lärjungens sjelfverksamhet är således det viktigaste villkoret för all undervisnings fullkomlighet;[...]"²³

Det andra viktiga skälet är enligt Agardh att kristendomskunskapen förmedlades bäst i familjen. Själverksamhet är, fortsätter Agardh i den drygt fjorton sidor långa reservationen, den enda av naturen själv föreskrivna metoden – barnet skaffar sig ju redan före sex års ålder verkligt stora kunskaper just genom inre bearbetning. I skolan brådstörtas däremot kunskaperna för mycket på barnet, som ej får tid att *på sitt sätt* uppfatta och använda lärdomen, tänka däröver, besinna sig, jämföra, sammanbinda och döma, förarbeta, förändliga och med sin själs väsende införliva den.²⁴ Agardh är också skeptisk till försöken att i skolan genom *frågemetod* söka bereda eleverna själverksamhet.²⁵

Om de föreslagna seminarierna kan man också återfinna kritiska reservationer, som speglar den motsättning som fanns mellan att å ena sidan inrätta särskilda läroverk, å andra sidan ordna folkskollärautbildning i anslutning till en växelundervisningsskola, vars skolmästare samtidigt skulle vara seminarieföreståndare och lärare i folkskolan. Flera reservationer ifrågasatte om seminarier överhuvud behövdes.²⁶

Annat som ifrågasattes under den fortsatta riksdagsbehandlingen var bl a kravet att studera *ett år* vid seminarium, de i förhållande till propositionen höjda inträdeskraven, om verkligen riksdagen skulle föreskriva hur anslaget till respektive seminarium skulle fördelas ifråga om lärarkrafter och lärarlöner mm samt inte minst det ytterst låga belopp som såväl proposition som utskott ansett sig kunna föreslå i statligt bidrag.²⁷ Många ifrågasatte också ut-

²³Stats- samt Allmänna Besvärs- och Ekonomi-Utskottens Betänkande, N:o 5, 1840, reservationer, s 9 f.

²⁴Ibid., s 10.

²⁵Ibid., reservationer, s 4–19 innehåller hela reservationen. Om Agardhs för sin tid radikala reformpedagogiska program, se Sven-Eric Liedman, *Att förändra världen – men med måtta*, 1991, s 187–208. Agardh introducerade t ex Pestalozzi på svenska genom att själv tillsammans med Magnus Bruselius redan år 1812 ge ut dennes *Elementar-Böcker*.

²⁶Stats- samt Allmänna Besvärs- och Ekonomi-Utskottens Betänkande, N:o 5, 1840, reservationer, s 1–26. Bland dem som sedan yttrar sig i ärendet vid debatten i prästeståndet märks t ex Erik Gustaf Geijer, som ifrågasatte behovet av särskilda seminarier, hävdade att nödvändiga förberedande kunskaper kunde inhämtas vid det allmänna läroverket och att befintliga större skolor utgjorde de bästa plantskolorna också för lärarna; han grundade sin bedömning bl a på verksamheten vid Prins Gustafs skola i Uppsala, där Anders Oldberg enligt Geijer hade utbildat flera skickliga lärare för landsortens behov. Högvärldiga Presteståndets protokoll vid Lagtima Riksdagen i Stockholm År 1840. Andra Afdelningen, Femte Bandet, s 745 f; hela debatten, s 684–790. Geijer ändrade sig emellertid efter nästa utskottsförslag; han ansåg då att det var viktigt att inom allmogen själv bildades en klass som i kraft av bättre undervisning kunde sprida sådan till sina bröder; Arcadius, 1911, s 31 f.

²⁷500 riksdaler per seminarium; Kongl. Maj:ts Nådiga Proposition, N:o 7, 1840, s 5, Stats- samt Allmänna Besvärs- och Ekonomi-Utskottens Betänkande, N:o 5, 1840, s 12. Skillnaden mellan proposition och utskott bestod i att utskotten även föreslagit ett seminarium i Stockholm medan

skottens text om vad folkskolans undervisning *minst* skulle innehålla – eller, ur ett annat perspektiv, vad staten skulle fordra i kunskaphänseende av medborgarna.

På grund av oenigheten i ståndens ställningstaganden återremitterades hela frågan till förnyad utskottsbehandling, och ett nytt förslag utarbetades. Det ursprungliga ställningstagandet modifierades något. Invändningarna avseende förslaget om att inrätta seminarier tillbakavisades dock i stort. Utskotten inleder bemötandet med följande ord:

”Det är en allmänt erkänd sanning, att framgången af all slags undervisning till hufvudsaklig del beror på lärarens skicklighet.”²⁸

Den enda kraftiga åtgärd med vars hjälp man kunde vinna det åsyftade målet att erhålla lärare med någon form av teoretisk och praktisk förberedelse till så stort antal som de föreslagna folkskolorna krävde syntes enligt utskotten vara att instifta särskilda läroverk – om än av blygsamt slag och till ringa kostnad. Att klara att förse en starkt utbyggd folkskola med lärare med hjälp av befintliga läroverk, apologetiskolor, enskilda undervisningsanstalter eller liknande har utskotten inte bedömt som realistiskt. Att inskränka antalet av de föreslagna seminarierna önskade man inte heller göra med hänvisning till att kortast möjliga resväg borde föreligga för lärjungarna, vilka ”i allmänhet kunna antagas vara af den fattigare classen.”²⁹

De modifieringar utskotten nu gjorde innebar avkall på kravet om ett års studier vid seminarium – tillfälle fanns även *utanför* seminarierna att inhämta erforderliga kunskaper och praktiska färdigheter, varför det kunde medföra tidsförlust och onödiga kostnader att kräva ett års seminarievistelse. Utskotten överlät också åt Kungl. Maj:t att bestämma om seminariernas närmare organisation. Däremot gjordes inte avkall på inträdeskraven – detta motiverades med att seminarierna inte borde åta sig den allra elementäraste kunskapsförmedlingen. Inte heller gjordes avkall på de krav som skulle ställas på en person som skulle godkännas som lärare – läraren måste ovillkorligen äga ett större kunskapsmått än det han skulle meddela sina elever, vidhåller utskotten. Inte

propositionen endast talat om varje stiftsstad. Om reservationerna i seminariefrågan efter första utskottsförslaget, se även Arcadius, 1911, s 26 ff.

²⁸Stats- samt Allmänna Besvärs- och Ekonomi-Utskottens Utlåtande, N:o 128, 1841, s 12; hela avsnittet om seminarierna, s 10–15. I Bihang till samtliga Riks-Ståndens Protocoll vid Lagtima Riksdagen i Stockholm Åren 1840 och 1841. Fjerde samlingen, 2dra Afdelningen.

²⁹Ibid., s 13.

heller minskade man beloppen i de föreslagna stipendierna till lärarstudera-
rande.³⁰

I detta nya utlåtande utvecklar utskotten den kontroversiella frågan varför man anser det nödvändigt att kräva ett visst minimum av kunskapsmått. Här förtydligas bilden av ömsesidiga rättigheter och skyldigheter mellan staten och dess medborgare:

”Om det nemligen är Statens skyldighet att tillse och vaka deröfver, att dess ändamål uppnås, så måste det också vara Statens rättighet att vidtaga därför tjenliga åtgärder. Skulle okunnigheten obehindradt få skaffa sig tillfälle att fritt undantränga kunskaper och bildning, eller till och med, om endast ett stillastående i afseende på dessa finge ega rum, så måste otvifvelaktigt samhällets högre ändamål förfelas, så vida detta förutsätter en jemnt fortskridande högre utveckling. Derföre är det icke allenast Statens *skyldighet* att befrämja folkundervisningen, utan den måste äfven hafva en motsvarande *rättighet*, att af hvar och en bland sina medlemmar fordra det mått af kunskaper, förutan hvilket denne icke kan inse och uppfylla sina pligter såsom medborgare.”³¹

Minimikunskaperna hade föreslagits inte för att utskotten ansåg dem vara tillräckliga, utan eftersom de krävdes som grund för att var och en sedermera själv på egen hand skulle kunna utvidga sina insikter. Utskotten kursiverar särskilt utsagan att ingen på förhand bestämd skillnad mellan rik och fattig i avseende på kunskaper må föreskrivas. Inte heller anser utskotten någon giltig grund finnas för olika minimikunskaper mellan man och kvinna. Till dem som ifrågasatt kraven på minimikunskaper för de fattiga barnen säger utskotten bl a:

”Skall den yttersta grad af torftighet ännu mera förbittras derigenom, att de alltifrån barn-
domen fördömas att deruti qvarstanna, enär man beröfvar dem ett af de kraftigaste medel
att derur befria sig, nemligen kunskapen?”³²

Riksdagens behandling av det nya utskottsutlåtandet resulterade i en skrivelse till Kungl. Maj:t som vad gäller seminarierna i huvudsak anslöt till vad utskotten föreslagit. De viktigaste punkterna hade antagits av alla fyra stånden ³³

³⁰Ibid., s 13 ff. Också till detta andra utskottsbetänkande fanns reservationer i seminariefrågan, se ibid., reservationer, s 1–10. Reservationerna liksom invändningarna i ståndens debatter sammanfattas av Arcadius, op. cit., s 30 ff.

³¹Stats- samt Allmänna Besvärs- och Ekonomi-Utskottens Utlåtande, N:o 128, 1841, s 23.

³²Ibid., s 23 f.

³³Rikets Ständers underdåniga Skrifvelse, rörande allmänna Stadganden och anslag till folkundervisningens befremjande, N:o 412. I Bihang till samtliga Riks-Ståndens Protocoll vid Lagtima

I riksdagsskrivelsen återkommer stånden till den skärpning man önskat i förhållande till propositionen när det gällde att av samhällsmedborgarna fordra ett visst minsta kunskapsmått:

”Samhället måste ega rätt att af hvarje dess medlem fordra, icke allenast att han är oskadlig, utan ock att han eger det kunskapsmått, som gör honom till en nyttig medborgare och skicklig att rätt uppfatta samhällspligten; och således kan och bör ett visst kunskapsmått föreskrivas, såsom lägsta fordringen af hvarje ur barna-åldren utträdande person.”³⁴

Om vad detta kunskapsmått skulle omfatta hade, som tidigare nämnts, meningarna varit starkt delade. Präste- och bondestånden hade yrkat, att endast kunskaper och färdigheter i innanläsning, biblisk historia, kristendomskunskap och kyrkosång skulle ha inhämtats innan barn av fattigdom eller bristande fattningsgåva kunde utskrivs ur skolan. Adeln önskade därutöver färdighet i att skriva och i de fyra räknesätten i hela tal samt den religionskunskap som fordrades för att tas emot till nattvardsläsning, medan borgarståndet ansåg att det även skulle krävas kunskaper i det allmännaste av fäderneslandets historia och geografi samt de första grunderna av naturläran. Här segrade den ståndpunkt som adeln företrädde.³⁵

1842 års stadga för folkundervisningen

Stadgan kom till sist, och efter yttranden även från konsistorier och landshövdingar,³⁶ att få följande utformning. Den omfattar fjorton sidor text strukturerad i lika många paragrafer. En av dessa handlar explicit om lärarutbildningen. Först stipuleras att i varje stiftsstad och i Stockholm bör inrättas ett seminarium i syfte att bereda tillfälle för dem som vill ägna sig åt folkskollärarkallet att erhålla ”underwisning och öfning i de till detta kall hörande äm-

Riksdagen i Stockholm Åren 1840 och 1841. Tionde samlingen, 1sta Afdelningen, 1sta Bandet. Både adeln och prästerskapet hade önskat fördubbla anslaget till varje seminarium, men efter sammanjämkning och votering i förstärkt statsutskott förordades utskottens förslag. Förslaget till sammanjämkning redovisas i Stats- samt Allmänna Besvärs- och Ekonomi-Utskottens Memorial, N:o 190, 1841, i Bihang till samtliga Riks-Ståndens Protocoll vid Lagtima Riksdagen i Stockholm Åren 1840 och 1841. Fjerde samlingen, 2dra Afdelningen. Voteringen avseende medel till seminarierna redovisas i Memorial, N:o 535, angående voteringen, i anledning af Stats- samt Allmänna Besvärs- och Ekonomi-Utskottens Memorial, N:o 190, i Bihang till samtliga Riks-Ståndens Protocoll vid Lagtima Riksdagen i Stockholm Åren 1840 och 1841. Fjerde samlingen, 1sta Afdelningen, 3dje Bandet.

³⁴Rikets Ständers underdåniga Skrifvelse, N:o 412, 1841, s 1046.

³⁵Ibid., s 1053, samt Stats- samt Allmänna Besvärs- och Ekonomi-Utskottens Memorial, N:o 190, 1841, s 20 ff.

³⁶Aquilonius, 1942, s 306–312 sammanfattar dessa yttranden.

nen.”³⁷. Domkapitlet är seminariets omedelbara tillsynsmyndighet. En förståndare för varje seminarium skall förordnas av domkapitlet, som också skall fördela anslag och närmare bestämma om utbildningen med hänsyn till undervisningens längd, prov mm. Särskilt påpekas att seminarieeleverna bör få undervisning i ”kyrkosång och enkel gymnastik” samt ges tillfälle att ”uti någon folk-skola erhålla practisk bildning för skol-lärare-kallet.”³⁸ Inträdeskraven formuleras så här:

”Ingen må till elev i ett skol-lärare-seminarium antagas, som icke företett tillförlitligt betyg om god frejd och en anständig wandel, samt wid af Förståndaren anställt förhör befunnits kunna med färdighet läsa innantill Swenskt och Latinskt tryck, skrifwa, räkna quatuor species i hela tal, samt kunna utantill Luthers lilla Cateches med den antagna förklaringen och äga försvarlig kännedom af Bibliska Historien. Den, som finnes behäftad med något sådant kroppsligt fel, som gör honom till skollärare-kallet oskicklig, må ej till elev antagas.”³⁹

Här har Kungl. Maj:t som framgår gjort avsteg från riksdagens krav på att den blivande lärarstuderanden också skulle ha en någorlunda försvarlig insikt i allmän jordbeskrivning och fäderneslandets historia samt kyrkosång. Dessa krav hade funnits med i riksdagens skrivelse, men ifrågasatts i samband med konsistoriernas och landshövdingarnas yttranden; det ansågs tillräckligt att eleverna fick undervisning i dessa ämnen först i seminariet. Vidare har Kungl. Maj:t lagt till de inledande orden om tillförlitligt betyg om god frejd och anständig wandel, också utifrån de nämnda myndigheternas yttranden.⁴⁰

Nästa paragraf anger vad som fordras av en folkskollärare. Av den uppräknade av färdigheter och insikter läraren bör besitta torde man kunna sluta sig till vad också *seminarieutbildningen* skulle omfatta. Genom godkänt prov, ordnat av seminarieförståndaren och i närvaro av en ledamot av domkapitlet, skulle den blivande läraren dokumentera full färdighet i innanläsning, rätt- och välskrivning samt ”fullgiltig insigt och ådagalagd färdighet” att undervisa i katekes, biblisk historia, fysisk och politisk geografi ”i säker öfwersigt”, fäderneslandets historia, huvuddragen av allmänna historien, räknekonst, ”så wäl theoretiskt som practiskt, till och med sammansatt Regula de tri uti hela och brutna tal, allmänna begreppen af geometri och linearteckning”, samt naturlära, och därtill äga kännedom om växelundervisningsmetoden och kunna un-

³⁷SFS 1842:19, § 5.

³⁸SFS 1842:19, § 5:2.

³⁹SFS 1842:19, § 5:4.

⁴⁰Arcadius, 1911, s 32 f.

dervisa i enkel gymnastik och kyrkosång. Sökte någon förena uppdrag som skollärare med uppgiften som klockare på landet krävdes även kännedom om och färdighet i vaccination och åderlåtning.⁴¹

Stadgan innehöll ingenting närmare om hur undervisningen skulle organiseras eller vad lärokurserna skulle omfatta; till och med propositionens krav att studietiden skulle fastställas till minst ett år hade som tidigare nämnts tillbakavisats.

Exempel på läse- och arbetsordningar från seminariernas första år visar att en stor del av veckans timmar ägnades kristendomsundervisning – ca 6 timmar i veckan till bön och bibelläsning och 6 timmar i veckan till katekes och biblisk historia. Modersmålet – läsning, rättstavningsövningar, rättskrivning och språklära – omfattade 5-6 veckotimmar, historia och geografi varierade mellan 3 och 7 timmar tillsammans, räkning och geometri mellan 2 och 5, naturlära mellan 1 och 4, pedagogik och metodik tillsammans mellan 1 och 3, sång 2-6, gymnastik 2-4 och praktiska undervisningsövningar, vanligen för högre avdelningen, 4-13 timmar i veckan.⁴²

Den teoretiska undervisningen vid seminarierna synes ha ägt rum under torftiga materiella omständigheter, ofta i ett enda rum och med en enda lärare – föreståndaren, vilken vid en del seminarier även kunde vara lärare vid en till seminariet knuten skola. Vid de åtta seminarier där föreståndaren ej samtidigt var lärare i folkskolan kunde dock skolan vara inrymd i samma lokal som seminariet. De flesta seminarieföreståndarna var präster. Även i de fall en biträdande lärare måste anställas för den teoretiska undervisningen behövde inte eleverna indelas i olika avdelningar. Elevernas antal, inte ämnenas karaktär, tycks ha motiverat att en extra lärare anlätades – undantagandes sång och gymnastik.⁴³

En föreställning om karaktären hos seminarieundervisningen efter 1842 ger några vanligen förekommande läroböcker. År 1843 utkom *Praktisk Handbok i Pedagogik och Methodik för Svenska Folkundervisningen* av Anders Oldberg, ”direktor” för folkskoleseminariet i Uppsala och lärare vid Prins Gustafs folkskola.⁴⁴ Merparten av skriften upptas av råd och anvisningar om för hur arbetet i folkskolan lämpligen skulle gå till. En stor del av innehållet ägnas ”Spe-

⁴¹SFS 1842:19, § 6:1. Här synes avstegen från riksdagsskrivelsen vara mindre: uttrycket ”uti hela och brutna tal” har lagts till efter regula de tri och kännedom om växelundervisningsmetoden har tillkommit; utskotten hade emellertid i den resonerande texten betonat denna metods företräden.

⁴²Se t ex Sörensen, 1930, för växelundervisningssällskapets seminarium i Stockholm år 1848. Se även Arcadius, 1911.

⁴³Arcadius, op. cit., s 36–40.

⁴⁴Anders Oldberg, *Praktisk Handbok i Pedagogik och Methodik för Svenska Folkundervisningen*, 1843.

ciell Methodik” – för stavningen, för innan- och utanläsningen och skrivningen, räkningen, geometrin, religionsundervisningen och för läsåmnena i folkskolans högsta klass (uppenbarligen övriga sådana) samt för folkskolans ”sångöfningar”, flickornas skoluppföstran samt folkskolans disciplin. Innehållet har en mycket praktisk karaktär; dock skymtar utsagor om barnens själsutveckling, åskådningsövningar, vikten av att utbilda tydliga föreställningar. Stor vikt läggs vid att motivera behovet av särskild skolundervisning och att ange folkskolans ändamål samt att beskriva ”Folkskollärarens kall”.⁴⁵ Lärarens karaktärsegenskaper som kristen anda, kärleksfullt sinne, gudlig vandel, värdigt uppförande och skickligt beteende nämns före kunskaper och undervisningsskicklighet. Moral synes föregå kunskaper. Också en annan seminarieföreståndare, O E L Dahm, gav år 1846 ut en pedagogisk-metodisk handbok, *Skolmästarkonst. Antydningar för Lärare och Skolinspektörer*.⁴⁶ Dahm var en kort tid föreståndare för seminariet i Kalmar, därefter rektor för läroverket därstädes och ledamot av borgarståndet. Båda skrifterna konkretiserar hur växelundervisningsmetoden kom till praktiskt utförande vid seminarium och folkskola.

Fortsatta argumentationslinjer och förändringsförslag

Frågan om seminarierna, deras utformning och inte minst deras antal, återkom vid flertalet riksdagar under 1850- och 1860-talen. De olika yrkandena, argumentationslinjerna och riksdagens ställningstaganden belyser i flera avseenden frågan om *styrning och kontroll* av folkskolläroverbyggnaden och huruvida ett *fält* börjar formuleras kring läroverbyggnaden.

Vid 1850–51 års riksdag hade allmänna besvär- och ekonomiutskottet fått en motion att behandla som avfattats av Josef Wallin. Wallin var kyrkoherde i Klara församling i Stockholm och ledamot av växelundervisningssällskapets direktion sedan 1824. Han var också ledamot av inspektionen över Stockholms folkskoleseminarium och den till seminariet hörande normalskolan sedan 1832. Wallin var även teologie doktor och hade tidigare varit läroverkslektor. Han har betraktats som skolkonservativ.⁴⁷

⁴⁵Ibid., se text s 1–8.

⁴⁶O E L Dahm, *Skolmästarkonst*, 1846. Skriften är numera lätt tillgänglig genom den nyttgåva Föreningen för svensk undervisningshistoria svarat för. Båda skrifterna refereras utförligt av Åke Isling i *Det pedagogiska arvet*, 1988.

⁴⁷N G W Lagerstedt, *Sällskapet för folkundervisningens befrämjande 1822–1922*, 1922, Sörensen, 1930, Olof Wennäs, *Striden om latinväldet*, 1966, s 57, Thor Nordin, *Växelundervisningens allmänna utveckling och dess utformning i Sverige till omkring 1830*, 1973.

Wallin menade i sin motion att behovet av att rekrytera folkskollärare till den nya skolan nu i det närmaste var fyllt, varför man borde överväga att skära ner antalet seminarier och i stället förbättra dessa inrättningar. Ofta svagt förberedda kunde seminarieeleverna under ett eller ett och ett halvt års seminariestudier endast förvärva en knapp själsodling – trots detta skulle de fylla folkskollärarens maktpåliggande kall. Fick de sedan ingen anställning som lärare skulle de utsättas för faror som en falsk ställning i samhället och väckta, men otillfredsställda anspråk föranledde.

Här återfinns en tankefigur som var vanlig bland konservativa seminariedebattörer: en utbildning som ej ledde till anställning inom det aktuella yrket skulle enbart verka förledande, försvåra återgång till arbete inom jordbruk eller liknande och uppamma olämpliga vanor och föreställningar. Folkskolläraryrket betraktades enbart som en förberedelse för ett enda bestämt yrke, inte som ett värde i sig för individen.

Wallins motion hävdade vidare att seminarierna varierade starkt sinsemellan vad gällde att ordna undervisningen och ifråga om vad som krävdes för respektive betygsgrad. Olika metoder användes och olika varianter förekom avseende den praktiska delen av utbildningen. Motionen avslutades med yrkandet att antalet seminarier borde minska till fyra eller fem, att elevernas fallenhet för yrket närmare borde utredas på förhand, fordringarna skärpas och vistelsetiden förlängas, att vården och tillsynen över seminarierna skulle handhas noga och att *enhet* skulle uppnås mellan seminarierna vad gäller metod och betygsgivning.⁴⁸

Här finner man ett klart uttryck för en önskan om större enhetlighet och ökad statlig kontroll av seminarierna. Wallin skisserade till och med ett slags ”utvärdering” av seminariernas verksamhet. Jag återkommer till detta.

En fråga att ställa i sammanhanget är också vad dessa utsagor om bristande enhetlighet seminarierna emellan står för. Kan ovannämnda krav från en av de ledande männen kring Stockholms folkskoleseminarium och Sällskapet för växelundervisningens befrämjande tolkas som uttryck för en uppseglande metodstrid inom seminarieutbildningen?⁴⁹

Växelundervisningssällskapets ställning i det samtida utbildningspolitiska fältet, liksom Sällskapets åtgärder för att främja just växelundervisningen, kan

⁴⁸Seminarierna borde förläggas till Stockholm eller Uppsala, Lund, Skara, Härnösand, möjligen även i Linköping. Motionen sammanfattas i Allmänna Besvärs- och Ekonomi-Utskottets Betänkande, N:o 114, 1850–51, s 1 f. I Bihang till samtliga riks-ståndens protokoll vid Lagtima Riksdagen i Stockholm Åren 1850 och 1851. Åttonde samlingen.

⁴⁹Wallin hade i motionen, liksom senare under riksdagsdebatten, bl a använt uttrycket ”enhet i läromethod”; *ibid.*, s 25.

delvis belysa frågan.⁵⁰ Växelundervisningen kan ses som ett utslag av det tidiga industrisamhällets idéer om mekaniskt-rationellt ordnande av mänsklig verksamhet i såväl skola som arbetsplats utifrån ett ideal om yttersta genomsynlighet.⁵¹ Det extrema uttrycket för denna kontroll genom total synlighet representeras av Jeremy Benthams idé om Panopticon.⁵²

Växelundervisningssällskapet hade bildats år 1822 av ledande företrädare för det dåtida etablissemanget.⁵³ Sällskapets engagemang i utbildningen av lärare hade klart demonstrerats genom dess inrättande av en särskild normal-skola i Stockholm, där också blivande lärare skulle få undervisning och handledning. Tillkomsten av Stockholms folkskoleseminarium kan härigenom dateras till år 1830.⁵⁴

Sällskapets årsredogörelser illustrerar hur man definierade sin roll vad gäller skola och undervisning. Fram till och med år 1847 innehåller redogörelserna utförliga statistiska uppgifter över antalet växelundervisningsskolor i landet.⁵⁵ För varje skola anges stiftelseår, tidpunkt då växelundervisningsmetoden infördes samt barnantal det aktuella året. I 1845 års berättelse uttalar Sällskapets direktion att den finner det lämpligt att seminarierna avgav berättelser om sin verksamhet och att det viktigaste ur dessa berättelser fick inflyta i Sällskapets tryckta årsredogörelse. Syfte härmed skulle vara att vinna ytterligare upplysningar rörande tillståndet vid seminarierna och att

”[...] tillvägbringa enhet och öfverensstämmelse i läroböcker, läromethod och Betyg öfver Elevernas insigter, samt befordra meddelandet af olika åsigter, till ömsesidig nytta och upplysning.”⁵⁶

⁵⁰Jfr Nordin, op. cit., Lars Petterson, *Frihet, jämlikhet, egendom och Bentham*, 1992.

⁵¹Jfr David Hamilton, *Towards a Theory of Schooling*, 1989, s 75–96, Bengt Sandin, *Hemmet, gatan fabriken eller skolan*, 1986, s 255 f, Petterson, op. cit., Ödman, *Kontrasternas spel*, 1995, s 476–484. Per-Johan Ödman åskådliggör med exempel från 1800-talets skola det genomsynlighetens ideal som dåtidens industrialister formulerade för hur fabriker, skolor, fängelser och liknande inrättningar bäst borde konstrueras för att uppnå största möjliga övervakning och yttersta kontroll – och därigenom påstådd effektivitet. Lars Petterson återger mycket åskådligt detta ideal i anslutning till Benthams idéer; se även Lars Petterson, ”Från undersåtefostran till medborgarutbildning”, i S Dahlgren, T Jansson & H Norman, red, *Från stormakt till smånation*, 1995, s 72–87.

⁵²Se Michel Foucault, *Övervakning och straff*, 1987, s 228–266, för en analys av makten och disciplineringen som panoptismen representerade.

⁵³Sällskapets första direktion bestod förutom av ordföranden, greve Jacob De la Gardie, av landets ärkebiskop, två grosshandlare, en häradshövding, en överdirektör, en överkommissarie, en assessor, en stadsmajor, en kapten och två magistrar/präster. Sällskapets stadgar stadfästes av Kungl. Maj:t. Nordin, 1973, s 292. Thor Nordin har ingående dokumenterat införandet av växelundervisningsmetoden i Sverige.

⁵⁴Sörensen, 1930.

⁵⁵*Redovisning och Berättelser*, aflemnade vid Allmänna års-Sammankomsten i Sällskapet för Vexelundervisningens befrämjande, 1835–1845, 1846, 1847.

⁵⁶*Redovisning och Berättelser*, ... 1845, s 22.

Gensvaret från seminariehåll syns emellertid inte blivit särskilt överväldigande. 1846 års berättelse innehåller ytterst kortfattade uppgifter om folkskoleseminariet i Göteborg, något mer om seminariet i Stockholm och en längre redogörelse från seminariet i Strängnäs, författad av den i skolsammanhang välkände föreståndaren J Herman Ekendal.⁵⁷ Året därpå hade endast Växjö och Visby skickat in de begärda uppgifterna. En kort redogörelse fanns även om seminariet i Stockholm.⁵⁸ Av 1848 års berättelse framgår emellertid att direktionen nu gett föreståndaren vid Stockholms folkskoleseminarium A N Schmidt i uppdrag att besöka flertalet seminarier och avge en berättelse om dessa till direktionen. Syftet skulle vara att vinna närmare kännedom om seminarier i riket. En sammanställning av uppgifter som föreståndare Schmidt samlat in under sina besök publicerades i en senare årsberättelse.⁵⁹

Sällskapets verksamhet inriktades ursprungligen mot växelundervisningsmetodens främjande och allt vidare utbredning. 1848 kunde direktionen konstatera, att eftersom metoden nu blivit allmänt vedertagen så borde Sällskapets arbete främst satsas på de väsentligaste medel, utan vilka metodens framtida bibehållande och ändamålsenliga utveckling inte kunde påräknas.⁶⁰ Med detta torde bl a ha avsetts utgivandet av läsetabeller och ABC-bok samt annat skolmaterial. Man slutar nu också infordra och redovisa statistiska uppgifter om skolväsendet och nöjer sig med att hänvisa till konsistoriernas berättelser; dessa hade av Kungl. Maj:t anbefallts att vart tredje år insända uppgifter om folkundervisningen med utlåtande över dess tillstånd.

Sällskapet för växelundervisningens befrämjande – och kanske då främst dess direktion – synes under denna tid tagit på sig rollen att fungera som en kontrollerande och överinseende instans, främst för att garantera ”metodens” enhet och spridande, för att se till att lämpligt undervisningsmaterial utgavs och att en ”modellskola” upprätthölls, där även blivande lärare fick sin träning i den förordade metoden.

Kan nu Wallins motion ses som ett uttryck för begynnande oro för ”metodens” framtid i en situation där Pestalozzis idéer så småningom började tränga fram och där Torsten Rudenschöld börjat att praktiskt organisera en skola efter annan modell?⁶¹ – Den fortsatta riksdagsbehandlingen av olika motioner

⁵⁷Redovisning och Berättelser, ... 1846, s 22 ff.

⁵⁸Redovisning och Berättelser, ... 1847, s 22–36.

⁵⁹Redovisning och Berättelser, ... 1848, s 22 samt 1851. Schmidt var rektor för Sällskapets normalskola fr o m 1837 och föreståndare vid Stockholms folkskoleseminarium från starten till och med år 1851; Sörensen, 1930, s 24 o. s 45.

⁶⁰Redovisning och Berättelser, ... 1848, s 21 f. Korta uppgifter om seminariet i Stockholm fortsätter dock att ingå i årsredogörelserna.

⁶¹För en mångfacetterad och insiktsfull bild av och förklaring till övergången från att organisera skola och undervisning enligt vad vi i Sverige kommit att kalla växelundervisningsmetod, och hur

om seminarierna och lärarutbildningen under 1850-talet visar på begynnande olikheter i uppfattning hos seminarieföreträdare och andra med anknytning till folkskollärarutbildningen om hur ett folkskoleseminarium bäst organiserades och vilka *principer för förmedling* av vetandet som borde läras ut.⁶²

Nu åter till 1850–51 års riksdag. När Wallin i sin motion hävdade att seminarierna varierade starkt avseende hur undervisningen ordnades och vilka fordringar som ställdes, var det uppenbarligen på föreståndare Schmidts reseberättelse han grundade sig. Allmänna besvärs- och ekonomiskottet behandlade motionen i sitt betänkande om folkundervisningen. Man redovisade utförligt folkskolans utbredning, att folkskolor nu fanns i nästan alla församlingar, att så många som 673 av seminariernas lärjungar de senaste åren erhållit anställning å nyinrättade lärartjänster och att antalet nya tjänster troligen skulle bli ganska litet de närmaste åren. Elevantalet vid seminarierna hade samtidigt sjunkit från 554 år 1848 till 441 år 1851. Utskottet menade dock, att behovet av nya lärare avtagit ännu snabbare. Vidare erkände utskottet också det stora behovet av att förbättra seminarierna genom ökade medel – något som svårigen sades kunna ske om inte resurserna koncentrerades genom en *indragning*. Utskottet använde dock en försiktigare formulering än Wallin i sin motion.⁶³

Utskottets argumentation återspeglar samma moraliska och relativt statistiska syn på situationen för den folkskollärare som ej fick möjlighet att utöva yrket, som den Wallin gav uttryck för i sin motion. Utskottet understryker emellertid starkt seminariernas betydelse och föreståndarens roll:

”Om folkskoleväsendet, sedan det numera är fullständigt ordnadt, skall vinna den stadga och den oafslätliga riktning till sitt mål, som är af så oämlig vigt för det allmännas väl, kan ingenting, näst beredandet åt skollärarne af någorlunda sorgfria lefnadsvilkor, dertill mera verksamt bidra, än en sådan inrättning af de förberedande bildningsanstalterna, att vis-

det *pedagogiska rummet* rent materiellt då utformades, till organisering i klasser, där läraren skulle undervisa barnen direkt och gemensamt, se David Hamilton, *Towards a Theory of Schooling*, 1989, särskilt s 97–119. Om Rudenschöld och hans praktiska arbete med en ny skolorganisation liksom om striderna kring hans skolprogram, se t ex Aquilonius, 1942, s 349–388.

⁶²Ungefär vid samma tid hade seminarieföreståndare J Herman Ekendal, Strängnäs, börjat ge ut publikationen *Tidskrift för folkskolelärare och folkskole-bildningens vänner* Skriften utgavs under åren 1849–1853; C L Anjou anser den vara vår första tidskrift av detta slag; se *Tidning för Folkskolan*, 1870, nr 9, s 129–134. I denna tidskrift liksom i den av Ekendal utgivna publikationen *Den nya Folkskolan i Sverige*, 1851, 1852, kritiserade han bl a seminarierna och pläderade för en mer begränsad utbildning, koncentrerad till färre ämnen och till endast de läroböcker som användes i folkskolan, samt att för intagning å seminarium större krav skulle ställas på mognad i seder och omdöme samt på en varmare och mer verksam gudsfruktan liksom för större krav för att få examen. Antalet seminarier borde minska men få fler lärare. I flera artiklar och reseberättelser uttalar Ekendal kritik mot Lancastermetoden; bl a synes han uppskatta den större förståelse och andliga lyftning som han mött i danska skolor och seminarier där man arbetat enligt Grundtvigs pedagogik. Ekendal gav också i början av 1850-talet ut en bearbetning av Zellers ”Läran om själen”.

⁶³Allmänna Besvärs- och Ekonomi-Utskottens Betänkande, N:o 114, 1850–51, s 2–5.

telsen i dem förmår rätt kraftigt bibringa den blifvande läraren, om icke vidsträckta, dock mognade kunskaper och en af sann religiositet lifvad värma för hans tillkommande makt-påliggande kall. Dertill fordras i första rummet, att en man med kunskaper och skicklighet skall kunna odeladt egna sig åt vården om en sådan anstalt. Seminariet måste kunna erbjuda denne föreståndare en sorgfri bergning, äfvensom det, om möjligt, bör ega tillgångar för antagande af en biträdande lärare och i öfrigt vara icke allt för knappt utrustadt med behöfliga materiella hjälpmedel.”⁶⁴.

Här återfinns nu en argumentationslinje som skulle återkomma fram till 1860-talet och där inte minst *seminarieföreståndarens* betydelse framhålls. Föreståndarna hade i regel en så otillräcklig ersättning för sitt arbete att de var tvungna att samtidigt inneha annan tjänst. Anslaget till seminarierna hade varit oförändrat sedan de inrättades. Endast sådana seminarier som kunde påräkna räntor från donationsmedel och liknande hade möjlighet att anställa någon lärare utöver föreståndaren eller finansiera undervisningsmaterial utöver vad det ytterst knappa statsanslaget tillät.⁶⁵

1850–51 års riksdag var den första som F F Carlson, då professor i historia i Uppsala, bevistade. Han blev då också ledamot av allmänna besvärs- och ekonomisktutskottet. Carlson förde redan här, under sin första riksdag, fram behovet av ökade resurser till seminarierna. Att döma av Carlsons yttranden i prästeståndets debatt har han aktivt deltagit i författandet av utskottsbetänkandet.⁶⁶ I riksdagsdebatten förespråkar han kraftfullt just detta resursbehov.⁶⁷ Man kan följa denna linje i hans argumentation, liksom tanken att seminarieföreståndarna har en viktig position och bör få en starkare ställning, riksdag efter riksdag fram till dess Carlson år 1863 blir ecklesiastikminister och själv kommer att ta ansvaret för en seminariereform. Men detta är att gå händelserna i förväg.

Utskottet var inte enigt i synen på indragningsbehovet och farhågorna över vad som skulle drabba de folkskollärare som eventuellt inte lyckades få anställning i yrket. Den reformvänlige kontraktsprosten J C Söderberg ansåg oron obefogad – det var gott och väl att seminarierna kunde fungera som ”elementarskolor för allmogens söner”; att få lära sig det praktiska utövandet av lärararbetet behövde ej heller vara bortkastad möda för den som sedan återgick till lantbruket. En bonde kunde t ex använda sin lärarutbildning vid hemundervisningen. Det var också angeläget att folkskollärarna var förtrogna

⁶⁴Ibid., s 4.

⁶⁵Arcadius, 1911.

⁶⁶Högvördiga Presteståndets protokoll vid Lagtima Riksdagen i Stockholm år 1851. Nionde Bandet, s 160 f.

⁶⁷Ibid., s 136–139, s 152 f.

med levnadssätt och seder i den blivande verksamhetskretsen – de borde ej komma från främmande och avlägsna orter.⁶⁸

Söderberg tog även upp ett formellt skäl till att avstå från indragning av seminarier: statsutskottet hade redan tillstyrkt Kungl. Maj:ts förslag till medel för seminarierna. Detta formskäl återkom hos flera andra riksdagsledamöter.⁶⁹ Utskottet uppvisade också klara företrädare för synen på seminarierna som ett slags bondeläroverk. Sålunda reserverade sig ledamoten av bondeståndet, Per Bengtsson, Kalmar län, med en skarp formulering:

”Genomskådar man Riksdagsförhandlingarna vid 1840 års riksdag, så finner man hvad svårigheter Bonde-Ståndet hade att bekämpa från de höglärdes sida för att få folkskolor och seminarier bildade. Nu sedan desse nyligen kommit i gång och börjat gagneligt verka på de mindre bemedlade folkklassernas så väl fysiska som moraliska tänkesätt, hvilka sakna tillgång att uppehålla sig i de högre läroverken, så måste man väl medge, att ett seminarium vid hvarje domkapitel är af stor vigt och nytta för de fattigare folkklasserne, och hvilken rätt tänkande kan på goda och förnuftslena skäl framstå med den grundtan-ken, [...] att, då en person genomgått ett seminarium, han sedan är oduglig till arbete eller något annat yrke, än skollärare. En sådan tanke är, efter mitt sätt att se saken, falsk, och utgår ej från rena afsigter.”⁷⁰

Flera ledamöter stödde denna eller Söderbergs reservation. Ytterligare en ståndpunkt framlades i en annan reservation, nämligen att seminarierna borde införlivas mer och mer i stiftsstadens övriga läroverk och ej utgöra undantag från andra undervisningsanstalter.⁷¹

Utskottet hade även föreslagit att inträdeskraven skulle höjas avseende såväl kunskaper som ”hedrande sedligt uppförande” och ”anlag för undervisningskallet” – man föreslog att vederbörande kyrkoherde skulle intyga att dessa båda förutsättningar förelåg.⁷² Betänkandet förordade också att Kungl. Maj:t närmare skulle bestämma förhållandet mellan den teoretiska och den praktiska

⁶⁸Allmänna Besvärs- och Ekonomi-Utskottens Betänkande, N:o 114, 1850–51, s 20 f. Om Söderberg som reformvänlig, se t ex Wennås, op. cit., s 49, s 110, s 116. Söderberg hade tidigare varit läroverkslektor i historia; *ibid.*, s 49, s 110.

⁶⁹T ex i prästeståndet, där även flera konservativa ledamöter önskade vänta med en ev indragning; man framhöll därvid även att statsutskottet anhöllit att Kungl. Maj:t skulle pröva om inte förhållandena *framedles* kunde föranleda en nedsättning av anslaget ifråga. Preste-ståndets protokoll, 1851. Nionde Bandet, t ex s 133-136, s 140 f.

⁷⁰Allmänna Besvärs- och Ekonomi-Utskottens Betänkande, N:o 114, 1850–51, s 22 f. Lika väl – eller hellre – kunde man i så fall dra in högre läroverk eller liknande skolor, vilka i så många år skapat hundratals eller tusentals personer som i mer eller mindre mån saknade sysselsättning, menar även Bengtsson.

⁷¹*Ibid.*, s 24.

⁷²*Ibid.*, s 6.

undervisningen och stadga att daglig övning i lärarkallet i på stället varande folkskola måtte förenas med den teoretiska undervisningen under åtminstone en termin. Vidare yrkade utskottet att stadgan skulle kompletteras med en föreskrift att domkapitlet borde vaka över det sätt varpå föreskrivna undervisningsämnen behandlades och särskilt då över att bibelläsning med nödiga förklaringar dagligen förekom. Betygen borde också göras mer enhetliga och ständerna anhålla hos Kungl. Maj:t att måttet av den insikt som fordrades för godkänt skolläroprov i stadgans uppräknade ämnen bestämdes.⁷³

Man förde även fram förslag som rörde lärartillsättningen, bl a att skolstyrelsen skulle äga rätt att förelägga sökanden "läseprof" som borde fullgöras genom undervisning i den skola där man sökte anställning och omfatta minst en dag, högst en vecka.⁷⁴

Sammantaget framförde utskottet alltså en rad åtgärder ägnade att stärka *kontrollen* över och *styrningen* av seminarieutbildningen.

Utskottet uttalar ett starkt normativt betonde av *kristendoms kunskapens* ställning som det centrala undervisningsämnet vid seminarierna. Mot detta finns ingen reservation eller avvikande mening:

"Bland alla undervisningsämnen, som i seminarium böra inhemtas, är intet af större vigt än kristendoms kunskapen. Den bör utgöra kärnan af det kunskapsförråd, som den blifvande läraren ur bildningsanstalten medför, och det är i den han skall finna vägledning och kraft att fullgöra det ansvarsfulla uppdrag, som är honom lemnadt i afseende på ungdomens äfven sedliga bildning."⁷⁵

Denna text kvarstår med oförändrad innebörd i den skrivelse som riksdagen sedan avgav till Kungl. Maj:t.⁷⁶

Kyrkoherde Wallin eftersträvade emellertid en än tydligare kontroll. Han reserverade sig i utskottet vad gäller den av honom i motionen påtalade splittningen och oenhetligheten mellan seminarierna. Han yrkade på att Kungl. Maj:t skulle ge en sakkunnig person i uppdrag att inhämta noggrann kännedom om seminarierna – såväl vad gäller undervisningens beskaffenhet som grunderna

⁷³Ibid., s 7 f. Flera av dessa förslag hade för övrigt aktualiserats vid det allmänna svenska lärarmöte som ägde rum i Stockholm 1849 och där seminarieföreståndare Schmidt presiderade för den avdelning som behandlade folkundervisningsväsendet; rektor Dahm höll inledningsföredrag om skolans uppgift – undervisning, uppfostran eller båda, om skolans organisation och förhållande till hemmet, samt om straff och belöning. *Berättelse* om det allmänna svenska läraremötet, 1849.

⁷⁴Allmänna Besvärs- och Ekonomi-Utskottens Betänkande, N:o 114, 1850–51, s 10.

⁷⁵Ibid., s 7.

⁷⁶Rikets Ständers underdåniga skrivelse, angående folkundervisningen i riket, N:o 183. I Bihang till samtliga riks-ständens protokoll vid Lagtima Riksdagen i Stockholm Åren 1850 och 1851. Tionde samlingen, 1sta Afdelningen, Första bandet, s 500–504.

för betygsgivning – och lämna berättelse härom till Kungl. Maj:t, som därefter borde meddela nödiga föreskrifter.

Wallin skisserar här således något som skulle kunna betecknas som en slags ”utvärdering” – ungefär i likhet med vad växelundervisningssällskapet givit seminarieföreståndare Schmidt i uppdrag att genomföra. Syftet skulle vara av ett mycket bestämt slag, nämligen att

”[...] samla och sammanföra en beskrifning af dessa inrättningsars beskaffenhet, serdeles i de punkter, der de befinnas divergera ifrån hvarandra, föreslå utvägar till botande af deras brister samt uppgifva sättet att åstadkomma *enhet* i läromethod, examensväsende och betyg, samt enskildt vid elevernas praktiska disciplin fästa en allvarlig uppmärksamhet.”⁷⁷

Debatten som följde, och som var mest intensiv i prästeståndet, visar inte minst hur komplicerad och kontroversiell frågan om en indragning av seminarier tedde sig. För utskottets förslag om att hos Kungl. Maj:t anhålla om att en minskning av seminariernas antal borde övervägas röstade 15 av ståndets ledamöter medan 28 röstade *däremot*. Någon enhetlig linje utifrån talarnas allmänna uppfattning i skolpolitiska frågor synes inte ha följts.⁷⁸

Ett försök att identifiera talarnas allmänna skolpolitiska inställning har gjorts med hjälp av den klassificering som Wennås tillämpat.⁷⁹ Hur respektive ledamot ställde sig i sakfrågan kan identifieras utifrån yttranden/yrkanden med eventuella instämmanden i debatten i prästeståndet; samtliga ledamöter kan dock ej identifieras på detta sätt. Bland de 15 som var *för* en indragning har tre konservativa och en liberal kunnat identifieras, medan bland de 28 som var *emot* återfinns elva konservativa och tre liberaler eller reformvänliga. Även om liberaler varit de som starkast markerat sitt avståndstagande från utskottets linje genom reservation, återfinns således många ur det konservativa lägret bland dem som röstade mot en indragning. ”Lokalpolitiska” skäl kan möjligen förklara en del av dessa ställningstaganden.⁸⁰ Andra skäl som fördes fram tyder främst på en viss försiktighet och osäkerhet inför hur lärarbehovet och sökandefrekvensen till seminarierna skulle komma att utvecklas. Flera talare åberopade också det ovan nämnda formella argumentet.⁸¹

⁷⁷Allmänna Besvär- och Ekonomi-Utskottens Betänkande, N:o 114, 1850–51, s 25. Hela reservationen, s 24 f.

⁷⁸Preste-ståndets protokoll, 1851. Nionde bandet, s 130–158.

⁷⁹Wennås, 1966, s 56 f, 134 f, 140 f, s 146 f.

⁸⁰Biskop Hallström talar t ex för att seminariet i Visby skall bevaras, dr A A Grafström för Härmösand. Båda har en stark geografisk anknytning till dessa respektive orter. Preste-ståndets protokoll, 1851. Nionde bandet, s 130 ff, s 139, s 147 f.

⁸¹Bland de konservativa t ex biskop Heurlin; se vidare *ibid.*, s 130 ff.

F F Carlson talade *för* utskottsförslaget i ståndsdebatten. Han utvecklade argument av delvis annan karaktär än de som förts fram av de mest konservativa talarna. Carlsons skäl inkluderar behovet att bättre avlöna seminarieföreståndarna – detta tar knappast någon annan upp. Han vände sig emellertid med kraft mot de liberala talare som ville göra om seminarierna till ”lärda undervisningsverk” och åberopade de ovan citerade raderna i utskottsbetänkandet, där det betonades att *icke vidsträckta utan mognade kunskaper* och ett *sant nit för lärarkallet* var vad bildningsanstalten (=folkskoleseminariet) borde bringa eleven.⁸² Likaledes avfärdar han bestämt bondeståndsföreträdarnas krav på att seminarierna skulle få utvecklas till ett slags landsbygdens allmänna läroverk – detta skulle endast förrycka deras rätta verksamhet; för att kunna fylla sitt ursprungliga ändamål borde de ägnas uteslutande lärarutbildning.⁸³

Man skönjer här en motsättning som skulle komma att bli tydligare under åren som följer: den mellan *allmänbildning* och *fackbildning* som seminariernas huvudsakliga uppgift. Framväxande bildningssträvanden och försök att flytta fram positioner synes givit bondeståndsföreträdare anledning att tala för en nedtoning av seminariernas yrkesutbildningsuppgift till förmån för en allmänbildningsuppgift. Gränsdragningen mellan läroverk och folkskoleseminarium synes härvidlag på väg att luckras upp. Konservativa skolmän, t ex Josef Wallin och även den i vissa bestämda avseenden reformvänlige F F Carlson, slår däremot vakt om *åtskillnaden* mellan *allmänbildande läroverk* och *yrkesbildande seminarier* och agerar på olika sätt för en än tydligare gränsdragning mellan seminariebildning å ena sidan och annat kunskapsförvärv å den andra, genom att t ex yrka på *färre seminarier* med *högre krav* och koncentrerade till färre orter. Detta yrkande kopplas dock till kravet att det inte får bli för mycket lärdom vid folkskoleseminarierna – utskottsmajoriteten slår likaledes vakt om gränsdragningen mot mer kvalificerade utbildningsinstitutioner. Härtill yrkar flera av dessa företrädare på en större enhetlighet och likformighet seminarierna emellan och synes efterlysa en starkare statlig kontroll; alltså en starkare åtskillnad eller klassifikation mellan å ena sidan seminarierna, å andra sidan andra typer av utbildningsinstitutioner, kombinerat med svagare åtskillnad mellan de enskilda seminarierna inbördes, där man i vissa fall rent av synes förespråka enhetlighet ifråga om ”lärometod”.

Wallins yrkande i reservationen om en form av ”seminarieinspektion” kopplades också till ett yrkande om att seminarieföreståndaren skulle få i uppdrag att besöka så många av stiftets skolor som möjligt för att få kunskap om

⁸²Ibid., s 152 f.

⁸³Ibid., s 136–139.

”den method och de böcker” som begagnades i undervisningen och genom upplysningar avseende detta bidra till folkundervisningens förbättring samt avge berättelse till domkapitlet.⁸⁴ Detta hade också föreslagits av den avdelning inom utskottet som särskilt förberett ärendet, men inte vunnit utskottsmajoritetens gehör. Möjligen kan det ha funnits en tvekan inför vad man kunde uppfattat som ökad kontroll av kontraktsprostars, pastorers och skolstyrelserns sätt att sköta skolfrågorna.⁸⁵ Bland reservanterna i frågan fanns även F F Carlson. Förslaget fick för övrigt stöd av borgare- och bondestånden men avsågs av adeln och prästeståndet och föll vid sammanjämningsproceduren.⁸⁶

Debatterna om förkunskapskravens höjande och om kraven på större enhetlighet seminarierna emellan är också belysande för att snarare *andra* skiljelinjer än de som grundades i allmän skolpolitisk inställning styrde ledamöternas ståndpunkter.⁸⁷ Riksdagen beslutade till sist att i sin skrivelse till Kungl. Maj:t *inte* stödjade yrkandet på nedläggning av seminarier.⁸⁸ Däremot beslöt man i enlighet med utskottets förslag att anhålla att Kungl. Maj:t skulle höja inträdeskraven avseende både kunskaper och sedlighet, att förhållandet mellan den teoretiska och praktiska undervisningen skulle närmare bestämmas, att daglig övning i lärarkallet i på stället varande folkskola måtte förenas med den teoretiska undervisningen under minst en termin, att läseprov skulle kunna anordnas med sökande före antagning till folkskollärare. Det tidigare citerade uttalandet om kristendomskunskapen som seminarieutbildningens mest centrala ämne kvarstod i riksdagsskrivelsen. Övriga utskottsfröslag om lärarutbildningen vann inte riksdagens gehör.⁸⁹

Varför föll då frågan om ökad enhetlighet, bestämmelser om visst innehåll för respektive betygsgrad etc? Endast tre av talarna i prästeståndet *stödde* ut-

⁸⁴Allmänna Besvärs- och Ekonomi-Utskottens Betänkande, N:o 114, 1850–51, s 25.

⁸⁵Biskop Fahlcrantz' reservation kan tas som intäkt för denna tolkning: han stöder Wallins förslag just med motiveringen att han *ej* förstår det som en ökad kontroll utan till nytta, rådgivning, upplysning och även syftande mot en förbättring av seminarieutbildningen; *ibid.*, s 26.

⁸⁶Allmänna Besvärs- och Ekonomi-Utskottens Memorial, N:o 130. I Bihang till samtliga riksståndens protokoll vid Lagtima Riksdagen i Stockholm Åren 1850 och 1851. Åttonde samlingen.

⁸⁷Utskottet stöddes i förkunskapsfrågan av 29 talare i prästeståndet medan 12 yttrade sig däremot; också liberaler som prosten Säve stödde utskottet medan andra liberaler som prosten J C Söderberg ansåg att höjda fordringar snarast skulle motverka seminariernas uppgift. F F Carlson, som även här försvarade utskottet, hänvisade till diskussionerna vid senaste lärarmöte och till seminarieförståndarnas samstämmiga önskemål utifrån hittillsvarande erfarenheter. Syftet var att kunna ägna tid åt andra ämnen än de rent elementära. Preste-ståndets protokoll, 1851. Nionde bandet, s 159–167.

⁸⁸Bland de fyra stånden hade endast adeln bifallit detta förslag. Allmänna Besvärs- och Ekonomi-Utskottens Memorial, N:o 130, 1850–51.

⁸⁹Dvs att kyrkoherden skulle intyga anlag för undervisningskallet och att större enhetlighet avseende betyg mm seminarierna emellan borde åstadkommas. Ståndernas skrivelse avgavs den 20 augusti 1851. Rikets Ständers underdåniga skrivelse, angående folkundervisningen i riket, N:o 183, 1850–51.

skottsförslaget på denna punkt – Carlson, Cnattingius och Wallman, samtliga skolmän.⁹⁰ Carlson hänvisade bl a till att detta redan var stadgat för läroverken, Cnattingius till att flera seminarieföreståndare önskat en sådan bestämmelse och Wallman till inkommensurabiliteten. Bland dem som talade *mot* förslaget var domprost Henrik Reuterdahl, som ansåg det vara bäst om seminarierna ömsesidigt kom överens utan yttre regler; flera talare ansåg vidare att seminariernas rätt att själva välja ändamålsenligaste läroböcker borde bevaras.⁹¹

Debatten kännetecknas således av skiljelinjer mellan dem som önskade en *tydligare styrning* i riktning mot *ökad enhetlighet och statlig kontroll* och dem som förespråkade *ökad frihet* för seminarieföreståndare och domkapitel. En annan skiljelinje gick mellan dem som såg seminarierna som en slags ”bondeskola” – och därmed främst slog vakt om deras *tillgänglighet* – och dem som önskade befästa att seminarierna var en fackutbildningsanstalt och som prioriterade *resurskoncentration* före geografisk spridning. Frågan om indragning eller ej torde därtill ha komplicerats av lokala hänsynstaganden och av att den realitet som låg i en kommande mättnad av ”marknaden” ännu ej slagit igenom i de tolkningar av data som man hade tillgängliga.

Ideal och realitet – styrning och kontroll

Vid nästa riksdag, 1853–54, togs frågan om indragning av seminarier upp på nytt. Nu initierades den av kontraktsprosten Jonas Bernhard Runsten.⁹² Runsten ifrågasatte hela folkskolan, med hänvisning till att den börjat förvandlas till en ”*statsskole-undervisning af hufvudsakligen verldslig beskaffenhet.*”⁹³ Runsten tillskrev i första hand inrättandet av de offentliga folkskoleseminarierna denna utveckling av folkskolan. Inte den *yttre* statsmakten utan endast dess *inre*, kyrkliga, sida kunde med framgång bedriva barnaundervisning. Folkskolan borde betraktas som en ren nödfallsinrättning, som borde avvecklas

⁹⁰A J D Cnattingius var kyrkoherde och en av initiativtagarna till växelundervisningssällskapet. Aquilonius, 1942, s 184 ff.

⁹¹Preste-ståndets protokoll, 1851. Nionde bandet, s 175–178. Även adeln hade yrkat avslag utan närmare diskussion på denna punkt; främst hade frågan om en indragning diskuterats. Protocoll, hållna hos högloflige Ridderskapet och Adeln, vid Lagtima Riksdagen i Stockholm Åren 1850 och 1851. Åttonde häftet, s 530–548.

⁹²Wennås karakteriserar denne som tillhörande de ultrakonservativa. Wennås, 1966, s 132. Runsten hade varit skytteansk adjunkt och en tid föreståndare för den skytteanska professuren i Uppsala; han har karakteriserats som nyhumanist och bildningsaristokrat; *ibid.*

⁹³Allmänna Besvärs- och Ekonomi-Utskottets betänkande, N:o 67, s 11 f. I Bihang till samtliga riks-ständens protokoll vid Lagtima Riksdagen i Stockholm Åren 1853 och 1854. Åttonde samlingen. Citaten hämtade från Runstens reservation till utskottsförslaget; *ibid.*, s 11–14. Motionen sammanfattas s 2 ff.

så snart förhållandena tillät. Seminarierna hade en mer världslig än kyrklig åsytning och stod

”[...] i ett visst, snart sagdt stridsfärdigt, oafhængighets-förhållande till både universitetet och lärdomsskolan och presterskapet och kyrkan, [...]”⁹⁴

Skollärare borde uteslutande utbildas i elementarläroverken och alla seminarier indragas. Utskottet avstyrkte motionen med motiveringen att det främst skulle bli ett negativt urval av läroverkselever som skulle avbryta sina studier för att bli folkskollärare och då endast se folkskolläraryrket som en nödfallsutväg för sin försörjning. Inte heller ingick praktiska undervisningsövningar i läroverkens arbete. När det kom till frågan om indragning av seminarier på grund av risk att man skulle utbilda för många folkskollärare ansåg utskottet att detta tycktes reglera sig självt: antalet elever hade gått ned kraftigt mellan år 1851 och 1852. Indragningsförslaget borde lämnas utan avseende.⁹⁵

Nu delade emellertid inte stånden utskottets mening när det kom till frågan om en eventuell nedskärning av antalet seminarier: tre stånd röstade för återremiss för att en indragning skulle utredas ytterligare; bondeståndet stödde däremot utskotten.⁹⁶ Flera talare i prästeståndet åberopar Rudenschölds förslag om undervisning i ”hemskolor” före den egentliga skolstarten, liksom Kungl. Maj:ts beslut 1853 att möjliggöra inrättandet av mindre skolor utan examinerad lärare, och ser i dessa en möjlighet till minskat behov av folkskollärare respektive av utbildning ovanför folkskolans för landsbygdsbefolkningen.⁹⁷ F F Carlson talar också för återremiss men utan att ha reserverat sig i utskottet. Efter det att flera talare förklarar att seminarierna vore nödvändiga – sannolikt i polemik mot Runsten – yttrar Carlson följande:

”Det har hänt ej så sällan att man inrättat åtskilligt i vårt land och trott sig åtnjuta alla de fördelar, som deraf kunna härflyta, men i sjelfva verket icke kommit längre än att man

⁹⁴Ibid., s 13.

⁹⁵Ibid., s 5 f.

⁹⁶I prästeståndet utföll voteringen så att 27 ledamöter röstade för återremiss mot 20 för utskotts-förslaget. Det är även här svårt att identifiera någon gemensam politisk linje bland dem som röstat för respektive mot återremiss. För samtliga seminariers bibehållande talar J C Söderberg, liksom under föregående riksmöte. Andra liberaler tvekar emellertid. Sålunda har dr Säve ändrat sig mellan utskott och votering i prästeståndet. Han åberopar folkskolans sak, men hävdar att nedgången i antalet elever trots allt talar för en indragning. Högvördiga Preste-ståndets protokoll vid Lagtima Riksdagen i Stockholm år 1854. Tredje bandet, s 375–403. Säves inlägg, s 385 f, Söderbergs inlägg, s 397 f.

⁹⁷Ibid.

endast egt den yttre structuren, men icke det hufvudsakliga, som skulle utgöra dess anda och lif.”⁹⁸

Detta tycks gälla för skolväsendet – men då är det inte rätt väg att upphäva det, utan att förbättra det. Och den vägen går via förbättring av seminarierna. Anslagen till dem borde höjas och detta kunde ske om några drogs in. Och, säger Carlson, om Rudenschölds metod antogs skulle en ökning av antalet examinerade folkskollärare bli onödig.⁹⁹

Ridderskapet och adeln yrkade återremiss utan votering. Man stod således kvar vid sitt ställningstagande sedan föregående riksdag.¹⁰⁰ Väl att märka hade emellertid både prästeståndet och adeln utan votering först tillstyrkt utskottets hemställan att bevara seminarieinstitutionen som sådan, innan man tog ställning till frågan om återremiss för att utreda en eventuell indragning.

Ett intressant inlägg i adelsståndets debatt gjordes av August von Hartmansdorff, som förutom att förespråka en indragning och en förlängning av utbildningen talade för att stipendier borde kunna ges även åt *kvinnliga* studerande vid folkskoleseminarierna. Vid Stockholms seminarium, där man en längre tid mottagit kvinnliga elever, hade man goda erfarenheter av detta. Ekonomiska skäl synes ha legat bakom detta förslag – fanns inga kvinnliga folkskollärare skulle man för flickskolornas del behöva anställa två lärare: en kvinnlig för sömnad och spånad, en manlig för ”läsningen”.¹⁰¹ Också bland adeln talade ledamöter varmt för folkskolans sak. Anders Otto Adelborg formade ett krafttal för folkskolan och till fosterlandets och moralens lov; en moral som borde genomsyra folkskoleseminariet och lärarens undervisning i varje enskilt ämne. Det är skolan som ger grunden för den moral som i *samhället* utövas; religionen ger däremot grunden för en *högre* moral. Moralen måste inskräpas tidigt hos de unga medborgarna; hos barnen läggs grunden för den kraft som hos samhället utvecklas, hos barnet läggs fröet till de krafter som skall uppenbaras i framtiden. Gudsfruktan och god moral är emellertid inte nog: folkskolans mål är tillika ”att genom upfostran dana nyttiga och fosterländska medborgare.”

⁹⁸Ibid., s 396.

⁹⁹Ibid., s 397.

¹⁰⁰Protocoll, hållna hos högloflige Ridderskapet och Adeln, vid Lagtima Riksdagen i Stockholm Åren 1853 och 1854. Femte häftet, s 499–516.

¹⁰¹Ibid., s 513 ff. I växelundervisningssällskapets årsredovisning, 1848, s 23 meddelas t ex att en lärarinna avlagt folkskolläraryxamen i Stockholm detta år; 1851–53 hade fem och 1854–57 två kvinnor utexaminerats. Von Hartmansdorff var ordförande i Sällskapet för växelundervisningens befrämjande från 1842 till sin död 1856 och synes ha tagit mycket aktiv del i seminariets och normalskolans verksamhet; Sörensen, 1930, s 34 f.

Detta inlägg speglar på ett intressant sätt både en åtskillnad mellan skolans och kyrkans uppdrag vad gäller att förmedla en moralisk kod och synen på skolans uppdrag som tvåfaldigt: *både* att förmedla moral och gudsfruktan *och* att dana nyttiga medborgare.¹⁰²

Även borgarståndet yrkade återremiss men efter votering.¹⁰³ De som talade för återremiss hänvisade till nedgången i elevantal vid seminarierna och att en del sådana låg för nära varandra, medan andra delar av landet hade för få; medel skulle härigenom kunna frigöras för att bättre avlöna lärarna vid de kvarvarande seminarierna. Vice talmannen Brinck reserverade sig emellertid tillsammans med tre andra ledamöter och hävdade att en våldsamt stöt givits mot folkskolans framtid.

Samma uppfattning framfördes med stor kraft i bondeståndet, vilket godtog utskottets ståndpunkt utan votering. Bl a Ola Månsson hävdade, att grunden till medståndens beslut om återremiss i själva verket avsåg "att på detta sätt gifva dödsstöten åt folkskolorna."¹⁰⁴

Här vid denna riksdag börjar tydligare skönjas den skiftning i ståndpunkter som sker när en *reformvänlig ideologi* med vilja att värna om seminarierna som "landsbygdens läroverk", lätt tillgängliga för böndernas barn, möter den *realitet* som *låga sökandetal* till seminarierna utgjorde.

Brytningar mellan olika pedagogiska/metodiska synsätt börjar också speglas i debatten. Detta kan utläsas inte minst ur den reservation i utskottet, där förslaget om återremiss lanserades. Reservanten, G Arnell, hänvisade till att folkskollärarna hittills fått bristande bildning, när det blev nödvändigt att i hast inrätta ett stort antal seminarier för att avhjälpa den värsta lärarbristen. När nu de flesta platser blivit tillsatta kunde man ge sig bättre tid och nå en fullkomligare kunskap hos denna klass av tjänstemän. Seminarieföreståndarna borde väljas bland män som en greve Rudenschöld,

¹⁰²Ibid., s 510 ff. M O Wolffelt påtalade i ett annat inlägg som skäl för färre och bättre seminarier att dessa brast i sin förmedling av sedlighet och hyfsning, att betygsgivningen var olikformig och att det förekom seminarieelever som saknade inte endast nödvändig bildning utan även fullgod förmåga att läsa och skriva. Ibid., s 505 f.

¹⁰³28 ledamöter röstade för återremiss, 18 för utskottet. I borgarståndet hade man inte i propositionsordningen gjort någon tydlig åtskillnad mellan Runstens reservation mot seminarieinstitutionen som sådan och förslaget om återremiss för att utreda en eventuell nedskärning. Protocoll, hållna hos vällofliga Borgare-Ståndet, vid lagtima riksdagen i Stockholm åren 1853 och 1854. Andra bandet, s 361–364.

¹⁰⁴Hedervärda Bonde-Ståndets Protokoller vid Lagtima Riksdagen i Stockholm Åren 1853 och 1854. Fjerde bandet, s 11; hela debatten s 4–19. Flera ståndsbröder instämde i Ola Månssons inlägg. En rad talare uppehöll sig vid det beklagliga i Runstens attack mot folkskolan och flera klagade på prästernas bristande vilja att stödja folkskolans sak. Andra försvarade dem emellertid och Petter Jönsson bemötte Ola Månsson med att indragningsförslaget främst stöddes på grund av uppgifterna om det lilla elevantalet vid flera seminarier.

”[...] hvilka med sannt kristligt nit *vilja* och *kunna* egna sig åt det sköna målet att förskaffa det uppväxande släktet en hufvudsakligen på moralisk och religiös grund hvilande bildning.”¹⁰⁵

Reservanten trodde inte landet ägde tretton sådana män och ansåg därför att antalet seminarier borde inskränkas. Däremot borde föreståndarens lön höjas, så han odelat kunde ägna sig åt att leda seminariets verksamhet.

Till följd av riksdagens beslut om återremiss avgav utskottet ett nytt utlåtande, där man nu hänvisar till elevantalet och till det allt mer fyllda behovet av examinerade folkskollärare som skäl till att antalet seminarier borde minskas och resurser härigenom vinnas för en utvidgning och fullständigare organisation av de återstående – och således uppnå en förbättrad bildning av folkskollärarna. Utskottet överlät åt Kungl. Maj:t att avgöra den känsliga frågan om *vilka* seminarier som skulle dras in.¹⁰⁶ Den 28 augusti 1854 avgav så ständerna en skrivelse till Kungl. Maj:t med anhållan enligt vad utskottet anförde. Utskottsförslaget hade då godkänts av alla de fyra stånden.¹⁰⁷

Denna skrivelse skulle emellertid inte komma att leda till något beslut om en minskning av seminariernas antal, med åtföljande förstärkning av utbildningen, förrän år 1864 – alltså *tio år* senare. Seminariefrågan återkom under de riksdagar som följde, och ståndpunkterna speglar variationer på samma tema. Allt starkare krav reses på ökad enhetlighet seminarierna emellan; krav som kopplas till frågan om indragning av seminarier och till diskussioner om seminariernas uppgift främst var att tillhandahålla folkundervisning eller utgöra lärdomsanstalter i miniatyr. Ekonomiska argument lyfts också fram; idén att inrätta ”mindre skolor” utan examinerad lärare tas till intäkt för förslag om en till omfånget radikalt minskad seminarieutbildning.

Större enhetlighet, koncentration och arbetsdelning?

Vid 1856–58 års riksdag motionerade kyrkoherde Jacob Otterström om en total omläggning av seminarieväsendet så att endast ett enda – eller möjligen

¹⁰⁵Allmänna Besvärs- och Ekonomi-Utskottets betänkande, N:o 67, 1853–54, s 10 f, citatet s 11.

¹⁰⁶Allmänna Besvärs- och Ekonomi-Utskottets utlåtande, N:o 114. I Bihang till samtliga riksståndens protokoll vid Lagtima Riksdagen i Stockholm Åren 1853 och 1854. Åttonde samlingen. Nils Persson reserverade sig där till förmån för bondeståndets argument; detta var enda reservationen. Utskotten föreslog även att det vid en eventuell indragning borde prövas om medel till reseunderstöd för elever från avlägsnare orter kunde avsättas.

¹⁰⁷Rikets Ständers underdåniga skrifvelse, angående folkundervisningen i riket, nr 114. I Bihang till samtliga riksståndens protokoll vid Lagtima Riksdagen i Stockholm Åren 1853 och 1854. Tionde samlingen, s 241 f.

två – ”Central-Institut” inrättades. Övriga seminarier borde läggas ned. När två institut räckte för att utbilda alla präster och övriga högre ämbetsmän borde ett ändamålsenligt institut räcka för att utbilda examinerade folkskollärare.¹⁰⁸

Det framgår att Otterström – själv förutvarande föreståndare vid folkskoleseminariet i Skara – önskade en ökad enhetlighet i seminariernas undervisning. Han påtalade i motionen bl a att stor skiljaktighet uppkommit mellan de många seminarierna. Vissa hade sålunda främst utvecklat den praktiska, andra den teoretiska undervisningen. Vid ett centralseminarium kunde däremot en *mönsterskola* organiseras, där olika skolplaners företrädare kunde uttrönas.¹⁰⁹

Vid Läckö i Otterstads socken, där Otterström var kyrkoherde, verkade greve Torsten Rudenschöld. Dennes skrift *Svenska folkskolans praktiska ordnande* och övriga skolprogram åberopades av flera motionärer. Rudenschölds arbete är intressant med tanke på att han lanserat ett alternativ till den etablerade växelundervisningen som förmedlingsidé och modell för att organisera det pedagogiska rummet – ett alternativ som visade sig få stor genomslagskraft och kommit att dominera skolans arbete för mycket lång tid framåt. Det finns därför skäl att något stanna vid hur detta nya beskrevs och motiverades.

I den berörda skriften utvecklade Rudenschöld ett program för att tackla två grundfrågor: dels hur skolan skulle kunna göras åtkomlig för alla barn i ett glest bebott land med hårt klimat och en fattig befolkning, dels hur undervisningen i skolrummen borde ordnas för att bli ändamålsenlig. Som svar på den första frågan föreslår han inrättandet av mindre skolor/småskolor utan examinerad lärare. Lärare där kunde vara män eller kvinnor ur allmogen, som förenade god innanläsningsförmåga och kristendoms kunskap samt någon kunskap i räkning och skrivning med ett gott förstånd, rena seder och ett kristligt sinnelag. De behövde inte mer så kallad skolkunskap än vad som med lätthet inhämtades på en eller annan månad vid närmaste verkligt dugliga fasta folkskola.¹¹⁰

Som svar på den andra frågan utformas ett konkret förslag till en förändrad inramning av arbetet i skolan, där lärare och elever tilldelas tydliga, åtskilda

¹⁰⁸Högvördiga Preste-ståndets protokoll vid Lagtima Riksdagen i Stockholm år 1856. Första bandet, s 161–168.

¹⁰⁹Otterström tänkte sig Läckö slott som möjlig plats, med en föreståndare, fem underlärare, 150 elever och en treårig kurs som bestod av två års teoretisk och ett års praktisk undervisning. Det framtida behovet av lärare skulle gott klaras härmed: för de 200 000 barn som ännu saknade tillfälle till skolundervisning behövdes främst ambulerande skolor under den fasta – och det var bara till den fasta skolan som examinerade folkskollärare erfordrades. Övriga skolor kunde gott skötas av oexaminerade lärare och lärarinnor med den bildning, som en väl ordnad folkskola lämnade. Ibid.

¹¹⁰Torsten Rudenschöld, *Svenska folkskolans praktiska ordnande*, 1856, s 9–23. Denna skrift var en del i en hel serie arbeten där Rudenschöld utvecklade sina tankar om folkskolan.

platser i klassrummet och läraren ges ett klart ansvar för att genom sin person påverka varje enskild elev. Förslaget sätts i motsats till den dittillsvarande folkskolan, där läraren sägs fruktlöst spilla sin personliga kraft på tillsyn och undervisning av några få barn i sänder under tankestörande sorl, om inte skrik, från de övriga, överlämnade åt i allmänhet vanmäktiga monitörer. Vanligen övas flerfaldiga läroämnen på en gång i olika flockar ”af dessa mångskrikande lärjungaskaror, och detta oftast under ledning af en enda fram- och återspringande Lärare.” I stället bör skolans läsning ordnas så att ”kraften af direkt eller oförmedlad inflytelse från Lärarens personlighet må komma hvarje lärjunge till godo under så stor del af läsetiden, som möjligt.”¹¹¹

Rudenschöld manar fram en tydlig arbetsdelning, där alla gör en sak i sänder och läraren har en total kontroll över allt som sker i klassrummet. Detta skall åstadkommas inte minst genom en tydlig regel för vem som får ha ordet:

”Till en god läsordning för Folkskolan hörer nemligen efter min tanka bland annat, att under lectionerna i skolan icke får höras mer än ett utaf tvenne ljud: det ena är lärarens föredrag eller frågor, och det andra är lärjungarnes svar, stundom enstaka och stundom samfällt; och bör härvid iakttagas, [...] att om möjligt är, skolans hela lärjungantal hvarje stund sättes i åtnjutande af lärarens omedelbara undervisning, samt att, då alla lärjungarne icke kunna sammanslutas i en och samma lection, de frånskiljda turvis sysselsätts med tysta öfningar, [...] för att icke störa den tystnad i skolan, som oeftergifligen måste äskas, för att lärarens till en skara af lärjungar på en gång ställda ord också måtte kunna tilltvinga sig allas uppmärksamhet.”¹¹²

Under läxförhör skall ett barn i taget förhöras och övriga vara tysta; ”ämnet får deraf högtid, och kamraternas deltagande i hörandet stegrar eggelsen af förrättningen.” Men skolan måste bli något annat än en läxförhörsanstalt, inpluggande och förhör av katekesen kan ske mer i hemmet och läxorna förhöras mer skyndsamt i skolan – och inte av varje barn varje dag; barnet skall inte veta i förväg om hon blir förhörd eller ej. Den rumsliga utformningen av skolan blir viktig liksom lärares och elevers placering. Vid innanläsningen skall de gamla tabellcirkelarna helt upplösas:

”I stället placeras barnen sittande på bänkar midt framför läraren, hvilken från en upphöjd sittplats, som medgifver en beqväm öfverblick öfver hela antalet af lärjungar, med lätthet beherrschar allas uppmärksamhet och disciplin.”¹¹³

¹¹¹Ibid., s 24.

¹¹²Ibid., s 34 f.

¹¹³Ibid., s 36.

Läsövningarna bör ske så att en elev i sänder läser för läraren; tystnad kan då lätt upprätthållas och läraren när han finner anledning tala till eleverna över innehållet i det lästa. Det förståndsutplysande, sedlighetsstärkande och kristligt uppbyggande som läraren vill framhålla kommer då *hela* den gemensamt tilltalade skolan tillgodo ”under en den allmänna uppmärksamheten befordrande fullkomlig tystnad.”¹¹⁴ Också mellanrummen regleras – barnen bör ofta få korta och allmänna raster men aldrig gå ut under lektionen annat än i yttersta nödfall.

Boken innehåller en efterskrift av lektor E S Fagerberg och rektor A Th Bruhn – sedermera chef för den nyinrättade folkskolebyrån i ecklesiastikdepartementet, men 1856 rektor för Göteborgs elementarläroverk. Dessa båda skolmän lyfter fram flera faktorer man ansett mindre bra med växelundervisningsmetoden – eller, som man allmänt säger vid denna tid i Sverige, ”Lancastermetoden”.¹¹⁵ Rudenschölds skolplan hade tillämpats i Göteborgs domkyrkoförsamling med 300 elever; Rudenschöld hade själv handlett lärarna i metoden och eleverna uppges ha gjort snabbare och säkrare framsteg än enligt den gamla metoden. Efterskriften tydliggör vikten av en konkret arbetsdelning och hur man med små resurser härigenom lyckats effektivisera arbetet.¹¹⁶

Rudenschölds arbete återopades i riksdagen bl a av biskop G D Björck i Göteborgs stift, som lade fram en motion i seminariefrågan 1856. Han framhöll där att inrättandet av många småskolor, vilka endast krävde oexaminerade lärare och lärarinnor, skulle leda till att endast två till tre seminarier för folkskollärare behövdes; dessa borde företrädesvis inrättas i universitetsstäderna och kunde efter hand utvecklas till pedagogiska institut samt även fungera som övningsskolor för blivande elementarläroverkslärare. Eftersom endast ett mindre antal barn hade anlag och håg för ett större kunskapsförråd var det onödigt kostsamt att utbilda så stort antal examinerade lärare som nu skedde.¹¹⁷ Inom ridderskapet och adeln väcktes bl a två motioner av friherre

¹¹⁴Ibid., s 46.

¹¹⁵Monitörerna måste till stor del lämnas åt sig själv utan lärarens tillsyn, läraren kunde bara ägna en kort stund åt varje i rummet spridd cirkel, de kring en cirkel stående barnen kunde svårligen av monitörerna hållas till en jämn uppmärksamhet, sorlet från motstående cirklar blev lätt störande. Ibid., s 93–96.

¹¹⁶Hela avdelningen hade *ordnats*, monitörerna hade placerats framför läraren så att de lättare kunde åtnjuta hans tillsyn och ledning och varje monitör hade om möjligt bara fått ett barn att undervisa under lärarens ledning och fick rå om läraren ensam på andra tider. Eleverna hade växelvis närvarit i skolan, växelvis arbetat i hemmet. Två särskilda lärarinnor hade handhaft innanläsningsavdelningen och därvid samtidigt undervisat 30 barn vardera. Avdelningar kunde sysselessättas växelvis med tysta övningar i skrivning, räkning, ritning under tillsyn av en monitör. Ibid., s 93–96.

¹¹⁷Preste-ståndets protokoll, 1856. Första bandet, s 168–172; i motionen instämde dr Nordlander, prostén Eurén och prostén Carlander, vilken även instämde i Otterströms motion. Också dr Sandberg framlade en motion med i huvudsak samma inriktning som biskop Björcks; ibid.

Fredrik Philip Hierta, vari föreslogs att de flesta om ej alla seminarierna borde dras in och ersättas antingen av ett eller flera nya, fullständigare seminarier eller av att folkskolläraryrket utbildningen förlades till universiteten; därtill förordade han en total omgestaltning av folkskolan och revidering av 1842 års stadga, inrättande av småskolor och högre folkskolor, tillsättande av folkskoleinspektörer samt att greve Rudenschöld skulle ges tillfälle att driva ett privat seminarium. Folkskolan hade i sitt aktuella skick inte motsvarat sin idé.¹¹⁸ Den liberale riksdagsmannen Jonas Andersson, bondeståndet, föreslog att högre folkskolor skulle ordnas – när minimikunskaperna nu kunde inläras i småskola – och att ett mera fullständigt seminarium skulle kunna inrättas för lärare vid dessa högre folkskolor. Han hemställde därför att Stockholms folkskoleseminarium skulle utvidgas med fler lärare och få ett ökat anslag.¹¹⁹

Utskottet noterade att Kungl. Maj:t inte vidtagit någon åtgärd hittills – trots skrivelsen från föregående riksdag. Det mycket *ringa antalet studerande* vid flertalet seminarier framgår tydligt av uppgifter i utskottsbetänkandet; sätts detta samman med uppgifter från föregående riksdag stärks bilden av ett sedan år 1848 successivt sjunkande elevantal:

Antal elever vid folkskoleseminarierna vårterminerna 1848, 1852 och 1857¹²⁰

År	1848	1852	1857		1848	1852	1857
Stockholm	49	30	18	Lund	98	58	70
Upsala	38	30	21	Göteborg	50	26	22
Linköping	36	29	29	Kalmar	38	14	26
Skara	60	28	23	Karlstad	44	22	21
Strängnäs	20	16	8	Härnösand	33	26	15
Västerås	27	12	17	Visby	21	2	7
Växjö	40	38	29	<i>Totalt</i>	<i>554</i>	<i>331</i>	<i>306</i>

Utskottet ansåg sig emellertid inte nu böra tillstyrka en förnyad anhållan hos Kungl. Maj:t om nedskärning av antalet seminarier. I stället tillstyrkte man ökat anslag till seminariernas underhåll:

”I betraktande af den på folkskolans hela utveckling djupt inverkan flytelse, skol-lä-rarnes bildning måste ega,[...]”¹²¹

¹¹⁸Protocoll, hållna hos högloflige Ridderskapet och Adeln, vid Lagtima Riksdagen i Stockholm År 1857. Andra Häftet, s 119–124.

¹¹⁹Se Sammansatta Stats-, Bevillnings- samt Allmänna Besvär- och Ekonomi-Utskottets betänkande, N:o 19, s 8, där motionen återges. I Bihang till samtliga riks-ständens protokoll vid Lagtima Riksdagen i Stockholm Åren 1856, 1857 och 1858. Fjerde samlingen, 2dra Afdelningen.

¹²⁰Ibid., s 26 samt Allmänna Besvär- och Ekonomi-Utskottets betänkande, N:o 67, 1853–54, s 5.

¹²¹Ibid., s 26.

Utskottet föreslog vidare, att Stockholms seminarium skulle ombildas till ett seminarium som ”fullständigt” framvisade den ståndpunkt, på vilken folkundervisningen borde stå – således ett slags mönsterseminarium, att till seminarieelever skulle antas företrädesvis personer, som redan använts som biträde i folkundervisningen, att vid varje seminarium praktisk färdighet i undervisningsmetoden skulle meddelas i en under seminarieföreståndarens överinseende ställd folkskola och att elever som gått igenom seminarium ej skulle äga företrädesrätt till befordran utan få visa sin kompetens genom praktiskt demonstrerad duglighet. Inte heller skulle lärare vid de fasta folkskolorna nödvändigtvis behöva ha gått igenom seminarium. Huvudvillkor för behörighet skulle i stället vara att någon tid ha biträtt i undervisningen vid fast folkskola och att ha genomgått godkänt prov vid seminarium.¹²² Härtill föreslog utskottet att *inspektörer* skulle förordnas – företrädesvis borde dessa utgöras av seminarieföreståndarna – och att lämplig person borde utses till överinspektör för samtliga folkskolor i riket och även sörja för att utarbeta och förse skolorna med tjänliga läroböcker och undervisningsmedel samt avge berättelse om folkskolorna i de delar av riket som besökts; denna berättelse samt stiftens inspektörers berättelser borde tryckas och spridas till stifts- och skolstyrelser, seminarieföreståndare, folkskollärare, ständerna m fl.¹²³

Man hade även från utskottets sida föreslagit att ”mindre skolor” allmänt skulle få inrättas i socknarna efter behov – Rudenschölds idé – och även under vissa villkor få statligt ekonomiskt stöd, och att om i en eller flera församlingar på landet inrättades högre folkskola med universitetsutbildad lärare så skulle statsunderstöd utgå.¹²⁴

Rudenschöld uppges tillsammans med biskop G D Björck ha utarbetat utskottets förslag i första koncept. Professor F F Carlson har tillskrivits stort inflytande vid utarbetandet av utskottsbetänkandet.¹²⁵

I prästeståndet försvarade Carlson utskottets förslag mot bl a den ytterst kritiske Otterström, vilken torde ha önskat ännu mer långtgående reformer

¹²²Ibid., s 26 f. Utskottet avstyrkte motioner som lagts om att bevilja anslag till privatseminarier; detta utifrån förutsättningen att nuvarande seminarier tills vidare skulle behållas. Samtidigt sade man, att om trots allt något privat seminarium skulle uppstå, så borde det uppmuntras med något understöd av allmänna medel. Utskottet föreslog att medel avsattes för understöd åt lärarlärningar eller biträden (20 000 Rdr), åt seminarieelever (20 000 Rdr), till förbättrad undervisningsmateriel och till stöd för utgivning av lämpliga läroböcker, kartor etc för folkskolorna (12 000 Rdr). Som bidrag till själva seminarierna föreslog man 4 000 Rdr för Stockholms och 24 000 Rdr för de övriga tillsammans

¹²³Ibid., s 29–32.

¹²⁴Ibid., s 24 f.

¹²⁵Se t ex yttrande i borgarståndets debatt av rådmän Lars Vilhelm Henschen, själv utskottsledamot, där han redogör för utskottsbehandlingen av frågan. Protocoll, hållna hos vällofliga Borgarståndet, vid lagtima riksdagen i Stockholm åren 1856 och 1857. Femte bandet, s 419 ff. Henschen har karakteriserats som liberal; Wennäs, 1966, s 146 f, s 219.

och en kraftig nedskärning av antalet seminarier kopplat till en större enhetlighet i arbetsmetoden.¹²⁶ Carlson talade kraftfullt för att anslagen till befintliga seminarier ej skulle skäras ned, hävdade att det förnämsta villkoret för folkundervisningens främjande var erhållandet av tillräckliga medel och att därvid ”något är bättre än intet”.¹²⁷ Carlson uttalar sig också tydligt om statens uppgift i samband med folkundervisning och lärarutbildning:

”Statens rätt och pligt är att taga Folkskolan sådan den för närvarande befinner sig och söka ytterligare höja den; hvarom icke skall det visa sig, att i de flesta Församlingar inga väsentliga förbättringar göras. Hittills har Staten nästan uteslutande vinnlagt sig om lärare-bildningen. Det är ock det väsentligaste ändamålet för Statens verksamhet; i andra rummet kommer underhållet af den bildning lärarne vunnit samt af skolmaterielen, och först i sista att bispringa Församlingarne vid lärarnes aflöning.”¹²⁸

Läroutbildningen ses således som en mycket central väg för *staten* att höja folkundervisningen. Härtill kommer, att *förändringar i små steg* och med försiktighet förordas framför att snabbt besluta om större reformer (jfr utsagan ovan, ”något är bättre än intet”).

Otterström har i ett inlägg i en riksdagsmotion några år senare antytt, att två sidor i lärarutbildningsfrågan synes ha uppstått vid 1856–58 års riksdag. En sida hade därvid framhållit den *praktiska träningens* betydelse, monitörskapet i folkskolan, medan en annan inriktning förespråkade en *högre teoretisk bildning* som det centrala för blivande folkskollärare. Själv hävdade Otterström, att de seminarier som gjort eleverna till dagliga monitörer i folkskola från och med inträdet var de som uppvisade de sämsta resultaten. Otterström pläderade med andra ord för en ökad *åtskillnad* mellan teoretiska studier och studier som prioriterade det praktiska behärskaudet.¹²⁹

Typiskt för åsiktsskillnaderna i seminariefrågan vid 1856–58 års riksdag synes vara blandningen av ”reformvänliga” uppfattningar – uppfattningar som pläderade för en längre, eventuellt mer teoretisk och med ökade resurser för-

¹²⁶Det framgår också, att Otterström och Rudenschöld hade klart delade meningar om bästa sättet att ordna folkundervisningen. Otterström talade t ex starkt för den fasta folkskolans sak, förordade dess tillgänglighet och tillräcklighet för alla och menade att den föreslagna småskolan med oexaminerad lärare skulle leda till en sänkt kvalitet. Han förespråkade Lancastermetoden på grund av att den tillät fler barn per lärare. Preste-ståndets protokoll, 1856–57. Sjätte bandet, s 532–538; hela debatten, s 518–547 o. s 559–621.

¹²⁷Ibid., s 543; hela Carlsons inlägg, s 543–547.

¹²⁸Ibid., s 544.

¹²⁹Motioner i Preste-Ståndet, N:o 146. I Bihang till samtliga Riks-Ståndens Protokoll vid Lagtima Riksdagen i Stockholm Åren 1862 och 1863. Elfte samlingen, 2dra Afdelningen, s 296. Jfr Gustaf Kaleen, *Fackundervisningen vid våra folkskoleseminarier 1865–1914*, 1979, s 10, som noterar att under dåtidens ”livliga meningsutbyte” i seminariefrågan tanken uppkom att man skulle skilja den teoretiska utbildningen från den praktiska.

sedd seminarieutbildning vid ett litet antal läroanstalter – och uppfattningar som ifrågasatte, om någon särskild utbildning verkligen erfordrades för en stor del av lärarna. Bland liberaler synes idén om tillgänglighet och seminarierna som ett landsbygdens läroverk ha gett vika för idén om ett annat slags seminarieutbildning. Troligen har här de tunga realiteter som det lilla antalet studerande vid många av seminarierna utgjorde haft sin betydelse.

Till detta kommer emellertid Rudenschölds idéer om att inrätta småskolor och om ett annat sätt att organisera arbetet i skolorna – idéer vilka kopplades samman med behovet och utformningen av lärarnas utbildning. Såväl ett försvar av den fasta folkskolan som åsikten att mindre skolor kraftigt minskade behovet av seminarier för lärares utbildning kunde från olika håll anföras som skäl till en reorganisering av seminarieinstitutionen.

Utskottets betänkande, där bl a ekonomiskt stöd föreslås från statliga medel till de socknar som inrättade småskolor, innehåller intressanta formuleringar som speglar normgivande skolmäns föreställningar om behovet av en tydligare åtskillnad eller klassifikation mellan elever och skolinnehåll. *Skolans inre arbete är på väg att tydligare inramas och klassificeras*. Växelundervisningsmetoden blir allt mer ifrågasatt – inte minst med hänvisning till dess bristande förmåga att klara den sociala kontrollen i skolsalen:

”Att uti våra nu varande fasta folkskolor, så väl i städerna som på landet, sammanföras stora skaror af barn i olika åldrar, från 7 till 15 år, der oftast en ensam lärare skall bland så högst olika lärjungar, jemte vidmakthållande af ordning, äfven gifva undervisning *i allt åt alla på en gång*, utgör ett missförhållande af aldra svåraste beskaffenhet, hvilket lätt bör inses af hvar och en. Ty under en sådan mångfaldig sysselsättning måste lärarekraften till stor del fruktlöst föspillras och undervisningen, förmedlad genom föga kunnige monitörer, lätt blifva underhållig, långsam och otillfredsställande. Deremot, genom att dela skolan, förminskas den förvildande sammanhopningen; genom att bland läroämnena särskilja de lägre och för alla nödvändiga, kunna dessa bibringas af lärare med inskränktarespråk; genom dessa lärares förminskade dyrhet kan ett större antal utaf dem underhållas; genom desses verksamhet uti en mängd tätt spridda småskolor kan den för alla nödvändiga undervisningen göras åtkomlig för alla; och genom att ändamålsenligt ordna dessa småskole-lärares verksamhet kan slutligen vinnas det vigtiga syftmålet att icke genom skolan upphäfva, utan tvärtom lifva, en allmän och väl ordnad undervisning i hemmen.”¹³⁰

¹³⁰Sammansatta Stats-, Bevillnings- samt Allmänna Besvärs- och Ekonomi-Utskottets betänkande, N:o 19, 1856–1858, s 21.

Konsekvensen borde också bli den, att de fasta folkskolorna skulle komma att besökas av färre elever, på en mer jämn kunskapsnivå.

Yrkanden hade också lagts om att oexaminerade lärare och lärarinnor måtte anställas vid småskolorna och att kvinnor måtte företrädesvis användas för att bestrida undervisningen i folkskolorna.¹³¹ Utskottet anförde främst kostnads-skäl – men också skäl som hängde ihop med hur man såg på undervisningen – till att oexaminerade ansågs lämpliga som lärare i småskolorna:

”Då nu för den undervisning, som i småskolorna tillsvidare förekommer, hos läraren icke erfordras högre kunskapsmått, än som lätt och hastigt kan förvärfvas, eller redan ofta förefinnes hos för barnlärare-kallet hugfulle personer af allmogen, utan att dessa förut hafva genomgått någon bildnings-anstalt, har Utskottet ansett detta yrkande hafva mycket skäl för sig. Dylika personer hafva dessutom små lefnads-anspråk och besitta ofta någon slöjdskicklighet, som bidrager till uppehållet och betryggar framtids-bergningen.”¹³²

Utskottet föreslog även, att lärare vid de fasta folkskolorna inte nödvändigtvis skulle behöva gått igenom seminarium – för behörighet skulle det räcka att ha någon tid biträtt i undervisningen vid fast folkskola och ha genomgått prov vid seminarium. Utskottet hemställde också, att *kvinnor* skulle få anställas i småskolor, flickskolor och sådana folkskolor där annan examinerad lärare var anställd.¹³³

Allt detta återfinns i den skrivelse ständerna avgav till Kungl. Maj:t. Här anhöll ständerna uttryckligen att *mindre skolor* skulle allmänt få inrättas i socknarna i enlighet med de åsikter ständerna uttalat om folkundervisningens ordnande och att statsbidrag skulle utgå till detta liksom till understöd för examinerade folkskollärare. Däremot föll denna gång förslaget om att inrätta inspektörer – också här hade ju förslagsställarna tänkt sig en nära koppling till seminarierna.¹³⁴

¹³¹Ibid., s 28. Motionen om att kvinnor företrädesvis skulle bestrida undervisningen i folkskolan hade väckts av liberalen Lars Johan Hierta, Aftonbladets grundare. Protocoll, hållna hos högloflige Ridderskapet och Adeln, vid Lagtima Riksdagen i Stockholm Åren 1856 och 1857. Första Häftet, s 381 ff. Se även Aquilonius, 1942, s 399 ff.

¹³²Sammansatta Stats-, Bevillnings- samt Allmänna Besvär- och Ekonomi-Utskottets betänkande, N:o 19, 1856–1858, s 28.

¹³³Ibid., s 28 f.

¹³⁴Rikets Ständers underdåniga Skrifvelse, angående åtgärder för folkundervisningens befrämjande, N:o 245. I Bihang till samtliga Riks-Ståndens Protokoll vid Lagtima Riksdagen i Stockholm Åren 1856, 1857 och 1858. Tionde samlingen, 1sta Afdelningen, Andra Bandet, s 203–211. Vad beträffar ekonomiskt stöd till seminarierna hade riksdagen efter omröstning stannat för prästståndets förslag om 26 000 Rdr per år (mot utskottets om 4000 Rdr till Stockholms och 24 000 Rdr sammantaget till de övriga). Riksdagen beviljade också medel till stipendier för seminarieelever och för läroböcker mm till folkskolan. Förslaget om medel till lärlärlingar liksom förslaget att seminariet i Stockholm skulle byggas ut för att visa hur en fullständig folkundervisning borde

På väg mot en tydligare klassifikation och kontroll

Den debatt och de många olika förslag som behandlar seminarieutbildningen under 1850-talets riksdagar speglar inte minst olika syn på *statens* roll när det gäller ansvaret för och kontrollen av utbildningen av lärare för folkundervisningen. Därtill kommer, att frågorna som tas upp avseende lärarutbildningen i hög grad också speglar synen på *styrningen av själva folkskolan*. Där materiella och ekonomiska realiteter varit det som initierat ett förslag till åtgärd – indragning av ett antal seminarier, yrkanden om ökade medel etc – har samtidigt innehåll och organisation stått i fokus för många av debattinläggen liksom för utskottsbetänkanden och riksdagsskrivelser.

Det går som tidigare nämnts knappast att identifiera några tydliga skiljelinjer mellan ett liberalt respektive ett konservativt block i seminariefrågorna. Vid riksdagen 1850–51 hade valen till besvärs- och ekonomiutskottet liksom till övriga utskott gått i konservativ riktning. De flesta utskottsledamöterna tillhörde det allmän- och skolkonservativa lägret.¹³⁵ Oaktat detta har en inte ringa andel av dem som röstade *mot* utskottet kunnat identifieras som konservativa.

Givetvis skall inte alltför stor vikt fästas vid försök att klassificera ledamöternas allmänpolitiska eller ens skolpolitiska inställning i termer av liberal – konservativ.¹³⁶ Något partiväsen i dagens mening existerande inte. Inte heller var konungen och hans ministär formellt bunden av riksdagens ställningstaganden i andra frågor än bevillningen; någon parlamentarism hade ju inte etablerats i dåtidens svenska ståndsriksdag, även om en viss parlamentarisk förankring hos regeringen börjat växa fram mot 1800-talets mitt.¹³⁷ Avsikten med att visa, att tydliga skiljelinjer mellan politiska block saknades i seminariefrågan, har varit att framhålla den *inkrementalistiska karaktären* hos de beslut som fattades – det var med andra ord en de små stegens förändring som förordades – och den *mångskiftande* karaktär som tankefigurerna i seminariefrågan formade. Inte minst framstår det hur aktiva just *skolmän* på olika nivåer var i riksdagen och att redan så snart efter folkskolestadgan ledande seminariemän

gestaltas.vann däremot inte gehör. Stats-Utskottets memorial nr 258, 1856–58, i Bihang ... Fjerde samlingen, 1sta Afdelningen, redovisar utfallet utifrån de olika ståndens skiljaktiga beslut.

¹³⁵Wennås, 1966, s 116. Under åren närmast före 1853–54 års riksdag hade för övrigt ministären ombildats i konservativ riktning. Se t ex Gunnar Heckscher, *Konung och statsråd i 1809 års författning*, 1933, s 216 ff, Wennås, op. cit., s 120.

¹³⁶Om det vanskliga i detta slags klassificering, se t ex Liedman, 1991, s 79 f, som anför flera exempel på hur en och samma förgrundsgestalt i 1800-talets svenska samhälle – C A Agardh – karakteriserats som ömsom liberal, ömsom konservativ av sentida forskare. Detsamma torde kunna sägas om F F Carlson. Wennås menar emellertid utifrån sin analys av läroverksfrågan att det under 1853–54 års riksdag sannolikt förekom en form av skolkonservativ aktivistgrupp; op. cit., s 141.

¹³⁷Heckscher, op. cit.

tog en aktiv roll i riksdagsarbetet kring folkundervisningen. Ett *lärarutbildningens fält* var på väg att formeras.

En annan avsikt med denna "närläsning" av riksdagstexterna från 1800-talets mitt har varit att visa, vilken roll lärarutbildningen spelade i diskussionerna kring folkskolan och folkundervisningen. Den tydligare klassifikation – åtskillnad mellan innehåll och elevgrupper – som förslaget om att inrätta "mindre skolor" och att frångå växelundervisningen uttryckte, återfinns inte minst i resonemang som berör lärarutbildningen.

Wilhelm Sjöstrand har karakteriserat Rudenschölds ursprungliga förslag som något av en tillbakagång för folkundervisningen såtillvida att förslaget omfattade idén att småskolan skulle kunna utgöra *enda* skola för en stor del av barnen – endast de mer begåvade skulle gå vidare till folkskolan. Samtidigt skulle ju ingen särskild utbildning krävas för dem som undervisade i småskolan.¹³⁸ Enligt Sjöstrand spelade P A Siljeström en viktig roll när det gällde att modifiera förslaget så att småskolan kom att bli en skola som skulle *förbereda alla* för den följande folkskolan. Som framgått ovan – och som Åke Isling särskilt framhållit – var även inte minst Jacob Otterströms insatser centrala i sammanhanget.¹³⁹ 1858 års riksdagsskrivelse och utskottsutlåtande speglar klart *mångtydigheten* i förslaget om att inrätta "mindre skolor". Först nästa riksdag skulle göra tydligt att småskolan skulle utgöra en förberedelse för den för alla avsedda folkskolan.

De många yrkandena vid tidigare riksdagar om åtgärder för större *enhetlighet och kontroll* av seminarierna kan emellertid nu sägas ha fått gehör hos Kungl. Maj:t. 1858 års riksdagsskrivelse ledde till att Kungl. Maj:t samma år tillsatte en *kommitté* – en kommitté vars arbete kom att ligga till grund för 1862 års reglemente för seminarierna. En klar markering således i riktning mot en tydligare styrning och kontroll av seminarierna och ett svar på de många yrkanden som ställts på större enhetlighet avseende innehåll och metod seminarierna emellan. Kommittén bestod av en majoritet personer med anknytning till seminarierna.¹⁴⁰

¹³⁸Sjöstrand, 1965, s 177 ff.

¹³⁹Isling, 1988, s 522 f. Anna Sörensen, Det svenska folkundervisningsväsendet 1860–1900, *SFH III*, 1942, s 84–92, skildrar striden kring Rudenschölds skolplan och framhåller därvid Siljeströms, F A Ekströms, Sven Rosenbergs (båda folkskollärare) och Otterströms insatser för att slå vakt om att en folkskola med stadgans kunskapsmätt skulle vara en skola också för de fattiga barnen.

¹⁴⁰Ledamöter var den tidigare omnämnde A N Schmidt, förutvarande seminarieföreståndare i Stockholm, och seminarieföreståndarna i Lund – J E Qviding – och i Stockholm – A V Wessling, seminarielärare A Sidner, lektorn o prosten J M Millén samt rektor P A Siljeström. Arcadius, 1911, s 62.

Kommitténs förslag redovisas utförligt av Arcadius.¹⁴¹ Intressant är att man för åstadkommande av större enhetlighet föreslog att uppgifter på lärokurser och läroböcker skulle ingivas från seminarierna till ecklesiastikdepartementet för fastställande varje eller vart tredje eller femte år.¹⁴² Så blev det nu inte när reglementet sedermera fastställdes. Staten kom dock att i stället utöva kontroll via bestämmelser om årsredogörelser samt stöd till offentliggörande av och debatt kring pedagogiska frågor. Mer om detta längre fram.

Kommittén lämnade också förslag till normalstat för seminarium. Betänkandet avlämnades redan samma år – 1858 – och regeringen infortrade därefter uppgifter från seminarierna om aktuella löner, materiel, läroböcker, lärokurser, samband seminarium-folkskola mm samt begärde yttrande över om man ansåg det lämpligt att motta kvinnor som elever vid befintliga folkskoleseminarier, eller om särskilda utbildningsanstalter skulle inrättas för dem. Så snart uppgifterna inkommit utfärdade Kungl. Maj:t (1859) ett cirkulär om lätrotid, höjd lön till seminarieföreståndare och övriga lärare samt om medel för materiel. Samma år beslutades också, att *tre seminarier* – i Skara, Strängnäs och Kalmar – skulle avdelas för *kvinnliga* studerande från och med läsåret 1860–61. Vidare stadfästes kvinnors ansökningsrätt till lärarbefattningar vid folkskola utan annat villkor än avlagd examen vid seminarium.¹⁴³ Christina Florin framhåller hur betydelsefullt detta senare beslut var för de kvinnliga lärarnas ställning – nu lades grunden till en gemensam professionell organisering av kvinnor och män i folkskolan ¹⁴⁴

Statens ansvar betonas starkare

1858 års riksdagsskrivelse hade således lett till en rad åtgärder redan inom drygt ett år. Dock var den ursprungligen aktualiserade frågan redan 1850/51 – om indragning av seminarier mm – fortfarande olöst.

Seminariefrågan behandlades också vid påföljande riksdag (1859–60). Redan detta år hade Kungl. Maj:t lagt fram en proposition där man äskade medel för ytterligare höjd ersättning till seminarieföreståndaren samt medel för en andre lärare, höjda medel för lokaler och materiel mm, så att beloppet tillsammans nu skulle uppgå till 45 000 Rdr årligen – en avsevärd höjning jäm-

¹⁴¹Ibid., s 62 ff.

¹⁴²Ibid., s 64.

¹⁴³Ibid., s 64 f.

¹⁴⁴Christina Florin, *Kampen om katedern*, 1987, s 56.

fört med vad föregående riksdag beviljat – och jämfört med vad Kungl. Maj:t då föreslagit.

Propositionen anförde främst behovet av utökade lärarkrafter vid seminarierna som det väsentligaste som måste tillgodoses – även om i flera avseenden en förbättring var önskvärd inte minst ifråga om skiljaktigheten i fordringar och rörande undervisningens plan och omfång mm. Till detta senare ändamål hade ett *förslag till reglemente* uppgjorts och remitterats till konsistorierna.¹⁴⁵ Minst två lärare behövdes, utöver lärare i musik, gymnastik och trädgårdsskötsel mm. Kungl. Maj:t hade övervägt indragning av seminarier, men önskade avvakta effekterna av att nu kvinnor föreslogs få tillträde till tre seminarier innan någon ytterligare ändring gjordes av antalet.¹⁴⁶ Samma proposition föreslog nu även inrättande av *skolinspektörer* och att medel skulle beviljas för detta.

I riksdagen motionerade Jacob Otterström även denna gång – nu om ökade anslag till folkskolläraernas löner mm – samt uttalade farhågor för att folkundervisningen icke främjades av att småskolor inrättades med oexaminerade lärare; snarare skulle detta leda till en återgång till vad man fått nöja sig med förr. Småskolor kunde inte i någon mån ställas i jämbredd med de egentliga folkskolorna.¹⁴⁷

Inom borgarståndet hade rektor O E L Dahm yrkat att grundligare bildning borde bibringas folkskollärarna, varför seminarierna borde inskränkas till hälften, som fick fler, skickligare och bättre avlönade lärare.¹⁴⁸

Utskottet gjorde i sitt utlåtande en tydlig markering av *statens ansvar för folkundervisningen* – man säger klart, att det främst åvilar staten, icke kommunerna, att befrämja folkskoleväsendets utveckling och de härpå djupt inver-

¹⁴⁵Även rektor P A Siljeström och redaktör S A Hedlund – måg till Rudenschöld – gavs tillfälle yttra sig; dessa båda önskade bl a närmare bestämmelser om seminarieläraernas kompetens. Arcadius, op. cit., s 67.

¹⁴⁶Propositionen är undertecknad av Carl Henning Hamilton; närvarande var dessutom statsråden De Geer, Manderström, Wallensteen, Gripenstedt, Almqvist, Ehnemark, Lagerstråle, Björnstjerna och Malmsten. Kongl. Maj:ts Nädiga Proposition till Rikets Ständer, angående anslag till folkundervisningens befrämjande; gifven Stockholms Slott den 21 October 1859. N:o 34. I Bihang till samtliga Riks-ståndens Protokoll vid Lagtima Riksdagen i Stockholm Åren 1859 och 1860. Första samlingen, 1sta Afdelningen, Första Bandet.

¹⁴⁷Se Stats-Utskottets Utlåtande, N:o 123. I Bihang till samtliga Riks-ståndens Protokoll vid Lagtima Riksdagen i Stockholm Åren 1859 och 1860. Åttonde samlingen, s 104, där motionen återges i sammandrag.

¹⁴⁸Ibid., s 106. Också Dahm hade anknytning till folkskollärovetbildningen – han hade under en kortare period varit föreståndare för folkskoleseminariet i Kalmar. Han karakteriseras av Wennås som reformvänlig; Wennås, op. cit., s 110.

kande anstalterna för lärares bildande. Utskottet tillstyrker regeringens begäran om den stora ökningen av anslaget till seminarierna.¹⁴⁹

I anslutning till Dahms yrkande uttalade utskottet, att Kungl. Maj:t redan vidtagit eller avsett vidta åtgärder för att ändamålsenligare ordna seminarierna – åtgärder som utskottet starkt sluter upp kring:

”[...] af dessa anstalter bör, i den mån de hinna fullständigare utvecklas, vara att förvänta den kraftigaste medverkan till hela folkskoleväsendets förbättring. På lärarens personliga utveckling och den bildning han vunnit beror nemligen, mer än på något annat, skolans framtid.”¹⁵⁰

Utskottet uttalade också klart vad gäller småskolorna, att ständernas avsikt var att stärka underlaget för den fasta skolan; man återgav även professor F F Carlsons utsaga att småskolorna skulle utgöra ett nödvändigt underlag för den fasta skolan.¹⁵¹

Ständerna beviljade den föreslagna höjningen av anslaget till seminarierna. Man beslöt också nu att inrätta folkskoleinspektörer. 1861 utfärdades ett cirkulär, enligt vilket en andre lärare skulle anställas vid de seminarier, som inte hade någon sådan och de nya arvodena till lärarna befästes.¹⁵² Det reglemente för seminarierna, som varit under utarbetande, stadfästes 21 mars 1862.¹⁵³

1862 års reglemente

Detta första reglemente för seminarieutbildningen har beskrivits av bl a Arcadius¹⁵⁴ och analyserats av Kerstin Skog-Östlin.¹⁵⁵

Seminariernas ”ändamål” angavs till att bilda folkskollärare, ”hwilka med christligt sinne förena de theoretiska insigter och den praktiska skicklighet, som deras kall befordrar.”¹⁵⁶ Lärokursen *fördelades* nu på tre klasser om vardera ett år, där de första två åren främst skulle ägnas inhämtande av nöd-

¹⁴⁹Stats-Utskottets Utlåtande, N:o 123 1859–60, s 109. Flera av bondeståndets ledamöter hade dock yrkat oförändrade anslag till seminarierna – dvs lägre än vad Kungl. Maj:t föreslagit; *ibid.*, s 106 f.

¹⁵⁰*Ibid.*, s 111.

¹⁵¹*Ibid.*, s 113 o. s 105.

¹⁵²Arcadius, 1911, s 66, Sjöstrand, 1965, s 186.

¹⁵³SFS 1862:12.

¹⁵⁴Arcadius, *op. cit.*, s 66–70.

¹⁵⁵Kerstin Skog-Östlin, *Pedagogisk kontroll och auktoritet*, 1984.

¹⁵⁶SFS 1862:12, § 1.

vändiga teoretiska insikter och det tredje året avsätts för repetition och praktiska övningar i folkskola.

Lärokursernas *innehåll* angavs för första gången. ”Christendom” var det ämne som omfattade jämförelsevis flest antal veckotimmar och som var tydligast klassificerat i form av underavdelningar (a-f, dvs bibelläsning jämte förklaring, katekes, biblisk historia, bibelkunskap, läsning och förklaring av kyrkopsalmer samt huvudpunkterna av kristna kyrkans historia). ”Svenska språket” tog i huvudsak upp färdighetsträning och form. Historia och geografi rörde i första hand fäderneslandet. Naturkunnighet innehöll kort översikt över naturens ”tre riken”, utförligare framställning avseende de naturalster som med avseende på deras nytta eller skadlighet är viktigast att känna, lättfattlig framställning av människokroppen liksom av huvudreglerna för hälsans bevarande, förklaring av de vanligaste naturföreteelserna och i praktiska livet och yrkena allmänt brukade fysikaliska instrument och maskiner.

”Pedagogik och Methodik” omfattade en utförlig framställning av folkskolans uppgift och bestämmelse som kristlig uppfostrings- och undervisningsanstalt samt av lärarens därpå grundade plikter och åligganden, de till folkskolan hörande ämnenas olika vikt och betydelse med avseende på skolans huvudändamål, det omfång vari resp ämne borde ingå i undervisningen, den andel av lärotiden som de särskilda ämnena borde tillmätas, den metod som för varje ämne var den lämpligaste, anvisning för skolhållning samt kännedom om den undervisningsmateriel som företrädesvis var tjänlig för folkskolan. Vidare borde eleverna utom övningarna i folkskolan erhålla tillfälle att i omedelbart sammanhang med undervisningen i *metodik* på seminariet tillämpa vad som där meddelats. Övriga ämnen som skulle studeras var välskrivning, musik och sång, teckning samt gymnastik. Om tillfälle kunde beredas skulle även undervisning ges i trädplantering och trädgårdsskötsel samt i simning.

Om själva *undervisningen* stipulerades, att den såväl till framställningssätt som till omfång skulle anpassas till elevernas framtida bestämmelse och att ”det område af wetande, hwarpå eleverna införas, så begränsas, att de kunna göra sig med detsamma fullt förtrogne”; vidare skulle iaktas att den såvitt möjligt ”utgår från och ansluter sig till åskådningen” samt ordnas på ett sådant sätt att eleverna från början vänjer sig vid de lärometoder som de själva i framtiden skall använda.¹⁵⁷

Till reglementet var som bilaga fogat en ”Undervisningsplan” vilken angav de i utbildningen ingående *ämnen* och deras *fördelning på undervisningstimmar i veckan* under var och en av de tre årsklasserna. Här angavs också antal

¹⁵⁷SFS 1862:12, § 18.

timmar och fördelning över årskurs för "Öfningar i Folkskola"; denna skolpraktik skulle förläggas till de två sista åren med 6 veckotimmar under år 2 och 14-16 veckotimmar under år 3. Kristendomskunskap var för övrigt det ämne som upptog flest timmar under utbildningen.¹⁵⁸ Författningstexten innehöll även en annan bilaga som omfattade formulär för betygssättning i lärarexamen.

Regleringen otillräcklig från start

Redan 1862–63 års riksmöte aktualiserade emellertid i olika avseenden en revidering av det nya reglementet och en kraftfullare reformering av seminarierna. Jacob Otterström hade till denna riksdag författat flera motioner – en om de tretton seminariernas reducering till fem och en om ändring av reglementet.¹⁵⁹ Också F F Carlson motionerade – om ytterligare höjda anslag till seminarierna och om ökad stabilitet i dessa resurser – samt talade för en mer inträngande och personligt påverkande seminarieundervisning. Undervisningen måste utvecklas och eleverna studera så länge vid seminariet

”att den meddelade undervisningen gifver icke blott ett hastigt inhemtadt förråd för minnet eller en anspråksfull prydnad på ytan, utan kan tränga till det innersta af deras personlighet och utöfva en lifgifvande inverkan på hela deras framtida sträfvande.”¹⁶⁰

Det är också intressant att studera den offensiva roll statsutskottet påtar sig under denna riksdag. Även Kungl. Maj:t hade i sin proposition tagit upp frågan om indragning av seminarier.¹⁶¹ Statsutskottet förordade emellertid en

¹⁵⁸Jfr Berit Askling, *Utbildningsplanering i en lärarutbildning*, 1983.

¹⁵⁹Motioner i Preste-Ståndet, N:o 108 och N:o 146. I Bihang till samtlige Riks-Ståndens Protokoll vid Lagtima Riksdagen i Stockholm Åren 1862 och 1863. Elfte samlingen, 2dra Afdelningen.

¹⁶⁰Motioner i Preste-Ståndet, N:o 12, 1862–63, s 23. Just Carlsons ställning – och ställningstaganden – är av intresse under denna riksdagsperiod. Han yrkade i nämnda motion i början av riksdagen (1862) på ökade resurser till seminarierna och att anslaget måtte uppföras på stat samt på sådan lön till föreståndaren att denne odelat kunde ägna sig åt föreståndarskapet och därigenom stanna längre i befattningen. Sedan behandlade Carlson som ledamot av statsutskottet denna och andra motioner med långt gående yrkanden avseende seminarierna; vissa utsagor tyder på att han i själva verket varit den som huvudsakligen dikterat besluten i utskottet – se t ex Ekman's inlägg, Protokoll, hållna hos Vällofliga Borgare-Ståndet, vid Lagtima Riksdagen i Stockholm Åren 1862 och 1863. Femte bandet, s 661. Statsutskottets betänkande inkom till expeditionsutskottet den 29 juli 1863. Den 1 augusti samma år utsågs Carlson till ecklesiastikminister. Han deltog således inte i prästeståndets på många sätt intressanta debatt i seminariefrågan – han kunde i stället som ansvarig minister bidra till att en rad av de aktuella förslagen kom att förverkligas.

¹⁶¹Kungl. Maj:t hade föreslagit att tre seminarier skulle dras in och ett nytt inrättas i Luleå. Föreståndare och andre lärare borde få bättre ekonomiska villkor, förutsatt att man avlagt kunskapsprov motsvarande vad som krävdes för anställning vid elementarläroverk. Kongl. Maj:ts Nädiga Proposition till Rikets Ständer, angående anslag till folkundervisningens befrämjande; Gifven

långt radikalare linje än propositionen. Utskottet uttalar klart – och detta återfinns sedan i den skrivelse ständerna avger till Kungl. Maj:t – *i vilken riktning* man önskar se en förändring av seminarierna, det antal lärare som erfordras och lönesättningen av lärartjänsterna mm, trots att man från utskottets sida föreslår *samma* anslagsbelopp till seminarierna som propositionen. Denna utskottets självpåtagna reforminitierande roll kommenteras också utförligt särskilt i borgarståndet men även i prästeståndet och ifrågasätts av flera ledamöter.¹⁶² Ytterst handlade det här om riksdagens eventuella rätt att ge Kungl. Maj:t direktiv – och detta vid en tidpunkt då någon parlamentarism i dagens mening ej präglade statsskicket.

Otterströms motion om reducering av antalet seminarier hänvisar till miss-hushållning och splittring av krafterna samt minskat behov av lärare i och med folkskolans utbyggnad och det stora antal lärare som redan utbildats. I stället borde seminarierna reduceras till fem – fyra för manliga och ett för kvinnliga elever, förbättras och få tre huvudlärare vardera. När två "akademier" med två fakulteter var mer än tillräckligt för att utbilda hela rikets prästerskap borde fem seminarier, med t ex 100 elever vardera, räcka för att utbilda hela rikets folkskollärare.¹⁶³

I den andra motionen går Otterström relativt detaljerat in på hur ett förändrat reglemente för seminarierna borde se ut. Det är att märka, att 1862 års reglemente ännu inte börjat gälla – det stadfästes den 21 mars 1862 och gällde från och med höstterminen 1863. Otterström anmärker nu på att reglementet inte stadgar något om *seminarielärarnas kompetens* utöver en sann och levande gudsfruktan och hedrande vandel. Kompetensföreskrifter borde anges i reglementet, så man ej blev helt beroende av konsistoriets subjektiva uppfattning – dessa viktiga lärarplatser borde inte handlost utlämnas åt konsistoriets skön, ett konsistorium som ej ens förpliktades att anslå tjänsten ledig till ansökan eller förelägga sökanden undervisningsprov. Otterström ogillade också starkt att reglementet möjliggjorde för folkskolläraren i ortens folkskola att, om han var lämplig för detta, få överta andre huvudlärarbefattningen med viss inskränkning – för att kunna fortsätta att samtidigt även undervisa i folkskolan. En

Stockholms Slott den 21 November 1862. N:o 43, s 1–13. I Bihang till samlige Riks-Ståndens Protokoll vid Lagtima Riksdagen i Stockholm Åren 1862 och 1863.

¹⁶²Se t ex Borgare-Ståndets protokoll, 1862–63, Femte bandet, s 663–679, Högvördiga Presteståndets Protocoll vid Lagtima Riksdagen i Stockholm Åren 1862 och 1863. Femte Bandet, s 621 ff. Att detta var kontroversiellt beläggs även av Wennås, op. cit., s 140, med exempel från en tidigare riksdag. Enligt en konservativ uppfattning hade riksdagen av konstitutionella skäl inte rätt att söka "binda händerna" på Kungl. Maj:t.

¹⁶³Motioner i Presteståndet, N:o 108, 1862–63, s 216 ff.

seminarielärare måste äga en bildning som stod över den som erhöles vid folkskoleseminarium.¹⁶⁴

Otterström kritiserade även att man i reglementet med dess stadgande om *två lärare till tre klasser* (dvs årskurser) tydligen avsett att klass 1 och 2 skulle samläsa för en lärare och klass 3 undervisas av den andre läraren. Hellre borde tredje klassens elever utnyttjas som monitörer vid samläsningen. Vidare menade Otterström att eleverna sysselsattes för tidigt och för mycket med praktiska övningar i folkskolan. Undervisning i pedagogik och metodik borde inte förekomma förrän eleven hunnit *teoretiskt* så utbildas att han kunde lära att med fördel på andra inympa sitt vetande. Tredje året var mer än nog att sysselsättas med den praktiska skicklighetens utbildning i folkskolan.¹⁶⁵ Den sanna skolvisheten kommer i alla fall inte förrän eleven får sin egen skola att sköta på eget ansvar:

”Praktisk skicklighet är nödvändig, men skolläraren får, äfven han, till sitt lifs uppgift, icke att dressera skolans barn för det eller det, utan att bilda dem för lifvet och dess mångahanda förrättningar och bestyr, som i skolan icke kunna inöfvas, men som ändå kunna med skicklighet utföras, en följd af den theoretiska bildning, som skolan lemna, hvarföre läraren sjelf behöfver af seminarium erhålla framför allt det högsta mått af theoretisk bildning, som är möjligt att der gifva och emottaga. Att ställa seminarium mera på praktik än teori, måste derföre ur pedagogisk synpunkt icke kunna försvaras, äfven om detta dikteras af den ena sidans åsigter från 1856.”¹⁶⁶

Också förkunskaperna borde höjas – ingen historia eller geografi krävdes t ex – den theoretiska kursen utsträckas utöver de första två åren och tre huvudlärare i stället för två anställas. Reglementet borde revideras innan det skulle träda i kraft.¹⁶⁷

I borgarståndet motionerade brukspatron Carl Ekman dels om att halva personliga skyddsavgiften borde användas till folkskolornas understöd, dels om anslag och andra åtgärder till folkundervisningens ordnande.¹⁶⁸ Bl a markerar Ekman klart att han anser skolorna borde indelas i *klasser* – den sk Bell-Lancasterska metodens pedagogiska ofullkomlighet hade länge varit insedd. Barnen borde indelas i klasser med var sin lärare efter ålder och kunskapsmått och undervisas gemensamt under lärarens omedelbara ledning. Ekman hänvisar

¹⁶⁴Motioner i Preste-Ståndet, N:o 146, 1862–63, s 293 f.

¹⁶⁵Ibid., s 294 f.

¹⁶⁶Ibid., s 295.

¹⁶⁷Ibid., s 296 ff.

¹⁶⁸Motioner i Borgare-Ståndet, N:o 273. I Bihang till samtliga Riks-Ståndens Protokoll vid Lagtima Riksdagen i Stockholm Åren 1862 och 1863. Elfte samlingen, 3dje Afdelningen, s 511–515.

här till Rudenschölds exempel och till erfarenheter från Förenta Staterna, Skottland, Danmark och Norge. Vidare menade han att det fanns behov av åtminstone en pedagogiskt utbildad folkskollärare i varje kommun, varav följde, att läroanstalter måste finnas varifrån fullt skickliga lärare kunde påräknas. Även om folkskoleseminarierna, särskilt på några orter, gått framåt den sista tiden var fordringarna i det nya reglementet otillräckliga. Inträdesfordringarna var för låga, flera för folkskolan högst viktiga ämnen undervisade man inte i och alltför lite tid ägnades åt övningen att undervisa andra. Tre seminarier borde vara tillräckligt, vilka vart och ett skulle tilldelas en tredjedel av det belopp som sammantaget äskats till de elva föreslagna seminarierna. Ekman föreslog även att Kungl. Maj:t skulle tillsätta en inspektör över folkskolorna i varje stift som ej fick förena sysslan med annan befattning samt att en särskild byrå för folkskolefrågor inrättades i ecklesiastikdepartementet.¹⁶⁹

I bondeståndet motionerade Jonas Andersson om att hela personliga skyddsavgiften borde ansås till församlingarna för folkskolans reorganisation och vidare utveckling mm.¹⁷⁰ Anderssons motion påminner om Ekmans – båda kom för övrigt från samma trakt i Östergötland och hade nära kontakter med folkskolläraren Anders Berg, Fridtjuv Bergs far – och föreslår ”*folkskolans klassifikation*”, dvs elevernas indelning i klasser efter utveckling och under lärarens omedelbara ledning. Tre folkskoleseminarier borde ersätta de existerande femton – dock föreslog Andersson ett lägre medelsbelopp.¹⁷¹

Riksdagen tycks ha innehållit en grupp som ville ha rätt långt gående reformer – endast tre seminarier med kvalificerade lärare och mer avancerad undervisning; således ett klart brott mot den förhärskande principen om ett seminarium per stift. Hit hörde liberaler som Carl Ekman och Jonas Andersson, vilka även ville tillskapa en bottenskola och frångå växelundervisningen till förmån för Rudenschölds klassindelning. Barnen borde enligt dem undervisas direkt av läraren.¹⁷² Ekmans förslag att även inrätta en särskild byrå för

¹⁶⁹Ibid., s 512 f.

¹⁷⁰Motioner i Bonde-Ståndet, N:o 308.I Bihang till samtliga Riks-Ståndens Protokoll vid Lagtima Riksdagen i Stockholm Åren 1862 och 1863. Elfte samlingen, 4de Afdelningen, s 474 ff.

¹⁷¹45 000 Rdr, vilket motsvarade den summa som då utgick till den sammantagna seminarieverksamheten. Ekman liksom propositionen hade föreslagit 65 000 Rdr. Även Andersson aktualiserade frågan om av Kung. Maj:t utsedda folkskoleinspektörer. Ibid., s 474. En annan motion av Andersson är för övrigt intressant i och med att det är där idéen om folkskolan som bottenskola för första gången nämns i riksdagen; motionen uppges ha inspirerats – eller rent av skrivits – av Anders Berg. Också P A Siljeström uppges här ha samarbetat med Berg och Andersson. Andersson föreslår i motionen att elementarläroverkets två lägsta klasser må från läroverket skiljas och förläggas till folkskolan. Motioner i Bonde-ståndet, 1862–63, N:o 306. Jfr Wennås, 1966, s 250, Sörensen, 1942, s 103.

¹⁷²1864 fastställs också i det bekanta cirkuläret från detta år att skolbarnen skall indelas i klasser eller avdelningar, som såvitt möjligt undervisas omedelbart av läraren. Kongl. cirkuläret den 22

folkskoleärenden i ecklesiastikdepartementet fick för övrigt stöd av statsutskott och ständer. Otterström, däremot, ville ha en starkare teoretisk tyngd i seminarieundervisningen men inte så stark kvalitetshöjning eller så långt gående centralisering som de förra. Otterström var även kritisk mot Rudenschölds metod och mot tendenser att söka införa ämneslärarsystem på seminarierna.

Statsutskottet föreslog som nämnts en rad förändringar av seminariernas verksamhet – utöver sitt tillstyrkande av Kungl. Maj:ts förslag till anslag. Sålunda önskade man behålla endast *sex* seminarier – fem manliga och ett kvinnligt – mot Kungl. Maj:ts förslag om elva. Anslaget borde uppföras som reservationsanslag över stat och därigenom inte vart tredje år utsättas för total omprövning. Utskottet föreslog höjda löner och ökad kompetens hos lärare och föreståndare. Seminarieföreståndaren borde beredas sådana villkor att han odelat kunde ägna seminariet sin verksamhet. För undervisning i kunskapsämnen och ledning av övningsskolan föreslog man *fyra* lärare utöver föreståndaren med en kompetens motsvarande läroverksadjunkt, dvs filosofie kandidatexamen och avlagt undervisningsprov. Fyra övningslärare skulle också anställas vid varje seminarium. Reglementet borde revideras – utskottet tillstyrkte härvidlag Otterströms motion.¹⁷³

Utskottet formulerar sig mycket bestämt om lärarutbildningens uppgift för att förverkliga folkskolans mål:

”Första villkoret för att folkskolan skall kunna uppfylla sin stora bestämmelse är otvifvelaktigt det, att läraren är fullt vuxen sitt magtpåliggande kall, och att han erhållit den grundliga bildning, som erfordras både för en fullgod insigt i de läroämnena, han skall begagna, och för kännedomen af det mest ändamålsenliga sätt att åt lärjungarne meddela dessa kunskaper. Staten kan icke på ett kraftigare sätt höja folkbildningen, än om den sörjer därför, att de läroanstalter, vid hvilka lärarne skola förvärfva sin bildning, äro ändamålsenligt ordnade och försedda med de bästa lärare.”¹⁷⁴

Inte nog med att utskottet på detta sätt betonade lärarutbildningens betydelse för statens styrning av folkbildningen; man slog också med en intressant formulering fast seminarieföreståndarens maktpåliggande uppgift:

April 1864 till domkapitlen angående särskilda föreskrifter rörande folkundervisningen. I *Författningar rörande folkundervisningen*, 1869, s 23–26, särsk s 24.

¹⁷³Stats-Utskottets utlåtande; N:o 139, s 102–105. I Bihang till samtliga Riks-Ståndens Protokoll vid Lagtima Riksdagen i Stockholm Åren 1862 och 1863. Fjerde samlingen, 1sta Afdelningen, Tredje bandet. Utskottets utlåtande omfattar totalt 167 sidor samt ytterligare 63 sidor rubricerade ”fortsättning”.

¹⁷⁴Ibid., s 102; jfr Carlsons motion, Motioner i Preste-Ståndet, N:o 12, 1862-63, s 22 f.

”Att i spetsen för hvar och en af dessa bildningsanstalter ställes en man, som med en omfattande bildning förenar en förtrolig kännedom af det nu mera nästan till en särskild vetenskap utbildade sättet för läroämnenas behandling inom folkskolan, och att lärarne besitta den grundliga bekantskap med sina undervisningsämnen, utan hvilken de icke kunna bibringa sina elever hvarken en verklig kunskap i dessa ämnen eller en lefvande håg för dem, utan endast en ytlig, ofta anspråksfull bokstafskunskap, är ett lifsvilkor för folkskolans bestånd och verksamhet.”¹⁷⁵.

Dessa båda citat återfinns ograverade i den skrivelse riksdagen slutligen avgav till Kungl. Maj:t i seminariefrågan; utsagorna uttalas således till sist i rikets ständers namn och inte endast i utskottets.¹⁷⁶ Dock var meningarna i riksdagen alltjämt delade; utskottets förslag godkändes av tre stånd mot prästeståndet.¹⁷⁷ Argumentationslinjerna liknade dem som återfunnits vid tidigare riksmöten.

Sammanfattande tolkning och analys

Redan genom utskottsbehandlingen av 1840 års proposition om folkundervisningen gavs utbildningen av lärare för den obligatoriska skolan sin för mycket lång tid framöver gällande *inramning*: särskilda skolor av relativt primitiv art inrättades där en enkel teoretisk förberedelse i form av kunskaper i de olika skolämnena skulle ges tillsammans med praktisk, förebildlig träning i lärararbete hos läraren i stadens folkskola (vilken i vissa fall samtidigt kunde vara seminarieföreståndare).

Vi har sedan kunnat följa hur under en tjugoförårsperiod återkommande krav på reglering och tydligare likformighet slutligen lett fram till en formaliserad ”läroplan” för folkskolläroplanen, som fördelar – *klassificerar* – tiden på *ämneshåll* och ramar in tiden i form av *veckotimmar* och som gällde lika för *alla* rikets folkskoleseminarier. Också *lärarnas tid* ramades in såtillvida att reglementet angav hur många veckotimmar dessa var skyldiga att under-

¹⁷⁵Stats-Utskottets utlåtande, N:o 139, 1862–63, s 102.

¹⁷⁶Rikets Ständers underdåniga Skrifvelse, angående regleringen af utgifterna under Riks-statens Åttonde Hufvudtitel, N:o 169; om seminarierna, se s 42–45. I Bihang till samtliga Riks-Ständens Protokoll vid Lagtima Riksdagen i Stockholm Åren 1862 och 1863. Tionde samlingen, 1sta Afdelningen.

¹⁷⁷Prästeståndet avlog sålunda utskottets hemställan om indragning mm av ett visst antal seminarier. Flera talare var kritiska mot t ex utskottets förslag att filosofie kandidatexamen skulle krävas för seminarielärare; möjligen kunde man tänka sig detta för föreståndaren. Ståndet tog ställning mot utskottet med siffrorna 30 mot 11. Otterström och dr Gumælius reserverade sig. Preste-Ståndets protokoll, 1862–63, Femte bandet, s 608–684. Förslaget behandlades i förstärkts statsutskott innan avgörandet; se Förstärkta Stats-Utskottets Memorial, N:o 207 och N:o 210, 1863–63. I Bihang ... Fjerde samlingen, 1sta Afdelningen, Tredje bandet. Om den reformvänliga Gumælius’ betydande roll i utskottsarbetet i samband med tillkomsten av 1842 års stadga, se Warne, 1961.

visa. Däremot sades ingenting om deras formella kvalifikationer; här betonades snarare att för tjänsten i övrigt erforderliga egenskaper skulle förenas med ”en sann och lefwande gudsfruktan samt en hedrande wandel.”¹⁷⁸

Urvalet av innehåll byggs upp kring följande principer: den evangeliska läran i form av kristendomskunskap med bön, bibelläsning, katekes och biblisk historia står i centrum för en kursplan som i övrigt består av folkskolans ämnen, en liten del pedagogik och metodik samt praktiska undervisningsövningar i folkskola. Urvalet synes oproblematiskt; särskilt gäller detta den evangeliska läran och den sanna gudsfruktan kring vilken inga delade meningar råder i riksdagen. Denna dominerande läroplanskod prövar jag att karakterisera som *mekanisk-moralisk*; dvs likhet föregår komplexitet, enhetlighet framhålls som ideal, gudsfruktan föregår kunskaper och den evangeliska läran framstår som enhetlig och saknar ifrågasättande eller utmaning. Att individen – den blivande läraren – ifråga om moral och religiösa föreställningar skulle skilja ut sig och avvika från det gemensamma normsystemet förefaller otänkbart. På denna punkt – den sedliga vandeln och den kristna bekännelsen – är det som utskotten först önskar skärpa kraven på den blivande läraren.

Fältets motstridiga ståndpunkter formerar sig snarast kring den *yttre* inramningen och klassifikationen av seminarieutbildningen, eller närmare bestämt kring polerna *statlig styrning och kontroll* gentemot skola och seminarium som *kyrkans egen angelägenhet* respektive *allmänbildning/landsbygdsläroverk/lokalpolitik* gentemot *fackbildning/resurskoncentration/ekonomiska realiteter*. När det gäller klassifikationen av utbildningens innehåll framstår motsatsparet *teori – praktik* som det centrala och när det gäller själva undervisningens inramning utmanas *växelundervisningsmodellen* av *klassundervisning* och åskådninglära. En motsättning som kunnat identifieras inom fältet gäller således *förmedlingsmetoden*. Här visar sig fältet kunna härbärgera motstridiga principer. Växelundervisningen som rekommenderad metod och förmedlingsmodell är på väg att lämna scenen till förmån för indelning i klasser som undervisas direkt av läraren. Den uttalade normen är *begränsning av vetandet*, en undervisning som vilar på *åskådningen* och *förebildlighet i metoden* – folkskolans metod återskapas i seminarieundervisningen.

Fältets aktörer kan delvis växla ståndpunkter under åren; i hög grad är seminariemän och skolmän av olika slag aktiva. Biskopar, prostar och kyrkoherdar var ju också alla mer eller mindre direkt berörda av skolfrågorna, däribland seminariefrågan. Som en betydelsefull aktör, med stor förmåga att manövrera inom fältet och styra besluten i riktning mot rimliga kompromisser,

¹⁷⁸SFS 1862:12, § 4.

framstår professor F F Carlson. Under denna period demonstrerar han sin skicklighet som riksdagsledamot, inte minst med tillämpning på seminariefrågan, för att vid periodens slut tillträda som ecklesiastikminister. Han synes representera just den slags försiktiga reformism som kan sägas känneteckna periodens ledande ämbetsmannaskikt.

Det ”spel” kring seminarieutbildningen som riksdagstexterna speglar kan också beskrivas i termer av *heterogenitet* – *homogenitet* respektive *åtskillnad* och *integration*. När växelundervisningssällskapets tongivande normbildare tror sig kunna konstatera bristande överensstämmelse seminarierna emellan – och oklarhet om vilken ”metod” som lärs ut och föreskrivs – manas till tydligare inramning av verksamheten i syfte att nå en ökad homogenitet och en starkare central kontroll. När växelundervisningen utmanas av nyare sätt att organisera skola och undervisning väcks krav på färre seminarier med större teoretisk tyngd och enhetligare reglering av lärarutbildarnas formella kompetens. Praktiska realiteters påträngande krav synes viktiga som hjälp att förstå förändrade ståndpunkter inom fältet. När sökandetalen till seminarierna drastiskt sjunker – ett tecken på sviktande legitimitet? – får yrkanden om en minskning av antalet seminarier uppslutning också bland ledamöter som av princip förfäktat idén om seminariet som landsortsläroverk.

Hur kan då den klassifikation och inramning som lärarutbildningen kom att få liksom läroplanens principer för urval, innehåll och förmedlingsmetod förklaras? – Den tid då seminarierna kom till och fick sin för lång tid gällande utformning var en period av stora omvälvningar. Den agrara produktionsordningen och landsbygdens sociala organisation var stadda i stark förändring. Folkökning, framgångsrik expansion, nyodling och ekonomisk tillväxt bland delar av den jordbrukande befolkningen ställdes mot hemmansklyvning och begynnande proletarisering hos andra kategorier bland lantbruksbefolkningen. Konsekvenser blev en ökande differentiering inom det agrara samhället, förstärkt till sina konsekvenser av de olika skiftesreformerna.¹⁷⁹ En penning- och bytesekonomi började framgångsrikt ersätta en tidigare dominerande naturhushållning. Med förändringarna i produktionsordningen växer nya näringar och yrkesgrupper fram; tiden efter 1809 präglas av en långvarig borgerlig of-fensiv; en borgerlig offentlighet börjar ta form kring utgivningen av tidningar och andra tryckta publikationer och sällskap av olika slag – associationer – bildas kring allehanda frågor.¹⁸⁰ Det korporativa ståndssamhället attackeras från

¹⁷⁹Se t ex Sune Martinius, *Jordbrukets omvandling på 1700- och 1800-talen*, 1982, John Boli, *New Citizens For a New Society*, 1989.

¹⁸⁰Se t ex Arne Melberg, *Realitet och utopi*, 1978, Torkel Jansson, *Adertonhundralets associationer*, 1985, Sven-Eric Liedman, *Att förändra världen – men med måtta*, 1991, t ex s 131–134.

olika håll liksom kungamakt, militäretablissemang och envælde. Stånden är på väg att efterträdas av samhällsklasser. Statsmakten ändrar karaktär liksom det samhälle och den nation som bär upp den. Staten avhänder sig sålunda inledningsvis en rad åtaganden till det lokala samhället och dess organ eller till de privata associationerna; dessa tar ansvar för flera samhällsuppgifter och får ofta visst statligt stöd. Växelundervisningssällskapet är ett mycket tydligt exempel på detta. Associationerna kunde utveckla en relativt unik relation till staten i den omvälvande transformering från stormakt till smånation – med Torkel Janssons ord – som Sverige genomgick under 1800-talet. Staten konsolideras inåt.¹⁸¹ Göran Therborn har påvisat ett dualistiskt drag i den svenska statsapparaten, där en rikt förgrenad lokal organisation – kanske bäst exemplifierad av indelningsverket – oerhört effektivt lyckades direkt förbinda centralmaktens politik med böndernas lokala samfälligheter. Samtidigt bevarade den svenska statens överhet av kungamakt, adlig byråkrati och statskyrka länge sin dominans.¹⁸² Efter en period under vilken staten avhänder sig en rad uppgifter till lokala och privata samhällsföreträdare inträder emellertid en slags motprocess – ett skede när statsmakten tar ett allt starkare ansvar för vissa centrala samhällsfunktioner, men i annan form än tidigare.¹⁸³

Som Sven-Eric Liedman framhållit var 1840-talet ett av de ideologiskt mest omvälvande årtiondena i Europas moderna historia. ”Den väldiga ideologiska förändring som revolutionerna innebar drev inte bara idéer och politiska program åt höger. Viktigare var nog att det diskontinuitetens tänkande, som så påfallande präglade idéer längs hela den politiska färgskalan, nu avlöstes av ett kontinuitetstänkande. [...] Det var idéer om en successiv utveckling som segrade.”¹⁸⁴ Parallellt med maktens oro för revolution också i Sverige växte här fram en de lojala statliga ämbetsmännens försiktiga reformism. Utifrån ett rikt förgrenat och organiserat nätverk mellan centrala och lokala företrädare för statsmakten kunde sammantaget betydande omdaningar av viktiga samhällsliga institutioner ske.¹⁸⁵

Det är mot denna bakgrund tillkomsten av statliga institutioner för lärares utbildning skall ses. Slående i samband med inrättandet och utvecklingen av

¹⁸¹Torkel Jansson, ”Från stormakt till smånation”, i Dahlgren, Jansson & Norman, red, 1995, s 23–33, jfr Jansson, 1985, t ex s 170–178, s 241 o. Jansson, *Agrarsamhällets förändring och landskommunal organisation*, 1987, s 148–166.

¹⁸²Göran Therborn, ”Hur det hela började. När och varför det moderna Sverige blev vad det blev”, i U Himmelstrand & G Svensson, red, *Sverige – vardag och struktur*, 1988, s 23–53, särsk s 29–35.

¹⁸³För en samlad analys av detta skeende, se Rolf Torstendahl, *Bureaucratisation in Northwestern Europe 1880–1985*, 1991.

¹⁸⁴Liedman, op. cit., s 60 ff, citatet s 63.

¹⁸⁵Ibid., bl a s 64–75, s 131–134, s 246–260.

seminarierna är det tydliga utpekandet av *statens* ansvar för lärarnas utbildning. Det är inte minst via lärarna och lärarutbildningen som staten förutsätts styra folkundervisningen. Den kamp som speglas i riksdagshandlingarna är till stor del en kamp om just hur långt statens inflytande skall sträcka sig när det gäller folkundervisning och lärarutbildning. Ständerna var delade inom sig – och inom de olika stånden – men riksdagens utskott lyckades i olika betänkanden och sammanjämningsprocedurer ändå bevara det väsentligaste ifråga om den föreslagna statliga styrningen och steg för steg under perioden flytta fram statsmaktens positioner i detta avseende. Avkall på att statsmakten genom sina företrädare – seminarieföreståndare och konsistorieledamot – skall svara för *auktoriseringen* av den blivande läraren görs aldrig. Från allra första början, och på tvärs mot inte så få riksdagsledamöters uppfattning, vidhåller utskott och riksdagsbeslut att en lärare för folkskolans barn skall vara auktoriserad på ett särskilt sätt. Därmed *åtskiljs* också utbildningen av lärare för folkskolan från andra utbildningsinstitutioner – t ex läroverk eller universitet. Samtidigt kan den symboliska innebörden av själva examinationen – auktorisationen – bevaras. Härigenom har grunden lagts till uppkomsten av en ny, särskild yrkeskategori: läraren för folkets skola.¹⁸⁶

Också om man ser till förhållandet mellan stat och kyrka framstår den roll ständernas majoritet tilldelar skola och lärarutbildning som specifik; staten har ett annat och vidare ansvar härför än kyrkan. Även om kristendomskunskap sålunda klart pekats ut som det viktigaste av seminariets ämnen och seminariet styrs av domkapitlet, ger riksdagen inte vika för de krafter som förordade att folkundervisning och lärarutbildning skulle utgöra en angelägenhet helt för kyrkan att ensam ta ansvar för. Seminarierna står kvar och *förstärks* i egenkap av särskilda, statligt reglerade utbildningsanstalter. Detta blir särskilt tydligt i anslutning till Runstens förslag att lärare för folkskolan helt skulle utbildas vid elementarläroverken och seminarierna läggas ned. Förslaget avvisas bestämt av samtliga stånd, i flertalet fall utan att ens votering begärts, medan meningarna när det gäller den närmare utformningen av innehåll och förmedlingsmetod ofta resulterade i relativt jämna röstsiffror inom ett stånd eller sådan oenighet stånden emellan att olika sammanjämningsprocedurer fick företas. Den särpräglade roll skolan tilldelas gentemot kyrkan har också speglats i det föregående. Vad riksdagsmajoriteten avser är helt klart att skolan

¹⁸⁶Christina Florin, 1987, t ex s 105, framhåller inte minst examinationens betydelse för lärarnas kommande professionaliseringsprojekt; att vara examinerad menar hon var en viktig förutsättning för professionell utveckling – en förutsättning som lärarkåren fick gratis redan från början. Examenkravet gjorde att lärarna kunde göra anspråk på en egen, specifik kunskapsbas, som kunde användas för att avgöra vilka som skulle få tillträde till kollektivet.

skall ha en vidare uppgift än att enbart bedriva religionsundervisning och att de blivande lärarna skall förberedas för detta vidare ansvar.¹⁸⁷

Tillkomsten av en särskild utbildning av folkskolans lärare utgör en del i tillkomsten och styrningen av en obligatorisk folkundervisning. Åke Isling analyserar folkskolestadgans tillblivelse just mot bakgrund av den agrara revolutionen och dess konsekvenser för social ordning och social kontroll.¹⁸⁸ John Boli förklarar däremot utifrån en omfattande analys av det svenska samhällets genomgripande förändringar under senare delen av 1700-talet och 1800-talets första hälft tillkomsten av obligatorisk folkundervisning snarare som en form av rituell passage, som ett rituellt led i skapandet av nya medborgare för ett nytt samhälle. Efter genomgången folkskola har barnet officiellt transformerats till *individ* och förvandlats till en kompetent medborgare; denna process sker i sin tur under ledning av statligt auktoriserade lärare, av "certified professionals".¹⁸⁹

I förlängningen av denna analys kan tillkomsten av folkskolestadgan tolkas som ett av flera samverkande steg på väg mot en symbolisk konstruktion av *individen*. Boli lyfter fram Geijers föreläsningar "Om vår tids inre samhällsförhållanden" 1844 som ett tidstypiskt uttryck för tankefiguren om individblivande, formulerad som principen om *mänsklig personlighet*, i motsats till ståndssamhällets korporativa grundprincip för sociala relationer. Som uttryck för att tidsandan innefattade strömningar där individen började tillskrivas ett annat värde och andra egenskaper än tidigare framhålls inte sällan denna så kallade "personlighetsprincip"; den kan sägas spegla en tid på väg mot ändrade relationer mellan stat och samhälle.¹⁹⁰ Ovan har framgått hur t ex F F Carlson föreställde sig att seminarieundervisningen skulle tränga till det innersta av den blivande lärarens personlighet och att utbildningen måste omfatta ett antal år

¹⁸⁷Boli, op. cit., s 239–251, framhäver just det ökande ansvar en allt mer autonom stat tar också i förhållande till kyrkan; han betraktar snarare religionens dominans i skola och seminarium som ett uttryck för kyrkans inordning i den civila statsmakten. En statsmakt självklart baserad på kristen grund och där kyrkan utgjorde en viktig institution med hög grad av autonomi, kan dock tilläggas. – Jfr även Bodil Wallin, "Att forma en skolför", i I Hammarström, m fl, *Ideologi och socialpolitik i 1800-talets Sverige*, 1978, som visar att både konservativa och liberala grupper inom riksdagen efter lång strid till sist kom att acceptera skolväsendets allt starkare bindning till staten.

¹⁸⁸Åke Isling, *Kampen för och mot en demokratisk skola*, 1980, bl a s 106–114.

¹⁸⁹Boli, op. cit., bl a s 47–50, s 166–251.

¹⁹⁰Torkel Jansson, 1995, s 25, menar t ex att "personlighetsprincipen", dvs individualismen, hade vunnit över ett fornt, kollektivt tänkande och handlande, och ser i anslutning till Geijer associationerna som ett uttryck för ändrade relationer mellan stat och samhälle. Om denna s k personlighetsprincip under 1800-talet, se även t ex Gunnar Richardson, *Kulturkamp och klasskamp*, 1963. Liedman, op. cit., s 75–91, framhåller hur C A Agardhs tänkande genomgående var präglad av vad han kallar "organisk individualism". Liedman lyfter fram likheterna mellan Agardhs och Rudenschölds skolprogram just vad gäller synen på ståndscirkulationen och idén om att varje individ genom skolan skulle "slussas" till sin begåvningsmässigt rätta plats i samhället.

för att så skulle ske och inläringen inte stanna vid ett hastigt inhämtat minnesförråd.¹⁹¹ Än tydligare framträder denna ändrade syn på individen i den diskurs som förespråkade en alternativ förmedlingsmetod och inramning av arbetet i skolan.

Vi har i det föregående sett hur växelundervisningsmetoden som modell för inramning utmanades av klassundervisning och åskådninglära. Inom den förhållandevis korta tidsrymden av tjugo år skiftar statsmakten påbjuden förmedlingsmetod. Rudenschölds och Rundbäcks skrifter om en ny skolorganisation skickas från ecklesiastikdepartementet ut till alla skolstyrelser och seminarier som ny normativ text för hur skolans arbete skulle utformas.¹⁹² Seminariets undervisning skall grundas på åskådningen och skolan skall enligt kungligt påbud indelas i klasser där barnen undervisas direkt av läraren.¹⁹³

Varför överges då föreställningen om växelundervisning som ideal för skolans arbete? Fungerade inte den enkla, mekaniska modellen från Panoptikon? Per-Johan Ödman framhåller hur lancastermodellen till sin idealtyp kunde sägas utgöra en ny form av total och immanent pedagogik – en modell för god dressyr, med Foucaults ord.¹⁹⁴ Som *ideal* väckte modellen en stark attraktion i en situation då folkskolan snabbt skulle byggas upp och antalet lärare var få. Som *realitet* synes kontrollen och inläringen många gånger ha fallerat. Riksdagsdebatterna speglar en strid inom fältet; denna strid kopplas i hög grad till frågor om ekonomi och skolorganisation men också till frågor om moral, ordning och personlig påverkan.

Kritiken mot växelundervisningen framhöll dess oförmåga att upprätthålla ordning i klassrummet och risken för en inläring som ledde till ett mekaniskt utantillrabblande utan större förståelse för innehållet i texten. När en av metodens skarpaste kritiker, Torsten Rudenschöld, i sitt skolprogram förordade en form av uppdelning i klasser eller i varje fall indelning i ett antal olika ”nivåer”, vände han sig starkt mot den bristande moraliska fostran som modellens

¹⁹¹Motioner i Preste-Ståndet, N:o 12, 1862–63, s 23.

¹⁹²Även en skrift av L W Kylberg, *Om Svenska folkskolan*, sändes ut till samma mottagare. Sörensen, 1942, s 88 ff, drar på grund av dess olikhet mot Rundbäcks skrift *Om folkundervisningens ändamålsenliga ordnande* slutsatsen att Rundbäcks skrift ej uttryckte regeringens åsikter. Dock synes skillnaderna ej gälla synen på lancastermetoden.

¹⁹³1866 byter Sällskapet för växelundervisningens befrämjande namn till ”Sällskapet för folkundervisningens befrämjande”; man önskar inte längre förknippas med en förlegad metod; Lagerstedt, 1922. 1871 – således endast sju år efter påbudet om klassundervisning – sägs i den nyutkomna läroboken *Bidrag till Pedagogik och Metodik för Folkskolelärare* (2:a uppl) kort och gott om växelundervisningsmetoden att den lätt urartar till mekanism och slentrian och ”numera nästan allmänt är förkastad”; Anjou, Kastman & Kastman, 1871, s 98. Självklart gick det inte så snabbt att i praktiken avskaffa växelundervisningen. (Åke Isling har t ex visat att den fanns kvar ute i skolorna fram mot 1880-talet.) Det symptomatiska är emellertid att *idealet*, föreställningen om bästa metod, så klart och bestämt övergavs.

¹⁹⁴Ödman, 1995, s 478-481.

mekaniska utformning ansågs få till följd. Det var i hög grad just arbetsdelningen, ordnandet, klassifikationen och inramningen som Rudenschöld lyfte fram i sin nya skolorganisation; därtill framhöll han hur *kraften från lärarens personlighet* direkt skulle komma varje lärjunge till del under så stor del av skoltiden som möjligt. För att möjliggöra detta rekommenderar han en kraftfull *åtskillnad* mellan olika kategorier i skolans liv – mellan lärarens tal och elevens tal, mellan tal och tystnad, mellan lektion och mellanrum i form av korta raster, mellan den elev som skall besvara lärarens fråga och övriga elever, mellan elever på olika kunskapsnivåer och åldrar, mellan skolinnehåll av elementärt slag och skolinnehåll som krävde vissa förkunskaper. Det pedagogiska rummet ordnas så att läraren genom sin placering får en tydligare och kraftfullare kontroll över skeendet, en starkare möjlighet att låta sin personlighet genomströmma klassens inre liv och till varje enskild elev förmedla en kristen moral och sedlighet men också kunskaper i läsning, skrivning och räkning.¹⁹⁵

David Hamilton noterar i sin framställning om framväxten av principerna om samtidig undervisning och klassundervisning i Skottland och England att 1860-talet tycks ha varit ett kritiskt skede, då ”klassundervisning” kom att lösas från sin tidigare koppling till gruppstorlek och då det *pedagogiska rummet* inramades allt starkare till formen av ett klassrum – en klasslärare.¹⁹⁶ *Väggar* restes och konstruerade en tydligare åtskillnad mellan olika pedagogiska kategorier än de tidigare monitorledda cirklarna förmådde. Parallellt härmed utvecklades fråga-svarsmetoder som en väg för läraren att upprätthålla elevernas samlade uppmärksamhet. Åtskillnaden mellan lärare *med* och lärare *utan* formellt examensbevis (”certificated” resp ”uncertificated”) skärps. Också i Skottland och England ackompanjeras detta av allt starkare ansatser från statens sida att reglera och kontrollera – ansatser, vilka måste ses i sitt vidare samhälleliga sammanhang, ”shaped, for instance, by changing patterns of urban and rural employment; by changing assumptions about the social role of women; and, not least, by changing beliefs about the state’s responsibility towards the individual.”¹⁹⁷

¹⁹⁵Som framgått ovan var Rudenschöld också en central aktör under 1850-talets riksdagar. Han tillskrivs stort inflytande i formuleringen av det bl a mot växelundervisningen kritiska utskottsbetänkandet vid 1856–58 års riksmöte; se ovan. Aquilonius, 1942, redovisar en rad exempel på divergerande meningar inom det pedagogiska fältet avseende lancastermodellen. Sörensen, 1942, s 101–106, s 346–350 ger exempel på hur folkskoleinspektörerna rapporterade om brister just vad gäller organisation och ordning samt påtalade ett överflöd av mekaniskt läxrabblande.

¹⁹⁶Metaforen ”det pedagogiska rummet” har i annat sammanhang inspirerat Sten Pettersson och Gunnar Åsén, *Bildundervisningen och det pedagogiska rummet*, 1989.

¹⁹⁷Hamilton, 1989, s 97–115, citatet s 115.

Det är här, i skärningspunkten mellan stat och samhälle, mellan individ och kollektiv, på väg mot den symboliska konstruktionen av en individ "för sig", som man kan förstå tillkomsten av en statligt reglerad institution för lärares utbildning och ett lärarutbildningens sociala fält. Den läroplanskod som dominerar utbildningen inrymmer knappast förutsättningar för en individ som tar ställning i annan riktning än seminarielärare och domkapitel stipulerar; det är inte den kritiske, prövande personen som står som modell utan snarare individen som genom seminarielärares personliga påverkan skall tillägna sig ett givet stoff och en given ideologi. Likhet föregår komplexitet, ett enhetligt innehåll skall förmedlas lika till alla; koden kan karakteriseras som mekanisk-moralisk.

4 Staten, fältet och texten. En tradition befästs

Inledning

År 1865 utfärdas så ett nytt seminariereglemente. Det kom inte att följas av någon mer genomgripande reform av seminarieutbildningen förrän ett nytt sekel tagit sin början. I detta kapitel söker jag identifiera den grundläggande struktur som utbildningen nu till sist kom att etablera. Hur speglas läroplanens grundläggande principer för urval av mål, innehåll och metod när dominerande *texter* för seminariernas pedagogik börjar formuleras och brukas? I vilken form befästs makten och kontrollen över seminariesystemet? Kan ett fält av motstridiga läroplansprinciper konstrueras? Dessa frågor söker jag belysa med hjälp av exempel i form av några tongivande *läroböcker* och *tidskrifter*. Jag studerar även stabiliteten i aktörsgenerationen och vilken betydelse seminariernas lärare och rektorer kom att få för läroplanens faktiska utformning. Kapitlets huvudtema speglar hur makten och kontrollen från statens sida över seminarierna och utbildningen av folkskolans lärare *etableras* och *befästs* under denna period.

Kapitlet har disponerats så att jag först ger en kort översikt över de av staten fastlagda formella ramarna i och med det nya reglementet och därtill hörande övriga regeringsbeslut. Efter detta möter vi den nya aktörsgeneration som kom att leda seminariernas verksamhet under en stor del av perioden fram till sekelskiftet. Ledande seminarieföreträdare engagerar sig aktivt – med statsmaktens goda minne – i publicistisk verksamhet; här ges några exempel på hur folkskollärarytbildningen framträder i denna nya form av pedagogisk offentlighet. I ett annat avsnitt kan vi följa hur statsmakten via ecklesiastikdepartementet och med seminariektorer som huvudaktörer konstruerar en starkare statlig styrning av materiella ramar och idealtypiska texter för pedagogik. Så fördjupar vi oss i två sådana textexempel: en dominerande text där den evangeliska läran i dess tyska pietistiska utformning formuleras som grundidé för seminariernas pedagogik och en reformulering gjord av ledande svenska seminariemän för att brukas i den specifika svenska kontext som seminarierna formade. I nästa avsnitt kan vi följa hur också det praktiska behärskandet för-

vandlas till text genom förebildliga lektionsutkast; härpå analyseras olika diskurser som härbärgeras inom fältet. Slutligen redovisas exempel på fler vägar för staten att styra lärarutbildningen och tecknas huvuddragen i de försiktiga förändringar som gjordes av ramar och regelssystem fram till sekelskiftet.

Också i detta kapitel låter jag läroboksförfattare och seminarierektorer komma till tals med sina egna, pregnanta och tidstypiska formuleringar.

De formella ramarna

Redan året innan det nya reglementet hade stadfästas – 1864 – fattas en rad viktiga beslut som anger ramarna för lärarnas utbildning. Frågan om indragning och samtidigt förstärkning av seminarierna får nu till sist sin lösning i och med att regeringen beslutar bibehålla *sex* seminarier för *manliga* studerande och *två* seminarier för kvinnliga studerande; senare kom även ytterligare ett seminarium för manliga studerande att finnas kvar.¹ Samtidigt utökas anslagen, stipendiebeloppen och lärarlönerna. Antalet lärartjänster skulle utgöras av minst *tre* huvudlärare förutom föreståndaren samt lärare i övningsämnen teckning, musik och sång, gymnastik och vapenövning samt trädgårdsskötsel och trädplantering.² Nu angavs också särskilda *behörighetskrav*: av föreståndaren krävdes filosofie kandidatexamen eller motsvarande samt beprövad undervisningsskicklighet, av huvudlärare godkänt undervisningsprov för adjunkts- eller kollegabefattning vid läroverk eller sådant prov vid seminarium. Vidare sänktes föreståndarens undervisningsskyldighet.³

I det nya reglemente som fastställdes 1865 fick tjänsterna benämningen ”rektor” respektive ”adjunkt”. Reglementet angav också kurser och *behörighetskrav* för lärarna mer ingående än tidigare. Dock tillgodosågs inte riksdagens förslag om kompetens fullt likställd med läroverksadjunktens. För adjunktstjänst vid seminarium krävdes nu förutom särskilt undervisningsprov också studentexamen eller avgångsprövning vid fullständigt högre elementarläroverk och minst ett års väl vitsordad tjänstgöring vid offentligt sådant läroverk eller seminarium. Vid seminarium för kvinnliga elever skulle minst en lärarinna anställas för den undervisning som åvilade adjunkt; behörighetskraven var här avgångsbetyg från offentligt seminarium, undervisningsprov samt

¹Inalles minskade således antalet seminarier från tretton till nio; Anna Sörensen, *Det svenska folkundervisningsväsendet 1860–1900*, SFH III, 1942, s 257.

²Det sista ett nytt ämne som infördes i och med 1865 års reglemente.

³C O Arcadius, ”De svenska folkskoleseminariernas uppkomst och utveckling”, *FUKI*:3, 1911, s 72 ff.

minst ett års väl vitsordad tjänstgöring i folkskola. Kvinnlig lärare kunde även ansvara för undervisningen i övningsämne.⁴ 1873 gjordes dock filosofie kandidatexamen till behörighetsvillkor för rektor och krävdes att även adjunkt skulle ha avlagt denna examen eller examen inför teologisk fakultet.⁵

Reglementet stadgade att *rektor* skulle undervisa i *kristendomskunskap* och *pedagogik*. Ämnesspecialiseringen i övrigt var svagare på den teoretiska sidan än för övningsämnena. Helst skulle dock historia och geografi förenas med svenska språket och naturkunnighet med geometri och räknekonst. Lärarna i övningsämnena omtalas däremot så att man förstår att det vanliga var en lärare i respektive ämne. En av adjunkterna skulle förordnas att vara lärare i den med seminariet förenade övningsskolan och leda elevernas övningar där samt meddela till dessa övningar anknuten undervisning i tillämpad metodik.⁶ Seminarierna tycks dock ha haft svårigheter att praktiskt klara detta; det var också enligt reglementet möjligt för lärarna att dela på dessa handledningsuppgifter.⁷

Det var under F F Carlsons ledning i egenskap av ny ecklesiastikminister som denna konsolidering av seminarierna ägde rum. En viktig förstärkning av departementet torde även tillskapandet av folkskolebyrån (1864) inneburi.

Seminarie reglementet förbereddes av en särskild kommitté utsedd av Carlson och bestående av chefen för den nya folkskolebyrån A Th Bruhn samt de nyligen förordnade seminarieföreståndarna – senare rektorerna – C L Anjou och C L Wåhlin. Dessa företog därvid en studieresa till bl a Preussen och Schweiz för att studera lärarutbildningen i dessa länder.⁸ De s k regulativ som styrde folkskoleseminarierna i dåtidens Preussen präglades av stark betoning av kristendomsundervisning och närhet till folkskolans kurs och kom nu att fungera som en förebild. Kerstin Skog-Östlin har belyst hur kommittén motiverade den karaktär seminariernas utbildning fick. I en tid där strävanden att lösgöra sig från kristendomen till förmån för rent mänskliga kunskaper tagit ny fart ansåg dessa representanter för statsmakten det vara desto angelägnare att kräva religiös övertygelse hos seminarielärarna på det att de via sin elever – de nya folkskollärarna – så skulle påverka svenska folket.⁹

Rektorerna skulle nu utnämnas av Kungl. Maj:t (efter förslag av respektive konsistorium). Folkskolebyrån inom ecklesiastikdepartementet fick en central tillsynsroll – årligen företogs t ex inspektioner av flertalet seminarier. Årsbe-

⁴SFS 1865:84, § 13–18.

⁵Arcadius, op. cit., s 108.

⁶SFS 1865:84, § 26–27.

⁷Gustaf Kaleen, *Fackundervisningen vid våra folkskoleseminarier 1865–1914*, 1979.

⁸Sörensen, op. cit., s 257 ff.

⁹Kerstin Skog-Östlin, *Pedagogisk kontroll och auktoritet*, 1984, s 26; citat ur betänkandet s 136.

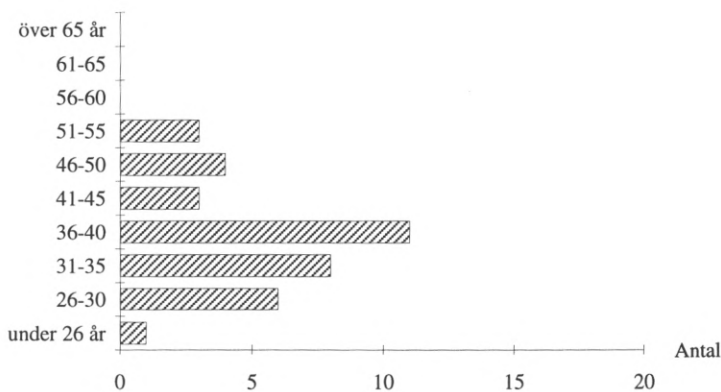
rättelser för respektive seminarium skulle också insändas till departementet. Detta hade bestämts redan i 1862 års reglemente.

Den statliga styrningen av seminarierna ter sig tydligare och mer genomgripande än tidigare, såväl vad gäller materiell organisation och ramar som det pedagogiska innehållet. I det följande anges ett antal olika uttryck för detta.

En ny aktörsgeneration träder fram

Nya rektorer för seminarierna utnämndes av Kungl. Maj:t under åren 1864–67. Det rörde sig i samtliga fall utom ett om nytillsättningar. De gamla ”skolmästarna” blev i flertalet fall kyrkoherdar; några övergick till annan tjänst.¹⁰

Slående när det gäller denna reform är detta radikala skifte på rektorsposterna och nytillskottet av lärare genom de nya adjunktstjänsterna. En ny seminarielärargeneration träder fram. Detta visas även av att såväl rektorer som lärare var förhållandevis unga då reformen sjösattes. År 1870, då i flertalet fall de nya adjunks- och lärartjänsterna hade tillsatts, var medianåldern för seminarielärare i teoretiska ämnen – rektorerna inräknade – 37 år. Åldersfördelningen framgår av nedanstående diagram.¹¹



N = 36 md: 37 år

Figur 1. Seminarielärarnas ålder år 1870.

Källa: Bearbetning av uppgifter ur Sveriges och Norges Stats-kalender för år 1871.

¹⁰Därtill hade en av de nya rektorerna uppehållit tjänsten som tillförordnad sedan 1862. Se t ex Ecklesiastikdepartementets arkiv, Folkskolebyrån: Folkskoleseminariernas årsberättelser 1862–1868, Sveriges och Norges Stats-kalender för åren 1865 o. 1867, Sörensen, 1942, s 266 ff.

¹¹Sveriges och Norges Stats-kalender för år 1871.

Kontrasten torde ha varit avsevärd i jämförelse med villkoren för seminarier-na under den föregående perioden. De flesta seminarieföreståndarna var då präster och i många fall räckte som nämnts lönen inte till att på heltid upprätt-hålla föreståndarbefattningen. I de fall en biträdande lärare för den teoretiska undervisningen måste anställas behövde inte eleverna indelas i olika avdel-ningar. Det syntes ha varit elevernas antal och inte ämnenas karaktär som mo-tiverade en extra lärare, utom då i ”övningsämnena” sång och gymnastik. Flera seminarier synes de första åren ha bestämt kursen till att endast omfatta två terminer.¹²

De seminarier som nu levde vidare i utökat och förstärkt tillstånd var semi-narierna i Stockholm och Skara för kvinnliga studerande samt i Uppsala, Lin-köping, Växjö, Lund, Göteborg, Härnösand och – enligt senare riksdagsbeslut – Karlstad för manliga studerande. De nyutnämnda rektorerna i Linköping (Anjou), Skara (Klefbeck) och Göteborg (Leffler) hade disputerat för magis-tergraden,¹³ Fredrik Sandberg i Stockholm var filosofie kandidat och rektor Dahlstedt i Växjö hade teologisk examen; han hade tidigare varit komminister. Flera av rektorerna hämtades från tjänst vid läroverk. Leffler hade t ex varit föreståndare för Göteborgs privata elementarskola, rektor Wåhlin i Lund hade varit läroverkslektor, men uppges sakna akademisk examen. I Uppsala ut-nämndes domkyrkoadjunkten Norlén 1867 efter att ha varit tillförordnad se-dan 1866. Endast i Härnösand behölls som rektor en av föreståndarna från 1840-talet: Wagenius, föreståndare sedan 1847. Denne hade tidigare varit hos-pitalspredikant.¹⁴

Seminarieret i Karlstad fick alltså fortsätta trots ursprungligt beslut om in-dragning. Orsaken uppges bli vara att seminarieret i Göteborg ej kunde rymma det stora antal elever som sökt sig dit.¹⁵ Rektor 1868–71 blev Peter Wingren, som sedan efterträdde Wåhlin i Lund och i Karlstad ersattes av Carl W Kastman. Kastman var filosofie kandidat och hade innan han blev seminarie-adjunkt innehåft tjänst som läroverksadjunkt.¹⁶

Som tidigare påpekats var det en förhållandevis ung lärarkår som trädde in på scenen under slutet av 1860-talet. År 1870 var den äldste av de 36 lärarna i teoretiska ämnen 55 år, närmast återfinns två som var 51, en som var 50, två

¹²Arcadius, 1911, s 36–40.

¹³Magistergraden var ju föregångare till vad som 1852 blev filosofie doktorsgrad. I statskalen-tern återfinns titeln ”Magister” år 1865, men ersätts därefter av ”Fil.D.”

¹⁴Se vidare Sveriges och Norges Stats-kalender för åren 1865–1871, Arcadius, op. cit., s 76 f, Sörensen, 1942, s 266–269, Sven J Enlund, *Svenska kyrkan och folkskoleseminarierna 1842–1968*, 1993, s 40 f.

¹⁵Arcadius, op. cit., s 76.

¹⁶Sveriges och Norges Stats-kalender för åren 1868–1873. Fram till mitten av 1870-talet stavas Kastman sitt förnamn Karl.

som var 49. Merparten – 26 av de 36 lärarna – var yngre än 40 år. Den yngste var endast 25. Av de nio seminarierna hade Stockholm och Lund fem tjänster inkl rektorstjänsten (tjänsterna för lärare i musik, teckning och gymnastik oräknade) och övriga seminarier fyra. Endast två teorilärartjänster var vakanta.¹⁷ Intressant är att redan 1866–67 hade kvinnor utnämnts på tre av dessa lärartjänster i teoretiska ämnen.¹⁸ Uppenbarligen hade förstärkningen i bemärkelsen utökning av antalet lärartjänster snabbt slagit igenom. Några enstaka adjunktstjänster hade även tillsatts med personer som avlagt filosofie kandidat-examen.

I vilken utsträckning blir det också denna lärarkår som i fortsättningen formar seminariernas undervisning? Kan vi rent av tala om en ny aktörsgeneration? I syfte att söka belysa denna fråga kan kontinuiteten i lärarkåren studeras via de årliga uppgifterna i statskalendern.

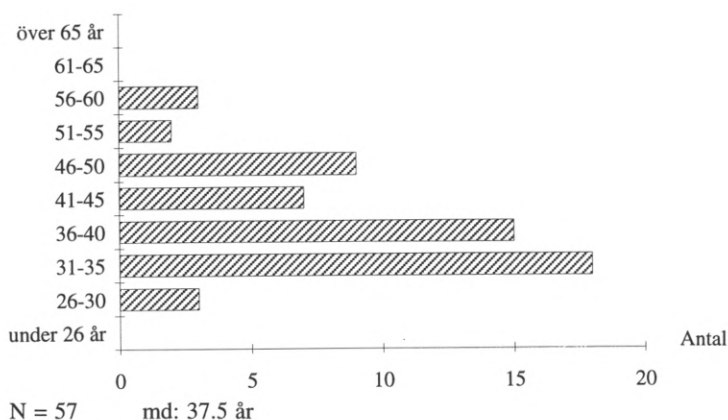
År 1864 – innan adjunktstjänsterna formellt inrättades, men efter det att kraven på föreståndar- och lärartjänster höjts och beslut fattats om indragning av flera seminarier – återfinns endast sju teorilärare förordnade före 1860-talet. 1870 är det endast en: seminarierector Wagenius i Härnösand.

Ett anmärkningsvärt litet antal lärare bär upp seminariernas undervisning och verksamhet i övrigt också under det första årtiondet efter 1865 års seminarierreform. Av de 36 lärare jag kunnat identifiera 1870 fanns alltså 28 – dvs nästan åtta av tio – kvar år 1875. Vid de nämnda nio seminarierna fanns detta år 38 teorilärare i tjänst. Samtidigt präglas 1870-talet av att fler seminarier åter inrättas, nämligen i Falun, Kalmar och Umeå, alla för *kvinnliga* studerande. Detta medför givetvis att lärarkåren utökas. 1878 uppgår teorilärarnas antal till 47, av vilka 23 eller i det närmaste hälften tillträtt på 1860-talet. År 1880 har antalet teorilärare ökat till 57 – beroende dels på att seminariet i Umeå inrättats, dels på att seminarieutbildningen gjorts fyraårig och antalet adjunktstjänster vid alla seminarier utökats. Åldersfördelningen är dock relativt likartad den som återfanns 1870, med en svag förskjutning mot något större andel i de högre åldersklasserna. Dock är ingen av lärarna över 60 år.

¹⁷Sveriges och Norges Stats-kalender för år 1871.

¹⁸1866 utnämndes Ebba Gregersson till lärarinna vid folkskoleseminariet i Stockholm och Olivia Sundler till lärarinna vid folkskoleseminariet i Skara, 1867 utnämndes Laura Afzelius till lärarinna vid folkskoleseminariet i Stockholm. Dock hade redan år 1862 en lärarinna, Ida Constantia Rundgren, anställts vid Strängnäs folkskoleseminarium; Strängnäs var det tredje seminarium som utöver Skara och Kalmar skulle utbilda lärarinnor enligt beslutet 1859. 1866 hade vid seminariet i Stockholm även anställts två kvinnliga övningsämneslärare: Emma Nyberg i teckning och Wendla Ling i gymnastik; den senare efterträddes 1871 av Tekla Strömbäck. Statskalendern innehåller dock inga uppgifter om övningsämneslärare för andra seminarier än det i Stockholm. Sveriges och Norges Stats-kalender för åren 1865–1872, se även Anna Sörensen, *Växelundervisningssällskapets normalskola och folkskoleseminariet i Stockholm 1830–1930*, 1930; jag har använt Sörensens stavning av namnen.

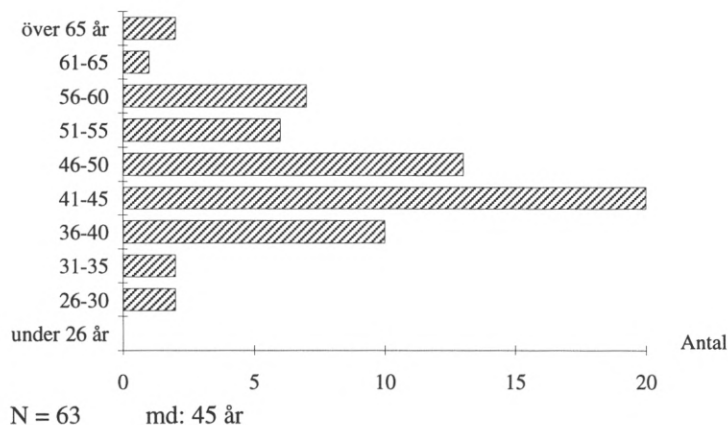
Ingen är heller under 26. Medianen är 37 resp 37.5 år 1870 och 1880 medan medeltalet ökat något mer.¹⁹



Figur 2. Seminarielärarnas ålder år 1880.

Källa: Bearbetning av uppgifter ur Sveriges Statskalender för år 1881.

Följer vi utvecklingen fram till åren 1890 och 1900 syns tydligt hur fördelningen förskjutits i riktning mot de högre åldersklasserna. Stabiliteten i bemärkelsen att seminarielärarna stannar länge på sin post bekräftas också.²⁰

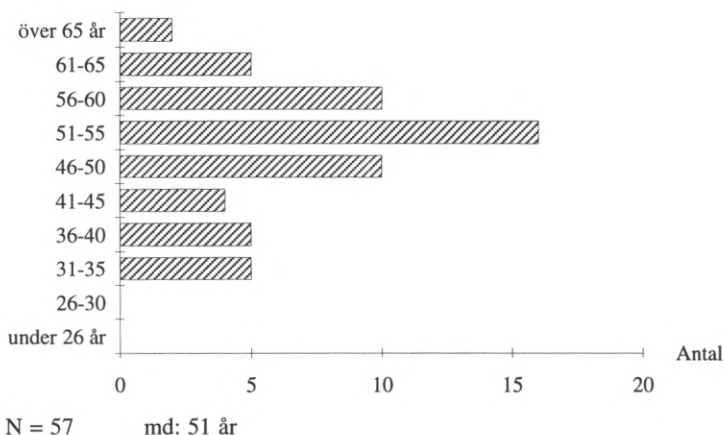


Figur 3. Seminarielärarnas ålder år 1890.

Källa: Bearbetning av uppgifter ur Sveriges Statskalender för år 1891.

¹⁹Sveriges och Norges Statskalender för åren 1865–1876, Sveriges Statskalender för åren 1877–1881.

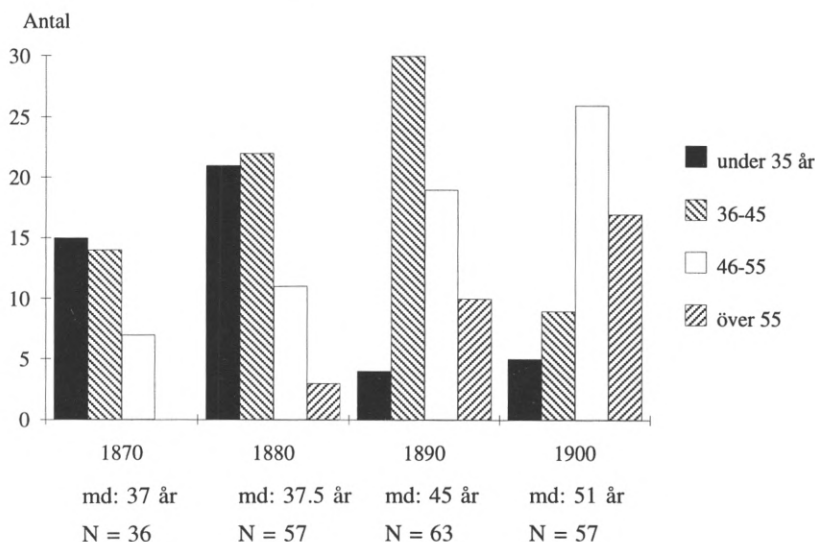
²⁰Sveriges Statskalender för åren 1877–1901.



Figur 4. Seminarielärarnas ålder år 1900.

Källa: Bearbetning av uppgifter ur Sveriges Statskalender för år 1901.

Som en sammanfattning följer en översikt över hela perioden.



Figur 5. Seminarielärarnas ålder 1870 – 1900.

Källa: Bearbetning av uppgifter ur Sveriges och Norges Statskalender för år 1871 och Sveriges Statskalender för år 1881, 1891, 1901.

Reformbesluten innebar att två seminarier – i Stockholm och Skara – skulle reserveras för kvinnliga studerande. Redan på 1870-talet tillkom således ytterligare tre seminarier för kvinnliga elever, nämligen i Falun, Kalmar och

Umeå.²¹ Härigenom kom andelen kvinnor bland de studerande vid folkskoleseminarierna att snabbt öka; ökningen var betydligt större proportionellt sett än den ökning som också inträffade vid de manliga seminarierna fram till år 1881.²²

De tjänster för kvinnliga lärare som inrättades vid dessa institutioner var bland de högsta statliga tjänster en kvinna i dåtidens Sverige kunde inneha.²³ Det finns anledning återkomma till dessa kvinnliga seminarielärare.²⁴

Bland 1860-talets seminarielärare finns sådana som utvecklas till verkliga traditionsbärare på lärarutbildningens och folkskolans område, och vilka till stora delar sätter sin prägel på återstoden av seklet. Sådana traditionsbärare kom rektorn för Linköpings seminarium, Christofer Ludvig Anjou, liksom seminarieadjunkten i Linköping, Carl Wilhelm Kastman, att bli.²⁵

Dessa båda seminariemäns arbete visar också tydligt hur ett begynnande offentlighöjande av centrala drag i seminariernas undervisning och verksamhet i övrigt kom att bli allt viktigare i statens styrning och kontroll av lärarutbildningen.

²¹Seminarier i Falun inrättades år 1875, seminariet i Kalmar återupprättades 1875 efter nedläggningen till följd av 1860-talets reformbeslut och seminariet i Umeå tillkom 1879. Redan från starten anställdes lärarinnor vid dessa seminarier: i Falun Philippine Lundström, efterträdd året därpå av Anna Ström som 1877 följdes av Ida Svensson; i Kalmar Carolina Wilhelmina Heijkorn och i Umeå Olivia Charlotta Arvidsson. Till Stockholm knöts Agnes Ekermann år 1875 och till Falun kom 1882 Hedwig Sidner för att efter fem år knytas till Stockholmsseminariet. Hon efterträddes då i Falun av den inte mindre namnkunniga Valborg Lundgren (utnämnd 1888). I Stockholm anställdes Emelie Wessman, Emelie Cassel och Hilma Hallin under 1870-talet; till Kalmarseminariet knöts Hanna Gardell 1885 och Augusta Westerberg, sedermera seminariets rektor, 1895; till Umeå knöts Elisabet Eurén år 1893 och i Skara utnämndes Jenny Welander 1895. Sveriges och Norges Stats-kalender 1873–1876, Sveriges Statskalender 1877–1900, se även Falu folkskoleseminariums arkiv Fil:1 Årsredogörelser 1875–1898 samt Sörensen, 1930; jag har för Stockholmslärarinnorna använt Sörensens stavning av namnen.

²²Bland andelen examinerade folkskollärare utgjorde kvinnorna i genomsnitt 22 procent perioden 1866–70 för att därefter öka till 37 procent 1881–85 och till 43 procent 1895–1900; bearbetning av uppgifter i Clas Gustafsson, "Statistiska utredningar angående folkskoleseminariernas elever åren 1866–1910", *FUK* 1:3, 1911, s 425.

²³Sörensen, 1942, s 270.

²⁴Jfr Christina Florins studie av läraryrkets professionalisering och feminisering under denna period; Florin, *Kampen om katedern*, 1987. I Rostadprojektet har miljön vid ett kvinnligt seminarium under förra hälften av 1900-talet belysts utifrån intervjuer med ännu levande äldre lärarinnor; Inga Elgqvist-Saltzman, *Lärarinna, kvinna, människa*, 1993, Berit Askling & Rut Holm, *Undervisningen på Rostad*, 1985, Tordis Dahllöf, *Rostadlärarinnan som kulturbärare*, 1987.

²⁵Kastman avancerade snart (1871) till rektor för seminariet i Karlstad och blev senare (1884) rektor för seminariet i Stockholm för att 1891 efterträda Bruhn som kansliråd och chef för folkskolebyrån i ecklesiastikdepartementet. Han var folkskolinspektör och en produktiv författare av läroböcker och artiklar i pedagogiska frågor. Ludvig Anjou och Carl Kastman var ledamöter i snart sagt alla statliga kommittéer som behandlade folkundervisningsfrågor under senare delen av 1800-talet, t ex de båda kommittéer som utarbetade 1878 och 1889 års normalplaner för undervisningen i folkskolor och småskolor, i kommittén för granskning av läroböcker för folkskolan, i förarbetet till *Läsebok för folkskolan*. Andra rektorer och lärare från denna generation som gjort betydande insatser som läroboksförfattare och på annat sätt är t ex Fredrik Sandberg, rektor i Stockholm, Knut A Kastman, adjunkt i Linköping och rektor en kort tid för seminariet i Kalmar, Albrekt Segerstedt, adjunkt i Karlstad, J M Ambrosius i Lund och Jonas Bäckman i Härnösand, flitig läroboksförfattare vilkens böcker gavs ut i oerhört stora upplagor.

En ny pedagogisk offentlighet tar form

År 1865 startade en ny tidskrift: *Tidning för Folkskolan*, som utkom med sitt första nummer i januari 1866. Utgivningen skedde under medverkan av seminarielärare och folkskoleinspektörer. Tidskriften fick statsbidrag och betraktades som ett myndigheternas officiella organ.²⁶ Huvudansvarig var rektor Anjou och flitig medarbetare – senare medredaktör – var seminarieadjunkten Carl Kastman. Flera nummer redan under den första årgången innehåller artiklar och statistiskt material om seminarierna. Vidare återfinns utdrag ur eller referat av statsverksproposition och riksdagsberättelser vad gäller folkskoleväsendet. Merparten av artiklarna berör dock metodiska frågor eller presenterar ny litteratur, t ex läroböcker och liknande.²⁷

Tidskriftens första årgång redovisar också den snabba ökning av antalet elever vid seminarierna som skett sedan 1858 – då ju snarare nedläggningsfrågan stod på dagordningen till följd av ett *sjunkande* elevantal.²⁸

Här återges nu vilka läroböcker seminarierna använde i de olika ämnena; förteckningen upptar ca fem till femton arbeten i respektive ämne. Detta föranleder rektor Anjou att i en kommentar konstatera, att seminarierna här rör sig med väl stor frihet och oberoende:

”Ehuru wi wissierligen icke skulle anse önskwärdt, att sträng likformighet infördes på detta område, häntyder den närvarande ställningen dock utan twifwel på en alltför liten ömsesidig bekantskap och wexelwerkan seminarierna emellan.”²⁹

Här förebådas en tydligare central styrning inte bara via reglementets undervisningsplan och bestämmelser om lärare och inträdeskrav, utan även genom läromedel mm och överläggningar om verksamheten rektorerna emellan utifrån frågor som ställs av ecklesiastikdepartementet.

²⁶Sörensen, 1942, s 259, s 326, Sjöstrand, *Pedagogikens historia*, III:2, 1965, s 217.

²⁷*Tidning för Folkskolan*, årg. 1866–1881. Tidskriften gavs ut av rektor Anjou år 1866–1870 och av Anjou och Carl Kastman 1871–1881. År 1882 startade samma personer i stället *Tidskrift för folkundervisningen*, som fortsatte att ges ut ända till år 1919 och som också erhöll statsbidrag.

²⁸1858 fanns sålunda totalt endast 293 elever medan hösten 1865 antalet ökat till 741. Jfr kapitel 3, där det mycket ringa antalet elever vid vissa seminarier redovisats: Göteborg hade t ex 1857 endast 22 elever jämfört med 115 år 1865. *Tidning för Folkskolan*, 1866 nr 9: ”Seminarierna”, s 161–164. Antalet studerande fortsatte att öka årligen för att 1881 uppgå till 1534; därefter minskade det till som lägst 822 år 1890, varpå det ånyo ökade; Gustafsson, 1911, s 396 f. Elevuppgången åren 1878–81 torde delvis tillskrivas att seminarieutbildningen blev fyraårig 1878. Genomgående avvisades på grund av platsbrist en betydligt större andel kvinnor än män; *ibid.*, s 231 ff. Jfr Florin, 1987, som diskuterar relationen mellan sökande, antagna och tillgängligt antal platser ur ett genusperspektiv.

²⁹*Tidning för Folkskolan*, 1866 nr 9, s 164.

Redan i anslutning till seminariereformen tillsätter t ex ecklesiastikdepartementet på ständernas hemställan en kommitté bestående av tre seminarierektorer med uppdrag att tillsammans med folkskolebyråns chef utarbeta normalritningar för seminariebyggnader, lämna förslag till hur undervisningen i trädgårdsskötsel skulle ordnas vid seminarierna samt avge förslag till materiel som ansågs behövlig för undervisningen i de särskilda läroämnena.³⁰ Vidare verkställs årligen inspektion av ett antal seminarier av folkskolebyråns chef.³¹

Tidskriftens följande årgångar håller fast tråden om variationen avseende läroböcker.³² Tidskriften fortsätter också att redovisa relevantalet och att redogöra för vad de årliga riksdagsberättelserna respektive seminariernas årsredovisningar tagit upp av mer anmärkningsvärda utvecklingstendenser på lärarutbildningens område. Sålunda får vi år 1868 veta, att de föreslagna normalritningarna fastställts inför uppförandet av nytt seminariebygge i Linköping och att bygget senare under året också kommit under tak, att jordland inköpts för anläggning av seminarieträdgård, att undervisning i trädgårdsskötsel startat i Lund och Linköping, där medel också beviljats för anställning av särskild lärare i detta nya ämne, samt att folkskolebyråns chef inspekterat seminarierna i Uppsala, Stockholm, Linköping, Växjö, Göteborg, Lund och Karlstad. Vidare framgår att särskilda anvisningar för gymnastikövningarna utarbetats.³³ Följande år omtalas att alla seminarier fått höjda materielanslag samt att medel tilldelats seminariet i Stockholm för köp av en större mineraliesamling och seminariet i Karlstad för anskaffning av fysiska instrument. Provstycken av fornsaker från stenåldern hade utdelats av Historiska museet för att användas i undervisningen och åtskilliga exemplar av genom ecklesiastikdepartementet anskaffad undervisningsmateriel hade tillställts seminarierna. Här konstateras också, att det varit en förmån att seminariernas verksamhet fått fortgå orubbad några år efter 1865, att reglementet lämnade mycken frihet vid tillämpningen i enskilda punkter och att årsberättelserna visat att denna frihet gjort sig gällande i mycket. Härigenom hade det blivit möjligt att samla en jämförelsevis rik erfarenhet inom landet. Nu torde dock tiden vara inne att uti-

³⁰Kommittén tillsattes 1866 och bestod av rektorerna C L Wählin, Lund, C L Anjou, Linköping och Alfred Steinmetz, Stockholm tillsammans med A Th Bruhn; *ibid.*, s 167. På förslag av kommittén anvisades även 8 000 riksdaler till inköp av "fysiska instrumenter" för seminarierna. *Tidning för Folkskolan*, 1867 nr 3, s 34.

³¹*Ibid.*, s 35. 1866 inspekterades sålunda seminarierna i Stockholm, Uppsala, Skara, Växjö, Lund och Göteborg.

³²*Tidning för Folkskolan*, 1867 nr 10: "Seminarierna", s 145–151, *Tidning för Folkskolan*, 1868 nr 10: "Seminarierna", s 173–177.

³³*Tidning för Folkskolan*, 1868 nr 2, s 27–30, nr 10, s 175 f.

från denna erfarenhet tillse i vad mån förbättrade stadganden och ytterligare föreskrifter vore av nöden.³⁴

Här efterlyses åter större enhetlighet och starkare reglering – utsagor som går hand i hand med statsmaktens allt kraftfullare åtgärder för att styra och kontrollera utbildningen av lärare för den obligatoriska skolan.

Statlig styrning av materiella ramar och texter för pedagogik

Redan under 1840-talet hade belöningar utfästs av Kungl.Maj:t för att uppmuntra utgivningen av lämpliga läroböcker för folkskoleseminarier och folkskolor. Sålunda belönades N J Berlins *Lärobok i naturlära* och *Läsebok i naturlära* – skrifter som kommit att få en stor spridning och torde blivit starkt normativa vad gäller lärobokstexter i naturkunskap för återstoden av 1800-talet.³⁵ Under 1850-talet fortsatte riksdagen att bevilja medel för detta ändamål; härigenom kunde genom ecklesiastikdepartementets försorg fysiska och politiska vägkartor, räknearmar med beskrivning samt räknekuber anskaffas och kostnadsfritt utdelas till folkskolorna.

1862–63 års riksdag uttalar sig inte bara om vikten av att stärka lärarutbildningen utan konstaterar även att det är av synnerlig vikt för folkskoleväsendet att också tjänlig undervisningsmateriel finns för lärarna att använda, för att göra deras undervisning så fruktbarande som möjligt. Man nämner förutom läroböcker kartor, glober, modeller, hjälpmedel för åskådningsundervisningen mm, och anför att denna materiel bör utdelas kostnadsfritt till seminarierna och tillhandahållas till nedsatt pris för skolstyrelserna. Härigenom skall kännedom spridas om det bästa och ändamålsenligaste undervisningsättet.³⁶

³⁴*Tidning för Folkskolan*, 1869 nr 2, s 17–21, nr 9–10, s 156 ff.

³⁵Nils Johan Berlin, *Lärobok i naturläran för folkskolor och folkskollärareseminarier*, 1852 och Nils Johan Berlin, *Läsebok i naturläran för Sweriges allmoge*, 1852.

³⁶Rikets Ständers skrivelse den 16 november 1863. Genom detta beslut kan nu departementet åren som följde utrusta seminarierna med bibliska tavlor över gamla och nya testamentet, väggkarta över Palestina, *Läsebok för folkskolan*, Sveriges regenter under lutherska tiden (troligen plansch), kartor över Sverige och Europa, jordglob samt väggkarta över jordgloben, tellurium och lunarium, läroböcker i räknekonst och geometri, stereometriska figurer, väggtavla över svenska mynt, mått och vikter, anvisning att insamla föremål ur växtriket, väggtavlor över däggdjuren, mineraliesamlingar, fysiska apparater, normalskrivböcker, väggtavlor och klossar för undervisning i teckning, anvisning för undervisning i gymnastik och vapenövning, normalritningar för folkskolebyggnader med materialförslag samt skriften *Om skol- och seminariiträdgårdar*. Materielen ifråga tillhandahölls också skolråden till nedsatt pris. Intressant är att en rad ”fysiska apparater” överlämnats till seminarierna, bl a elektricitetsmaskin med tillbehör, apparat för elektrisk telegrafering, laddflaska, elektromagnet med ankare, galvaniska staplar, naturlig magnet, magnetnål på pivot, kompass, barometer, hävert-barometer, termometrar, linser, prisma, kikare, mikroskop, glasklockor, Magdeburgerklot, oxblåsa med kran, ballong av glas för att väga luft, glastub för kroppars fall i tomrum, sug- och luftpump, tryckpump, apparat för vätskors tryck, apparat för att visa Archimediska principen, kemisk våg med tillbehör, apparat för att visa fasta kroppars utvidg-

De ovan nämnda "fysiska apparaterna" kommenteras särskilt i en artikel i tredje årgången av *Tidning för Folkskolan* av rektor Anjou. I artikeln *Fysiken såsom undervisningsämne vid seminarierna* diskuteras den nya lärokursen i ämnet naturkunnighet enligt 1865 års reglemente. Kursen inleds inte längre med "naturens tre riken",³⁷ utan texten lyder: "Grunddragen af Fysiken med förklaring af allmänna naturföreteelser samt af de i praktisk användning mest förekommande fysikaliska instrumenter och maskiner; Naturhistoria med särskildt afseende på de inom fäderneslandet allmännast förekommande arter af djur, växter och mineralier; framställning af människokroppens organisation i förening med allmän sundhetslära."³⁸

Fysik inträder således som ett nytt ämne. Artikeln diskuterar varför fysiken blivit ställd i främsta rummet och motiverar detta med att ämnet särskilt bör framhållas, eftersom det dittills varit jämförelsevis försummat i undervisningen i landet – såväl i läroverk som folkundervisning – och främst ansetts tillhöra den högre bildningen vid "akademi eller tillämpningsskola". Vidare diskuteras varför inte också kemi införts som ämne – eller för den skull andra särskilda grenar av naturvetenskapen, t ex astronomi, geologi, fysiologi, entomologi etc. Anjou konstaterar kort och gott, att med hänsyn till den ståndpunkt folkundervisningen ännu befann sig, var det välbetänkt att välja några vissa grenar, där undervisningen borde drivas längre, medan annat kunde meddelas via populära skrifter i naturkunnighet. Att kemi inte valdes före fysik tillskrivs bl a svårigheterna att vid seminarierna, och än mer vid folkskolorna på landsbygden, inrätta kemiska laboratorier "hvarförutan insigten i detta läroämne väl endast blifwer en mer än wanligt dödande bokstafskunskap". Härtill kom den tid som fordrades för de kemiska experimenten – detta med tanke på den nödvändiga undervisningen i läsning, skrivning och räkning. Dock krävdes även en icke obetydlig apparatur för att undervisa i fysik på ett åskådligt och intresserande sätt; den gåva till seminarierna som nu anskaffats genom folksko-

ning genom värme, monochord med tillbehör, tungpipa, ångmaskinsmodell i genomskärning, hävstångsapparat resp blockapparater med vikter, lutande plan med tillbehör. Vidare hade bl a följande skrifter mm "i större och mindre antal exemplar" inköpts för allmänna medel eller skänkts för att delas ut till seminarier eller folkskolor: *Biblisk Läsebok för ungdom* av A J Cnattingius, *Bibel-Cateches* av F A Krummacher, *Evangelisk Pädagogik* av C Palmer, bibliska tavlor i färgtryck, 15 årgångar av *Läsning för folket*, väggtaflor för åskådningsundervisningen i botanik av N J Andersson, *Våra bästa matsvampar* resp *Våra bästa matlafvar* av N J Andersson, *Sveriges ätliga och giftiga svampar* av E Fries samt plansch över dessa med förklaring av J W Smitt, *Trädgårdsbok för allmogen* och *Handbok i Svensk Pomologi* av Olof Eneroth, *Svenska folkskolans praktiska ordnande* av T Rudenschöld, *Om folkundervisningens ändamålsenliga ordnande* av A Rundbäck och *Om Svenska folkskolan* av L W Kylberg. Se *Författningar rörande folkundervisningen*, 1869, s 125–129

³⁷Jfr SFS 1862:12, § 21.

³⁸SFS 1865:84, § 5.

lebyråns försorg omnämns följaktligen i artikeln som storartad och apparaterna förtecknas fullt ut.³⁹

En föreställning om skolors och seminariers nödvändiga materiella utrustning synes här etableras och genom ecklesiastikdepartementets försorg även komma till konkret uttryck. Exempel från några seminariers materiel- och inventarieförteckningar visar också att just den typ av materiel som här angetts finns förtecknad som seminariet tillhörig utrustning.⁴⁰

Också *skolboken som text* får nu sin auktoritativa gestalt.⁴¹ Ovan har Berlins läse- och läroböcker i naturlära nämnts. 1868 utkom första upplagan av *Läsebok för folkskolan*, ytterligare en av ecklesiastikminister F F Carlsons stora satsningar. Läseboken fick stor betydelse också för folkskoleseminarierna, eftersom den i hög grad kom att fungera som lärobok i ämnena historia, geografi och naturkunskap och som utgångspunkt för de metodiska övningarna.⁴² Läseboken borde också enligt 1870 års seminarierectorsmöte anses utgöra medelpunkt för den allmänbildande undervisningen.⁴³

Läseboken omfattade i sin första upplaga 564 sidor och var uppdelad i sju avdelningar. Lars Furuland uppger i efterordet till nyutgåvan att Läseboken utsändes i 25 000 exemplar 1868 av förläggaren P A Norstedt & Söner och kostade folkskolorna 75 öre tack vare den statliga subventionen. Inom tre år hade lika många upplagor om tillsammans 75 000 exemplar slutsålts, en dittills helt exempellös spridning om man bortser från böcker av typen katekes och psalmbok.⁴⁴

Läseboken var till sin karaktär sedelärande och undervisande. Den hade en encyklopedisk ambition och liknas av Furuland vid en sen utlöpare av traditionen från Comenius' *Orbis pictus* från 1658.⁴⁵ Dess första avdelning betecknas *Stycken af blandadt innehåll*, där främst skönlitteraturen återfinns. Här dominerar moraliska berättelser, där det goda exemplet framhålls. Vidare finns psalmer, visor och dikter – främst från den romantiska och efterromantiska epoken och inte alltid från de främsta av epokens skaldar. Många bidrag är av-

³⁹*Tidning för folkskolan*, 1867 nr 11: "Fysiken såsom underwisningsämne wid seminarierna", s 161–164.

⁴⁰Folkskoleseminariets i Uppsala arkiv: GIIB:1 Inventarieförteckningar 1866–1905, Falu folkskoleseminariums arkiv: FIIE:1 Årsredogörelser 1875–1898, DIIB:1 Inventarieförteckningar 1878–1914.

⁴¹Åke Isling återger i *Det pedagogiska arvet*, 1988 ett flertal exempel på hur dominerande skolböcker i olika ämnen kom att utformas.

⁴²Sörensen, 1942, s 260, s 393 ff, Sörensen, 1930, s 132–135, Kaleen, 1979.

⁴³Arcadius, 1911, s 98.

⁴⁴Lars Furuland, *Efterord* till faksimileutgåva efter första upplagan av *Läsebok för folkskolan*, 1979, s I f; jfr även Sörensen, 1942, s 390 ff. Läsebokens tillkomst, innehåll och exempel på dess användning vid seminarierna skildras utförligt av Isling, 1988, s 311–331.

⁴⁵Furuland, op. cit., s XII.

kortade eller på andra sätt redigerade, ibland språkligt eller innehållsligt utslätade. Furuland tillskriver detta förståelsen, den etablerade smaken eller den goda moralen. Bokens andra avdelning utgörs av *Naturskildringar från fäderneslandet* och inleds med texten till vad som senare kom att bli vår nationalsång. Även i denna och följande avdelningar finns dikter av 1800-talets stora skaldar; bl a ingår Tegnér's Flyttfoglarne. Tredje avdelningen rubriceras *Berättelser och lefnadsbilder ur fäderneslandets historia*. Här hörde historikerna Erik Gustaf Geijer, Anders Fryxell, F F Carlson och Hans Forsell till bidragsgivarna och man återfinner Geijers götiska dikter, Tegnér's Karl den tolfte, Runebergs Sven Dufva och biskop Thomas' frihetssång. Fjärde avdelningen utgörs av *Naturskildringar från främmande land* och femte avdelningen består av *Berättelser och lefnadsbilder ur allmänna historien*. Den sjätte avdelningen innehåller *Beskrifningar af allmänna naturföreteelser, uppfinningar m.m.* och skrevs nästan helt och hållet av professor C A V Holmgren. Här återfinns rätt långa, sammanhängande partier om luften, vattnet, elden, ljuset, ljudet mm och även beskrivningar av tekniska nyheter, t ex telegrafen, ångbåten, järnvägen, gasbelysningen. Sjunde avdelningen, slutligen, utgörs av ett mindre antal texter på danska och norska.⁴⁶

Den strävan efter åskådlighet som delvis kan sägas inrymmas i idealet om en undervisning som vilar på *åskådningen* kan tydligt spåras i läsebokens olika texter om geografi, historia och naturkunskap. Intressant är att statsrådet Carlson själv uppenbarligen tog stor aktiv del i läsebokens tillkomst, också under själva arbetets gång. Även om flera olika skolmän – bl a seminarie- rektor Anjou och seminarieadjunkten Carl Kastman – i omgångar bistod med utrednings- och arbetsuppgifter synes det egentliga redigeringsarbetet slutligen kommit att utföras av dåvarande docenten Hans Forssell, adjunkten Artur Hazelius, lektorn A E Holmgren, professorn C A V Holmgren och lektorn J R Pallin.⁴⁷

Läsboken, inte minst dess monopolställning och seminariernas starka beroende av den, kom att kritiserats starkt från olika håll senare under 1800-talet.⁴⁸ Furuland framhåller emellertid att den hade många förtjänster. Inte minst den kartläggning av Sveriges olika landsdelar som boken innehåller var en för sin tid ambitiös satsning, som innebar ett stort steg framåt för undervisningen i folkskolan. Stoffet har stort intresse kulturhistoriskt och topografiskt och boken speglar på ett intressant sätt den moraliska kod som var förhärskande bland statens ledande skolmän: flitighet, ordentlighet, fromhet – och svenskhet.

⁴⁶Läsebok för folkskolan, 1868.

⁴⁷Furuland, op. cit., s IX.

⁴⁸Sörensen, 1942, s 393 ff, Isling, op. cit., s 328–331.

Samtidigt kan boken sägas innebära det dittills viktigaste brottet med den då alltigenom förhärskande katekesläsningstraditionen. Också profan skönlitteratur och naturvetenskaplig upplysning erbjöds nu skolans barn – och deras blivande lärare.⁴⁹

Evangelisk pedagogik som integrerande idé

Det ämne som stod i centrum för undervisningen vid seminarierna var kristendoms-kunskap med katekes och biblisk historia. Tillsammans med daglig bön och bibelläsning upptog det en avsevärd del av studietiden. Enligt 1865 års undervisningsplan (bilaga till reglementet) omfattade ämnet sex veckotimmar i vardera första och andra årskursen och fyra veckotimmar i tredje årskursen. Härtill kom således även morgonandakt med bön, sång och bibelläsning om trettio minuter dagligen måndag till och med lördag samt gemensam andaktsstund efter skoldagens slut.⁵⁰ Också ämnet pedagogik bidrog till att integrera denna ideologiska överbyggnad. Att skolan hade sin legitimitet i den evangelisk-lutherska läran inskräpades, liksom att religionen angav det övergripande ändamålet med undervisningen i de olika ämnena.

Enlund konstaterar efter genomgång av vanliga läroböcker i kristendom som användes i seminarieutbildningen under 1860-talet att dessa vittnar om ett pietistiskt inflytande både på tyska och svenska författare. Åke Isling betonar starkt det lutherska inflytandet och den pietistiska grundsyn som starkt färgade seminarieundervisning och metodiska handledningar. Som Gustaf Kaleen visat fanns en rad anknytningar mellan ledande seminarieföreträdare och den tyska pietismen.⁵¹

En bok som uppges ha använts i pedagogik och metodik enligt relativt många årsredogörelser, och som även förekommer bland de skrifter som skänktes till seminarierna, är *Evangelisk Pädagogik* av Christian Palmer. Palmer var professor i teologi i Tübingen och föreståndare för den evangeliska prästutbildningsanstalten där. Boken skrevs 1852 och kom ut i svensk översättning 1856.⁵² Arbetet framställer pedagogiken från en evangelisk utgångspunkt enligt följande:

⁴⁹Furuland, op. cit., s XXII ff.

⁵⁰SFS 1865:84, § 9; se även t ex Falu folkskoleseminariums arkiv: FIIa:1 Läsordningar, samt Sörensen, 1930, s 261.

⁵¹Enlund, 1993, s 134, Isling, 1988, t ex s 58–67, s 78–96, Kaleen, 1979.

⁵²Christian Palmer, *Evangelisk Pädagogik*, 1856; översatt efter andra tyska upplagan av S Cawallin; s I–IV.

”All uppfostran består deri, att den christliga andan fortplantas från det ena släktet till det andra uti sin köttet öfwerwinnande, menniskan ur sinnligheten och råheten upplyftande samt sannskyldigt och fullständigt frigörande kraft, uti sin, hela lifwet i alla dess förgreningar förädlande inflytande.”⁵³.

Detta kan icke överlämnas åt naturen, utan uppfostran måste utifrån bestämmas genom en överlägsen andlig makt, en fullkomlig vilja. En sådan makt utgörs av kristendomen, och det är kyrkan som utövar den.⁵⁴

Utifrån denna grundsyn definieras så tesen om det evangeliska lärarämbetet och den pedagogiska grundläran. Uppfostran måste präglas av en *teleologisk* princip: målet är att eleven skall bli en Guds människa; en *antropologisk* princip: människans natur, det givna, är en uppfostrans förutsättning; samt en *metodisk* princip: vishet, som uppenbarar sig som pedagogisk takt. Visheten är en nådegåva, som kan läras genom att studera bibeln – men också genom att studera människonaturen hos barnet, för att i denna natur se de lagar Gud nedlagt för uppfostraren, för att utforska de krafter som väntar på väckelse och bildning, de böjelser som behöver tämjas och underkuvas.⁵⁵

När det kommer till ”det reala utförandet” betonas dualismen i människan enligt den evangeliska läran, där kött och ande är två krafter i kamp mot varandra. Uppfostran måste först framkalla denna tvedräkt, bringa barnet till kamp, innan segern kan vinnas. Detta kan göras endast genom att sätta sig emot köttets vilja, hindra dess utövning. Härigenom väcks hos barnet det högre medvetandet, den invärtes människan, så att hon så småningom, som ”myndig”, kan uppfostra sig själv. Innan detta blir möjligt – innan den egna anden är fri i kristen mening – är det uppfostraren som måste utöva tukten som andens ställföreträdare. Den kristliga uppfostringslärans reala grundbegrepp är därför begreppet ”tukt”.⁵⁶

Tukt är ett begrepp överordnat *undervisning*; här polemiserar Palmer mot Herbart som ställer dessa båda begrepp vid sidan av varandra. Samtidigt erkänner Palmer att naturanlagens utveckling inte är uppfostrarens sak; han tar avstånd från föreställningar om barnet som ett tomt kärl. Elevens natur måste dock skyddas och styras in på en bana som motsvarar människolivets gudomliga ändamål. Och detta är tukt. Undervisning är också tukt, då den nödgar

⁵³Palmer, op. cit., s 64.

⁵⁴Ibid., s 64 f.

⁵⁵Ibid., s 73–138.

⁵⁶Ibid., s 138 f.

eleven att rikta sina tankar på ett måhända torrt föremål så länge läromästaren så fordrar, kräver att färdigheter övas osv.⁵⁷

Den främsta dygd som fordras av barnet är lydnad, men inte godtycklig sådan för att bli en avbild av uppfostraren utan underordning under kärlekens tukt och sanningens tukt. Då utrustas barnet med något objektivt, som blir till barnets egen, fria besittning. Målet för uppfostran är att sanningens tukt skall ta eleven i sådan besittning att den dämpar honom, sätter gränser, driver honom i stället för alla *yttre* tuktmedel.⁵⁸

Vad är då sanningen? Kristus är medelpunkten för all bildning. Ett världsligt vetande utesluts därmed ej; all sann kunskap inbegrips häri. Men då råkar man in i en ocean utan gräns – det är nödvändigt att i denna massa utsöndra en del som kan tillägnas barnaåldern. Denna grund måste vara ett fast vetande, en av fakta bestående andlig egendom. Ungdomen bör förskonas från allt varom ännu råder strid.⁵⁹

Palmer diskuterar ingående detta skolans urvalsproblem och anger vilka ämnen som bör höra till den allmänna bildningen och också förekomma i folkskolan. Han söker även utveckla en teori om hur föreställningar och begrepp bildas hos barnet. Här återfinns utsagor som eventuellt kan bidra till tolkningen av åskådningsläran som den framträder i dåtidens styrdokument för seminarierna. Framställningen knyter an till dåtidens starkt konkreta föreställningar om inläring som en enkel, omedelbar process.

Begripandet, säger Palmer, är ”det inre, klara skådandet af det, som lärarens ord meddelar”.⁶⁰ Människoanden är så skapad för sanningen att läraren endast behöver ha det han säger klart i sin själ, en inre åskådning, och äga sådan makt över språket, över ordet, att han kan framlysa detta för barnets inre öga, så meddelar han insikt åt barnet. Läraren kan som hjälpmedel använda exempel eller åskådliggörande metoder. En förutsättning är dock att barnet haft verkliga åskådningar, på sinnligt vis förnummit en mångfald objekt och i sin föreställning upptagit en klar bild av dessa – en obekant sak blir aldrig tydliggjord genom en annan, lika obekant. *Yttre skådande* är alltså en förutsättning för begripande genom inre åskådning. Barnet måste framför allt *se* det som skall läras – att allt lärande bör utgå från åskådning är den grundsats som erkänts sedan Pestalozzis tid. Men först genom *ordet*, som andligen genomtränger saken, blir det sedda även andens egendom. Lärandets ursprungliga vä-

⁵⁷Ibid., s 139–142. Jfr J F Herbart, *Konturer till föreläsningar i pedagogik*, 1917. Herbarts stora arbete *Allgemeines Pädagogik* publicerades 1806.

⁵⁸Palmer, op. cit., s 143 ff, jfr även s 274 ff.

⁵⁹Ibid., s 273–276.

⁶⁰Ibid., s 312.

sen består i hörande, och detta förändras ej av åskådningssidén. Läraren måste visa barnet allt som för dess undervisning kan visas, men bilden ersätter aldrig det levande ordet. Viktigt är också att barnet själv skall tala. Här knyter Palmer an till Pestalozzis idé om "eftersägandet", att låta barnet berätta, uttala svaren fullständigt vid t ex räkning osv. Han knyter även an till den så kallade "sokratien", dvs talande som framkallas genom *frågan*. Ytterst centralt är också att *inte* låta barnet resonera, att inte låta det subjektiva få prioritet över sanningen – målet med frågan är att få barnet att på det egna tänkandets väg inom sig frambringa den sanning som det skall lära känna. Till barnet bör man ge fast sanning, varigenom dess tänkande får reellt innehåll. Genom detta stärks barnets tänkande och vinner en ståndpunkt.⁶¹

Boken innehåller också en rad rekommendationer rörande seminarieundervisningen; bl a bör samma tukt råda vid seminariet som i skolan, omfattande lydnad, regelmässigt arbete och andakt osv. Detta legitimeras med att den som icke stått under sådan tukt svårligen sedan själv kan utöva den.⁶²

Andra tyska pedagoger vilka torde ha spelat stor roll som ideologiska lärofäder till de tongivande seminarieföreträdarna är framför allt Zeller men även Rambach. Liksom Palmer representerade också dessa den pietistiska rörelsen.⁶³ Zellers skrift *Pedagogiska anvisningar grundade på den heliga skrift och erfarenheten* utgavs i svensk översättning 1868. Översättningen var gjord av Fredrik Sandberg, vilken några år senare skulle bli rektor för folkskollärarynneseminariet i Stockholm. Boken hade dock redan 1851 publicerats i bearbetad form på svenska i tidskriften *Folkskolan*⁶⁴. Zeller uppges ha varit påverkad av Pestalozzi och Francke. Rambach efterträdde Francke som professor i Halle. Hans skrift *Cathechetik. Kort undervisning om rätta sättet att katechisera* utkom i svensk översättning 1849 som bihang till *Den Christlige Andaktsvännen* och förekommer i flera seminariers årsredogörelser och bokförteckningar från 1860-talet. Det är en skrift av ganska renodlat metodisk karaktär. Frågasvar är den huvudsakliga metoden; denna ges en religiös legitimitet i form av talrika anknytningar till bibeln och katekesen.⁶⁵

Den pedagogiska grundsyn som dessa tyska evangeliska teologer ger uttryck för bär alltså kraftfullt fram den lutherska religiösa grundidén och dess män-

⁶¹Ibid., s 311–318. Palmer kritiserar också Pestalozzis metodik (han talar t ex om "den pinsamma fullständigheten i hans elementaröfningar") och sokratiens "oändliga begreppsklyfningar"; ibid., s 307; han åberopar däremot Zeller i mycket positiva ordalag; se t ex s 57 f.

⁶²Ibid., s 406–424.

⁶³Kaleen, 1979, s 27 ff.

⁶⁴Ibid., s 29.

⁶⁵Johann Jacob Rambach, *Cathechetik*, 1849. *Den Christlige Andaktsvännen* var en religiös tidskrift som utgavs åren 1848–50.

niskouppfattning. Därtill återfinns utsagor som legitimerar den begränsning av vetandet vi kunnat återfinna som en grundprincip i seminariets läroplan. Begränsningen av det världsliga stoffet till det absolut nödvändigaste och ett avståndstagande från alla anspråk på att seminariets undervisning skulle vila på vetenskaplig grund var en viktig komponent i den övergripande ideologin. Varför undervisningen skulle vila på åskådningen får också sin förklaring. En katechetisk metod i form av fråga-svar blev förebildlig. Evangelisk pedagogik formade den integrerande idé som genomsyrade och höll samman läroplanen.

Svenska seminarielärare blir läroboksförfattare – koden reformuleras

Kort tid efter reformen tog sig emellertid svenska seminarielärare före att själva utarbeta läroböcker i det ämne som tillsammans med kristendoms-kunskap angav den moraliska koden: pedagogik och metodik. Rektor Anjou tillsammans med de dåvarande seminarieadjunkterna i Linköping Carl W Kastman och Knut A Kastman började med start 1868 ge ut en serie häften i metodik och pedagogik som bilagor till *Tidning för Folkskolan*. Dessa fick den samlande titeln *Bidrag till Pedagogik och Metodik för Folkskolelärare* och kom helt att dominera seminarierna som lärobok i pedagogik och metodik under resten av seklet.⁶⁶

Boken inleds med att motivera uppfostrans nödvändighet och ange dess mål och väsen. Den kristna utgångspunkten formuleras klart; människan är inte bara svag, vanmäktig och okunnig vid födelsen utan även syndig. Hon måste bli annorlunda, för att nå sin bestämelse. Målet för människans utveckling är att hon inte bara skall bli en god medborgare i något av denna världens riken, utan även en lycklig och salig medborgare i Kristi och Guds rike. *Uppfostran* är så sammanfattningen av all den inflytelse, ledning och hjälp, varigenom människan förs fram till denna höga bestämelse.⁶⁷

⁶⁶Chr L Anjou, K W Kastman & Kn A Kastman, *Bidrag till Pedagogik och Metodik för Folkskolelärare*, 1868: Häfte I Metodik: Geografi och Historia, Häfte II Metodik: Biblisk Historia, Häfte III Pedagogik: Det allmännaste af läran om själen, Häfte IV Metodik: Modersmålet; Anjou, Kastman & Kastman, *Bidrag till Pedagogik och Metodik för Folkskolelärare*, 1869: Häfte V Metodik: Räknekonsten, Häfte VI Pedagogik: Om uppfostran och uppfostringsanstalter. Om skriftens dominans, se Kaleen, op. cit.

⁶⁷Anjou, Kastman & Kastman, op. cit., 1869: Häfte VI Pedagogik: Om uppfostran och uppfostringsanstalter, s 3 f. Isling, 1988, s 61 f, innehåller ett centralt citat ur denna del av texten.

Efter dessa inledande definitioner och ideologiska markeringar hänvisas till det separat utgivna häftet rubricerat *Det allmännaste af läran om själen*.⁶⁸ Nästa avsnitt benämns *Uppfostrans särskilda sidor*, varvid en allmän grundsyn utvecklas. Såväl själens som kroppens uppfostran bör beaktas liksom de båda aspekterna ”undervisning” och ”tukt”. Deras inbördes sammanhang för att dana vad människan egentligen är – hennes personlighet – beskrivs. Båda dessa sidor av uppfostran måste genomtränga varandra och bidrar först i förening med varandra till uppfostrans framgång.

Uppfostran har i första hand blivit anförtrodd ”de tre af Gud grundade samfunden af menniskor: *familjen, staten och kyrkan*”; om detta handlar fjärde kapitlet, rubricerat *De ursprungliga uppfostringsanstalterna*.⁶⁹

Intressant är den tonvikt författarna lägger vid *statens* ansvar för uppfostran. Med staten avses det borgerliga samfundet, ”eller den på lag och rätt grundade förbindelsen mellan öfverhet och undersåtar”.⁷⁰ Staten har *indirekt* en uppfostrande inverkan genom samfundslivets mångfaldiga behov, som kräver arbetsfördelning och därigenom övning av människans kropps- och själskrafter, och genom att människan i det lagligt ordnade samlivet med andra tvingas underordna sin egen nytta det allmänna bästa och övas att underordna sin egen vilja under en högre. Men staten har också ett *direkt* ansvar för medborgarnas uppfostran. Eftersom staten har skyldighet att bibehålla alla sina undersåtar vid deras lagliga rättigheter måste han se till, att de unga ej berövas sin rätt till god uppfostran. Då han även har till uppgift att befordra och skydda undersåtarnas lovlige verksamhet inom deras kall för att de skall uppnå sin jordiska bestämmelse, måste han se till att de blivande medborgarna görs skickliga till detta. Genom att vårda sig om uppfostringsväsendet sörjer staten för sitt eget bestånd.⁷¹

Stat och kyrka har rätt och plikt att övervaka det sätt på vilket familjen fullgör sitt uppfostringsarbete. Behovet av skolor har uppkommit dels på grund av att synden inträngt i familjelivet och gjort många familjer odugliga att ombesörja barnens fostran, dels på grund av kulturens ökade krav. I det senare fallet har de betydligt stegrade fordringarna på kunskap och skicklighet som sammanhänger med utvecklingen i statsliv, sociala förhållanden, vetenskap, konst och industri gjort det svårt om inte omöjligt för den enskilda familjen att

⁶⁸Detta intressanta häfte har refererats av Kaleen, op. cit., s 131 ff; jfr även Isling, 1988, s 89 f. o. s 90–93, där också refereras skriften *Biblisk själslära*, utgiven 1889 av seminariektör Wilhelm Norlén, Uppsala. Isling menar att denna själslära är ett typexempel på hur man vid seminarierna använde bibeln som källa för teorier om det mänskliga psyket.

⁶⁹Anjou, Kastman & Kastman, 1869, s 8–11.

⁷⁰Ibid., s 9.

⁷¹Ibid., s 9 f.

ge barnen tillfälle att förvärva en tillräcklig bildning. Vidare minskas kostnaderna betydligt vid gemensamt bekostade anstalter för barnens undervisning. Skolan som institution får dock ej betraktas som något vid sidan av familjen, kyrkan och staten. Den har inget mål som går utöver dessas; skolans uppgift är därför att hjälpa och understödja dessa i strävandet att förbereda de unga till duglighet i den kallelse, som må bli dem anvisad inom de stora sedliga livsområdena.⁷² Detta sägs i skriftens femte kapitel, som kallats *Skolans behöflighet, betydelse och indelning*.

Här tecknas alltså bilden av ett organiskt förhållande stat-kyrka-familj-medborgare, där den enskilde individen finns till för att uppfylla ett högre mål. Staten personifieras till och med – benämns ”han” i texten. Man noterar också hur de angivna skälen för en folkskola liknar dem som riksdagen anförde år 1840–41.

Härefter följer så ”senare delen” av framställningen, som betecknas *Om folkskolan och hennes uppfostringsverksamhet*.⁷³ Här ingår avsnitt om folkskolans behöflighet, syftemål och indelning, om folkskolans lokal och materiel, om folkskolans anordning – dvs dess formella regelsystem, kurs, läsordning och ”bokhålleri”, om folkskolläraren – villkor för att bli och för att vara en god lärare. Så kommer två kapitel – häftets mest omfattande – rubricerade *Undervisningsläran* samt *Läran om tukten*.⁷⁴ Framför allt formuleras den allmänna undervisningsläran – didaktiken.⁷⁵

Författarna gör således åtskillnad mellan *undervisning* och *tukt*. Folkskolans uppgift tilldelas här – inom ramen för det övergripande evangeliska idéperspektivet i bokens första del – en överraskande nyttoaspekt. Skolans uppgift är att

”[...] meddela åt sina lärjungar den till allmän bildning hörande undervisning och tukt, som antingen alldeles icke eller blott i någon mon gifves dem i hemmen, och som de behöfva, för att inom sin lefnadskallelses område med framgång kunna begynna arbetet uti, eller den särskilda förberedelsen i tillämpningsskola för, något visst lefnadsyrke; – eller i allmänhet för att kunna vara verksamma såsom dugliga och sjelfständiga medlemmar af familjen och kommunen.”⁷⁶

⁷²Ibid., s 13 f.

⁷³Ibid., s 16–61.

⁷⁴Vad gäller ”Läran om tukten”, se Isling, op. cit., s 142 ff.

⁷⁵Den speciella metodiken återfinns i de fyra häften som behandlade metodiken i respektive skolämne. Jfr Isling, op. cit. rörande innehållet i flera av dessa häften.

⁷⁶Ibid., s 17.

Undervisningsläran - didaktiken - får i denna skrift sin auktoritativa formulering i lärobokssammanhang. Didaktikens två grundfrågor är dessa:

Hvari skall man i folkskolan undervisa?

Huru skall det undervisas i folkskolan?

Också här ger kallelsetänkandet och synen på samhället som organism legitimitet åt urvalsfrågan. I folkskolan skall man undervisa i de ämnen, vari alla bör äga insikter för att under nuvarande förhållanden kunna uppfylla sin bestämelse som medlemmar av familjen samt den borgerliga och kyrkliga kommunen. Sedan beskrivs de olika ämnenas bidrag till att uppöva olika förmågor hos barnet. Ämnena kristendomskunskap, modersmålet (läsa, tala, skriva) och räknekonst framhålls som elementerna för all bildning, och bör följaktligen särskilt betonas i skolan. Därtill bör sång flitigt övas med alla som har anlag för det.⁷⁷

Som svar på frågan "hur?" behandlas *lärosätt* (metod) förhållandevis utförligt. Lärosättet skall väljas i enlighet med såväl *lagarna för själens utveckling* som i enlighet med *läroämnets natur*. Målet är att ge såväl formell bildning, dvs utveckla själskrafter, som materiell bildning, dvs meddela insikter. Barnen skall flitigt övas att använda vad de lärt. Lärosättet omfattar *lärogång* (innehållets gruppering), *läroform* (metod i inskränkt bemärkelse) och *läroton*. Läroformen är meddelande eller frågande. Dessa båda indelas sedan ytterligare: Den meddelande läroformen kan således vara förevisande, föresägande eller föredragande. Den frågande läroformen kan vara katechetisk, heuristisk eller dialogisk. Vidare utvecklas en rad aspekter om frågans art, frågans beskaffenhet och svaren och deras behandling. Efter lärosätt behandlas formell bildning – varvid framhålls såväl att undervisningen bör anpassas efter barnens krafter och naturliga utvecklingsgrader som att undervisningens skall vara åskådlig –, materiell bildning och "användande", varmed avses att barnen måste få tillämpa vad de inhämtat.⁷⁸

Framställningen avslutas med bilagor som ger förslag till den praktiska utformningen av skolbänkar mm samt förslag till lärokurser och förslag till läsordning (dvs veckoschema) för småskola och folkskola.⁷⁹

År 1871 utkommer skriften i en andra, översedda och tillökade upplaga. Nu är avsnittet om själen som uppfostrans föremål inarbetat och en kort översikt

⁷⁷Ibid., s 32 f.

⁷⁸Ibid., s 33–46.

⁷⁹Ibid., s 62–69.

över folkskolans historia tillagt.⁸⁰ I detta behandlas ytterst kortfattat några pedagogiska förgrundsgestalter, varefter man redogör för svensk skolhistoria.⁸¹

De delar som beskriver ett ämnes metod är disponerade på delvis likartat sätt. Först anges ”ämnets begränsning”, varmed avses en slags syftes- eller målbeskrivning tillika med en översiktlig avgränsning av ämnets innehåll. Härpå följer ett avsnitt om materiel, varefter ”undervisningens gång” presenteras, följt av ”förfaringssätt”. För metodiken i biblisk historia uppdelas förfaringssättet i *framställning, tillägnande, återgivande* och *användande*. För läsinläring ges detaljerade anvisningar. Slutligen ges exempel (”läroprof”) i form av lektionsavsnitt rörande en biblisk berättelse, ett läsestycke, språklära. ”Räknekonstens metodik” återger taluppfattning och räkneoperationer genom åskådningsundervisning.

I och med detta hade svensk pedagogik- och metodikundervisning i lärarutbildningen för den obligatoriska skolan fått sin för lång framtid normerande text.

Skriften är schematiskt uppställd med hierarkier i flera nivåer när det kommer till att ange definitioner och normer. Särskilt framträdande är detta i de delar som presenterar undervisningsläran. De olika kapitlen är indelade i paragrafer. Också denna framställningens prägel torde ha sin betydelse när det gäller att spegla karaktären hos seminarieundervisningen. Vi börjar också skönja den modell för indelning av *lektionen* i olika enheter, som senare skulle komma att dominera lärarutbildningen i åtskilliga decennier.

Anjou och bröderna Kastman är själva sparsamma med referenser och källangivelser i anslutning till texten.⁸² I förordet till första upplagan av det häfte som innehöll läran om själen återoppar de ”den ej synnerligen rika, men dock mångskiftande, inhemska lärobokslitteraturen i det mycket omtvistade ämnet”

⁸⁰Anjou, Kastman & Kastman, *Bidrag till Pedagogik och Metodik för Folkskolelärare*, Häfte VI Pedagogik: Om uppfostran och uppfostringsanstalter, 2:a uppl., 1871, s 4–37 ”Det allmännaste af läran om själen”, s 96–106 översikt över folkskolans historia.

⁸¹Förgrundsgestalterna utgörs av Luther, Comenius, Francke, Basedow, Pestalozzi, Bell och Lancaster; *ibid.*, s 96 ff. Om växelundervisningen sägs kort och gott att denna metod, som lätt urartar till mekanisk och slentrian, numera är nästan allmänt förkastad; *ibid.*, s 98.

⁸²Exempel på de i flertalet fall tyska pedagoger – utöver tidigare nämnda – som i detta sammanhang synes ha inspirerat de ledande svenska seminariemännen är Bormann (*Pedagogik för folkskollärare*, skriven 1854, utgiven i svensk översättning 1866, omnämnd i årsberättelser från flera seminarier efter 1865), Brammer (dansk biskop, utgav ”Laerebog i Didaktik och Paedagogik” i flera upplagor från 1840- till 60-talen, återoppar bl a Palmer och von Raumer, som uppges ha utvecklat till en mönsteranstalt för utbildning av folkskollärare. Ifråga om lärogången menar Kaleen att författarna påverkats av Brammer. Kaleen menar även, att den år 1870 av Fredrik Sandberg utgivna boken *Undervisningslära med särskilt hänsyn till folkskolan* i det närmaste utgör ett direkt plagiat av Schützes undervisningslära. Kaleen, 1979, s 37–48, s 347.

samt ”åtskilliga främmande skrifter”.⁸³

När det gäller den ”inhemska lärobokslitteraturen” avseende läran om själen torde det vara sannolikt, att denna speglar den kultur som genomsyrades av den boströmska filosofien. Både Ludvig Anjou och Carl Kastman bör i samband med sina studier vid Uppsala universitet ha präglats av den intellektuella miljö som dominerades av Christopher Jacob Boström och dennes speciella statsteori. Båda studerade där under den tid då den boströmska filosofien var alltigenom förhärskande.⁸⁴

Sven-Eric Liedman har övertygande skildrat Boströms stora betydelse som dominerande lärofader för de många studerande som under 1840–60-talen läste filosofi vid universitetet i Uppsala. Framför allt menar han att Boström levandegör den tidsanda och det strukturerande mönster som präglade 1800-talets samhälle fram till och med 1860-talet. Boström tillhandahöll genom sin och sina efterföljares undervisning i det alltigenom dominerande filosofiämnet en bestämd världsbild och tolkningsteori vad gäller relationen mellan stat och individ. Boström spelade en stor roll i skolningen av den svenske ämbetsmannen, i skapandet av dennes samhällsbild och självförståelse. Hans filosofi utgjorde länge ett värn mot radikalare strömningar från kontinenten. Den utformades som en lära med hög grad av systematik och var strängt hierarkisk.⁸⁵ Boström var F F Carlsons företrädare som lärare åt de bernadotteska prinsarna; Liedman refererar till flera brev dem emellan.⁸⁶ Sannolikt har Anjou och Kastman närvarit vid Boströms föreläsningar under sina uppsalastudier.⁸⁷ De torde inte undgått att påverkas av den kultur, den världsbild och den statsuppfattning som där kraftigt dominerade.

⁸³Företrädesvis återopas *Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie* av R J Lichtenfels; Anjou m fl, *Bidrag till Pedagogik och Metodik för Folkskolelärare*, Häfte III Pedagogik: Det allmännaste af läran om själen, 1868, s 2. I andra upplagan av samma häfte nämns Brammer, Hermann, Kehr, Zeller, Schütze med flera; Anjou m fl, 1869, s 2. Lichtenfels var professor i filosofi vid universitetet i Wien. Hans kompendier i psykologi och logik uppges vara auktoriserade läroböcker vid högre läroanstalter i det österrikiska kejsardömet. Kaleen, op. cit., s 131. Böcker av Kehr (”Praxis der Schulkunde”) och Schütze (”Schulkunde”) har jag återfunnit bland skrifter som Falu folkskoleseminarium införskaffade 1876–77; Falu folkskoleseminariums arkiv FIIe:1 Årsredogörelser 1875–1898.

⁸⁴Carl Kastman avlade filosofie kandidatexamen vid Uppsala universitet år 1858 och C L Anjou avlade både filosofie kandidatexamen, filosofie magistergrad och teoretisk teologisk examen vid Uppsala universitet några år tidigare.

⁸⁵Sven-Eric Liedman, *Att förändra världen – men med måtta*, 1991, s 112–130.

⁸⁶*Ibid.*, s 36 f.

⁸⁷En annan förbindelsepunkt skulle kunna vara den lärobok i psykologi som boströmlärjungen Sigurd Ribbing gav ut 1861, *Grundlinier till anthropologien*. Svante Nordin konstaterar att också i läroverken filosofiundervisningen under lång tid kom att domineras av den boströmska filosofin och har belagt att bl a Ribbings lärobok användes under 1860-talet; den efterföljdes av de likaledes boströmska *Lärobok i logik*, 1871 och *Lärobok i antropologi*, 1872 av Gustaf Sjöberg och Gustaf Klingberg; Svante Nordin, *Den Boströmska skolan och den svenska idealismens fall*, 1981,

I första hand tror jag man kan förstå den tid och det sociala och kulturella sammanhang där dessa svenska texter för pedagogik växte fram, om man i likhet med Liedman betraktar Boström som en idealtyp. Liedman låter oss få tillgång till det svenska 1800-talets utveckling och idévärld genom de två idealtypiska gestalterna C A Agardh och J C Boström. "Idealtypen kastar ljus över ett sammanhang genom att klart utveckla, förverkliga eller uttrycka vad som annars bara är till hälften artikulerat eller nästan helt latent" skriver Liedman.⁸⁸ Genom att hålla fram idealtypen får vi tillgång till det mönster som bara suddigt kunde anas i samtiden, men som bidrog till att forma dåtidens dominerande värderingar och normer. Liedman skildrar hur Boström kom att representera det disciplinerade, det ständigt regelsökande och regelupprättande liksom det "*beskäftigt försiktiga*" i svensk 1800-talstradition.⁸⁹ Boström uttryckte, bekräftade och gav legitimitet åt den starka ämbetsmannatraditionen i dåtidens Sverige. Enligt denna boströmska tradition var statens styrelse en fråga om förvaltning, inte om politik. Statsintresset stod över partiintressena och statens idé stod över individernas. Samhället personifierades däremot. Sträng *åtskillnad* förelåg mellan *stat* och *samhälle* och ämbetsmännen byggde sin legitimitet på statens idé, på själva det faktum att de var statsanställda.⁹⁰ Ämbetsmannen är statens organ, han skall se till att lag och ordning iakttas:

"I sin tjänst – inte som privatperson! – *förkroppsligar* han rätten. För honom som ämbetsman är följaktligen rätten det positiva; det är den som säger vad han skall göra. Rätten är m a o för honom vad moralen är för vanligt folk. Därav hans särställning. Därav hans särskilda rättigheter och särskilda förpliktelser."⁹¹

Boström var modern men inte på samma sätt som dåtidens unga radikala tänkare. Uppror och demokrati var inte något han sympatiserade med. "Däremot var hans statsfilosofi en enda lång plädering för en rationaliserad, rutiniserad, i Webers mening byråkratiserad statsförvaltning. Han ställde de borgerliga re-

s 149–152. Text Hans Forssell, medlem av Läsebokens redaktion, tillhörde också dem som på 1860-talet blev starkt påverkade av Boström, även om han utvecklades i delvis annan riktning; Liedman, op. cit., s 287. Boströms filosofi torde haft betydelse i första hand som ett led i att forma själva den *tidsanda* inom vilken de ledande seminariemännen med statsrådet Carlsons välsignelse reformulerade de nämnda inflytelserna från evangelisk – och kanske även i någon mån herbartiansk – pedagogik.

⁸⁸Liedman, op. cit., s 11.

⁸⁹Liedman, op. cit., s 12, se även s 246–260 o. s 277 ff.

⁹⁰Se även Svante Nordin, op. cit., s 23–31.

⁹¹Liedman, op. cit., s 292.

volutionernas krav på ämbetsmannens kompetens och utlade *con amore* ämbetsedens djupare innebörd.”⁹²

Vi har i det föregående sett, hur seminarierektorerna fungerade som just statens *ämbetsmän*. De samarbetade nära med chefen för folkskolebyrån och förefaller ha mycket lojalt inte bara förverkligat utan även konkretiserat och vidareutvecklat reformen. Ecklesiastikminister Carlson synes i dessa män otvivelaktigt ha funnit personer vilka svarade mot de krav han vid så många riksdagar före reglementets tillkomst ställt på ledaren av ett folkskoleseminarium. Carlson själv synes personifiera det slags de små stegens reformism som kan sägas karakterisera Sverige under 1840–60-talet.

Tydligt är, att ledande svenska seminariermän formade en normativ teori om undervisning som de ansåg lämpade för svenskt kontext. Denna teori blev en reformulering av en rad tyskspråkiga förlagor, som alla synes burit prägel av en organismisk samhällsuppfattning, en evangelisk människosyn och en starkt föreskrivande metoduppfattning.

Det praktiska behärskandet – övningsskola och lektionsutkast

Till stora delar bestod studierna vid dåtidens seminarium av praktisk träning i lärararbete. 1865 års reglemente stadgade att en särskild *övningsskola* skulle vara knuten till seminariet. Härigenom hade man åstadkommit en tydligare reglering också av den praktiska utbildningen. Vidare reglerades relativt noga hur dessa praktiska övningar skulle gå till och hur stor andel av tiden under de tre seminarieåren de skulle omfatta.⁹³

Den praktiska utbildningen kom att starkt karakteriseras av på förhand givna, förebildliga mönster i form av handledningar och lektionsutkast. Ett stort antal tryckta exempel på sådana lektionsförlagor kom att ges ut separat eller publiceras i *Tidning för Folkskolan* och andra tidskrifter som startade under andra halvan av seklet, t ex *Folkskolans Veckoblad* och *Veckoblad för folkundervisningen*. Flera av häftena i skriften *Bidrag till Pedagogik och Metodik för Folkskolelärare* innehöll just sådana lektionsutkast. Ett stort antal handledningar gavs också ut för hur undervisningen lämpligen skulle bedrivas i ämnen som kristendomskunskap, modersmålet – t ex över hur läsebokstycken skulle behandlas – räkning, naturlära.⁹⁴ Också otryckta, främst av seminarieelever utarbetade anteckningar och lektionsutkast spreds i relativt

⁹²Ibid., s 282 f.

⁹³SFS 1865:84.

⁹⁴Kaleen, 1979, s 249–286.

stort antal.⁹⁵ Gustaf Kaleen har utförligt och med många utdrag och exempel skildrat karaktären hos dessa lektionsutkast. Även Åke Isling har återgett och analyserat ett flertal lektionsföreläsningar.⁹⁶

Omfattande skriftlig förberedelse krävdes i flertalet fall av seminaristen inför en övningslektion. Inte bara disposition utan hela gången av lektionen kunde skrivas ut i detalj, ofta med fullständigt återgiven tänkt dialog lärare – elev. Såväl lärarens frågor som barnets tänkta svar skrevs alltså i dessa fall ner i förväg. Lektionsutkast av detta slag skulle också utarbetas i examensskrivningarna. Examensskrivningar i form av lektionsutkast förekom in på 1900-talet.⁹⁷

Otvivelaktigt formades här en stark tradition. Den torde ha burits upp och förts vidare inte minst på grund av sin närhet till det för seminaristen allt avgörande – att genomgå folkskolläroexamen med goda vitsord. Det torde vara i den endast med mycket små variationer återkommande strukturen för dessa lektioner som den herbartianska skolans inflytande tydligast speglas.

Lektionsutkasterna tydliggör flera för perioden typiska drag. Sålunda ställdes själva *lektionen* som avgränsad enhet i fokus på ett starkt dominerande sätt. Samtidigt förvandlas lektionen till *text*; till en *representation* av ett verkligt skeende. Lektionens återkommande struktur kunde te sig på följande sätt. Vi lyssnar till några tänkta lektioner i Falun vid 1900-talets början. Här återfinns en inledning, där man ofta knyter an till något man tidigare gjort (vi har nyss talat om bönen, vi kanske undrar varför vi ska samtala med Gud på detta sätt; vi ska nu därför tänka på varför vi skall bedja, inleds ett lektionsutkast vid prov i examen 1904 i Falun över katekesstycket 167: ”Hvarför skola vi bedja?”). Därefter utvecklas vad texten betyder, varefter texten läses på nytt. Man kan också ange lektionens gång i punkter inledningsvis, t ex inledning, bibelorden läses av läraren, därefter av barnen, varvid läraren i samtal med barnen förklarar varje bibelord för sig i samband med katesstycket eller bibliska berättelsens ord, stycket eller berättelsen med bibelord utfrågas, barnen får stycket/berättelsen med bibelord i läxa. I vissa fall benämns avslutningen ”tillämpning”, vilket kan innebära ett avslutande stycke där lärare betonar en moral för dagens människor ur texten. Behandlingen av läseboksstycken följer samma grova struktur: först läser barnen stycket, så utfrågas de därom av läraren, därefter berättar barnen stycket och så avslutas det hela med en sens

⁹⁵Ibid., s 287–317.

⁹⁶Isling, 1988.

⁹⁷Se t ex Falu folkskoleseminariums arkiv: FIV:4 Skriftliga prov i examen 1904, 1906, 1910–1911 (avser kristendomskunskap) och FIV:6 Skriftliga prov i examen 1904–1912 (avser profana ämnen). I dessa 1900-talsutkast är dock inte det tänkta elevtalet utskrivet.

moral. Vissa utkast använder benämningar som ”inledning, avhandling, tillämpning” för lektionens struktur.⁹⁸

Även om man i 1900-talsexemplen finner att läraren i inledningen knyter an till något klassen arbetat med tidigare, väcks frågan om inte det oerhört stora intresse och den myckna tid som lades ner på att just förbereda en *lektion* bidrog till en fragmentering av stoffet och en allt starkare klassifikation i form av gränser mellan tids- och innehållsliga kategorier. Lektionen framträder som en etablerad enhet, ett avslutat helt. Samtidigt måste lektionsutkastet ha fungerat väl som *kontroll* såväl av den blivande lärarens kunskap i skolämnet – hon skulle ju enligt den dominerande strukturen under ett moment av lektionen berätta för barnen t ex innehållet i en biblisk berättelse eller ett läseboksstycke – som hennes moraliska värderingar och hennes förmåga att formulera frågor och i övrigt föra lektionen framåt enligt metodlärans föreskrifter.

Intressant är den totala avsaknaden av beredskap för *olika* elevreaktioner till följd av lärarens fråga. Utkasten ger inte utrymme för tänkta situationer där olika barn i olika hög grad förstår det som avhandlas. Där svaren finns utsatta i förväg synes ”det rätta” svaret ha formulerats. Där endast lärartalet skrivits ut förekommer barnen mer som ett kollektiv av statister, vilka ombeds berätta, redogöra för, svara på frågor eller visa på planscher och andra åskådningsmedel. Sannolikt återges en ganska effektiv struktur för helklassundervisning, där lärarens frågor främst fungerar som kontroll av att barnen följer framställningen eller som medel att försöka göra framställningen mer intresseväckande.

Tidigt rekommenderade rektorerna Anjou och Kastman att seminarierna i valet mellan att träna eleverna i skolhållning – där den blivande lären fick ombesörja hela undervisningen i övningsskoleklassen – och övningar i form av ett antal enstaka *provlektioner* skulle välja det senare. Syftet angavs vara att de blivande lärarna skulle införas i praktikens teori, dvs vinna någon fasthet i den speciella metodikens studium, varvid de praktiska övningarna i skolan skulle åskådliggöra i vad mån eleven rätt uppfattat och rätt kunde tillämpa de givna föreskrifterna.⁹⁹

Förebildligheten – modellen – är något som starkt präglar traditionen. Troiligen gav den ett starkt stöd för en ovan lärare att klara det praktiska behärskandet av klassrumssituationen.

Som Åke Isling framhåller kan också en äldre tradition från katekesutfrågningen kopplas till detta sätt att framställa den ideala lektionen. I katekesutfrågningen fanns bara *ett* korrekt svar; svaret måste läras utantill och återges

⁹⁸Ibid.

⁹⁹Tidning för Folkskolan, 1871 nr 10, s 154–158 ”Folkskolelärare-Seminarierna”.

på ett bestämt sätt. I den evangeliska pedagogikens ideologiska utgångpunkter låg också tesen att det var skadligt för barnen att resonera och att möta tanken att frågor kunde besvaras på olika sätt utifrån olika perspektiv. Den mekanisk-moraliska koden har befasts i sin teoretiska legitimitet.

Begränsning, dogmatism och åskådning – exempel på olika diskurser?

1865 års reglemente stipulerade i en särskild paragraf vikten av att undervisningen

”[...] så widt sig göra låter, utgår ifrån och ansluter sig till åskådningen; att det läro-område, hwarpå eleverna införas, städse så begränsas, att de kunna göra sig dermed fullt förtrogna; att de lärostycken, som åt eleverna till hemarbete öfwerlemnas, blifwa förut genomgångna och förklarade, samt att de praktiska öfningarna i skolan nära ansluta sig till undervisningen på Seminarium och så ordnas, att eleverna winna grundlig kännedom om af den underwisingningsmethod, som för hwarje läroämne och för hwarje särskild afdelning i folkskolan är den lämpligaste.”¹⁰⁰

I denna paragraf torde läroplanens dominerande principer för urval av innehåll och metod återfinnas. Växelundervisningsmetoden nämns ej; i stället skall – som även sägs i det cirkulär som 1864 angav att växelundervisningsmodellen skulle frångås för folkskolans del – de lärostycken som ges i hemarbete gås igenom och förklaras av läraren i förväg. Dessa ord torde fånga en central del i den nya pedagogiken – och ange ramarna för hur en fast struktur för *lektionen* kom att bilda ett mönster och fördjupas till en *tradition*.

Enligt lancastermodellen bestod ju lärarens insats till stor del av läxförhör och upprätthållande av disciplin. Enligt de nya riktlinjerna skulle läraren *i förväg* behandla den text läxan utgjorde, samt förhöra läxan i den samlade klassen. Denna radikala omsvängning av praxis torde ha inneburit en stark uppfordran att forma förebildliga mönster för en exemplarisk sådan förhandsgenomgång. Lägg därtill den under denna period allt starkare betoningen av klocktiden, innehållets allt starkare klassificering i olika ämnen och ämnesdelar samt inramningen av seminariets verksamhet i lektionstimmar – allt olika sidor av den process av tydligare *inramning* och *klassifikation* av skolans och semi-

¹⁰⁰SFS 1865:84, § 7.

nariets värld som vi kunde följa i föregående kapitel – så stärks ytterligare incitamenten till att utveckla en lektionens förebildliga modell.¹⁰¹

En form av texter för pedagogik som producerades vid denna tid var de så kallade luntorna. Åtskilliga exempel på hur kristendomsundervisningen kunde uppfattas och återges i dessa flerhundra sidiga kompendier – ofta utförda i form av föreläsninganteckningar och sedan spridda på olika sätt – ter sig för dagens läsare minst sagt absurda.¹⁰² Anteckningarna präglas av ett extremt, dogmatiskt bokstavstroende och en hierarkiserande systematik nästan inabsurdum. Det är en dualistisk värld av konkreta och detaljerade trosföreställningar, där bibelns gestalter av Gud och djävulen, himmel och helvete, änglar, patriarker, skapelseberättelse osv preciseras, systematiseras och tillskrivs exakt innebörd för dåtidens människor. Världens skapelse kan t ex fastställas till ett visst år före Kristi födelse och Guds handlingar och tankar bestäms i detalj. Allt görs sedan till föremål för en egenartad katechetisk exegetik. De mer kända exemplen har återgivits från manliga seminarier; Göteborgsseminariet har särskilt utpekats eftersom det med anledning av domkyrkokomministern och extraläraren Halléns lunta kom i fokus i samband med dåtidens kritik i liberal press under 1870-talet.¹⁰³ Från detta seminarium återfinns ju också den mest utförliga personliga vittnesbörden om hur miljön vid ett seminarium under 1860-talet kunde upplevas ur ett studerandeperspektiv.¹⁰⁴ Också från Uppsalaseminariet har jag t ex kunnat återfinna liknande egenartade kristendomsanteckningar.¹⁰⁵

Som Gunnar Richardson framhåller var det inte någon gammalmodig eller extremt pietistisk lära som luntorna avspeglade, utan i mycket kyrkans etable-

¹⁰¹Jfr Ulf P Lundgren, *Between Hope and Happening: text and context in curriculum*, 1983, s 9 f., Per-Johan Ödman, *Kontrasternas spel*, 1995, s 478.

¹⁰²Se t ex Sörensen, 1942, s 261, Richardson, 1963, s 320–323, Kaleen, 1979, Ödman, 1995, s 506 f. Så sent som 1903 återfinns för övrigt citat ur och referenser till "luntor" som alltså synes ha använts; se t ex *Svensk Läraretidning*, 1903: "Gröna nöden", s 686 f. Med "Gröna nöden" avsågs rektor Bergendals i vid Uppsalaseminariet katekeslunta, mot vilken stark kritik spritts i *Uppsala Nya Tidning* med citat osv på ungefär liknande sätt som gjorts med Göteborgsluntan på 1870-talet.

¹⁰³Gunnar Richardson, *Kulturkamp och klasskamp*, 1963, s 320–325, se även L G Sjöholm, *Folkskoleseminariet för manliga elever i Göteborg 1843–1956*, 1957, s 208–255.

¹⁰⁴Se *S A Kinbergs dagbok*, 1961, samt Per-Johan Ödmans tolkning av dagboken; Ödman, *Kontrasternas spel*, 1995, s 509–533. Om undervisningen vid Göteborgsseminariet, se även Sjöholm, op. cit., samt B Rud. Hall & Arv. Liander, *Seminarieminnen*, 1936, s 128–142. Göteborgsseminariet står också som modell till August Bondesons "till trycket befordrade" skildring av skollärare Chronschoughs seminarietid, *Skollärare John Chronschoughs memoarer*, 1897 o. 1904.

¹⁰⁵"Anteckningar till undervisningen i kristendom efter rektor W Norlén", vilka arkiverats jämte handskrivna manus av Norlén i Uppsala folkskoleseminariums arkiv: FIII f:1 Diverse handlingar rörande undervisningen 1857–1883. En bild av detaljeringsgraden hos den bibliska historien ger t ex J H Kurtz, *Biblisk Historia*, 1857, där på närmare 350 sidor alla bibelns böcker penetreras; boken användes bl a vid seminariet i Uppsala.

rade tolkning av läran om än med vissa extra formalistiska övertoner; biskop Björck gick också till försvar i pressen mot kritiken av Halléns lunta.¹⁰⁶

Var nu denna dominerande kod den enda förhärskande eller fanns impulser som återgav andra, delvis motstridiga principer? Är det möjligt att, på samma sätt som Furuland konstaterar vad gäller läseboken, finna frön till ett vetande av annat slag inom ramen för seminariernas läroplan? Kunde fältet härbärgera olika diskurser?

Möjligen kan just satsningarna på att bygga upp en materiell bas för åskådningens undervisning, fysik etc öppna för att gå utanför begränsningen som metodisk princip. Att materialet i form av planscher och liknande var välgjort torde det faktum att Sverige fick pris just för dylikt material vid världsutställningen i Wien 1873 vittna om.¹⁰⁷

Åtskilliga vittnesbörd finns om uppenbarligen framsynta lärarinsatser under de första åren efter seminarierformen. Ebba Gregersson – lärare i matematik och naturkunnighet – vittnar på ett tidstypiskt vis om stark entusiasm och glädje över att tillsammans med de kvinnliga eleverna vid Stockholms folkskollärarynnesseminarium bidra till ett läroverks nydaning: ”Hur villigt de arbetade våra flickor! Hur vi höllo av varandra! Hur vi drömde att väcka och värna vårt folk, och hur vi sjöngo! – ehuru jag ej kan ta en ton.”¹⁰⁸ Ebba Gregersson tillhörde under sin tid i Stockholm kretsen kring Fredrika Bremer. Den kände botanikern och skolmannen Sigfrid Almquist kallar henne Stockholms erkänt främsta lärarinna på 1870-talet och berömmar starkt hennes undervisning i matematik vid seminariet.¹⁰⁹ Lärarinnan Agnes Eckermann, lärare i modermål och historia vid seminariet i Stockholm på 1870–80-talen, beskrivs i ytterst positiva ordalag av två f d elever; inte minst framhålls hennes framsynta modersmålsundervisning, som långt innan detta blev vanligt introducerade seminarieeleverna i den svenska skönlitteraturen, lät dem besöka seminariebiblioteket, åskådliggjorde undervisningen genom besök på Natio-

¹⁰⁶Richardson, op. cit., s 322, s 325. Samtidigt agerade domkapitlet snabbt när frågan väl nått offentligheten: Hallén fick med omedelbar verkan sluta som timlärare vid seminariet, trots att biskop Björck rekommenderat fortsatt förtroende; i stället anställdes en fjärde adjunkt; Sjöholm, 1957, s 250 ff.

¹⁰⁷*Tidning för Folkskolan*, 1873, s 167–171, s 177–182, s 262 f. Det svenska ecklesiastikdepartementet fick stora hedersdiplomet, J M Larsson diplom för svenska landskapskartor, J N Andersson för botaniska väggtaflor, W Lyth för fysiska apparater och G Nyblaus för anvisning till undervisning i gymnastik. Tidskriften återger berömmande ord ur tysk press, som bl a uppskattade undervisningen i geografi såväl för dess åskådningens materiel i form av kartor, glober etc som för de väl ritade kartorna av elever i folkskolorna och för den vid Uppsala folkskolläraresseminarium tillämpade kalkeringsmetoden. En förteckning över innehållet i denna ”exposition” har nu utgivits, se Boel Englund, Eva Trotzig & Donald Broady, *Moderna läromedel för 1870-talet. Förteckning över Statens exposition av undervisningsmateriel* 1995.

¹⁰⁸Sörensen, 1930, s 89.

¹⁰⁹Ibid., s 90 ff, återgivet personporträtt tecknat av Sigfrid Almquist.

nalmuseum mm. Något senare återfinner vi en liknande positiv skildring av Valborg Lundgrens undervisning i Falun, liksom för övrigt av flera andra av detta seminariums lärarinnor.¹¹⁰

Dessa exempel är hämtade från seminarier för kvinnliga elever. Att förhållandena skilde sig mellan kvinnliga och manliga seminarier har omvittnats av flera. Sålunda noterar rektor Arcadius i sin historiska framställning för folkundervisningskommitténs räkning att de samkväm mellan studerande och lärare som var vanliga just vid de kvinnliga seminarierna otvivelaktigt hade en stor betydelse för de studerandes fostran till kärlek och förtroende till sina lärare; dylika mötesplatser för informell – och kanske ömsesidig – påverkan lärare-studerande synes ha varit mindre vanliga vid de manliga seminarierna.¹¹¹

I en berättelse om undervisningen vid folkskoleseminariet i Linköping 1871–72 som återges i *Tidning för Folkskolan* ges följande exemplariska bild av undervisningen i naturkunnighet: Först låter läraren eleven beskriva ett fenomen eller föremål, sådant han genom egen erfarenhet kunnat uppfatta det, eller också ombeds han redogöra för ett med tillgängliga apparater verkställt experiment. Detta syftar till att skärpa hans iakttagelseförmåga, öva honom att ge ett klart och redigt uttryck åt sina föreställningar om de ifrågakvarande företeelserna samt väcka begär efter noggrannare kännedom om de krafter och lagar, som ligger till grund för fenomenen. Därefter söker läraren dels genom föredrag, dels genom frågor göra eleverna närmare förtrogna med krafterna och lagarna. Till sist får eleverna mer självständigt redogöra för sin så förvärvade insikt och belysa sin framställning med beskrivning och behandling av åskådningmaterialet. Undervisningsgången – och syftet därmed – beskrivs i stort sett som ovan, utan varje försök till schematiserande systematik.¹¹²

I 1873 års årgång av samma tidskrift återfinns en artikel av Carl Kastman rubricerad ”Huru man vid undervisningen följer naturen”.¹¹³ Här betonas att barnens tanke-, känslö- och viljekrafter *samtidigt* måste tillgodoses. En sund bildning omfattar själens alla krafter och förmögenheter. Barnet liknas vid ett träd, vars alla delar utvecklas samtidigt och som behöver rätt näring för sina anlag. Denna måste ges dem i en form som överensstämmer med den grad av utveckling deras själsförmögenheter hunnit till. Således konkreta bilder, ej abstrakta begrepp, åskådliga beskrivningar i stället för definitioner, ej överlasta barnen med många namn och årtal, ej lära ut stavning genom torra, gramma-

¹¹⁰Hall & Liander, 1936, s 20–28. Den ena av Stockholmsinformanterna berättar även att de kamrater som fick anställning i staden omedelbart bildade en klubb, som fortsatte litteraturstudierna för sin forna seminarielärarinna.

¹¹¹Arcadius, 1911, s 153.

¹¹²*Tidning för Folkskolan*, 1872, s 299 f.

¹¹³*Tidning för Folkskolan*, 1873, s 9 ff.

tiska regler utan genom ständig övning, ”förmedlad genom hörande, åskådande och talande å barnens sida.”¹¹⁴. Naturen visar oss att man vid all undervisning bör ta barnens självverksamhet i anspråk så mycket som möjligt och akta sig att fordra för mycket av dem. Artikeln avslutas med en uppmaning till läraren att följa naturen, att lära sig att läsa rätt i naturens stora bok.

Ovanstående torde kunna ses som förgreningar av den tradition under senare hälften av 1800-talet som metaforiskt benämns ”den utställda världen”.¹¹⁵ Såväl natur som mänsklig verksamhet visades upp enligt exemplariska principer – ”skådandet” var, som visats ovan, centralt i dåtidens tänkande kring hur inläring gick till. Naturvetenskaplig empirisk forskning lät sig exempelvis väl förena med t ex den boströmiiska andan vid Uppsala universitet – bara inte världsbildens idealistiska utgångspunkt ifrågasattes.¹¹⁶ Samtidigt kan ”den utställda världen” stå som en idealtypisk metafor för ”det moderna” i industrialisters och rationalisters strävan efter genomlysning, systematik, ordning – inom såväl produktionsliv som skola. Med denna strävan förenade sig uppenbarligen även statens ämbetsmän.¹¹⁷

Andra former för styrning och kontroll av seminarierna

Ett särskilt forum för behandling av frågor som gällde folkskolläroverutbildningen utgjorde seminarierectorsmötena. Dessa återkom regelbundet från och med 1870 och kan betraktas som ett led i den ökade statliga styrningen. Här kan skönjas strävanden mot stegvis större enhetlighet i seminarierna emellan, liksom mot större offentlighet och central kontroll. Mötena leddes i mån av tid och möjlighet av ecklesiastikministern med biträde av chefen för departementets folkskolebyrå. Rektorererna avhandlade främst av departementet aktualiserade föredragningspunkter, men även sådant rektorererna själva tog upp. Den patriarkaliska karaktären framträder i protokollen – *tillåtelse* begärs och ges

¹¹⁴Ibid., s 10 f.

¹¹⁵Se Anders Ekström, *Den utställda världen. Stockholmsutställningen 1897 och 1800-talets världsutställningar*, 1994, som genomlyser och analyserar den kultur och den tidsanda som frambringade denna tradition.

¹¹⁶Se t ex Anders Lundgren, ”Naturvetenskap och filosofi. Naturvetenskapens institutionalisering i senromantikens Uppsala.” I G Broberg, G Eriksson & K Johannisson, red, *Kunskapens trädgårdar*, s 107–135.

¹¹⁷Jfr kapitel 3 och hänvisningarna till David Hamilton, *Towards a Theory of Schooling*, 1989, Lars Pettersson, *Frihet, jämlikhet, egendom och Bentham*, 1992, Bengt Sandin, *Hemmet, gatan, fabriken eller skolan*, 1986, se även Liedman, 1991.

sålunda att ta upp frågor som rektorerna själva ville få upp på dagordningen. Mötena pågick i fyra–fem dagar och dokumenterades relativt utförligt.¹¹⁸

1870 och 1875 års rektorsmöten ger intressanta inblickar i vilka frågor som var centrala att följa upp i anslutning till de nyligen reorganiserade seminarierna. Inträdesprövningar, lärokurser, läroböcker och metodik i de olika ämnena redovisas sålunda utifrån skildringar av förhållandena vid de olika lärosätena. 1870 års rektorsmöte efterlyser tydligare och utförligare redogörelser över verksamheten vid respektive seminarium och föreslår en modell för vad denna verksamhetsbeskrivning skall innehålla. Man föreslår vidare en rad konkreta och specifika frågeställningar om verksamheten som enligt mötets beslut föreslås besvaras i form av en särskild redogörelse för år 1871 och önskar att denna måtte tjäna som underlag för att utarbeta metodiska anvisningar för undervisningen vid seminarierna.¹¹⁹

Seminariektorerna hade även anmodats att delta i folkskoleinspektörernas möte år 1870. Också tre seminarieadjunkter deltog. Vid detta möte behandlades även frågan om huruvida de lärare som de senaste åren examinerats från seminarierna visat sig ha skicklighet och förmåga att undervisa, något som mötet besvarade med att så i allmänhet var fallet för de lärare som de senare åren utexaminerats.¹²⁰

Normbildning via offentliggörande av ”goda exempel” synes också tillämpats: I 1872 års årgång av *Tidning för Folkskolan* redovisas t ex konkret och utförligt hur undervisningen under läsåret 1871/72 gått till vid seminariet i Linköping. Även i senare årgångar återges årsberättelser från vissa seminarier.¹²¹ Således återfinns åren efter reformen i den av staten dominerade offentligheten olika uttryck för ”utvärdering” i bemärkelsen uppföljning och värdering av hur seminarierna lyckats uppfylla sitt i reglementet angivna ändamål, nämligen ”att för folkskolorna i riket bilda lärare och lärarinnor.”¹²²

En annan form av styrning sker genom att statsmaktens företrädare anlitar seminariektorer som utredningsmän och kommittéledamöter i frågor som gällde den fortsatta verksamheten i seminarier och folkundervisning. Rektor Anjou genomför 1875 tillsammans med seminarieadjunkten Carl W Kastman en utredning på uppdrag av ecklesiastikdepartementet med förslag till lämpliga

¹¹⁸Rektorsmötena ägde rum åren 1870, 1875, 1877, 1881 och 1893. Se t ex Uppsala folkskoleseminariums arkiv GI:1 Protokoll vid seminariektorsmötena.

¹¹⁹Ibid.

¹²⁰*Tidning för Folkskolan*, 1870 nr 11, s 181–208.

¹²¹Se t ex *Tidning för Folkskolan*, 1872, s 257–260, 280–286, 295–310; se även 1874 och 1876 nr 19–20, s 322 f, nr 21, s 343–348, nr 23, s 387–390 om seminariet i Uppsala samt 1878 nr 11–12, s 179–189, nr 13–14, s 211–219 om seminariet i Växjö samt s 210 om slöjdundervisning vid seminariet i Karlstad.

¹²²SFS 1865:84, § 1.

läroböcker för seminarierna. Går vi ett antal år framåt i tiden återfinns rektor Anjou tillsammans med flera andra företrädare för seminarierna i den kommitté som tillsattes 1884 med uppgift att granska läroböcker för folkskolan.¹²³ Seminarierektorer utgjorde också centrala gestalter i kommittéerna för utarbetande av 1878 och 1889 års normalplaner för folk- och småskolan.¹²⁴

Den närmare kontrollen av verksamheten vid seminarierna utövades av kyrkan. Lokal tillsyn över seminarierna skulle enligt reglementet utövas av berört konsistorium, dels omedelbart, dels genom en särskilt utsedd inspektor.¹²⁵ Konsistoriernas tillsynsuppgift hade fastställts i och med 1842 års stadga och förtydligades 1862 resp 1865. Enlund har särskilt studerat relationen kyrka – folkskoleseminarium och bl a visat hur denna konsistoriets tillsynsroll kvarstod ända fram till år 1937.¹²⁶

Kyrkan utövar alltså inflytande och kontroll som ”mellaninstans” mellan ecklesiastikdepartement och seminarium. Bl a kontrollerades examen, som enligt 1865 års reglemente skulle ledas av domkapitlets ordförande.¹²⁷ Konsistoriet lämnade också förslag till rektor – utnämningen gjordes av Kungl. Maj:t; det påpekas särskilt att befattningen inte kunde sökas – och utnämnde övriga lärare samt godkände på förslag av rektor lärokurser och läroböcker för respektive klass, läsordning (dvs schema) samt ämnesfördelning mellan lärarna. Rektor skulle årligen till konsistoriet inlämna berättelse över undervisningens gång, använda lärometoder, genomgångna lärostycken, elevernas antal och övrigt som kan ha varit värt att notera.¹²⁸

Enlund har i genomgång av protokoll och andra handlingar från tre domkapitel kunnat belägga ett starkt engagemang i seminariernas verksamhet och konstaterar, att kyrkans hand har vilat tung över dessa.¹²⁹

Gunnar Richardson visar övertygande hur 1880-talet präglades av en brytning mellan en konservativ, dogmatisk troslära, företräd av ledande statskyrkomän, och en ny tid med såväl religiös liberalism som radikalare

¹²³*Kommittébetänkanden 1887*: Granskning af Läroböcker för folkskolan jemte grundsatsen för deras uppställning. Även Carl Kastman var ledamot av kommittén liksom seminarierektor P A Gödecke i Växjö; sekreterare var rektor Bucht vid seminariet i Härnösand, ordförande var Ludvig Anjou.

¹²⁴Ledamöter i kommittén för 1878 års normalplan var Ludvig Anjou, Carl Kastman, seminarierektor Fredrik Sandberg, seminarieadjunkt J M Ambrosius samt folkskolinspektör C Leidesdorff, i kommittén för 1889 års normalplan Anjou (ordförande), Carl Kastman, folkskolinspektör I A Lyttkens, kyrkoherde N J O H Lindström samt folkskolläraren Albin Blom. Lyttkens skulle senare komma att efterträda Kastman som chef för folkskolebyrån. Sörensen, 1942, s 117 o. s 123.

¹²⁵SFS 1865:84, § 64.

¹²⁶Enlund, 1993.

¹²⁷SFS 1865:84, § 44.

¹²⁸SFS 1865:84, § 12, 20, 21, 31.

¹²⁹Enlund, 1993, s 32–37, 53 ff, 65–70, 121 f, 166 f.

strömningar. Genomgående präglades dominerande läroböcker i kristendom av just detta slags dogmatism. Kyrkan kunde sägas befinna sig i kris och striden stod stark kring katekesutläsning och religionsundervisning.¹³⁰ Uppenbarligen värnade domkapitlen desto starkare om seminarierna och deras undervisning.

Tydligare reglering och försiktig förändring – något om återstoden av seklet

Seminarier reformen utmanades på olika sätt redan snart efter dess genomförande. Förändringarna av folkskollärarytbildningen blev emellertid endast marginella.

P A Siljeström motionerade i riksdagen år 1867 och C J Svensén året därpå om att frigöra seminarierna från kyrkans tillsyn. Motionerna avstyrktes. 1867 väcktes en motion av C J Meijerberg, inspektör för Stockholms skolor, om bl a utbildning av småskollärare vid seminarierna, men även att undervisningen skulle bibringa den blivande folkskolläraren också sådana insikter som för yrken och näringar vore av största praktiska betydelse. Denna del av motionen vann inte bifall.¹³¹

1874 skrev liberalen S Adolf Hedin en motion till riksdagens andra kammare, där han ifrågasatte tillsynen över seminarierna. Han refererar till pressuppgifter om undermålig religionsundervisning vid seminariet i Göteborg, till underhålliga eller rent av usla läroböcker såvitt framgick av uppgifter ur årsredogörelserna som publicerats i *Tidning för Folkskolan*, till att reglementets föreskrifter om ämnen och kurser inte tycks ha följts vid ett av seminarierna samt till att trovärdiga personer gett anledning befara, att läseri i oroväckande grad innästlat sig i seminarieundervisningen. Uppenbarligen hade domkapitlens tillsyn snarast utgjorts av form utan märkbart innehåll, medan folkskolebyråns chef på grund av andra trägna göromål inte hunnit utöva någon mer genomgripande tillsyn. Hedin föreslår som botemedel att avgångsexamen ställs under ledning och tillsyn av censorer samt diskuterar inrättandet av friseminarier eller enskilda läroverk för folkskollärarnas utbildning.¹³² Statsutskottet avstyrker emellertid motionen med motiveringen att förslaget om censorer skulle förrycka undervisningen mot förberedelse för slutprovet och att den särskilda

¹³⁰Richardson, 1963, s 352–375, analyserar katekesstriderna och kyrkans ställning under 1880-talets kulturkamp och klasskamp.

¹³¹Arcadius, 1911, s 98 f, Sörensen, 1942.

¹³²Motion nr 157, Andra kammaren, 1874.

uppgiften att bibringa praktisk undervisningsskicklighet var så viktig för seminariernas verksamhet. Vidare konstaterar utskottet, att folkskolinspektörerna i sina berättelser allmänt vitsordat att de elever som efter 1864 utbildats vid seminarierna med framgång verkade för folkbildningen såväl på grund av goda kunskaper som på grund av erkänd undervisningsskicklighet.¹³³

1873 höjdes fordringarna för befattning som seminarieadjunkt till filosofie kandidatexamen eller examen vid teologisk fakultet. Enligt 1886 års stadga tillkom för manlig adjunkt krav på provårskurs vid läroverk eller seminarium. Undervisningsprovets utformning preciserades och för lärarinna med adjunktstjänstgöring krävdes fullständig avgångsexamen vid högre lärarinneseminariet med högsta betyg i undervisningsskicklighet och minst betyget med beröm godkänd i pedagogik och metodik samt förutom undervisningsprov ett års väl vitsordad tjänstgöring vid statligt seminarium. 1892 höjdes kompetenskraven för adjunkterna till att motsvara dem för läroverksadjunkt. Kravet kvarstod på undervisningsprov vid seminarium.¹³⁴

En viss förändring skedde i och med att seminariekurserna enligt beslut av 1877 års riksdag blev fyraåriga. Detta hade aktualiserats redan 1871 i en artikel av Carl Kastman, rubricerad ”Om proseminarier”, och hade sin upprinnelse i att man ansåg seminariekursen svåriligen kunde genomgå på tre år. Troligen hade elever antagits utan att behärska de fastställda förkunskaperna.¹³⁵ Inträdesfordringarna sänktes därför i samband med den fjärde klassens tillkomst; folkskolorna ansågs inte kunna förbereda för högre krav.¹³⁶

Samtidigt utvecklades undervisningsplanen till att omfatta innehållets fördelning på årskurser; seminarieutbildningen fick sin kursplan. Denna hade utarbetats på förslag av 1877 års seminariektorsmöte men ursprungligen förberetts av Anjou, Carl Kastman och Bruhn.¹³⁷ 1886 omarbetades så reglementet till en *stadga*. Seminariets ändamål har formulerats likalydande som tidigare. Avsnittet om allmänna bestämmelser för undervisningen inleds nu med ett slags syftesformulering som anger att undervisningen syftar till att bibringa eleverna dels de kunskaper och färdigheter som de behöver för sitt framtida kall, dels erforderlig undervisningsskicklighet i folkskolans alla ämnen. Det är således yrkets krav som utan närmare specificering återopas för att ge legitimitet åt seminariets undervisning. Något mer än tidigare sägs om hur den praktiska delen av utbildningen skall organiseras; däremot föga om metod eller

¹³³Stats-Utskottets utlåtande nr 20a, 1874, s 22.

¹³⁴Arcadius, 1911, s 108 ff.

¹³⁵*Tidning för Folkskolan*, 1871 nr 1: ”Om proseminarier”, s 3–10.

¹³⁶Sörensen, 1942, s 264.

¹³⁷Beslutet om fyraårig kurs och om innehållets fördelning på årskurser fattades av Kungl. Maj:t år 1878. Arcadius, op. cit., s 78 o. s 85 f.

innehåll – det är övnings skolans läroplan tillsammans med den för varje ämne tydliga etablerade metoden som ger ramen. Därutöver omnämns emellertid nu att också elevernas utvecklingsstadium kan ha relevans för valet av metod.¹³⁸ Avsnittet om undervisningens begränsning och anknytning till åskådningen återfinns i något ändrade ordalag; dock har tillkommit att eleverna ej bör åläggas så mycket hemarbete i ett ämne att de hindras från behövlig vila och förberedelse i andra ämnen.¹³⁹ Lärokursen i de olika ämnena är tydligare angiven i och med den utbyggda undervisningsplanen.¹⁴⁰ Alltjämt angavs att rektor borde undervisa i kristendom och pedagogik. Antalet lärare har utökats till minst fyra adjunkter vid varje seminarium.

I och med denna stadga tillkom nu formellt ”det allmännaste af läran om själen” samt allmän historia och kyrkohistoria. Också här hade seminarierectorsmötet gjort förarbetet. 1894 tillkom så ämnena kemi och slöjd; undervisning i slöjd hade då bedrivits länge vid flera seminarier.¹⁴¹

I huvuddrag kvarstod dock den grundläggande karaktären hos 1860-talets reform. Den nya stadgan med tillägg samt de övriga besluten har emellertid inneburit en tydligare central statlig reglering av ramarna för utbildningen. Den största förändringen sedan 1865 torde dock utgjorts av den förstärkning av utbildningen av kvinnliga lärare som tillkomsten av de tre nya seminarierna medförde. Folkskolläraryrkesseminarierna drog till sig flera bemärkta kvinnliga lärare, som starkt medverkade till att traditionen i sig också kom att rymma öppningar mot en ny tids lärarutbildning.¹⁴²

¹³⁸SFS 1886:15, § 7.3. Stadgans huvudtext omfattar 25 sidor fördelade på 68 paragrafer. Undervisningsplanen i bilaga är emellertid betydligt mer elaborerad än tidigare och innehåller såväl lärokurserna i de olika ämnena, fördelade över årskurser, som timfördelning med respektive ämnes veckotimal per år angivet. Därtill kommer betygsformulär för såväl termins- och avgångsbe- tyg.

¹³⁹SFS 1886:15, § 7.1.

¹⁴⁰I räkning har tillkommit läran om ekvationer av första graden med en obekant, den allmänna historien har utökats att omfatta också stoff utöver det som har anknytning till biblisk historia, kyrkohistoria och fäderneslandets historia, i naturkunnskap urskiljs fysiken tydligare och innehåller som särskilt moment också ”det allmännaste af läran om verdensbyggnaden”. I pedagogik och metodik har som första moment tillkommit ”det allmännaste af läran om själen” – psykologins plats i seminarieundervisningen får således också formellt sitt erkännande. Liksom tidigare stadgas att läsdagen inleds med en halv timmes gemensam morgonandakt med sång, bön, bibelläsning och förklaring samt att dagen avslutas med en kort bön. *Ibid.*, § 9.

¹⁴¹Sörensen, 1942, s 264 f.

¹⁴²Ungefär samtidigt inrättades särskilda avdelningar för blivande småskollärare vid seminarierna för kvinnliga studerande. Arcadius, *op. cit.*, s 79 ff. Christina Florin, 1987, t ex s 54 f, s 129, har framhållit den dubbla karaktären hos statens agerande vad gäller seminarierna för kvinnliga lärare. Å ena sidan understöddes inledningsvis lärarinnornas tillträde till läraryrket på lika villkor med männen; här synes statsmaktens företrädare ha önskat dels en ”billigare” lärare, dels ”lösa” en del av de problem som uppstått i och med de allt fler ogifta och oförsörjda kvinnorna ur medelklassen. Å andra sidan fick de kvinnliga lärarna inte bli alltför många i förhållande till männen; en könsbalans inom yrket skulle vidmakthållas. Denna senare tendens blev starkare mot seklets slut, medan expansionen under 1870-talet tilläts ske enligt en marknadsprincip: efterfrågan fick styra tillkomsten av seminarieplatser för kvinnor.

Sammanfattande tolkning och analys

Den läroplan för folkskolläroplanen som sammanfattades i föregående kapitel – och dess inneboende mekaniskt-moraliska kod – etableras, befästs och omvandlas till *tradition* under den period som belysts i detta avsnitt. Sammantaget kan följande sägas om 1860-talets reform: En seminarieorganisation byggs upp, strategiskt och medvetet. *Ramar* i form av ekonomiska resurser, lokaler, inventarier, materiel etc tillskapas och fördelas så att de skall komma till effektiv nytta. En *ny aktörsgeneration etableras* och hålls samman av staten genom bl a återkommande rektorsmöten och andra former som befrämjar en intresse- och värdegemenskap.¹⁴³ Satsningar görs på att i den pedagogiska offentligheten föra ut läroplanen och dess innehåll liksom ramarna för seminariernas verksamhet. *Normerande texter för pedagogik* utformas av svenska seminarierektorer och seminarielärare. I det föregående har flera exempel givits på hur flera av dessa seminarierektorer och seminarielärare kom att fungera som *traditionsbärare*. I egenskap av tongivande aktörer inom fältet reformulerar de läroplanens grundläggande principer – och ramar samtidigt in utrymmet för kommande förändring.

En pedagogisk offentlighet hade börjat ta form redan före 1860-talet, men den ändrar karaktär i och med att den nu på ett annat sätt än tidigare bärs upp av statens ämbetsmän. Vi såg i det föregående hur såväl seminarierektorer som folkskollärare startade tidskrifter; ofta blev dessa emellertid inte särskilt långlivade. I den publicistiska yra som växte fram allt eftersom tryckmöjligheterna ökade och associationsväsendet tog fart utgavs ett stort antal skrifter i olika pedagogiska frågor. Utgivarna måste emellertid främst betraktas som privatpersoner eller som företrädare för ett eller annat sällskap; också folkskolläroplanintressena kom att via företrädare ur de egna leden ge ut periodiska skrifter.¹⁴⁴ Det nya var nu att statsmakten med hjälp av sitt nätverk av lojala ämbetsmän – dvs ecklesiastikdepartementet genom sin chef och via sina dominerande före-

¹⁴³Generationsbegreppet diskuteras på ett intressant sätt av Karl Mannheim i *Essays in the Sociology of Knowledge*, 1952, s 276–322. Genom sin likartade placering i en historisk process i tiden förvärvar generationskamrater en gemensam, begränsad uppsättning möjliga erfarenheter, vilket också ger förutsättningar för vissa gemensamma tankeformer och handlingsmöjligheter. Generationen deltar i likartade sociala och intellektuella strömningar i tid och samhälle – och delar i viss mån ett gemensamt öde. Mannheim synes mena att "generation" tillför relevanta sociala fakta i sig, som går utöver klasstillhörighet och biologisk ålder.

¹⁴⁴T ex J Herman Ekdals *Tidskrift för folkskolelärare och folkskole-bildningens vänner* utgavs 1849–53 och *Den nya Folkskolan i Sverige* 1851, 1852, *Folkskolan* kom ut 1848–51, den av folkskollärare F A Ekström utgivna *Föreningen* åren 1857–65, *Skolvännen* utgavs i Göteborg 1864–69, *Folkskolan. Illustrerad veckotidning för skolmän och upplysningens vänner* utgavs 1875–76 med ett provnummer 1874, *Folkskolans veckoblad* utgavs i Malmö 1872–79 och *Veckoblad för folkundervisningen* av seminarieadjunkt Segerstedt i Karlstad 1877–87. Utgivarna av *Föreningen* och *Skolvännen* fick en mindre gratifikation av allmänna medel till stöd för utgivningen.

trädare från seminarierektorernas led – kraftigt understödde respektive gav ut tidskrifter och läsebok, granskade läroböcker för skola och seminarium samt engagerade sig i en omfattande produktion av skolböcker och metodiska handledningar. Dessa ämbetsmän uttrycker sig också medvetet i ord som visar att man ansåg sig stå över den slags polemik som dagspressen kunde nedlåta sig till; inte sällan strävar man efter att ”antaga en medlande ställning” och tillrättavisar dem som inte för diskussionen ”på det lugna, sansade sätt, som höfves män, hvilka af kärlek till sanningen vilja kämpa för dess seger,” för att lyssna till Carl Kastman.¹⁴⁵ Här talar den boströmianske ämbetsmannen. Sanningen är en gång för alla given, den är så att säga sin egen garant – och statens ämbetsman dess rätte uttolkare.¹⁴⁶

Stabiliteten hos aktörsgenerationen torde ha bidragit till att fasta traditioner kunde utbildas och fortleva. Den generation seminarielärare som trädde till under 1860- och 70-talen kom att dominera seminarierna ända fram mot seklets slut. I många fall är det fråga om personer med mycket lång anställning som seminarielärare. I flera fall rekryteras också rektorerna ur seminarieadjunkternas krets. Däremot synes seminariernas isolering i förhållande till läroverken och det högre utbildningsväsendet bevarats seklet ut. Det framstår allt tydligare hur seminariet formar ett *fält för sig*, avgränsat från universitet och läroverk. 1860-talets reform av folkskoleseminarierna skedde i nära samband med uppbyggnaden av folkskolan. Den statliga styrningen och kontrollen var stark. Genom att den aktörsgeneration som då formades kunde upprätthålla ledningen över seminarierna och deras utveckling under avsevärd tid kunde med andra ord fasta traditioner utbildas och förstärkas.

Förteckningar över seminariernas bokbestånd och inventarier vittnar om, att den uppsättning läroböcker, skolmateriel och ”fysiska apparater” som infördes på 1860- och 70-talen tycks ha bestått utan större nyförvärv fram till slutet av seklet. Det var ”skolmässigheten” och skolans praktiska verksamhet och normativa ideal som stod i fokus; en vetenskapligt kritisk litteratur och ett ifrågasättande förhållningssätt i metodfrågor och pedagogik lyser i stort sett med sin frånvaro. Innehållsligt präglades undervisningen i hög grad av reformbeslutets ideal: en *begränsning* av det ”världsliga” stoffet till en nödvändig kärna samtidigt som kristendomsämnet upptog ett stort utrymme och kunde omfatta nästan oöverstigliga mängder text. Pedagogikämnet bestod av en del som angav folkskolans ändamål och en annan del som bestod av metodik, dels allmänt, dels i de olika ämnena. I någon liten utsträckning berördes också ”lä-

¹⁴⁵*Tidning för Folkskolan*, 1881 nr 4, ”Några ord om metoden” av Carl K-n, s 43 ff.

¹⁴⁶Jfr Svante Nordin, 1981, s 23–30.

ran om själen” – självklart utifrån dåtidens idealistiska, i många fall även djupt bibliskt bokstavstroga grund. Jag har sökt belysa den ideologiska utgångspunkt i en evangelisk pedagogik som bidrog till att ge denna dominerande läroplanskod legitimitet. I den mån en annan ansats härbärgeras inom denna ram torde en sådan kunna knytas till temat *att skåda världen* – förebildligheten också såsom konkreta, tydliga bilder av fysikaliska och mekaniska processer liksom av naturföremål och jordbruksteknik

Seminarierna gavs en tydlig inramning. En begynnande förstärkning av innehållets *klassifikation* utifrån olika ämnen tog gestalt samtidigt som den evangeliska pedagogiken, reformulerad av ledande svenska seminariermän, formade en fast, *enhetlig integrerande idé* och moralisk kod. *Lektionen som text* tog form i ett övnings- och kontrollsammanhang vid seminarierna utifrån en mall för hur den pedagogiska processen skulle styras. Texten får *representera* den praktiska handlingen – själva klassrumsarbetet; härigenom inordnas det praktiska behärskandet i en normativ tradition där fråga-svar synes bli en dominerande väg mot ordning och sammanhang. I och med detta förstärktes *inramningen av det pedagogiska rummet* – utrymmet för lärare eller elever att styra och påverka vad som skedde i klassrummet blev klart begränsat i alldeles bestämda avseenden.

Ett ledande ämbetsmannaskikt befäste sin *makt* över seminarierna och bidrog till att forma deras *tradition*. Utmaningarna inifrån seminarieföreträdarernas led var svaga mot denna tradition; detta torde delvis kunna förstås mot bakgrund av den förhållandevis starka homogeniteten bland seminariermännen.

Samtidigt fanns en tydlig olikhet seminarierna emellan i det att vissa utbildade endast *kvinnor* medan andra utbildade *män*. De kvinnliga seminarierna synes ha haft tydliga särdrag jämfört med de manliga. Manliga och kvinnliga seminarister skilde sig avsevärt ifråga om utbildning och social härkomst – ifråga om kulturellt kapital.¹⁴⁷ Den inneboende spänning som fältet på detta sätt härbärgerade kom till tydligare uttryck längre fram i tiden. Här torde öppna sig ett intressant fält för fortsatt forskning ur ett genusperspektiv, där inte minst skillnaderna mellan den manliga och den kvinnliga seminarievärlden skulle ges möjlighet att tydliggöras på ett konkret plan.

I eftervärlden har denna period i seminariernas historia inte sällan kommit att betraktas med kritiska ögon. Från en 1900-talsståndpunkt är det måhända lätt att solidarisera sig med dåtidens liberala kritiker som t ex Adolf Hedin eller P A Siljeström, vilka i starka ordalag fördömde det snäva vetandet, den

¹⁴⁷För data om socialt ursprung och utbildning kring sekelskiftet, se Gustafsson, 1911. För en analys av kvinnliga folkskollärares villkor ur ett professionaliseringsperspektiv, se Florin, 1987.

pietistiska andan och den formalistiska metodläran. Kritiken i liberal press kunde vara våldsam. Den generation skolmän som kom att ta ledningen i början av 1900-talet tog också självklart spjörn mot 1860-talets idéer i sina försök att utveckla ”det nya”.

Otvivelaktigt iscensatte emellertid här statsrådet F F Carlson en betydande reform utifrån de förutsättningar som rådde. Den mest betydelsefulla tendensen under den tid som här analyserats är *statens* allt mer kraftfulla styrning av seminariernas värld. Inte minst gäller detta den omvandling av den dominerande koden till *text* som sker inom fältet av statliga ämbetsmän – de ledande seminarierektorerna och seminarielärarna.

Sven-Eric Liedman har på ett övertygande sätt visat hur tiden efter 1809 i Sverige kom att bli reformismens tid. Hotet från franska revolutionen och dess efterdyningar utmanade de etablerade skikten också i Sverige. *Reform* kom att bli idealet för både liberaler och konservativa – om än av olika slag, radikalare eller försiktigare. Inte minst blev *den försiktiga reformismen* idealet för de ämbetsmän som alla var länkade samman i ett institutionellt nätverk, i själva statsapparaten.¹⁴⁸ För dem var det en *de små stegens förändring* som gällde. Resultatet kunde dock sammantaget bli storslaget. Radikala skiftesreformer genomfördes, rikets förvaltning liksom universitet och läroverk reformerades, nya grupper – t ex universitetsprofessorer – fick plats vid konungens bord som ministrar, representationsreform och ny kommunallag såg dagens ljus. Redan kring sekelskiftet 1800 hade vaccinationen genomförts på bred front. Lojala präster, samvetsgranna provinsialläkare och effektiva lantmätare var alla länkar i ett gemensamt nätverk som steg för steg byggde upp det nya Sverige.¹⁴⁹ 1860-talets seminarierreform torde kunna betraktas som ett utmärkt exempel på denna reformism – en reformism där samtidigt den i grunden viktiga värdegemenskapen mellan och inom de grupper som bar upp den svenska ämbetsmannastaten bevarades. Detta ämbetsmannaskikt var rikt förgrenat ut i församlingar, konsistorier och läroverk och fick nu också sin förlängning till folkskolan via seminarierna.

Den generation seminarierektorer – helt klart typiska ämbetsmän – som ecklesiastikminister Carlson utnämnde förde vidare och bar upp reformen på ett ändamålsenligt sätt. De såg till att normerande texter för pedagogik blev tillgängliga för stora grupper lärare och de gav didaktiken dess auktoritativa

¹⁴⁸Liedman, 1991, t ex s 12–19, s 298 ff.

¹⁴⁹Om exempelvis skiftesreformerna säger Liedman följande: ”Ägorna skiftades och de gamla byarna slogs sönder med konsekvens och fortfarande utan upplopp. Den svenska allmogen flyttade ut till en okänd ensamhet i skärningspunkten mellan de rektangulära macleanska åkrarna. Vilken organisatorisk bravad, vilken lantmätartriumpf!” Ibid., s 299.

tradition. Framför allt såg de till att ett stort antal nya lärare för folkundervisningen faktiskt *fick* en utbildning som berättigade dem till att bli *formellt erkända* som folkskollärare. Det skulle sedan visa sig, att fröet till *förändring* av lärarutbildningen fanns just hos dessa nya grupper av lärare.

5 Kampen om seminarieutbildningen. Tradition och struktur utmanas

Inledning

Redan kort tid efter 1865 års seminariereform skriver liberalen Adolf Hedin i "Hvad folket venter af den nye representationen. Femten brev från en demokrat till svenska riksdagens medlemmar" följande om seminarierna:

"En genomgripande reform af folkskolan är emellertid omöjlig, såvida den ej omfattar de läroverk, där folkskolans lärare mottaga sin bildning. Genom reglementet för seminarierna af den 1 december 1865 har den nuvarande chefen för ecklesiastikdepartementet infört vårt folkskoleväsende på en väg, som – hvart den må leda – sannerligen icke leder till verklig folkupplysning. Det är ej möjligt att tydligare, än genom detta reglemente skett, lägga i dagen att man vill göra seminarierna och, genom dem, folkskolan uteslutande till ett *bålverk för en ofördragsam statskyrka och ett ljusskyggt läseri.*"¹

Hedin föreslog ju i en motion också att censorer skulle införas vid folkskollärarexamen som en slags central garant för dess kvalitet. Hedins och andra liberala publicisters kritik ledde inte till några mer genomgripande förändringar. Från 1880-talet och framåt kom emellertid seminarieutbildningen att utmanas allt starkare och mer systematiskt. Framför allt var det folkskolläraernas nybildade fackliga sammanslutning, Sveriges allmänna folkskollärareförening, som drev frågan om en genomgripande förändring av lärarnas utbildning.

I detta kapitel kommer jag att ge en bild av de föreställningar om "den goda lärarutbildningen" som kan sägas ta form mot slutet av seklet och hur dessa bemöttes av det etablerade seminariesystemets förgrundsgestalter. Vilka principer för urval av mål, innehåll och metod i lärarutbildningen går att spåra i det som framträder med anspråk på att utgöra "det nya"? Hur ter sig det möte mellan en äldre tradition och dess utmanare som kan sägas konstruera fältet?

¹Adolf Hedin, *Tal och skrifter*, 1904, s 20. Texten "Hvad folket venter af den nye representationen" offentliggjordes som tidningsartiklar och samlades därefter i broschyrform efter riksdagen 1867. Hedin var en av ledarna för den liberala grupperingen i den nya riksdagen efter 1866.

En profession tar form – folkskollärarna organiserar sig

Folkskolläreföreningen, som bildades 1880, skaffade sig tidigt ett kraftfullt medel att föra ut sina idéer i offentligheten. *Svensk Läraretidning* utkom med ett provnummer den 12 dec 1881 och den reguljära utgivningen startade omedelbart därefter år 1882. Redaktör och mycket aktiv i tidskriftens tillkomst var Emil Hammarlund.² Tidskriftens ändamål var att arbeta för den svenska folkskolans och folkbildningens höjande, för enhet och god anda inom lärarkåren och för förbättring av lärarens ställning i allmänhet. Redan i programförklaringen konstaterades att tidningen torde komma att få en annan karaktär än de dittills utgivna publikationerna i skolfrågor. Dess färg skulle präglas av följande:

”I sjelfständig anda skola vi - utan fruktan för att uttala vår mening, men ock utan obe-
tänksamhet - kämpa för tidsenliga reformer på skolans område.”³

Tidskriftens tillkomst var i många avseenden ett vågspel – inte minst ekonomiskt, men också genom att man arbetade efter en annan linje än de dittillsvarande, konservativa och statsunderstödda, skoltidningarna. Här hade en annan generation folkskollärare, utifrån andra pedagogiska ideal och andra – liberala – värderingar tagit steget att klart utmana det pedagogiska etablissemangen.⁴ Man gör det i hög grad utifrån en ny syn på vilken samhällelig och inte minst medborgerlig roll en folkskollärare hade. Att tidskriften fångade upp centrala tendenser i tiden – och vitala intressen hos lärarna – torde visas av att redan efter en månad antalet prenumeranter uppgick till 1194 och efter ett år till 1704.⁵ Det lån som Dagens Nyheters redaktör, Rudolf Wall, bistått med som startkapital kunde av Hammarlund betalas tillbaka redan efter ett år.⁶

Redan de första årgångarna präglas av reformanda – ett annan slags reformintresse än den försiktige ämbetsmannens. Man skönjer hur föreningen i flera frågor utvecklar ett ställningstagande där lärarintressen ställs *mot* statens och dess myndigheters politik och handläggning. Inte minst kommer detta fram i de artiklar och inlägg som gäller folkskollärarnas utbildning.

²Nils Wikström, ”Emil Hammarlund”, i *Svenska folkskolans märkesmän*, 1942 s 61–75.

³*Svensk Läraretidning*, provnummer 12 december 1881, s 1 f; citatet s 2.

⁴Hammarlund var 28 år när han av förbundets centralstyrelse ombads att starta tidskriftsföretaget; Fridtjuv Berg, som tidigt trädde in i medarbetarstab, i första hand som ledarförfattare, var 30 när tidskriften startade. Båda blev senare ledamöter av andra kammaren som företrädare för det liberala partiet, Hammarlund första gången 1885, Berg från 1891 till sin död. Wikström, op. cit., s 72, N O Bruce, ”Fridtjuv Berg”, i *Svenska folkskolans märkesmän*, s 43–60.

⁵Wikström, op. cit., s 68.

⁶*Ibid.*, s 66.

Otvivelaktigt var detta något nytt jämfört med t ex de statsunderstödda tidskrifterna *Tidning för folkskolan* och *Tidskrift för folkundervisningen*. Lärarna som stod bakom *Svensk Läraretidning* uppfattade sig sannolikt inte som statens ämbetsmän och därmed dess förlängda arm. Redan i första årgången ifrågasätter man t ex att staten fortsätter att gå in som förläggare av undervisningsmaterial, t ex Läsebok för folkskolan.⁷ Man finner det mindre lämpligt att staten konkurrerar med den enskilda företagsamheten och hallstämplar sina artiklar på ett sätt som gör all tävlan omöjlig.

Redan i tidskriftens andra årgång aktualiserades lärarutbildningsfrågor. I juni 1883 hade Stockholms folkskolläreförening tillsatt en kommitté med uppdrag att bl a föreslå åtgärder till lärarutbildningens höjande. Bland kommitténs ledamöter var Fridtjuf Berg. Förslaget kom att fokuseras på lärarnas fortsatta utbildning, och man föreslog bl a inrättandet av en pedagogisk högskola för "vetenskaplig undervisning i uppfostringslära och uppfostringshistoria samt dermed samhörande ämnen".⁸ Högskolan föreslogs ordna prov och utfärda betyg; undervisning borde även ske i för lärare lämpade kurser i matematik, naturvetenskap, historia, modersmålet, främmande språk etc, samt tillfälle ges till praktisk övning i undervisningskonsten. Ett pedagogiskt bibliotek borde byggas upp vid högskolan och om möjligt även ett pedagogiskt museum. Till högskolan borde knytas "den pedagogiska profession, som vid Stockholms högskola kommer att upprättas".⁹ Kompetens från högskolan borde ge behörighet för anställning vid högre folkskolor, elementarklasserna i läroverket, vid seminarier, som folkskoleinspektör mm. Kommittén hade även synpunkter på den grundläggande seminarieutbildningen.

De första årgångarna speglar också 1880-talets strid om utantilläsandet av katekesen.¹⁰ Lärartidningen tar i sina redaktionella kommentarer klart ställning mot vad man kallar "den tanklösa katekesutanläsningen".¹¹

Tidskriften återkom till frågan om folkskollärarnas möjligheter till vidareutbildning. 1885 återges t ex en skrivelse till föreningens centralstyrelse av Alfred Dalin, Karl Bergstrand och J Fröberg för Tveta härads folkskolläreförenings räkning, som påtalar som en brist i organisationen av folkskoleväsendet att ingen väg finns dit folkskollärare kan befordras och att det råder

⁷*Svensk Läraretidning*, 1882, s 81 f: "För dagen. Staten såsom förläggare af undervisningsmateriel."

⁸*Svensk Läraretidning*, 1883, s 405 f: "Om folkskollärarnes utbildning." Citaten s 405.

⁹Ibid. Här torde avsetts den professor Olof Eneroth donerade medel till år 1876 men som kom att tillsättas först under 1930-talet.

¹⁰Om denna strid, se Gunnar Richardson, *Kulturkamp och klasskamp*, 1963, s 354–368.

¹¹*Svensk Läraretidning*, 1884, s 331 f: "För dagen. Den tanklösa katekesutanläsningen" resp s 350: "För dagen. Katekesutanläsningen."

vattentäta skott mellan graderna i skolväsendet.¹² Fortlöpande redovisades därefter de olika kretsarnas synpunkter i frågan liksom uttalanden av lärare mm.¹³ Behovet av karriärvägar efter folkskolläraexamen som också formellt gav högre kompetens betonades åter av Dalin i en inledande artikel senare under året.¹⁴

Vid det femte nordiska skolmötet i Kristiania 1885 tas frågan upp av Fridtjuv Berg i dennes inledningsanförande. Detta liksom debatten som följde refererades utförligt. Fridtjuv Berg kritiserar här den sedvanliga synen på lärarutbildning – att först bibringa den blivande läraren en rad mer eller mindre grundliga kunskaper i de olika ämnen han senare skall undervisa i, därefter lära honom pedagogik och metodik för att slutligen genom särskilda övningar lära honom att verkställa denna tillämpning – eller att omsätta pedagogisk teori i pedagogisk praxis. Denna syn är fel ”i det den låter *teorien* vara det *ursprungliga* och *praktiken* det derur *härledda*. [...] Att börja med teorien är att börja i galen ände, ty det är icke teorien, som är praktikens moder, utan tvärtom praktiken, som är teoriens.”¹⁵ Den förra synen leder till att den blivande läraren betraktas som föremål för bearbetning och handledning och till önskan att förlänga den obligatoriska grundutbildningen – teorier och metodiska anvisningar specialiseras i sina enskildheter. Mot detta sätter Berg självverksamhet och frivillighet. Lärarna behöver stöd i en *pedagogisk fakultet*, eller åtminstone vetenskapliga studiekurser för folkskollärare, där undervisningen bör vara av ”*verkligt vetenskaplig halt*, ehuru utan all onödig lärdomsskrud.”¹⁶ Också den statliga utbildningens uppdrag och metod att förmedla en bestämd moralisk anda problematiseras:

¹²*Svensk Läraretidning*, 1885, s 17 f: ”Om en högre läroanstalt för folkskollärare”; se även s 213 f och Klas Bröms, *Fridtjuv Bergs pedagogik med tyngdpunkt på tiden före hans första statsrådsperiod*, 1964, s 274–283. Bröms återger bl a Fridtjuv Bergs synpunkter i brev till Dalin rörande utformningen av lärarnas fortsatta utbildning. Berg är därvid bl a starkt kritisk till möjligheterna att i en *övningskola* åstadkomma en dylik praktisk fortbildning. Berg förordade i stället resestipendier, som gav intresserade lärare möjlighet att själva lära av goda mönster. Vad gäller den teoretiska vidareutbildningen vände sig Berg med skärpa mot tanken att den skulle få karaktären av fortsatta seminariestudier. Själv hade han upplevt seminariets förmyndaranda som mycket plågsam. Berg hade varit elev vid folkskoleseminariet i Göteborg efter de förändringar som där genomförts i syfte att komma till rätta med en del av avarterna av den kristendomsundervisning som kritiserats i Göteborgs Handels- och Sjöfartstidning och på andra sätt under 1870-talet. I brevväxling mellan Fridtjuv Berg och fadern, Anders Berg, framgår att seminariet i Göteborg av fadern då bedömdes som jämförelsevis minst präglat av formalism. Fridtjuv Berg var emellertid djupt kritisk, menade sig inte ha lärt sig minsta lilla smula och att eleverna behandlades som barn, som skulle formas av det rådande pedagogiska modet och genomyras av den rätta andan, snarare än som vuxna studerande, som sökte statens hjälp i arbetet med sin utbildning. Seminarierna borde reformeras i grunden. *Ibid.*, s 252–259.

¹³*Svensk Läraretidning*, 1885, se t ex s 229, 242 f, 244 f, 261, 269 f, 279 f, 287 f, 321, 341, 365, 376, 385 f.

¹⁴*Ibid.*, s 257 f: ”Behöfva vi en högre bildningsanstalt för folkskollärare?” av Alfr. Dalin.

¹⁵*Svensk Läraretidning*, 1885, s 293–296: ”Nordiska skolmötet i Kristiania.” Citatet s 293.

¹⁶*Ibid.*, s 295.

”Då staten säger till en person: Om du kan visa, att du har ett visst mått af praktisk och teoretisk skicklighet, så skall jag gifva dig vissa rättigheter – då är detta rimligt och förnuftigt samt egnadt att uppmuntra den enskilde i hans nyttiga och lofvärda sträfvanden. Skulle staten deremot säga: Om du kan visa, att du har ett rent hjerta och ett ödmjukt sinne, så skall jag gifva dig vissa yttre förmåner – då vore detta orimligt och oförnuftigt samt egnadt att alstra trots och förbittring hos de starkare naturerna, hyckel och skrymteri hos de svagare. Examina och betyg äro grofva och klumpiga redskap. Må man med dem gripa, hvad med dem kan gripas, men må man icke försöka göra så ömtåliga ting som hjertats och viljans renhet till fordringar i en embetsexamen. Den rätta andan kan blott alstras i frihet, genom rent personlig påverkan. Tvång och förmynderskap åstadkomma endast dess vrågbild: hycklet, falskheten och kryperiet.”¹⁷

Den gamla seminarieutbildningen utmanas – fältet rekonstrueras

Seminarieutbildningen i sig kom även mer direkt i fokus för folkskolläraryöreningens och tidskriftens aktiva intresse. I årgång 1885 tar man i en redaktionell artikel upp det kommande seminarierektorsmötet och refererar med kritisk udd föregående års seminarieläramöte, som enligt tidskriften tycktes anse att seminariebildningen inte lämnade något övrigt att önska och varken visat intresse för att bredda eller fördjupa folkskollärarnas kunskaper. Seminariektorerna uppmanas nu att göra ett uttalande om behovet av kraftigt höjda *inträdeskrav* liksom höjda *fordringar för avgångsexamen*. Man påtalade även att formalism enligt tidskriftens bestämda övertygelse i alltför hög grad präglade seminarieernas undervisning.¹⁸ Senare återges en skrivelse från ”en aktad seminarielärare” som påtalar att kollegial styrelse borde införas vid seminarieerna; vid läroverken fanns kollegium, men vid seminarieerna var adjunkterna att betrakta endast som osjälvständiga biträden till rektor som bestämde nästan allt.¹⁹ Ett av årgångens nummer inleds med att återge Alfred Dalins anförande vid skolmötet i Kristiania, där Dalin ger en bild av seminariet med dess övningsskola som ett relativt slutet system utan närmare samband med folkskolan. Han kritiserar starkt seminarielärnarnas bristande erfarenhet av att ha arbetat som folkskollärare och påtalar bristen på inhemsk pedagogisk litteratur.²⁰

¹⁷Ibid., s 303. Återfinns i Bergs avslutande bemötande av invändningar mot föredraget.

¹⁸Svensk Läraretidning, 1885, s 112: ”För dagen. Seminarieundervisningen.”

¹⁹Ibid., s 202: ”För dagen. Seminarierektorsmötet.”

²⁰Ibid., s 309–312: ”Nordiska skolmötet i Kristiania.”

Folkskollärareföreningens centralstyrelse beslutade så i december 1885 tillsätta en *kommitté för att utreda lärarutbildningen* – såväl den grundläggande som den fortsatta utbildningen. I kommittén ingick både Alfred Dalin och Fridtjuf Berg, men även folkskolinspektörerna dr I Lyttkens och lektor L M Wærn.²¹

Folkskollärarnas framträdande i offentligheten genom denna och andra publikationer var helt klart något nytt jämfört med situationen under föregående decennier. I ett meningsutbyte mellan Carl Kastman i *Tidskrift för folkundervisningen*²² och Alfred Dalin i *Svensk Läraretidning*²³ speglas motsättningen mellan den gamla ämbetsmannagenerationens förespråkare och den självmedvetna företrädaren för den nya lärarprofessionen. Dalin ifrågasätter Kastmans kritik av folkskollärarnas sätt att föra diskussionen. Det måste dock vara tillåtet, menar Dalin, att även för folkskollärare ifrågasätta och kritiskt granska seminarieundervisning, folkskoleinspektion osv och att hysa en självständig, mot deras forna seminarielärare avvikande mening. Folkskollärarkåren består inte av nyligen utexaminerade skolgossar utan befogenhet att hysa självständiga uppfattningar i skolfrågor. På ett intressant sätt gör Dalin *åtskillnad* mellan *ämbete* och *person*:

”Fordran på särskild aktning och undseende har inspektören, likasom hvarje annan ämbetsman, *endast* då han uppträder å ämbetets vägnar, och skolläraren har samma befogenhet att kritisera inspektionen i allmänhet, som hvarje annan sakkunnig, utan att han därför kan anses träda grannlagenheten för nära.”²⁴

Skolläraren framträder som fullvärdig medborgare och inte främst som underställd – underdånig – tjänsteman. Dalin fortsätter att utveckla detta tema i flera följande nummer av årgången; det framgår att argumentationen är ett led i att flytta fram folkskollärarnas positioner så att de t ex skall kunna på ett helt annat sätt komma ifråga för inspektörs- eller seminarielärartjänst.²⁵

²¹*Svensk Läraretidning*, 1885, s 469 f, *ibid.*, 1886, s 2: ”För dagen. Lärarebildningsfrågan.” Utöver de nämnda ingick folkskollärarna J J Dalström och Jenny Olsson som ordinarie ledamöter och J M Nelander och J G Söderberg som suppleanter. Även Wærn var suppleant. Senare omtalas dock Nelander men inte Lyttkens som ledamot.

²²*Tidskrift för folkundervisningen*, 1886, s 85–103: ”Några ord om folkskolelärares förbildning och fortbildning” av Carl K-n. Kastman talar för att seminarielärarna bör ha akademisk utbildning; några högre undervisningsanstalter för folkskollärarnas fortsatta studier behövdes inte heller.

²³*Svensk Läraretidning*, 1886, s 66–69: ”Folkskollärarne och folkbildningen” av Alfr. Dalin.

²⁴*Ibid.*, s 67.

²⁵*Ibid.*, s 77 ff, 85 ff.

Carl Kastman vidhåller försvaret för de rådande sakernas tillstånd i senare artiklar i *Tidskrift för folkundervisningen* och tar inspektörsberättelserna för perioden 1882–1886 till intäkt för att tillståndet i skola och seminarier i huvudsak var gott.²⁶ Han framhåller därtill att inspektörsberättelserna bör tillmätas större tillförlitlighet än allsköns subjektiva pressskriverier, eftersom de ju är *officiella ämbetsberättelser*. Följande citat speglar hur en av de främsta företrädarna för det etablerade – och för 1860-talets seminarierreform – såg på den kritik som började komma till uttryck i offentligheten:

”Vi vilja endast erinra om de ständiga anfall från åtskilliga lärares sida, för hvilka seminarierna under en följd år vid behandlingen af skolans angelägenheter varit utsatta. Och för att få hjälp i dessa anfall hafva forna seminarieelever ej ansett sig för goda att vända sig till tidningar, som uppenbart omfatta kyrkofientliga eller i politiskt afseende radikala åsikter. Hvad vill man härmed vinna? Naturligtvis vill man undergräfvat seminariernas anseende. Dessa hafva alltid varit en nagel i ögat på dem, som vilja hafva bort den bibliska kristendomen och som hylla omstörtande åsikter.”²⁷

Svensk Läraretidning uppfattades uppenbarligen som ett klart hot av etablerade seminarieföreträdare; på sina håll polemiserade man mot den i själva seminarieundervisningen och från något seminarium har omvitnats att eleverna allvarligt och energiskt varnades för läsning av tidningen.²⁸

Lärarnas begynnande professionaliseringssträvanden sågs inte heller med blida ögon; uppenbart stod personer inom det etablerade ämbetsmannaskiktet starkt främmande för ”det nya”, som innebar att lärarna inte endast – eller kanske inte ens i första hand – uppfattade sig som lydiga och okritiska utförare av ett uppdrag givet av kyrka och stat:

”Sant är dock, att under de sista åren man kunnat hos en del af dem [dvs folkskollärarna; förf:s anm] skönja spår af en anda, som ej är god, en partianda, hvilken, såsom oftast vid partibildningar, yttrat sig i sjelfförhäfvelse och sjelfberöm. Man har skrifvit på sin fana: lärarekårens höjande.”²⁹

²⁶*Tidskrift för folkundervisningen*, 1889, s 73–97: ”Om svenska folkskolans nuvarande tillstånd” av Carl K–n.

²⁷*Ibid.*, s 95 f. Avseende de ifrågasvarande tidningarna hänvisades i en not till Göteborgs Handels- och Sjöfartstidningar och Östgöten.

²⁸Wikström i *Svenska folkskolans märkesmän*, 1942, s 67 f.

²⁹*Tidskrift för folkundervisningen*, 1889: ”Om svenska folkskolans nuvarande tillstånd” av Carl K–n, s 95.

Sakta börjar dock trots allt företrädarna för seminarierna att erkänna behovet av vissa förändringar. Redan i den ovan citerade artikeln erkänner Kastman att vissa förhållanden torde behöva förbättras – många gånger hade man fordrat för mycket detaljkunskaper, varit för pedantisk och småaktig, underlåtit att dana eleven till självständighet i tänkandet. Kastman betonar också återigen att vetenskapligt bildade lärare måste vara de som anställdes vid seminarierna, inte vidareutbildade folkskollärare.³⁰ Detta torde tolkas som kritik mot de ovan refererade anspråken från folkskollärare om seminarielärartjänst som en tänkbar karriärväg. Det torde också stå klart, att uttrycket ”vetenskapligt bildad” inte stod i motsats till den bibliska kristendomen som grund; detta framgår av vad som i tidigare avsnitt lyfts fram om hur pedagogiken gavs sin vetenskapliga legitimitet.

Svensk Läraretidning ställde sig inte nämnvärt imponerad av den nya stadga som fastställdes för seminarierna år 1886.³¹ Tidskriften fortsatte sin granskning av seminarierna och pläderade i olika sammanhang för ökad kontroll, inte minst av betygssättningen vid avgångsexamen, samt för ökat offentliggörande av årsberättelser och inspektörsberättelser.³² Folkskolläreföreningen engagerade sig till och med i en regelrätt undersökning av seminariernas betygsnormer och bedömningsgrunder liksom frågor om undervisningen genom att samla in primäruppgifter från seminariernas matriklar och genom en slags enkätundersökning till förutvarande seminarieelever. Alfred Dalin presenterade undersökningen 1891 i skriften *Avgångsexamina vid Sveriges seminarier för folkskollärare och folkskollärarinnor 1870-88*.³³ Studien menade sig kunna belägga skilda grundsatser för betyg seminarierna emellan och drog slutsatsen att betygen inte var jämförbara mellan olika seminarier. Examen saknade den offentlighet, tillsyn och kontroll som systemet med censorer medförde för läroverkens del. Likformig, sakkunnig, noggrann, fullt opartisk och av vederbörande lärare och konsistorium oberoende kontroll över folkskollärarexamen blir det krav som ledaren i *Svensk Läraretidning* reser.³⁴ Här kan vi se, hur folkskolläreföreningens utmaning av den etablerade lärarutbildningen formerades kring just kontrollsystemet genom att ta fram data om betyg och examen. Detta var något helt nytt för den äldre seminarielärgenerationen; rektor Fredrik Lundgren vid folkskoleseminariet i Stockholm, som nu

³⁰Ibid., s 96 f.

³¹*Svensk Läraretidning*, 1886, s 128: ”För dagen. Nytt seminarierglemente.”

³²Se t ex *Svensk Läraretidning*, 1887, s 238 f resp 254 f.

³³Dalin, 1891.

³⁴*Svensk Läraretidning*, 1892, s 12: ”För dagen. Missförhållandena i afseende på seminariebetygen” resp s 25 f: ”För dagen. Huru vinna större rättvisa och likformighet?”

efterträtt Kastman som redaktör för *Tidskrift för folkundervisningen*, upprörs starkt av hur undersökningen presenterats:

”En hel förening, inom hvilken det finnes mången, som med vördnadsfull tacksamhet tänker på sina lärare, och andra, som väl aldrig själfva hafva åtnjutit undervisning vid något seminarium men ändock äga öppen blick för det trogna och samvetsgranna arbete, som bedrifves där, ikläder sig solidariskt ansvar för en publikation af denna art. Det grän-sar till demoralisation.”³⁵

Frågan om examen och den kritik som Dalins skrift innehöll togs utförligt upp vid 1893 års seminarierektorsmöte. Detsamma gällde frågan om inträdeskrav och förkunskaper. Ecklesiastikminister Gilljam som kallat till mötet hade som en av frågorna tagit upp om närmare bestämmelser om avgångsexamen behövdes, och i så fall vilka dessa skulle vara. Det särskilda utskott som behandlade bl a denna fråga leddes av rektor Åkerblom, Falun, som inledningsvis redogjorde för Dalins skrift och för hur insamlandet av uppgifter till skriften gått till i Falun. Seminariernas lärarkollegier hade redan uttalat sig i frågan; nästan alla hade ansett ökad kontroll över den muntliga delen av examen onödig, medan några kunnat tänka sig vissa mindre ändringar i den skriftliga delen. Utskottet påtalar bl a riskerna för att examenssuppvisning och läxläsning skulle komma i centrum i stället för den egentliga uppfostran om den muntliga examen kontrollerades av censorer el. dyl. Vidare anser man endast vederbörande lärare i stånd att tillförlitligt sätta betyg; här påtalar t ex rektor Anjou folk-skolläroarexamens klara skillnad jämfört med studentexamen. Utskottet kan dock tänka sig att ämne för skriftlig uppsats i examen över något ämne inom seminariets lärokurs skulle ges av ecklesiastikdepartementet medan övriga två uppsatsämnen i metod skulle ges av rektor. Detta godtogs emellertid inte av rektorsmötet, som uttalades sig för samma ordning som dittills. Risken för uppdrivna krav, för stor tyngd åt skrivningarna etc angavs som skäl.³⁶

Rektorerna slår alltså vakt om sin självständighet – och om åtskillnaden gentemot andra skolformer. Mötet diskuterade även om det kunde räcka med *en* examensskrivning i metodik; att denna fråga väcktes kan indirekt tolkas gälla kristendomens ställning, då den ena examensskrivningen skulle gälla just kristendoms-kunskapens metodik. Mötet avstyrkte förändringsförslaget. Man diskuterade också vilka hjälpmedel som skulle tillåtas, och beslöt att endast bi-

³⁵*Tidskrift för folkundervisningen*, 1892, s 59–66 o. s 159–165: ”Afgångsbetygen från seminarierna” av Fr L.; citatet, s 61.

³⁶Uppsala folkskoleseminariums arkiv GI:1 Protokoll vid seminarierektorsmötena 1870, 1875, 1877, 1881, 1893. Protokoll vid 1893 års seminarierektorsmöte.

bel skulle få användas vid skrivningen över något ämne i seminariets kurs, medan bibelverk, övningsskolans läroböcker och *Läsebok för folkskolan* fick användas i de metodiska skrivningarna. Dessutom tog man upp om det fortfarande, efter stadgans ändring till ”uppsats över metoden” i stället för ”lektionsutkast”, skulle vara tillåtet att utforma skrivningen som ett lektionsutkast; här betonades att en friare tolkning, där lektionsutkast alltjämt tilläts, gjorts av Kastman – nu folkskolebyråns chef – när han var rektor vid seminariet i Stockholm. Diskussionen fick sedan utgöra svar på frågan.³⁷

Behandlingen av denna fråga visar hur relativt detaljerat rektorsmötet tog ställning i olika frågor. Man diskuterade också ingående förkunskapskrav och inträdesfordringar samt det eventuella behovet att göra vissa förändringar i stadgans undervisningsplan. Dessa diskussioner manifesterar klart den etablerade seminarietraditionens strävan att bevara sin makt och legitimitet. Man slår vakt om fältets åtskillnad. En stor försiktighet visas inför förslag att ändra kurser eller inträdeskrav. Även ansatser till små variationer väcker lång diskussion och de ändringar som ändock beslutas är ytterst blygsamma. Kanslirådet Kastman avslutar också med att framhålla följande som sin särskilda behållning av mötet:

”Det talar nämligen om, att den anda, som Statsrådet Carlson ingöt i dessa läroanstalter, der fortfarande råder. Detta har af Eder vitsordats, då Ni fortfarande ansett såsom seminariernas hufvudsakliga uppgift icke att bibringa så stora kunskapsmått som möjligt utan att dana goda uppfostrare, hvilka i sin ordning skola uppfostra vittnen om den bildning seminarierna vilja bibringa och som kännetecknas af att Gudsfruktan är vishetens begynnelse.”³⁸

Rektor Anjou spannar vidare på detta tema i sitt svarstal för rektorerna och framhöll den garanti för vårt folks bestånd och sunda utveckling som låg i att folkskolans uppfostran, nära förbunden med seminariearbetet, alltjämt hade gudsfruktan till underlag.

Mot samhörighetsfostran, psykologi och hygien

Sakta återfinns emellertid allt fler utsagor i offentligheten också från seminarielärare att en ny reform av lärarutbildningen är motiverad – även om förfat-

³⁷Ibid.

³⁸Ibid.

tarna i *Tidskrift för folkundervisningen* är noga med att ta avstånd från stora delar av den kritik som framfördes i den fria pressen, i olika stridsskrifter mm. I 1903 års årgång noterar emellertid tidskriftens nye redaktör sedan sju år tillbaka, seminarieadjunkten fil dr T F Kylander, att alla reformvänner kunde enas om att den fysiska uppfostran bättre borde tillgodoses vid seminarierna, att de schemalagda lektionstimmarnas antal borde minska och att inträdesfordringarna borde ökas.³⁹

Detta sker samtidigt som fler företrädare för en yngre seminarielärargeneration börjar komma till tals. Det nämnda redaktionella uttalandet görs t ex i anslutning till en artikel i samma nummer av dåvarande tillförordnade rektorn för Umeå folkskoleseminarium, Otto W Sundén, som refererar till professor Axel Keys epokgörande undersökningar på uppdrag av läroverkskommittén om de hygieniska förhållandena vid allmänna läroverk och flickskolor. Även vid seminarierna torde man behöva kartlägga sådant som sjukdomsstatistik, lokalbeskaffenhet, gymnastik, tid som åtgick för hemuppgifter. Trångboddhet och sanitära brister borde avhjälpas genom att seminarierna fick tillfredsställande lokaler. Sundén lämnar ett flertal förslag till hur den fysiska fostran skulle kunna förbättras – t ex genom gymnastik, idrott och friluftsslek samt inrättande av skolbad vid seminarierna. Han motiverar detta såväl med en fostransaspekt – även i moraliskt hänseende – som med avseende på lärarens kommande yrkesutövning. Införande av huslig ekonomi vid de kvinnliga seminarierna kunde t ex såväl vara av värde för de studerandes egna matvanor som vad gäller deras möjligheter att utöva ett gott inflytande på befolkningen på den ort där de skulle bli verksamma. Vidare borde höjda inträdeskrav och annan organisation av studierna möjliggöra fördjupande studier på en högre nivå. En viss begränsning av den dagliga lektionstiden skulle underlätta såväl fria studier som kroppsrörelse etc. Artikeln avslutas med rekommendationen att en *kommitté* borde tillsättas med uppdrag att föreslå en seminarierreform, över vilket förslag sedan domkapitlet och seminarielärarkollegierna borde få yttra sig – då skulle en reform försäkras både ”grundlighet” och ”nödigt försiktighet”.⁴⁰

Åren 1904 och 1905 återkommer samme författare med fler rekommendationer om i vilken riktning en förändring borde gå. Nu kan artikeln inledas med orden ”Många tecken tyda på att vi stå inför en reform af våra seminarier”. Ecklesiastikministern hade utlovat detta i ett yttrande till statsrådsproto-

³⁹*Tidskrift för folkundervisningen*, 1903, s 139.

⁴⁰*Tidskrift för folkundervisningen*, 1903, s 106–139: ”Några önskemål i fråga om seminariebilden” av O W Sundén; citaten s 138. Också artikelns idé om en kommitté noteras i positiva ordalag av redaktören.

kollet i läroverksfrågan. Av Sundéns historiska tillbakablick i artikeln framgår att de stiehlska regulativen från 1854 i Preussen – som ju utgjort en slags förebild för 1865 års seminariereglemente – nu kritiseras, bl a för att de uttryckte en inskränkning av vetandet, förespråkade ”Schulkunde” i stället för pedagogik och psykologi, vilket innebar ”dogmatiskt gifna regler för ett slags handtverksmässigt bedrivande af skolarbetet”.⁴¹ Seminarierna borde i stället nu föras i nivå med gymnasiet, men inte ta efter detta okritiskt – snarare *överträffa* det genom mer självständigt arbete med koncentration på sådant som är särskilt värdefullt för bildningen och ett fullt rationellt arbetssätt. Sundén är emellertid kritisk mot idén om en tydligare kontrollerad examen med uppgifter bestämda av central myndighet; han kan här jämföra med de amerikanska lärarutbildningsanstalter han nyligen besökt och där läraren var en sakkunnig ledare av verkliga studier, vilka bedrevs med glädje, intelligens och självständighet – här hade man ingen avgångsexamen, däremot höga inträdeskrav och inträdesprövning. Även Sundén slår således vakt om seminariets särställning.

Sundén pekar nu på att ett helt *nytt forskningsfält*, nämligen om *barnens sjäsliv*, har öppnats, redan nått viktiga resultat och utvecklat bestämda arbetsmetoder – något som seminarieundervisningen måste beakta.⁴² Också den fysiologiska forskningen som växt fram bör komma seminarieutbildningen till godo. Psykologi och pedagogik bör skiljas åt; psykologin bör präglas av övningar och experiment och pedagogiken ge konkret hållna utredningar om de olika krafternas och förmögenheternas uppfostran, inte ägna sig åt filosofiska spekulationer och indelningar. Också den speciella metodiken – dvs metodiken i de olika skolämnena – bör kunna studeras i anslutning till psykologistudierna. Kunskap om barnets intressen och behov och om lagarna för dess utveckling lyfts fram som en nödvändig förutsättning för valet av läroinnehåll och undervisningssätt; *barnets natur* ställs sida vid sida med ämnets natur.⁴³

⁴¹*Tidskrift för folkundervisningen*, 1904, s 105–116 (citaten s 105 o. s 107) och *ibid.*, 1905, s 52–64: ”Till frågan om en seminariereform” av O W Sundén.

⁴²Sundén hade själv år 1903 gjort en särskild anhållan hos Kungl. Maj:t att som första studerande få avlägga licentiatexamen i ämnena teoretisk filosofi och *pedagogik* vid Uppsala universitet; ansökan beviljades, studieplan fastställdes och som examinator förordnades Frans von Schéele; se Leif Lindberg & Britt-Marie Berge, *Pedagogik som vetenskap – vetenskap som pedagogik*, 1988, s 17.

⁴³*Tidskrift för folkundervisningen*, 1905, s 52–64: ”Till frågan om en seminariereform” av Otto W Sundén. Sundén föreslår också att främmande språk bör ingå i utbildningen liksom exkursioner, laboratorie- och andra övningskurser, föreläsningar och fria studier, allt för att främja den blivande lärarens självständiga och konkreta uppfattning av ämnena och förmåga till självverksamhet. Bättre lokaler, materiel och bibliotek, liksom lärare med undervisningsskyldighet i endast ett par ämnen men med verklig fackkunskap i dessa, färre lektioner för lärare och elever samt en ny anda och ett nytt liv betonas. Sundéns förslag förebådade klart den förändring som skulle komma att genomföras ett antal år senare.

Här återfinner man således föreställningar om en läroplan där psykologin – sedd som en i huvudsak experimentell vetenskap – får utgöra utgångspunkt för val av innehåll och metod. *Barnet och dess själ* träder fram som grund för urvalet.

Avslutningsvis framhåller författaren betydelsen av samverkan och social integration. En bred rekrytering till seminarierna är viktig, och själva det personliga umgänget elever emellan och mellan lärare och elever har *bildningsmakt* i sig, inte minst för att överbrygga trångsynthet, klassmotsättningar och konflikter:

”Högst beklaglig är den söndring, som äfven på skolans område förspörjes mellan olika samhällsklasser. Det är endast genom att samverka samt söka förstå hvarandra och lära af hvarandra, som de själfva kunna bestå och det gemensamma fosterlandets lugn och välfärd kunna bevaras och främjas.”⁴⁴

En serie inlägg och redaktionella artiklar i *Läraretidningen* under 1890-talet gäller frågan om att införa obligatoriska studier av ett främmande språk i seminarieutbildningen. Här hade motioner väckts i riksdagen men utan att få gehör. Inte minst Fridtjuv Berg talade för förslaget och menade att genom att rensa undervisningen från diverse meningslösa minneskunskaper kunde ett främmande språk mycket väl rymmas.⁴⁵ Frågan togs upp vid elfte allmänna folkskollärarymötet i Jöns Franzéns inledning; denne hävdade bl a som ett av motiven för främmande språk vid seminariet att framställningar saknades på svenska om den empiriska psykologin – den vetenskap, som borde vara grundläggande för undervisnings- och uppfostringsmetoderna i lärarutbildningen.⁴⁶

Också andra och än mer radikala debattörer trädde fram. En svidande kritik av rådande seminarieundervisning och av kyrkans överhöghet över folkundervisning och folkskolläraryt utbildning levererade Emil Kristensson, folkskollärlärare och sedermera riksdagsman för socialdemokraterna, i några polemiska stridsskrifter utgivna i seklets början.⁴⁷ Argumenten polariserades tydligt kring frågan om var makten över folkundervisning och lärarutbildning skulle ligga –

⁴⁴Ibid., s 63.

⁴⁵Se t ex *Svensk Läraretidning*, 1893, s 137–140: ”Tyska språket som läroämne vid folkskolläreseminarierna”, s 151 f: ”För dagen. Ingen tyska denna gång”, s 154 f: ”Riksdagen. Tyska språket som läroämne vid folkskoleseminarierna”, se även s 325 f, s 403 f.

⁴⁶Sammanfattning i *Svensk Läraretidning*, 1893, s 449 ff: ”Från Allmänna folkskollärarymötet. Lärarebildningen.”

⁴⁷*Vår seminarieundervisning* av pseudonymen ”En folkskollärlärare”, 1904, Emil Kristensson, *Prästerna och folkskolan*, 1905.

hos kyrkan eller det demokratiska samhälle, som höll på att ta form. Om läroverksreformen noteras tacksamt att den medfört att läroverkens ”nesliga beroende af de reaktionära domkapitlen och af biskoparne” till stor del upphävts genom upprättandet av den nya läroverksöverstyrelsen.⁴⁸ Men alltjämt hade biskopar och domkapitel makten över näst intill alla Sveriges skolpliktiga barn; författaren gör gällande att kyrkan sökte skarpt markera och befästa denna sin maktställning, bl a genom att till rektorer vid seminarierna förordna personer av viss teologisk åsikt och företa ämneskombinationer i avsikt att få fler teologer som seminarielärare och därmed utestänga fackmän från de profana ämnen.⁴⁹ En legitimitetskris målas upp i följande ord:

”Ha vi råd att skänka det uppväxande släktet en god folkskoleutbildning? Är vårt land så fattigt, att det för andra mera nödvändiga utgifter icke kan hålla sig med *goda folkskolor*, hvori 93 % af våra barn kunna erhålla en god medborgerlig bildning, *då är det i sanning icke värdt att försvara, och då har man ej rätt att begära, att dessa 93 %, som samhället besparar med en bildning, hvars hufvudingrediens består af judiska berättelser och katekesrabbel, skola försvara den kultur, den bildning, som de 7 procenten besitta. Men dess bättre beror folkbildningens beskaffenhet icke så mycket på förmågan som på viljan.*”⁵⁰

Som nödvändiga åtgärder för att nå ett ändrat sakernas tillstånd anför författaren bl a en reform av folkskoleseminarierna, tillskapandet av en professur i pedagogik samt att universiteten öppnades för de folkskollärare som skaffat sig erforderliga kunskaper i främmande språk. I skriften *Vår seminarieundervisning* framfördes därtill förslag om att instifta privata folkskoleseminarier förutom att inrätta en pedagogikprofessur.⁵¹

Företrädarna för den etablerade seminarieutbildningen fortsätter sitt för svar för det bestående, men med visst erkännande av att försiktiga reformer kunde vara motiverade. I en artikel i *Tidskrift för folkundervisningen* år 1901 uttrycker Carl Kastman en viss skepsis inför den framväxande kritiken av seminariernas undervisningsmetod och de vetenskapliga anspråk kritiken framträdde med. Han kontrasterar kritiska yttranden i Pedagogiska sällskapet i Stockholm, som gått ut på att en resonerande frågeundervisning inte fungerade utan att resultatet snarare blev utantilläsning av katekesen med förklaringar och en mekanisk inläring av önskade svar på frågor, mot egna inspektioner i tre stift och refererar till tre biskopars bedömning samt till protokoll från ett

⁴⁸Kristensson, 1905, s 1.

⁴⁹Ibid., s 1 f.

⁵⁰Ibid., s 68 f.

⁵¹Kristensson, 1904.

prästmöte året innan. Man läser mellan raderna att det är de senare kategorierna som representerar dem som lever med i folkskolan, och de ger bra betyg åt katekesundervisningen:

”För öfrigt kunna vi ej tillbakahålla den förmodan, att man å ena sidan, med underskattande af erfarenhetens lärdomar, lämnar för mycket utrymme åt teorierna och hugskotten och tror sig äga djupare insikter i lagarna för själens verksamhet än man verkligen besitter, samt att man å den andra sidan icke alltid tillbörligt skiljer mellan ord- och formkunskap och verkligt tillägnad kunskap samt låter fördom och förutfattad åsikt betyda för mycket vid omdömenas fällande.”⁵²

Också rektorn vid Stockholms folkskollärarseminarium, Fredrik Lundgren, uttalar i flera artiklar kritiska synpunkter på de av folkskollärareföreningen inledda aktionerna för en reformerad lärarutbildning.⁵³ Lundgren var utgivare av *Tidskrift för folkundervisningen* åren 1892 till 1896⁵⁴ och dessförinnan under år 1885–1887 utgivare av den nyinstiftade tidskriften *Folkskolans vän*, organ för den likaledes av Lundgren initierade sammanslutningen ”Svenska Folkskolans Vänner”. Den sammanslutningen hade bildats 1883 av kristna folkskollärare, synbarligen som en motvikt mot den allmänna folkskollärareföreningen med dess mer frisinnade framtoning.⁵⁵ *Folkskolans vän* hade som mål att vara ett föreningsband mellan medlemmarna i Svenska folkskolans vänner, vilkens mål således även var tidskriftens. Tidskriften ville bevara folkskolans historiskt givna ställning och motverka försöken att göra folkskolan till ”förskola för de allmänna läroverken”, skilja henne från kyrkan och göra henne till ”en ren statsanstalt”.⁵⁶

Lundgren ger uttryck för en stark kritik mot och oro över tidsutvecklingen och de ändrade samhällsförhållandena. 1892 söker han i två långa artiklar anvisa vägar för folkskolan att stå emot den fiende som socialdemokratien innebar

⁵²*Tidskrift för folkundervisningen*, 1901, s 29–33: ”Hvad skall man tro?” av Carl K-n; citatet s 33.

⁵³*Tidskrift för folkundervisningen*, 1892, s 59–66, s 159–165: ”Afgångsbetygen från seminarierna” av Fredrik Lundgren. Lundgren kritiserar och bemöter Dalins undersökning men föreslår också vissa försiktiga förändringar, t ex gemensamma ämnen för uppsats i avgångsskrivningen, utarbetande av läroböcker för seminarierna som sanktioneras av regeringen. Se även *Tidskrift för folkundervisningen*, 1893, s 58–61, 76–82, 126–137: ”Lärarebildningens reorganisation” av FrL.

⁵⁴Anna Sörensen, Det svenska folkundervisningsväsendet 1860–1900, *SFH III*, 1942, s 327.

⁵⁵*Ibid.*, s 340 f. Christina Florin, *Kampen om katedern*, 1987, s 86 ff, framhåller sålunda att en kristen falang inom skolvärlden visade stark misstro mot Sveriges allmänna folkskollärareförening på grund av dess förmenta kristendomsfientlighet; i slutet av åttiotalet och början av nittiotalet önskade t ex ett tiotal lokala kretsar att föreningen borde ställas mer uttalat på evangelisk-luthersk grund. Polemiken mellan Svensk Läraretidnings redaktion och rektor Lundgren bör förstås mot denna bakgrund.

⁵⁶*Ibid.*, s 332. Sven J Enlund, har tecknat en historik över föreningen, *Svenska Folkskolans Vänner*, *SFV*, 1986.

– vägar som främst går ut på att integrera arbetarklassens barn i det kristna, borgerliga samfundet. Han talar t ex för att barn- och ungdomsbibliotek borde inrättas för att ge barnen god läsning i stället för den skadliga litteratur den socialdemokratiska agitationen kunde ge dem tillfälle att komma i kontakt med. Sparkassor borde grundas, där barnen kunde få sätta in sina slantar. Hem och skola måste samarbeta. Han uttalar förhoppningen att det allt oftare skall bli så att barn från burgna hem sitter *sida vid sida* med fattigmans barn i skolan, liksom att skolan bidrar till att höja kroppsarbetets anseende, t ex genom undervisning i slöjd, trädgårdsskötsel, om yrken och näringar samt genom studiebesök på arbetsplatser.⁵⁷ I en annan artikel några år senare, rubricerad "Om de minderårigas vanart" talar samme seminarierector i starka ordalag om det sedernas förfall och om "själfständighetsbegäret", liksom det ännu farligare "njutningsbegäret", som medfört råhet och sedlighetssårande beteende, våldsamma angrepp mot Gud etc.⁵⁸ Många hem sades vara själva "förförelsens pesthärdar" och såväl öppet som i hemlighet uppfordrades till motstånd mot statens styrelse, hånades och bespottades lag och ordning, kallades egendom stöld, sparsamhet dårskap och arbete en plåga, såg arbetare med avund på bemedlade osv:

"På tal härom måste man ock beröra det slapphetstillstånd, som nu råder i samhället. Det är, som om staten icke ville eller icke kunde värja sig. Ofta opåtaladt få tygellösa folktalare och en från kristliga grundsatser lösbunden press predika snart sagdt hvilka läror som helst, medan varietéer, folkteatrar och biljarder åskådliggöra och det offentliga lifvet praktiserar de nya läroarna. Sannerligen, i en tid, då själfsvåldet och njutningslystnaden äro så tolererade, då vill det till, om lifvets bättre makter och ibland dem skolan skola kunna uträtta något."⁵⁹

Skolans plikt är enligt Lundgren att uppfostra, och kunskaperna måste vara av det "rätta" slaget – det vill säga vila på Guds ord som grund.⁶⁰

Uppenbarligen såg sig bemärkta seminarieföreträdare som den kristna kyrkans förkämpar och reformer som något nödtvunget för att bjuda den nya tiden och dess irrläror ett effektivare motstånd.⁶¹

⁵⁷Tidskrift för folkundervisningen, 1892, s 46–58, s 114–122: "Socialdemokratien och folkskolan" av Fr. L.

⁵⁸Tidskrift för folkundervisningen, 1896, s 12–26: "Om de minderårigas vanart" av Fr. L.; citaten, s 13.

⁵⁹Ibid., s 14.

⁶⁰Artikeln övergår sedan till att förespråka olika åtgärder för att nå ett bättre sedligt tillstånd – t ex "minimilinjé" i skolan för svagt begåvade barn, inrättande av "skolkarehem" mm.

⁶¹Även i samband med det utredningsarbete som kom att leda till en reform av lärarutbildningen noteras t ex hos rektor Arcadius ambivalensen i kraven på förbättringar vad gäller förhållningssätt-

På väg mot pedagogik som vetenskap

I föregående kapitel berördes J F Herbart och dennes betydelse för undervisningslärans utformning i seminariernas pedagogik. Sannolikt gjorde sig emellertid det herbartianska inflytandet under 1870–80-talen gällande *till dels och indirekt*; Kaleen åberopar t ex en skrift av Hermann Kern – *Grundriss der Pädagogik* – som, dock utan att återfinnas bland kurslitteraturen i seminariernas årsredogörelser, tillskrivs betydelse ifråga om att introducera Herbarts pedagogiska teori för svenska seminarielärare. Kerns skrift utkom 1873 och gavs ut i svensk översättning 1875, varigenom en första svenskspråkig sammanfattande framställning av den herbartiska pedagogikens tankegångar blev tillgänglig.⁶² Nu definieras pedagogik som ”vetenskapen om uppfostran”. Målet bestäms av etiken och uppfostran utgörs av en planmässig påverkan i syfte att nå ett bestämt gestaltande av elevens andliga inre. ”Planmässig” innebär att uppfostran måste leda till ett resultat som på förhand kan beräknas och bestämmas; detta förutsätter att uppfostringsmedlen står i överensstämmelse med andens natur – med de lagar som andens föreställningar åtlyder. Psykologin utgör vetenskapen om dessa lagar. Etiken definierar således målet, medan psykologin som vetenskap pekar ut medlen.⁶³

tet mellan lärare och studerande och vägarna för hur den moraliska fostran på seminarierna bäst tillgodosågs: ”Öppet uttryck för trots har för övrigt vid seminarierna varit sällsynt. Tvärtom har man ganska länge ansett sig hava skäl att klaga över en i dem rådande anda av ögontjänst och hycklad ödmjukhet. Men under den senare tiden hava på somliga håll tecken visat sig till en motsatt men lika beklaglig anda av opposition mot läroanstaltens ordning och lärare, som säkerligen står i samband dels med det missnöje, som grundlagts hos många elever, därigenom att de upprepade gånger sökt inträde och blivit tillbakavisade, dels med det klander, som med rätt eller orätt riktats mot seminarierna.” C O Arcadius, ”De svenska folkskoleseminariernas uppkomst och utveckling”, *FUK I:3*, 1911, s 153. Jfr även en artikel i *Tidskrift för folkundervisningen*, 1900, s 19–23: ”Behöfvas några tillägg till stadgans bestämmelser om ordning och tukt?” av T. K–r. Här betonar nu redaktör Kylander samhörighet och kärleksfull omvårdnad från lärare och äldre kamrater framför nya stadgeparagrafer som väg mot ökad sedlighet. Belysande för de kulturkrocker som kunde inträffa mellan en äldre seminarielärgenerations värderingar och den nya tiden – samt hur seminarieföreträdarna tvingades steg för steg acceptera viss förändring – är en episod som väckte åtskillig uppståndelse år 1900. En studerande vid seminariet i Uppsala hade sökt och fått ett godtemplarstipendium. Seminariets rektor hade därvid framhållit det olämpliga i att ansluta sig till helnykterhetsföreningar – han ansåg det vara villolärar att hävda att man inte skulle kunna bruka alla Guds gåvor med måtta. Sedan anhöll han att de elever som tillhörde helnykterhetsföreningar skulle utträda därur. Upsala Nya Tidning tog upp saken; P P Waldenström anmälde ärendet till eklelesiastikministern, som infortrade en förklaring. Domkapitlet ansåg frågan få bero med rektors förklaring. Seminarieläramötet samma år tog nu upp ärendet; rektor Åkerblom, Falun, inledde och kom efter många bibelcitat fram till att självförsakelse var något äkta kristligt och att elevernas avhållsamhet från starka drycker således snarare borde uppmuntras än förhindras. Mötet enade sig om att seminarielärarna inte borde hindra elevernas anslutning till ”goda” föreningar som verkade i nykterhetens intressen. *Förhandlingar vid sjetta svenska seminarieläramötet*, 1900, s 25–32.

⁶²Se Zach. Göransson, *Grunddragen af pedagogiken. Öfversättning och bearbetning efter Herm. Kern*, 1875.

⁶³Gustaf Kaleen, *Fackundervisningen vid våra folkskoleseminarier 1865–1914*, 1979, s 58.

Herbartianerna framträdde som bekant med anspråk på att vara bärare av den *vetenskapliga* pedagogiken.⁶⁴ Under 1880-talet återfinns ett par artiklar i *Tidskrift för folkundervisningen* där den herbertska didaktiken presenteras. 1888 skriver sålunda Carl Kastman följande under rubriken ”Några ord om den Herbertska skolans didaktiska grundsatser”:

”Den, som studerat Tysklands pedagogiska litteratur under de senaste åren, vet, att en liflig strid förts och ännu föres mellan dem, som kalla sig ’den vetenskapliga pedagogikens företrädare’, och dem, som bära det blygsammare namnet ’vulgärpedagoger’. De förra ansluta sig till det pedagogiska system, som grundades af filosofen Herbart. De senare åter tillhöra öfriga pedagogiska skolor, hvilka, huru skiftande deras åsichter än äro, likväl, enligt herbartianernas mening, äro lika deruti, ’att den pedagogiska vetenskapens mysterier äro slutna för dem’.”⁶⁵

Kastman kritiserar emellertid Herbarts syn på själen som skild från föreställningarna – denna syn är oförenlig med bibelns ord att människan är skapad till Guds avbild. Snarare äger själen medfödda krafter; vidare saknar han ”läran om synden” hos Herbart. Lärans antagande om olika kulturstadier kritiseras även i följande ord:

”Genom de kulturhistoriska graderna synes man vilja bana väg för rationalismen i skolan. Hvarföre har man annars trängt undan kristendomskunskapen ur de två första klasserna? Att under så lång tid undanhålla från barnen de bibliska sanningar, som kunna göras tillgängliga äfven för dem, är ett kränkande af deras rätt, det är att räcka dem stenar i stället för bröd.”⁶⁶

Kastman är också kritisk till att herbartianerna väntade ända till åttonde klass med att behandla katekesen och att ”den bibliska urhistorien” – dvs tiden mellan skapelsen och Abraham – saknades.⁶⁷ Tesen om koncentration uppfattas även som alltför radikal i sin tillämpning – att t ex ta en saga eller berättelse som ”koncentrerande medelpunkt” för såväl åskådningsövningar som för räkning, modersmål osv kunde ge undervisningen en konstlad karaktär. Positiv är han däremot till de fem formalstadierna för inläring och undervisning: förberedande analys (återkallande), framställning av det nya föremålet, association

⁶⁴Herbarts lärjunge Ziller grundade sålunda 1868 ”Föreningen för vetenskaplig pedagogik”; Sjöstrand, 1965, s 249.

⁶⁵*Tidskrift för folkundervisningen*, 1888, s 80–93: ”Några ord om den Herbertska skolans didaktiska grundsatser” av Carl K-n.

⁶⁶Ibid., s 83.

⁶⁷Ibid., s 86 f.

mellan tidigare ägda föreställningar och det nya, systematisk sammanfattning och ordnande av de vunna insikterna i översiktliga grupper eller auktoritativa uttryck (t ex bibelspråk, psalmverser) samt ett flitigt övande och begagnande av de förvärvade insikterna; dock med påpekande av att de två första stadierna snarast var metodiskt allmängods.⁶⁸ Positiv är han också till Herbarts grundsatser att undervisning bör vara uppfostrande och att dess mål är att dana en sedlig karaktär.

Synbarligen uppfattades Herbart som alltför radikal på vissa viktiga punkter av etablerade seminarieföreträdare.

I januari 1895 hade professorn i pedagogik vid universitetet i Jena, Wilhelm Rein, inbjudits till Sverige för att hålla en serie om sex föreläsningar om den herbartianska pedagogiken. Här fick nu de pedagogiskt intresserade kretsarna i huvudstaden lyssna till en representativ version av den herbart-zillerska undervisningsläran. Besöket anmäldes i *Svensk Läraretidning* av Fridtjuv Berg, som även noterar att nu för första gången en "pedagogie professor" kommer att i Stockholm föreläsa om sin vetenskap. Om den herbart-zillerska skolan säger Berg bl a att den i vårt land utövat åtskilligt inflytande, dock tyvärr ofta mer genom sina ensidigheter än genom sina många och stora förtjänster.⁶⁹ Föreläsningarna grupperades kring områdena pedagogikens uppgift, uppfostrans mål, den vetenskapliga pedagogikens karaktär och grund, undervisningens mål, intressets natur, läroplanen samt lärometoden.⁷⁰ Utöver framställningen om etiken som undervisningens mål och psykologin som dess medel, liksom tesen om föreställningars perception och apperception⁷¹ betonar Rein enligt referatet en *historiskt-genetisk* princip för att ordna läroplanen. Utvecklingstanken länkas här till tesen om att individens utveckling är parallell med folkens eller kulturernas och att det didaktiska arbetet består i att "sammanställa de ford-

⁶⁸Ibid., s 90 f. Dessa s k formalstadier återfinns också i reformulerat skick i de texter i form av lektionsutkast som diskuterats i föregående kapitel; snarast torde det vara här det herbartiska inflytandet kommit till uttryck och inte i framställningen av den teoretiska pedagogiken, t ex i den dominerande läroboken i pedagogik och metodik av Anjou, Kastman & Kastman. Senare pedagogikläroböcker visar dock en annan närhet till den herbartiska filosofin; jfr kapitel sju.

⁶⁹*Svensk Läraretidning*, 1894, s 669 ff: "En pedagogie professor i – Stockholm" av Fridtjuv Berg; jfr även Kaleen, 1979. Reins besök föranledde Kastman att ånyo presentera Herbarts grundtankar, denna gång utan kritik; *Tidskrift för folkundervisningen*, 1895, s 99–106: "De viktiga grundsatserna i Herbarts pedagogik" av Carl K-n.

⁷⁰Själva referatet av föreläsningarna gjordes i *Svensk Läraretidning* av Otto Hoppe. Bland de talrika åhörarna fanns bl a ecklesiastikministern, kansliråden Kastman och Gustrin samt pastor primarius Fehr. *Svensk Läraretidning*, 1895, s 13 f, 25 ff, 39 ff: "Professor W. Reins föreläsningar".

⁷¹Jfr J F Herbart, *Konturer till föreläsningar i pedagogik*, 1917.

ringar, som framgå ur individens utveckling, med de historiska periodernas kulturresultat.”⁷²

Ett led i folkskollärareföreningens strävanden att stärka lärarnas ställning var förbundets krav på tillgång till *vidareutbildningsmöjligheter*, inte minst då möjlighet för folkskollärare att efter komplettering bedriva universitetsstudier. De sommarkurser för lärare som åren kring sekelskiftet ordnades i Uppsala kan ses som ett embryo till en sådan ”akademisk” vidareutbildning.⁷³ Sommarkurserna var välbesökta och drog till sig många folkskollärare. Här kunde t ex läraren introduceras i psykologi genom Frans von Schéeles föreläsningar⁷⁴ och i Darwins utvecklingslära genom föredrag av Rutger Sernander, Hjalmar Öhrvall, L A Jägerskiöld och C Viman.⁷⁵ I dessa sammanhang kunde man föra en diskussion från helt andra utgångspunkter än de etablerade seminarieföreträdares vi tidigare mött. Vid en av studentföreningen Verdandi ordnad debatt om ”Utvecklingsläran och skolan” i anslutning till 1905 års sommarkurser deltog enligt Svensk Läraretidnings referat 600–700 personer. Hjalmar Öhrvall pläderade i sin inledning för att skolan borde ombildas i den riktning att dess undervisning baserades på vetenskapliga fakta – av referatet att döma torde här främst ha avsetts evolutionsläran som grundläggande perspektiv. Bibliska historien borde läsas som andra sagor och katekesen helt tas bort ur skolans undervisning – med referens till pedagogisk och psykologisk synpunkt. Konfessionell religionsundervisning borde utgå ur den statliga skolan och i stället mer tid ägnas andra ämnen. Folkskolan borde skiljas från kyrkan, få en egen centralstyrelse och egen lokal styrelse.⁷⁶

⁷²*Svensk Läraretidning*, 1895, s 26. En dylik historisk-genetisk utvecklingstanke återfinns senare hos t ex G Stanley Hall; se C J Karier, *Scientists of the Mind*, 1986, s 159–190, jfr även Henrik Berggren, *Seklets ungdom*, 1995.

⁷³Kurserna startade år 1893; initiativtagare var professorerna Harald Hjärne, J A Lundell och Adolf Noreen. Bland andra engagerade kan nämnas professorerna Dunér, H Almkvist, Frithiof Holmgren, Axel Virén, rektor J Centervall, doc v Schéele, laborator Charlier. *Svensk Läraretidning*, 1895, s 445–454: ”Sommarkurserna i Uppsala”.

⁷⁴Redan år 1893 föreläste Frans von Schéele om ”Minnets psykologi” och följande år om viljans psykologi; *ibid.*, s 447 f. Enligt Svante Nordin startade von Schéele som boströmian men utvecklades i riktning mot en empirisk psykologi; han ställde sig kritisk till Boströms lära om idéerna som à priori-element i själen och menade att utgångspunkt måste tas i erfarenheten. Schéele tilldelades professors titel 1903; han var redaktör för *Svensk Tidskrift* 1891–95 och utgivare av tidskriften *Manhem* 1906–07. 1896 utgav han *Det mänskliga själslifvet*, den första mer omfattande handboken i psykologi på svenska. Han arbetade bl a för föreningen ”Studenter och arbetare” och var från en konservativ utgångspunkt intresserad av den sociala frågan; Svante Nordin, *Den Boströmska skolan och den svenska idealismens fall*, 1981, s 138–141. Von Schéele har tillskrivits stor betydelse för att pedagogik blev ett självständigt universitetsämne, se Lindberg & Berge, *op. cit.*, s 16 f.

⁷⁵*Svensk Läraretidning*, 1905, s 722–725: ”Sommarkurserna i Uppsala”.

⁷⁶Vetenskapen är dock den enda väg, på hvilken sanningen skall sökas. Högre auktoritet finnes ej. Evolutionsläran är nu i det stora hela antagen af vetenskapen” refereras Öhrvall; skolans framställning av hithörande frågor är däremot inte sann – barnen har rätt att få veta sanningen; *ibid.*, s 724. Om Hjalmar Öhrvall, se t ex Kjell Jonsson, ”En nybadad renrasig svensk på ett blankskurat furugolv i ett hus utan löss i ett genomskinligt samhälle där vetenskapsmannen ser till att

Under de stora förändringarnas 1890-tal mötte svenska pedagoger inte bara den vetenskapliga pedagogiken i den herbartianska skolans gestalt och dess tyska utformning. Sex svenskar deltog t ex som föredragshållare vid de pedagogiska kongresserna i Chicago i samband med världsutställningen där 1893. Svenskarna talade över teman som slöjd, gymnastik, kvinnoundervisning, det offentliga undervisningsväsendet, lärarnas pedagogiska utbildning.⁷⁷ År 1904 gjorde den ovan nämnde seminarieadjunkten Otto W Sundén en pedagogiska studieresa till USA. Han hade bl a besökt världsutställningen i St Louis och andra delar av Förenta staterna och därvid även studerat lärarutbildning. Han höll föredrag härom vid sommarkurserna året därpå. Bl a anfördes att arbetssättet skilde sig genom att omfatta färre ämnen som lästes samtidigt, att man hade moderna laborationsrum och rikhaltiga bibliotek, att en begränsning till ca 20 veckotimmars undervisning gav stort utrymme för självstudier och att ett stort antal professorer i pedagogik var verksamma.⁷⁸

Under de första åren av det nya seklet återkommer lärarorganisationens förespråkare – liksom även andra – till behoven att förändra seminarieutbildningen. Man kräver också att pedagogikämnet erkänns som ett med övriga universitetsämnen likaberättigat ämne och att seminarielärarnas löne- och pensionsvillkor förbättras så att de kommer i nivå med läroverkslektorernas. Frågan om att inrätta en *professur i pedagogik* kopplas samman med krav på förbättrad pedagogisk kompetens vid seminarier och folkskolor:

”Förrän pedagogiken får sin självständiga plats som läroämne vid våra högskolor, förr kan icke lärarekårens allmänna pedagogiska ståndpunkt höjas hela linjen utefter.

Således: professorer i pedagogik vid våra universitet, lektorer vid våra seminarier!”⁷⁹

fabrikerna tillverkar foträta skor och ingen är så dum att han på fotboll glör – Hjalmar Öhrvalls person-, bostads-, mental- och rashygien som samhällsvision”, i *I framtidens tjänst. Ur folkhemets idéhistoria*, 1986.

⁷⁷*Svensk Läraretidning*, 1893, s 515 f: ”En ’Amerika-afton’, referat av föredrag om resan av dr Lagerstedt och dr E Österberg i Pedagogiska sällskapet, enligt uppgift beledsagat av en ganska rikhaltig samling amerikansk pedagogisk litteratur.

⁷⁸Sälunda framhölls att Teachers’ College, Columbia, hade 77 tjänster i pedagogik och att redan på 1830-talet en professur i ämnet inrättats vid universitetet i New York. Artikeln noterar även att Horace Mann initierade seminarier 1839 och 1840 i Massachusetts. Bilder av kemilaboratorium, bibliotek och lunchrum för studerande beledsagade den artikel som återgav föredraget; *Svensk Läraretidning*, 1905, s 697 ff: ”Lärarebildningen i Amerika”. Sundén åberopade även exempel från Förenta staterna i sitt tidigare nämnda förslag till förändring av den svenska seminarieutbildningen; *Tidskrift för folkundervisningen*, 1905, s 52–64. Samma år var också ämnet ”Seminarieform och psykologi” föremål för överläggning i Psykologiska föreningen vid Uppsala universitet, varvid Sundén inledde utifrån sina iakttagelser av det psykologiska studiet vid amerikanska universitet och seminarier. Sundén gav även ut en särskild skrift med sina förslag om ändrad seminarieutbildning: O W Sundén, *Våra folkskollärares utbildning*, 1904.

⁷⁹*Svensk Läraretidning*, 1904, s 77 f: ”Seminariernas reformering”; cit. s 78.

En motion till riksdagens andra kammare om inrättande av en professur i pedagogik väcktes av Berg och Hammarlund 1905. Motionen åberopade just seminariernas, läroverkslärares och den praktiska lärarverksamhetens behov av stöd i form av en vetenskaplig pedagogik.⁸⁰ Andra krav var att seminarierectorerna borde likställas med läroverksrektor avseende lön och pension och även kunna förordnas för begränsad tid.⁸¹ Reformeringen av lärarutbildningen kopplades från folkskolläreföreningens sida också samman med krav på att brygga över seminariernas isolering i förhållande till läroverk och universitet. Svensk Läraretidning ställde sig sålunda kritisk till att denna åtskillnad upprätthållits inte minst av seminarieföreträdarna själva. Inte minst hade emellertid sommarkurserna tydliggjort folkskollärares stora bildningsintresse och stärkt deras självkänsla; överbrygning mellan seminarium och universitet formuleras i samma termer som överbrygningen mellan folkskola och läroverk och görs i den nationella utvecklingens namn:

”Sålunda har en grundfast öfvertygelse uppstått därom, att icke blott farbara utan till och med bekväma bryggor kunna och böra slås emellan folkskolan och läroverket, mellan seminarierna och universiteten, mellan öfver- och underklass. Kastbildningsrörelsen inom vårt undervisningsväsende måste i den fosterländska utvecklingens namn hejdas.”⁸²

Lärarpetition om seminarierreform

Folkskolläreföreningens centralstyrelse inlämnade 1906 en särskild *petition till Kungl. Maj:t* med förslag till på vilka punkter och i vilka avseenden seminarierna borde ombildas. Denna framställan baserades på den inom föreningen sedan många år förda diskussionen, på en särskild utredning med anledning härav och på ganska enhälliga yttranden i frågan från 248 kretsföreningar med omkring 9000 medlemmar.

Man ville höja nivån i studierna så att målet ifråga om allmänbildning – undantagandes främmande språk – skulle jämsställas med studentexamen. Inträ-

⁸⁰Motioner i Andra Kammaren, N:o 152. Bihang till riksdagens protokoll vid lagtima riksdagen i Stockholm år 1905. Första samlingen. 2:dra Afdelningen. Andra Bandet. Se vidare Lindberg & Berge, op. cit., s 13–20, som bl a skildrar inrättandet av professuren i pedagogik i Uppsala 1907 (tillsatt 1910) som en följd av Bergs och Hammarlunds motion, men där inte minst von Schéeles verksamhet också varit betydelsefull.

⁸¹Detta gjordes av Hammarlund i en utskottsreservation redan vid 1902 års riksdag. *Svensk Läraretidning*, 1904, s 274–278: ”För dagen. En riksdagsmotion angående seminarielärares löner.” Motionen var författad av Berg och Hammarlund och yrkade att manlig adjunkt måtte få likvärdiga villkor med läroverksadjunkt. Seminarierna måste få skickliga lärarkrafter.

⁸²*Svensk Läraretidning*, 1903, s 617 ff: ”För dagen. Kastbildningsseminarier”; citatet s 618.

desfordringarna borde höjas till att ungefär motsvara högre folkskola eller folkskolans högre avdelning och en enhetlig och verksam kontroll av seminariernas verksamhet ske. Man ville att psykologi och logik skulle tas upp som ett särskilt ämne och att psykologin därvid skulle omfatta icke endast allmän empirisk psykologi utan även barnpsykologi med pedagogisk patologi, att religionsundervisningen skulle omorganiseras så att den främst omfattade bibelstudium och allmän religionshistoria med kyrkohistoria – således inte katekes och biblisk historia – och att ett främmande språk skulle införas (valfritt tyska eller engelska). Modersmålsundervisningen skulle ägnas litteraturläsning och litteraturhistoria samt mer övning i att uttrycka sig i tal och skrift, matematik, fysik och kemi få större utrymme, naturhistoriens stoff väljas utifrån större hänsyn till det praktiska livet och biologi och hälsolära härvid beaktas mer samt skolhygien införas. Teckningsundervisningen borde ta tillbörlig hänsyn till sådan teckning som läraren behöver utföra på tavlan i samband med sin undervisning (åskådningsteckning). Undervisningsmetoderna borde ge eleverna tillfälle till mer självständigt arbete, som insamling av naturföremål, laborationer, föredrag i form av referat eller redogörelse för egna iakttagelser. Lämpliga seminariebibliotek borde upprättas för detta ändamål, liksom elevbibliotek vid övningsskolan. Vidare borde seminarielärarnas kompetens höjas så att de motsvarade de allmänna läroverkens adjunkter, men med kvalificerade betyg i undervisningsämnena och avseende provårsbetyget. Adjunktslönerna borde sättas högre än adjunktslönerna vid läroverken och rektorernas löner sättas lika med läroverksrektorernas. Tillräckligt antal lokaler borde anskaffas som motsvarade nutida hygieniska fordringar. Folkskolläraryxamen borde berättiga till inträde vid filosofisk fakultet efter nödvändig kompletteringsexamen.⁸³

När denna petition framlades för regeringen hade Fridtjuv Berg inträtt i densamma som ecklesiastikminister. Redan år 1904 hade dåvarande ecklesiastikminister C von Friesen i anslutning till propositionen i läroverksfrågan yttrat sin snara avsikt att föreslå vissa ändringar i seminariernas organisation. Samma år hade också seminarielärarnas löner reglerats; i samband härmed hade i riksdagsdiskussionen uttalats att detta var första steget i en omdaning av seminarierna. Också vid 1905 års seminarieläraryxmöte hade en rad reformförslag väckts.⁸⁴ I juli 1906 tillsatte så Kungl.Maj:t den kommitté – inledningsvis

⁸³*Svensk Läraretidning*, 1905, s 410–415: "Ombildning af seminarierna", *ibid.*, 1906, s 25 f: "För dagen. En petition i seminariefrågan."

⁸⁴*Förhandlingar vid sjunde svenska seminarieläraryxmötet*, 1905; bl a hade mötet ställt sig bakom höjda inträdeskrav. Ett tema gällde förändrat arbetssätt vid seminarierna; diskussionen härom inleddes med ett föredrag av Otto Sundén, som även här refererar till sitt studiebesök i USA. Han tar bl a upp vikten av hembildningsstudier och att eleverna ställs i omedelbar beröring med verkligheten,

benämnd seminariekommittén, senare efter utökat uppdrag och delvis ändrad sammansättning folkundervisningskommittén – vilkens arbete bl a ledde till en förändrad lärarutbildning, inrättandet av folkskolöverstyrelsen, utarbetandet av 1919 års läroplan samt tillkomsten av praktiska ungdomsskolor.⁸⁵

Flertalet av de tyngsta kraven i folkskolläreföreningens petition kom att få genomslag i den nya stadga och undervisningsplan som utfärdades 1914. Folkskolläreföreningen och dess strävan att förändra lärarutbildningen kom att spela en stor roll i det tidiga 1900-talets reformarbete.

Åtskilliga referenser gjordes till psykologin och till förhållanden i den anglosachsiska världen i centralstyrelsens utredning med förslag till ombildning av seminarierna. Här sägs t ex:

”Det ämne, som är grundläggande för all undervisnings- och uppfostringskonst, *psykologien*, har hittills varit så föga beaktadt vid våra seminarier, [...] Inom detta ämne föreligger alltså det största behovet af reform. För att elevens egen undervisning icke skall blifva schablonmässig och mekanisk, behöfves först och främst en ordentlig kurs i allmän empirisk psykologi. Med denna som underlag blir det honom sedan möjligt att iakttaga ett barns sjäslif och dess utveckling. Får eleven i seminariets öfningskola tillfälle härtill, blir han mottaglig för en kurs i barnpsykologi, i hvilken då särskild uppmärksamhet bör ägnas de barn, som lida af sjäsliga bristfälligheter (pedagogisk patologi och terapi).”⁸⁶

Bland ämnets förtjänster anföras också att det är i högsta grad allmänbildande och väcker ungdomens intresse; sammantaget förordar centralstyrelsen att psykologi får bilda ett självständigt ämne skilt från pedagogik och metodik.

Sammanfattande tolkning och analys

Den arena som tar form mot 1800-talets slut gestaltar ett tydligt spänningsfält mellan å ena sidan bärarna av den äldre, etablerade *ämbetsmannareformismen*, å andra sidan företrädarna för en *ny, framväxande profession* – folkskollärarna. Folkskollärarnas ledande företrädare ifrågasätter den idealtypiske ämbetsmannen som bärare av rätten till tolkningsföreträde à priori, just i kraften

t ex genom direkta iakttagelser i naturen, försök i kemi och fysik, studier av källskrifter, mer föreläsningar och självständigt arbete. Också skolans hela undervisning ”måste till form och innehåll blifva sådan, att den förer i direkt beröring med lifvets reella och ideella *verkligheter*” och hela undervisningen ordnas så att barnen får lära sig att plikttroget och självständigt arbeta; härigenom stärks också den moraliska kraften, ansvarskänslan och ”den personliga dristigheten att på anvisad plats gripa i tu med lifvets uppgifter.” Ibid., s 26–37, citaten s 28 f.

⁸⁵Utdrag av statsrådsprotokollet över ecklesiastikärenden den 13 juli 1906, *FUK I:2*, s 495–498.

⁸⁶*Svensk Lärartidning*, 1905, s 413.

av sitt ämbetsmannaskap, sin position som statens företrädare. Mot den statsbärande ämbetsmannen ställs *medborgaren*, den myndiga individen som i kraft av sitt kunnande, sin erfarenhet och sin formella utbildning bör tillskrivas rätten att på lika villkor med ämbetsmannen få uttala sin mening och bli tagen på allvar som en likvärdig samtalspart. Den av boströmiansk statsteori legitimerade sammanlänkningen mellan staten och dess officiellt utnämnda tjänstemän utmanas; utmanarna får genom sitt förbund med olika liberala krafter en materiell plattform att agera utifrån och ett tydligt, eget utrymme i den pedagogiska offentligheten. Seminarieutbildningen – den institution som utfärdade själva den examen som gav läraren legitimitet – görs till ett led i detta de nya lärarnas professionaliseringsprojekt. Vidareutbildning, liksom utstakandet av ett eget vetenskapligt territorium med en professur i pedagogik, ses som en möjlighet att skapa karriärvägar också för folkskollärare.⁸⁷

Det till synes nya är att *olika* läroplanskoder nu öppet konfronteras med varandra. Den *evangeliska pedagogikens* urvalsprinciper utmanas av den nya vetenskapen *psykologi*. *Barnet och dess själ* tonar fram som ny grund för urvalet av innehåll i lärarutbildningen; föreställningar om *åtskillnad* mellan det normala och det patologiska börjar även bli synliga i den pedagogiska texten och *nationen* – fosterlandet – och *hemmet* hålls fram som integrerande idéer.

Den period under vilken detta utspelas utgör en tid av stora förändringar. Gunnar Richardson har visat hur 1880-talet med dess skärpta konflikter, bl a mellan en traditionell kyrka och dess utmanare från såväl låg- och frikyrkligt som sekularistiskt håll, kom att utgöra en märklig brytningstid i svenskt samhälls- och kulturliv. Inte minst avspeglades motsättningarna i de stora katekesstriderna och i åsiktsbrytningarna kring skolan.⁸⁸ Vi har kunnat följa hur också lärarutbildningen görs till en del i denna kamp. Under 1880-talet förändras de förändringar som senare skulle komma att slå igenom under nittiotalet och kring sekelskiftet. ”Det moderna projektet” tar då form på ett flertal fronter.⁸⁹ Den industriella utvecklingen går in i ett nytt skede, starka kapi-

⁸⁷Som Christina Florin framhållit utgör just folkskollärarkårens strävan att utveckla yrkets kunskapsida, förbättra utbildningen och skapa karriärvägar ett av flera led i en professionaliseringsprocess. Hon menar visserligen att kåren ännu inte nått fram till full professionell mognad, men att den handlade professionellt, begagnade professionella strategier och lyckades förvandla folkskolläraryrket till ett karriäryrke. Florin, *Kampen om katedern*, 1987, s 72–99.

⁸⁸Gunnar Richardson, *Kulturkamp och klasskamp*, 1963.

⁸⁹Allmänt om detta skede i svensk historia, se Sten Carlsson, *Svensk historia II*, 1964. Om industrialiseringens förändrade karaktär, kommunikationernas utbyggnad, befolkningsförändringar och emigration, se Torsten Gårdlund, *Industrialismens samhälle*, 1942, om folkrörelserna, se Sven Lundkvist, *Folkrörelserna i det svenska samhället 1850–1920*, 1977, om den sociala omgrupperingen, se Sten Carlsson, *Yrken och samhällsgrupper*, 1968. Om den nya staden, se t ex Eva Eriksson, *Den moderna stadens födelse*, 1990, om sekelskiftets ”hygienism”, se t ex Kjell Jonsson, *En nybadad renrasig svensk ... i I framtidens tjänst. Ur folkhemmets idéhistoria*, 1986, och Jan Olof Nilsson, *Alva Myrdal – en virvel i den moderna strömmen*, 1994, om samhällsförändringarnas be-

talintressen kan göra sig gällande på ett annat sätt än tidigare, bank- och kreditväsen etableras och befästs, ny teknik skjuter fart explosionsartat och bidrar starkt till den industriella expansionen. Inom universiteten börjar en naturvetenskaplig forskning på empirisk grund flytta fram sina positioner. Utvecklade kommunikationer skapar förutsättningar för internationella kontakter, stora världsutställningar – däribland en i Sverige 1897 – medverkar till synliggörandet av "det moderna" som förebild. En ny arkitektur bidrar utifrån programmatiska idéer till konstruktionen av den moderna staden. "Det nationella" blir ett viktigt tema i konst, arkitektur, heminredning – och i pedagogik. Arts and Crafts-movement, hemslöjdsrörelsen, Ellen Keys och Carl Larssons program för det goda hemmet och dess nyenkla gestaltning speglar olika sidor av samma tema.

De "klassiska" folkrörelserna befäster sina positioner, nya yrkesgrupper formeras inom borgerskapet, ett modernt partiväsen etableras och kampen förs om allmän rösträtt.

Emigrationsfrågan spelar en katalysatorisk roll som problem för staten och dess ämbetsmän. Överbefolkning och folkomflyttningar inom landet leder på sina håll till usla levnadsvillkor i överbefolkade kåkstäder; bilder av förvildad ungdom, underhållig litteratur och sedligt förfall målas upp i alarmerande exempel. Hälsovård och hygien blir viktiga frågor på dagordningen. Olika socialreformatoriska rörelser framträder med varierande välfärds- och fattigvårdsanspråk som svar på det uppfattade hotet mot den sociala integrationen. Också staten börjar i ljuset av industrins och kapitalförhållandenas förändringar steg för steg ta ett annat ansvar än tidigare för sådant som ekonomisk utveckling och medborgarnas välfärd.⁹⁰

Gamla åtskillnader ifrågasätts och utmanas av nya. En skiljelinje dras mellan det friska, sunda och normala å ena sidan och det sjuka, vanartiga och patologiska å den andra. Föreställningar om en möjlig utveckling i framtiden tränger fram som motkraft mot idéer om att allt en gång är givet.

I denna tid av stora motsättningar torde det knappast vara förvånande att den mekanisk-moraliska lärarutbildningen, med replikation, katekesluntor och starkt auktoritära relationer mellan lärare och studerande, ter sig otidsenlig

tydelse för synen på individ och samhälle, se t ex Johan Asplund, *Tid, rum, individ och kollektiv*, 1983. 1890-talets kultur, samhälle och "tidsanda" skildras ur ett mångfacetterat perspektiv i Anders Ekström, *Den utställda världen*, 1994; bl a åskådliggörs just hur "det nationella" trädde fram som en väckelse under 1800-talets slutskede; *ibid.*, t ex s 264 ff.

⁹⁰Rolf Torstendahl, *Bureaucratisation in Northwestern Europe 1880–1985*, 1991; jfr Nils Runeby, *Dygd och vetande*, bl a uppsatsen "Fullkomnat är vårt samhällsskick. Om den organiserade välfärden", 1995, s 257–270. Redan Durkheim diskuterar denna statens förändrade och utvidgade roll – för att neutralisera de partikulära, kollektiva krafterna, t ex associationer och organisationer, och därigenom garantera moralen och den sociala sammanhållningen av helheten. Emile Durkheim, *Professional Ethics and Civic Morals*, 1957, t ex s 65–75.

och väcker opposition. Tomas Englund har i sin analys av bakgrunden till 1910-talets skolreformer framhållit hur folkskolans sekularisering ställde krav på en annan slags samhörighetsfostran som värn mot hotande konflikter mellan samhällsklasser, som en väg till ökad produktivitet i industrin och som ett led i att nå stabilitet på den av strejker och lockouter stundtals lamslagna arbetsmarknaden.⁹¹ I denna nya gemenskapsideologi tillerkänns individen ett annat ansvar och en annan ställning än tidigare. Per-Johan Ödman har i sin tolkning av folkskollärare S A Kinbergs dagbok just kunnat spåra spirande uttryck för kritiskt medvetande om något annat, uttryck för en annan slags självuppfattning av jaget som ensam och delvis för sig själv ansvarig individ, i motsats till det totala underordningstema som utgör det dominerande.⁹² Folkskollärarnas kraftfulla representanter gestaltar denna nya individualitet. När man uppfattar statens läse- och läroböcker föräldrade tar man initiativ till en storartad ny utgivning och anlitar landets främsta författare för att skriva helt nya slags texter – texter som förenar ett fiktivt berättarmotiv med givna geografiska och historiska teman.⁹³ Som motbild till den underhaltiga populärlitteraturen skapar folkskollärarna ett eget förlag och en egen utgivning av god och bildande barn- och ungdomslitteratur. Man startar en imponerande utgivning av aktuell pedagogisk litteratur och introducerar härigenom en rad viktiga verk på svenska. Sitt betydelsefulla professionella projekt lyckas folkskollärarna genomföra just genom att de organiserat sig kollektivt som kår och skaffat sig språkrör i såväl den politiska som den publicistiska världen. De skulle snart också komma att besätta viktiga platser inom statens administrativa ledning av skola och lärutbildning.

Helt klart har lärarutbildningens fält förändrats i och med dessa nya aktörers framträdande på arenan. I nästa avsnitt kommer den nya läroplanen för folkskollärarnas utbildning att närmare analyseras.

⁹¹Tomas Englund, *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet*, 1986, s 190–203.

⁹²Per-Johan Ödman, *Kontrasternas spel*, 1995.

⁹³Om tillkomsten av Heidenstams Svenska folkets öden och äventyr, se Bo Ollén, *Heidenstam som barnboksförfattare*, 1992, om Selma Lagerlöfs Nils Holgersson, se Gunnar Ahlström, *Den underbara resan*, 1942 och Vivi Edström, *Uppdrag läsebok*, 1996.

6 Medborgerlig bildning som mål. En organisk-integrativ läroplan formuleras

Inledning

1906 fattade regeringen beslut om en seminarierreform som skulle förberedas av en särskild kommitté. Kommittén benämndes inledningsvis ”seminariekommittén”; senare fick ett utökat uppdrag och tog sig namnet *folkundervisningskommittén*. Kommittén genomförde ett omfattande läroplansarbete för att analysera seminarieutbildningen och föreslog avsevärda förändringar av lärarutbildningen. Förslaget resulterade efter viss överarbetning i en ny stadga som utfärdades 1914.

Det är framför allt i själva kommitténs resonemang och motiveringar som de bärande principerna för läroplanens uppbyggnad, organisation och innehåll blir tydliga. Det är i dessa utsagor ”det nya” framträder med all den kraft som reformatörerna förmår uttrycka. I detta kapitel söker jag rekonstruera den diskurs kommittén formulerar. Originaltexten bär i sig ett vitalt exempel på en läroplanskod som i bestämda avseenden skiljer sig från den som tidigare dominerat fältet; följaktligen speglar framställningen denna text i förhållandevis fylliga citat.

1906 års folkundervisningskommitté

Seminariekommittén tillsattes således 1906 av Arvid Lindmans nyligen tillträdna konservativa regering. Ecklesiastikminister var Hugo Hammarskjöld.¹

¹Kommittén bestod av riksdagsmännen Fridtjuf Berg, ordf. (liberala samlingspartiet), bruksdisponent O M Strömberg och hemmansägare L J Jansson (första kammarens höger respektive lantmannapartiet), seminarierektorerna Harald Dahlgren och A O Wickman samt folkskoleinspektören och kyrkoherden C R Sundell. Wickman ersattes i och med utgången av år 1907 av seminarieadjunkten Hedwig Sidner. Från starten bemyndigades vidare seminarierektorerna C O Arcadius och Otto W Sundén att biträda kommittén, bl a vad gäller utarbetande av förslag till läroplan och lärokurser vid seminarierna; också Hedwig Sidner och folkskoleinspektör Jöns Franzén fick i uppdrag att biträda kommittén vid behov; *Folkundervisningskommitténs betänkande (FUK) 1:1*, 1912, s II f, Utdrag av protokollet över ecklesiastikärenden hållet inför Hans Maj:t Konungen i statsrådet den 13 juli 1906 i *FUK 1:2*, 1912, s 495–498; se även N O Bruce, *Det svenska folkundervisningsväsendet 1900–1920, SFH IV*, 1940, s 52–59. Seminarieintressena var således väl före-

Som nämnts i föregående kapitel hade emellertid redan ecklesiastikminister Carl von Friesen i anslutning till beslutet om läroverksreform 1904 uttalat avsikten att tillsätta en seminariekommitté; denna ambition hade även Fridtjuv Berg under sin korta första period som ecklesiastikminister i den av Karl Staaff ledda regeringen 1905–06.

Folkskolläraryntressenas betydelse i sammanhanget demonstreras av att Fridtjuv Berg, som avgått som ecklesiastikminister några månader före beslutet om kommitténs tillkomst, nu av den konservative Arvid Lindman utsågs till kommitténs ordförande – ett uppdrag han innehade tills det på nytt blev dags att 1911 som ecklesiastikminister inträda i nästa av Karl Staaff ledda liberala regering. Ordförandeskapet övertogs då av Harald Dahlgren, ledamot i kommittén och sedan år 1905 rektor vid folkskoleseminariet i Uppsala.² 1909 utvidgades kommitténs uppdrag till att omfatta en översyn av folkundervisningen utifrån en framställan av hushållningssällskapens ombudsmöte ("lantbruksriksdagen") med önskemål om en fullständig omorganisation i praktisk riktning av hela folkbildningsväsendet, inklusive folkskolan och dess överbyggnader; namnet ändrades då till folkundervisningskommittén.³ Kommittén utökades därvid med tre nya ledamöter, vilka även skulle få lägga synpunkter på förslaget till seminarierreform.⁴ Dessa nya direktiv och utökningen av ledamöter förstärkte näringslivs- och storjordbrukarintressen i kommittén på bekostnad av de liberala folkskolläraryntressena. Dock kunde till kommittén ungefär samtidigt knytas ett antal ledande folkskoleföreträdare som sakkunniga.⁵ Utökningen av kommittén med de tre nya representanterna för kapital-

trädda; vi känner t ex igen Otto Sundén, som vi mötte i föregående kapitel, den förste i Sverige att avlägga licentiatexamen i pedagogik. Sundén hade mött en modernare, vetenskaplig psykologi jämfört med vad som var vanligt bland seminarielärarna och pläderat för flera centrala förändringar av seminariernas arbetsätt.

²*FUK I:1*, s II.

³Utdrag av protokollet över ecklesiastikärenden hållet inför Hans Maj:t Konungen i statsrådet den 12 januari 1909 i *FUK I:2*, 1912, s 499–502, Bruce, op. cit., s 52–59. Denna förändring av kommitténs uppdrag och ledamöter har analyserats av Tomas Englund, *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet*, 1986, s 204–216 och Ingrid Lindell, *Disciplinering och yrkesutbildning*, 1992, s 111–121.

⁴Dessa ledamöter var bruksägaren Erik Johan Ljungberg, kanslirådet Hugo Tigerschiöld och föreståndaren för kemisk-växtbiologiska anstalten i Norrbottens län, fil dr Paul Hellström. Ljungberg var verkställande direktör vid Stora Kopparbergs Bergslags AB och betecknas som en av dåtidens mest framstående industrimän; han tog bl a initiativ till bildandet av Sveriges Industriförbund 1910 och var dess ordförande till 1912. Tigerschiöld var chef för kyrkobyråån i ecklesiastikdepartementet och hade förankring i både jordbruk (var storgodsägare) och järnbruk; politiskt företrädde han högern. Hellström var ledamot av lantbruksakademien och kan sägas representera jordbruksintressena; som riksdagsman var han frisinnad liberal. Lindell, op. cit., s 112 f, jfr Bruce, op. cit., s 56.

⁵Alfred Dalin, N O Bruce och Elin Lundewall; sekreterare var därtill sedan 1909 Jöns Franzén och från 1910 som bitr sekreterare avseende seminariefrågan K L E Sandberg; fram till mars 1909 hade A E Bastman varit sekreterare. *FUK I:1*, s IV, Bruce, op. cit., s 57. Dalin, Bruce och Franzén var alla ledamöter av folkskolläreföreningens centralstyrelse.

och jordbrukarintressen fick betydelse för seminariereformen genom att dessa ledamöter fick majoritet för sitt förslag att i utbildningen införa ett nytt ämne, ekonomilära; ekonomiprofessorerna Gustaf Cassel och Eli F Heckscher tillkallades för att som sakkunniga utarbeta kursplanen till detta ämne.⁶

Kommittén genomförde ett mycket omfattande utredningsarbete som dokumenterades i fem betänkanden och vad lärarutbildningen beträffar omfattade fyra volymer, vilka mynnade ut i ett förslag till ny stadga och undervisningsplan för seminarierna. Utredningsarbetet innehöll en regelrätt uppföljning av seminariernas verksamhet, dels i form av en utförlig historisk framställning, dels i form av en statistisk studie som ingående belyste rekrytering, resultat mm, samt en studie av lärarutbildningen i praktiskt taget samtliga övriga europeiska länder, Förenta staterna och Japan. För den historiska studien svarade C O Arcadius, rektor för Växjö folkskoleseminarium och för den statistiska studien kanslisekreterare Clas Gustafsson.⁷

1914 års stadga för folkskollärarutbildningen

Utredningsarbetet resulterade i en stadga – utfärdad 1914 – av betydligt större omfattning än den dittills gällande. Antalet paragrafer är 178, vartill kommer en undervisningsplan omfattande timplan och kursplan.⁸ Kursplanen innehåller nu för första gången anvisningar för hur undervisningen skall bedrivas i respektive ämne. Den tidigare stadgans mer neutralt hållna ändamålsparagraf åtföljs nu av en paragraf som utförligt uttrycker undervisningens *syfte*. Här formuleras en normativ grund för utbildningen. Undervisningens innehåll ges en motivering utöver den självklara referensen till ett kommande lärararbete. Här utsägs nu att utbildningen syftar till såväl allmänbildning som fackbildning. Det moraliska målet är formulerat i termer av att undervisningen bör inge lärjungarna kärlek till sitt framtida kall samt ”med den kristna livsåskådningen som grundval utbilda dem till sedliga och självständiga personligheter.”⁹ Inte bara ett visst mått av kunskaper och färdigheter skall bibringas utan utbildningen skall fastmer grundlägga håg för och ge förmåga till fortsatt arbete för att vinna vetande och själsodling. Inom varje ämne bör undervisningen ta sikte på det praktiska livets behov och intressen. Den bör främja ett

⁶Närmare bestämt skulle de biträda avseende förslag till läroplan och metodiska anvisningar m.m. för undervisning vid seminarierna om förhållanden av ekonomisk innebörd; *FUK I:1*, s IV.

⁷Arcadius, 1911, Gustafsson, 1911 i *FUK I:3*.

⁸Kungl. Maj:ts nådiga stadga för statens folkskoleseminarier given Stockholms slott den 3 juli 1914. SFS 1914:133.

⁹Ibid., § 6.

fosterländskt sinnelag och ge duglighet att i lärargärningen bidra till arbetet för sin samtids medborgerliga och nationella uppgifter genom att ”närmast samla sig om” Sveriges natur, hjälpkällor och näringar, historia och nutida samhällsförhållanden, språk och litteratur.

Timplanen innehåller avsevärda omfördelningar av de olika ämnenas tidsmässiga utrymme i undervisningen.¹⁰ Kristendomsämnet minskades från totalt 20 till 12 timmar i veckan; modersmålets timtal blev 14, medan ”svenska språket” i 1894 års timplan omfattat 21 veckotimmar. Minskningarna gjordes till förmån för bl a naturorienterande ämnen, ekonomilära – ett nytt ämne – och ett främmande språk, men inte minst för att ge ökat utrymme åt de så kallade övningsämnena, där främst gymnastik fått sitt timtal starkt uppskriver (för de manliga seminarierna fick ämnet fördubblat utrymme från 12 till 24 timmar, dvs 6 timmar i veckan under vart och ett av de fyra studieåren! De kvinnliga seminarierna hade totalt 20 veckotimmar gymnastik). En anmärkningsvärd förändring skedde av det tidigare ämnet ”pedagogik och metodik”, som dels bytt namn till ”psykologi och pedagogik”, dels ändrat karaktär såtillvida att den speciella metodiken – läran om hur respektive skolämne skulle behandlas i undervisningen – brutits ut och förlagts till vart och ett av de olika ”skolämnenas” kurser.¹¹ En annan betydelsefull förändring torde också ha varit att läsåret ökade från 36 till 39 veckor.¹²

Det som karakteriserar utbildningen enligt stadgans text är en relativt hög grad av ämnesdifferentiering, en starkt praktisk karaktär – med stor andel ”övningsämnena” av i första hand färdighetstränande natur –, allvarliga försök att låta undervisningen utgå från konkreta observationer i ett bestämt sammanhang, induktiv snarare än deduktiv framställning, fördjupning av stoff och höjd nivå i vissa ämnen, personlig utveckling mot sedlighet genom en annan slags kristendomsundervisning än den rent katekesdominerade, försök att ge pedagogik och undervisningslära en vetenskaplig legitimitet genom utgångspunkt i empirisk psykologi. En folkuppfostrande avsikt kan spåras i delar av kursplanen. Inte bara de traditionella ”baskunskaperna” utan även kunskaper i ekonomiska och sociala frågor liksom i en praktiskt orienterad naturkunskap anses relevanta för den blivande läraren. Också den fysiska fostran betonas – speglad bl a i de många gymnastiktimmarna, men också i det nya ämnesmo-

¹⁰Timplanen, se SFS 1914:133, s 435. Jfr Berit Askling, *Utbildningsplanering i en lärarutbildning*, 1983.

¹¹SFS 1914:133, s 447. I den praktiska lärarutbildningen skulle bl a behandlas didaktiska och metodiska frågor; alltjämt talas om lektionsutkast, dock ”kortfattade skriftliga” sådana, som förberedelse för gruppövningar; *ibid.*, s 458 ff.

¹²Ökningen skedde i etapper; beslut om ökning till 38 veckor hade fattats i en särskild kungörelse redan 1904.

mentet ”hälsolära” och i det faktum att stadgan noga reglerar hur många timmar undervisningen totalt fick omfatta per dag och hur mycket hemarbete som fick åläggas eleverna. Flera paragrafer i själva stadgan handlar nu också om ”fysisk uppfostran och sundhetsanordningar”.¹³ Vidare innehåller stadgan bestämmelser – nya – om särskild läkare för seminariet; i bilaga anges vilka sjukdomar som gjorde en sökande olämplig för läraryrket.¹⁴

Också det begränsade stoffurvalet och anteckningsraseriet synes vara på väg ut ur seminariernas normerande styrdokument. Stadgan reglerar nu noga en tidigare ej omnämnd institution, *seminariebiblioteket*, som skall innehålla såväl ”upplysningsbibliotek” som studiebibliotek – även för hemlån – och ”handbibliotek”. Ett avsnitt finns också om bibliotekarie.¹⁵ Övningsskolan regleras noggrannare än tidigare.¹⁶

Det noterades tidigare att denna stadga innehåller en syftesformulering där en uttalad *motivering* för utbildningens utformning återfinns. En allt mindre del av seminariets verksamhet synes nu återgå på det självklaras grund; innehåll och arbetssätt beskrivs såväl när det gäller de enskilda ämnena som ifråga om den praktiska delen av utbildningen och en sammanfattande syftesbeskrivning ger legitimitet åt den valda inriktningen. Än tydligare framgår motive-ringar och avsikter för stoff och arbetssätt i det omfattande utredningsarbete som folkundervisningskommittén ombesörjde, och som låg till grund för stadgan.

Folkundervisningskommitténs principer för en ny lärarutbildning

Kommittén betonar starkt behovet av att seminarieundervisningen får en *praktisk* karaktär.¹⁷ Begreppet ”praktisk” ges en specifik betydelse, länkas till en beskrivning av produktionslivets utveckling mot större arbetsdelning och får motivera det nya ämnet ekonomilära:

¹³SFS 1914:133, § 52–58.

¹⁴Till långt fram i tiden redovisades för övrigt i den officiella statistiken över lärarutbildningen andelen elever som av läkaren varit befriade från seminariets gymnastikundervisning.

¹⁵SFS 1914:133, §§ 15 o. 114.

¹⁶Ibid., § 69–84.

¹⁷Ingrid Lindell, op. cit., s 114 ff, refererar till brev från Erik Johan Ljungberg till ecklesiastikminister Hammarskiöld om behovet av en mer praktisk folkundervisning redan i samband med seminariekommitténs tillkomst 1906 och till statsminister Lindman 1908, varvid just industrins behov av både ökad produktivitet och lugn på arbetsmarknaden åberopades som skäl för en mer praktisk folkundervisning.

”Kraven på att undervisningen skall göras praktisk framträda i våra dagar så starkt, att en utredning av folkundervisningsfrågan icke kan undgå att ta ställning till dem, ej heller att, i den mån och på de vägar det är möjligt, tillmötesgå dem. Denna uppgift försvåras emellertid därav, att begreppet ’praktisk’ esomoftast fattas alltför trångt. Om man begär, att barnet skall undervisas i just det praktiska arbete, som det senare i livet skall komma att syssla med, då begär man för mycket – och på en gång alldeles för litet. För mycket, därför att skolan aldrig kan räkna till för en sådan undervisning i *alla* yrken och därför att med nutidens långt genomförda arbetsdelning och stora rörlighet i avseende å yrkesval man icke på förhand kan veta, vilka praktiska kunskaper lärjungen skall få nytta av. Men också för litet, ty en undervisning, som blott avsåge att meddela praktiska kunskaper för olika yrken, skulle lätt komma att försumma det djupare bildningsarbete, som dock är en nödvändig förutsättning för att barnen en gång skola stå rustade att med framgång ta upp livets skiftande uppgifter.”¹⁸

Tydligt framgår här att läroplanen måste bli en annan i ett samhälle där framtiden inte är given, där ett val med nödvändighet måste göras såväl av framtida yrke som av skolans innehåll. Det är samtidigt *åtskillnaden* mellan arbetet i produktionen och skolans bildningsuppgift som motiverar att i skolan *återskapas* en förankring i det praktiska, i det produktiva arbetets villkor:

”Medan ännu familjens egenhushållning var förhärskande, fick ungdomen inom familjen en fostran till arbete genom arbete. Inom hantverket erbjöd lärlingsväsendet en motsvarande form av uppfostran. Den bildning, som sålunda gavs, hade med all sin begränsning dock den oskattbara förtjänsten att vara en bildning med rot i det verkliga arbetet, en bildning i det intimaste samband med folkets liv. Om en sådan bildning, enligt vad nyss är sagt, under moderna förhållanden icke kan åstadkommas, om det är nödvändigt för folkskolan att lägga tyngdpunkten av sitt arbete på en allmänt medborgerlig uppfostran, så gäller det uppenbarligen att dess noggrannare vaka över att denna allmänna folkskolebildning bevarar sitt nödvändiga samband med det produktiva arbetet och icke genom att isolera sig från det levande livet mister något av sin bärande kraft.

Kraven på ’praktisk’ uppfostran måste folkskolan därför tillmötesgå genom att så nära som möjligt anknyta hela sitt bildningsarbete till det praktiska arbete, i vilket skolans ungdom växer upp eller för vilket den förbereder sig. Möjligheter till en sådan anknytning givas i rikt mått. Naturkunskapen kan snart sagt för vart steg lämna nya inblickar i de tekniska förutsättningarna för produktionen. Matematiken kan genom lämpligt val av exempel hålla sig i närmaste kontakt med livets praktiska uppgifter. Historien bör icke för-

¹⁸FUK I:1, s 148.

summa de djupgående förändringar, som ägt rum i folkens ekonomiska liv eller betydelsen av dessa förändringar för nutida samhällsförhållanden.”¹⁹

Texten leder fram till att en förutsättning för det ovan nämnda är att läraren får ett visst mått av allmän ekonomisk bildning, något som det föreslagna nya ämnet *ekonomilära*, alltså ”läran om hushållningen”, är tänkt att ge. Ämnet ges en roll av sammanbindande länk mellan de olika strävande efter ”praktiskhet” som kan göras i övriga ämnen.²⁰

Undervisningens praktiska karaktär och det nya ekonomiska ämnet tillskrivs också en social betydelse för folkskollärarens förankring i det lokalsamhälle där han förväntas komma att verka – och för att härigenom ge skolan legitimitet:

”Framför allt synes man därvid böra tänka på betydelsen av att folkskolläraren förblir i närmaste kontakt med en befolkning, där han verkar, delar dess intressen och åtnjuter dess förtroende. Men detta är i stort sett otänkbart, om läraren står främmande för folkets dagliga gärning och saknar förmågan att rätt värdera och uppskatta densamma. Ingenting synes bättre ägnat att motarbeta en dylik isolering än en ekonomisk bildning, som riktar blicken på det produktiva arbetet och ger de allmänna förutsättningarna för ett djupare förstående av det ekonomiska livet. Den ställning folkskolläraren intar till ortens befolkning måste alltid återverka på skolan och särskilt på befolkningens intresse för skolan. Ju mer folket känner, att folkskolläraren delar dess intressen, ju mer också själva skolan framstår som ett organiskt led i folkets liv, ju starkare skall folkets intresse för skolan visa sig, ju längre skall avståndet bli från den ödesdigra uppfattning, som i skolan ser blott och bart ett onus.”²¹

De omfattande motiveringarna, ägnade att ge legitimitet åt ett nytt ämne i en till trängsel fylld kursplan, torde delvis kunna ses som ett uttryck för att motstridiga synpunkter fanns på denna punkt. Mot det nya ämnets omfattning reserverade sig också två kommittéledamöter: Hedwig Sidner och Harald Dahlgren, båda representanter för seminarierna.²² Motivet var de i övrigt omfattande kurserna i relation till den tid som seminarieutbildningen skulle omfatta. Samtidigt synes utredningens motiveringar just på denna punkt teckna konturerna till läroplanens idémässiga överbyggnad.

¹⁹Ibid., s 148 f.

²⁰Se t ex *ibid.*, s 149 ff.

²¹Ibid., s 152.

²²*FUK I:2*, s 474 o. 482–485.

Också andra av de områden som präglades av utmärkande drag hos stadgan och undervisningsplanen är föremål för särskilda kommentarer från kommitténs sida. Den stora andel av tiden som upptas av de *praktisk-estetiska* ämnena, och då framför allt gymnastiken, ges också motiveringar som pekar mot behov av integration och personlig utveckling:

”Mer och mer blir det för det allmänna medvetandet klart, att för en sund uppfostran handens övning är lika viktig som huvudets, och att kroppens hälsa och utveckling är ett villkor för själens. Barn- och ungdomsskolans utveckling i alla länder går i riktning av att inrymma allt större plats åt de s.k. övningsämnen, att giva dem ett mångsidigare och rikare innehåll, förbinda dem med varandra och med skolans gamla teoretiska ämnen, sammanjuta skolans ämneskrets till en helhet, som sysselsätter och utvecklar lärjungens hela personlighet, hans fantasi och vilja, ej mindre än hans förstånd och minne. Och det är ej blott intresset för det praktiska utan även rent ideella uppfostringsintressen, som härvid varit verksamma.”²³

Den relativt stora ökningen av gymnastikens omfattning motiveras med den folkuppfostrande karaktären hos ämnet – såväl i sedligt som i fysiskt avseende och med referens till såväl den enskilde seminarieelevens såväl kroppsliga som sedliga utveckling som till ”vårt folks fysiska uppfostran”.²⁴

Kommittén markerar i sitt förslag till utvidgning av lärokurserna mot den begränsning av vetandet som äldre stadgor gav uttryck för. Katekesen och folkskolans läsebok föreslås inte längre få en dominerande plats i kurserna i kristendomskunskap och modersmål. När man kritiserar begränsningen som grund för läroplanen skymtar en problematisering av urvalsfrågan:

”Ett sådant vetande får gärna vad man kallar ’dogmatisk’ natur, en skenbar fullständighet och ovedersäglighet, beroende på frånvaron av kritiska synpunkter; det skänker icke känsla av vetandets ringhet i jämförelse med vad som kunde vetas, utan inger en tillfredsställelse och tvärsäkerhet, som egentligen icke borde finnas.”²⁵

Inte heller låter man den omedelbara nyttan i snäv bemärkelse utgöra urvalskriterium för innehållet i yrkesutbildningen; snarare ser man yrkesutbildningsmålet ur ett vidare perspektiv:

²³*FUK I:1*, s 140 f.

²⁴*Ibid.*, s 204. Ökning för gymnastik med lek och idrott föreslogs ske från 12 till 24 veckotimmar vid de manliga och från 12 till 18 veckotimmar vid de kvinnliga seminarierna (dvs 6 resp 4 tim/vecka under vart och ett av de fyra åren. *FUK I:1*, s 216. Stadgan kom sedan att innehålla 20 timmar totalt vid de kvinnliga seminarierna – alltså en ökning utifrån förslaget.

²⁵*Ibid.*, s 137; hela diskussionen s 131–138.

”I allmänhet visar erfarenheten, att, om en lärares kunskaper icke omfatta större område än det, inom vilket han har att öva sina lärjungar, hans undervisning allt för lätt blir hantverksmässig, allt för lätt stelnar i en en gång invand methods trånga former. Endast den lärare, som i någon mån behärskar sitt ämne, förmår att göra åtskillnad på huvudsak och bisak och är i stånd att lämpa sin undervisning efter lärjungarnas olika förutsättningar. I stället att med ängslig tanke på yrket alltjämt fordra omedelbar användbarhet för vad som i seminariet skall inhämtas bör man med frikostig hand, så långt tiden och förhållandena medgiva, söka fylla en bildbar och bildningssökande ungdoms behov av vetande och själsodling. Därmed främjar man bäst även yrkesändamålet.”²⁶

Kommer man så till de enskilda ämnena betonar kommittén klart att den ändrade inriktningen hos *kristendomsämnet* har ett i första hand *sedligt-religiöst fostrande* syfte. Den äldre katekesinriktade religionsundervisningen beskrivs som präglad av en trång åskådning och schematism. I stället är det i all kristendomsundervisning ”av vikt, att det religiösa livets verkligheter, sådana de framträda först och sist i evangeliernas Kristus och vidare i bibelns och historiens religiösa karaktärer, få i möjligaste mån oförmedlat möta lärjungen och tala till hans sinne.”²⁷ Bibeln skall utgöra grundvalen och Kristi person medelpunkten.

Att inte låta seminarieeleven möta ett studium av bibeln som tog hänsyn till den aktuella forskningens ståndpunkt och de tidsförhållanden under vilka bibelns böcker tillkommit skulle alstra misstro till undervisningen ”och ställa de unga utan förmåga av riktigt omdöme inför den rent negativa och kristendomsfientliga riktning, vars starkt framträdande yttringar de icke kunna undgå att möta.”²⁸ Dock är målet att kristendomsundervisningen för seminarieeleven blir ”något annat och mera än blott förståndsverksamhet”; viktigt är att kunna ”upprätthålla medvetandet om den känslan och viljan bestämmande makt, som är kristendomens innersta väsen.”²⁹

Vad gäller *modersmålsämnet* klargörs, att det *sakliga* bör få träda fram som det väsentliga, och inte den tidigare dominerande formella synpunkten:

”Det är den andliga odling, som av det svenska språket uppbäres, som ytterst utgör modersmålsundervisningens föremål. Att införa eleverna i den svenska litteraturen, lära dem att förstå och älska dess yppersta skatter, giva dem förmåga att ur dess förråd välja sig

²⁶Ibid., s 135 f.

²⁷Ibid., s 155; hela diskussionen s 154–157. Jfr även den utförligare framställningen i *FUK I:2*, s 42–54.

²⁸*FUK:I:1*, s 155.

²⁹Ibid., s 157.

läsning och att läsa på rätt sätt bör bliva ett huvudsyfte för modersmålläraren i seminariet.”³⁰

I *matematik* betonas det praktiskt användbara – undervisningen bör sträva mot att föra fram därhän, men också ”så långt möjligt sammanhållas till ett helt av kunskap, däri det ena stöder det andra och intet behandlas med större utförlighet, än som kräves för huvudsyftets vinnande;”³¹

När kurserna i *historia* och *geografi* beskrivs utvecklar kommittén motiven för *hembygdsstudier* – även vad gäller barn- och ungdomsskolan. Det är värnandet om att historien får en *konkret förankring i elevens föreställningsvärld* som framhålls:

”Den största svårigheten vid historieundervisningen i barn- och ungdomsskolan är att bringa det därhän, att de historiska begreppen och framställningarna bliva för lärjungen levande och komma att motsvaras av konkreta föreställningar i hans inre, samt att få till stånd i lärjungens uppfattning ett samband mellan gångna tider och den tid, som han själv lever i. Sker ej detta, blir historien för lärjungen lätt något abstrakt och schematiskt, som synes honom hava föga med verkligheten att skaffa. Det gäller därför att i första rummet söka giva lärjungen ett konkret och livligt intryck av det samhällsliv, vari han själv är med, ett förråd av föreställningar och bilder ur den honom omgivande verkligheten till hjälp för uppfattningen av förflutna tiders förhållanden. Det gäller ock att lära honom se, huru mycket av historia som finnes i hans egen omgivning, att ställa honom inför de påtagliga vittnesbörden av gångna släktens verksamhet och ge honom en förnimmelse av sambandet mellan det förflutna och det närvarande.”³²

För detta bör också seminarieelevens studier omfatta ett ”omsorgsfullt planlagt studium av seminariestaden och den kringliggande bygden [...]”³³ Men i första hand skall detta ske för att han skall lära sig tillämpa hembygdsundervisningsmetoden.

När kommittén avhandlar historieämnet utreder man jämförelsevis utförligt frågan om skilda historieuppfattningar och markerar klart att historieundervisningen vid våra skolor och seminarier skall stå på humanismens, icke på materialismens grund. Den allmänna historien bör få ökat utrymme, även om Sveriges historia måste utgöra undervisningens huvudföremål. Undervisningen skall vara anpassad till barnens uppfattningsförmåga, vila på åskådningen och

³⁰Ibid., s 158; hela diskussionen s 157 ff.

³¹Ibid., s 161; hela diskussionen s 159 ff.

³²Ibid., s 162.

³³Ibid.

ta hembygden till utgångspunkt. Läroböcker borde inte vara undervisningens huvudkälla. Studiebesök och material från respektive tidsålder vore lämpligt att använda; seminarieeleven bör få göra bekantskap med historiska källskrifter och arkivmaterial.

Anknytningen till hembygdsstudier betonas ytterligare när det gäller geografiundervisningen. Seminariestudierna i detta ämne måste stå i nära relation till barndomsskolans hembygdsundervisning, vilken borde ta sin allra första utgångspunkt i barnens omedelbara erfarenhet. Seminaristerna bör vara med om att ”planmässigt genomforska den seminariet omgivande bygden, dennas naturliv, samhällsliv och historiska minnen samt i bilder, kartskitser och skildringar återgiva, vad han härunder funnit.”³⁴ För geografiämnets del betonar kommittén hur ämnets utveckling till en vetenskap för sig – en utveckling som skedde under senare hälften av 1800-talet – motiverar dess särskiljande från historieämnet. Så hade ju också skett i läroverken, först 1895 och sedan fullt ut genom 1904 års reform.³⁵ Kommittén för ett utförligt resonemang om relationen mellan geografistudierna i barndomsskolan och vid seminarium och tar därvid utgångspunkt i den omvälvande förändring som införandet av hembygdsundervisningen i de första klasserna i barndomsskolan inneburit. Att få sina första geografiska insikter genom undervisning i ”hembygdskänedom” är, enligt kommittén, att få dessa insikter ”grundlagda på det enda pedagogiskt riktiga sättet”.³⁶ Detta har sin rot i omständigheten att

”[...] den geografiska kunskapen måste ha sin allra första utgångspunkt i barnens omedelbara erfarenhet, alltså i deras egen iakttagelse av den för dem tillgängliga närmaste omgivningen, d.v.s. det område av jorden, inom vilket de under sitt dagliga liv röra sig. Skolans första undervisning i geografi liksom andra ämnen måste – har man menat – väsentligen avse att samla, fullständiga, beriktiga och ordna den krets av konkreta föreställningar, som barnen hämtat och allt fortfarande hämta från området för sin egen personliga erfarenhet. Angående de föremål och företeelser, vilka inom detta område möta dem eller som de genom kortare besök och utflykter kunna komma i personlig beröring med, är det dem möjligt att erhålla ett vetande, som är omedelbart och ursprungligt, medan de däremot beträffande allt, som ligger utanför samma område, endast kunna ha en kunskap, som är medelbar och avledd.”³⁷

³⁴FUK I:2, s 114, jfr även ovan.

³⁵Ibid., s 110.

³⁶Ibid., s 112.

³⁷Ibid., s 112.

Också på folkskolans översta stadium och inom dess överbyggnader är hembygdsundervisningen viktig, men med ett vidare syfte, nämligen att

”[...] såsom beståndsdel av ämnet geografi, söka göra de unga närmast före deras utträddande i det praktiska och medborgerliga livet något mera förtrogna med just den ort och det samhälle, i vars arbete och utveckling de flesta av dem inom kort skola hava att göra sin insats och för vars förhållanden de på grund härav måste vara i alldeles särskild grad intresserade.”³⁸

Hembygdsundervisning är viktig också på seminariets kursplan. Att på egen hand samla den kunskap och det material, som blir nödvändigt för hembygdsundervisningen i folkskolan torde vara omöjligt. Och i många fall blir det ”lärarens lott att själv alltifrån grunden sammanbringa, ordna och bearbeta så gott som hela det erforderliga stoffet.”³⁹

Då behövs handledning och förebildligt arbete, varför läraren under seminariestudierna bör få vara med om genomförandet av seminariebygden – för att erhålla en metodisk modell för arbetet i skolan med barnen.⁴⁰

Hembygdsundervisningen är också viktig som huvudsakligt hjälpmedel för att vinna åskådlighet. ”Hembygden är ett slags storartat åskådningsförråd eller undervisningsmuseum, vars tillgodogörande i största möjliga utsträckning ej får försummas” säger man.⁴¹

Stora anspråk riktas mot geografiämnet i den tappning kommittén velat ge det. Närmast en slags exemplarisk metod beskrivs, där om möjligt på varje punkt behandlingen också av allmängeografiska företeelser liksom geologiska och biologiska aspekter av ämnet ansluts till hembygdsstudiet och ges en anknytningspunkt i elevernas egna iakttagelser av naturförhållandena. Detsamma gäller också kulturgeografi och studiet av samhällsförhållanden:

”Ur liknande omedelbara erfarenheter från den närmast omgivande verkligheten måste ock de typiska grundföreställningar om befolkningsförhållanden samt samhälls- och näringsliv härledas, vilka äro den oundgängliga förutsättningen för att en undervisning av kulturgeografisk innebörd skall kunna på ett klart och levande sätt uppfattas. Vill man undvika, att den kunskap av etnografisk, politisk och ekonomisk art, som studiet av såväl vårt eget som främmande lands geografi bör giva, kommer att i det väsentliga stanna vid en sken- och ordkunskap, måste man låta detta studium *ha sin rot* i en omedelbar konkret bekant-

³⁸Ibid., s 113.

³⁹Ibid., s 114.

⁴⁰Ibid.

⁴¹Ibid.

skap med hembygdens befolkningsförhållanden samt dess näringsgrenar och de enklaste yttringarna av dess samhällsliv. De första grundföreställningarna på det ekonomiska livets område, såsom behov och förnödenheter, natur och arbete, arbetsfördelning och arbetsprodukt, tillverkning och förbrukning, handel och penningar m.m. böra för seminarieeleverna bli klarare och åskådligare utbildade genom deras aktgivande på de ekonomiska sysselsättningar och företag av olika slag, som å seminarieorten äro tillgängliga för iakttagelsen. Likaså bör genom uppmärksammandet av seminariestadens offentliga verk och inrättningar med därtill knutna samhällsuppgifter och offentliga arbeten elevernas eftertanke kunna riktas på samhällslärens viktigaste föremål: familj, kommun och stat, kyrka och skola, fattigvård och hälsovård, kyrkostämma, kommunalstämma och stadsfullmäktige, rättskipning och förvaltning m.m. Allt detta naturligtvis icke i form av ett på definitioner och begreppsdistinktioner byggt system utan i form av *konkreta drag ur livet*, ägnade att för eleverna möjliggöra en rätt uppfattning av de besläktade företeelser på näringslivets och samhällslivets områden, varmed den geografiska, historiska och ekonomiska undervisningen på seminariets samtliga följande stadier så gott som oavbrutet kommer att syssla.”⁴²

Först härefter påpekas, att vissa allmängeografiska företeelser trots allt inte kan belysas genom av eleverna gjorda iakttagelser i hembygden – även i dessa fall bör man emellertid undvika en ”utförligt systematiserande och definierande form”.⁴³

Undervisningssättet som här beskrivits tillskrivs av kommittén ett betydande bildningsvärde, inte minst som en grund för studier även i andra orienteringsämnen. Att kunskaperna vunnits genom elevernas självverksamhet betraktas som centralt.⁴⁴

Också i beskrivningen av ämnet *biologi och hälsolära*, där hälsolära är ett nytt moment, söker kommittén konkretisera ett induktivt och på elevernas egna undersökningar grundat arbetssätt:

”Lärarens verksamhet kommer därför i många fall att bestå icke i att meddela kunskap utan i att handleda eleven vid hans försök att själv förvärva sådan dels genom aktgivande på livet ute i den fria naturen, dels genom flitigt bruk av alla inom läroanstalten härför tillgängliga hjälpmedel. Lärjungen skall sålunda vänjas vid att genom upprepade iakttagelser själv konstatera vissa fakta, ordna dessa och draga slutsatser, kontrollera slutsatserna ge-

⁴²Ibid., s 115 f.

⁴³Ibid., s 117 f.

⁴⁴Ibid., s 121 ff.

nom nya iakttagelser o.s.v. Härvid erbjuder sig för läraren osökta tillfällen att påpeka vad som lett till äldre och nyare vetenskapliga teories uppställande eller förkastande, [...].”⁴⁵

Exkursioner och lektioner i skolträdgården är viktiga hjälpmedel, men också ett väl utrustat biologiskt arbetsrum.⁴⁶ Att en betydande förstärkning av seminariernas utrustning är nödvändig för detta sätt att bedriva naturvetenskaplig undervisning påtalas också. Den ökning av tiden som kommittén ansett nödvändig för de naturvetenskapliga ämnena, liksom deras uppdelning i dels biologi och hälsolära, dels fysik och kemi, föranleds inte endast av det ökade behovet av naturvetenskaplig kunskap utan framför allt av ”strävandet mot ett riktigare undervisningssätt.”⁴⁷

När det kommer till *urvalet av stoff* får huvudsynpunkten vara *folkskolans behov*, såväl vad gäller ämnets formella betydelse för barnens utveckling som dess praktiska uppgift att förklara de biologiska företeelserna i hemtraktens växt- och djurvärld samt den egna kroppen och dess vård. Men också sådana delar som lämpade sig för det rekommenderade *arbetsättet* har valts. Till sist har kommittén även låtit behovet av systematisk överblick över *ämnets olika grenar*, innefattande utvecklingsläran, ligga till grund för stoffurvalet.⁴⁸

Också *fysik* och *kemi* beskrivs och motiveras utförligt. Arbetsättet präglas av samma grunddrag som biologi och geografi. Här utsägs klart att *experimentet* skall utgöra medelpunkten i undervisningen. Eleven skall själv få utföra experimentellt arbete. Även om en lärobok behövs, där ämnet i dess helhet ställs fram, är också lärjungens anteckningar viktiga, där han bokför sina iakttagelser och redogör för försök.⁴⁹ Kursen i kemi och delar av fysikkursen bör ligga redan under första seminarieåret, varigenom eleven får kunskaper som är en grund för kommande studium av natur, geografi och ekonomilära.⁵⁰ Också här måste stoffvalet begränsas, och någon ytlig översiktscurs får ej förmedlas. Man bör ”utgå från erfarenhetsrön, som lärjungen själv kan göra,” för att sedan nå fram till vissa centrala begrepp. Seminarieeleven bör även få inblick i ”det uttrycksmedel, som teorin utgör” och ”någon insikt om det hypotetiska föreställningssättets betydelse för det vetenskapliga forskningsarbetet”.⁵¹ Grundläggande är följande:

⁴⁵Ibid., s 128.

⁴⁶Ibid., s 129 f.

⁴⁷FUK I:1, s 166–169, citatet s 167.

⁴⁸FUK I:2, s 133.

⁴⁹Ibid., s 150 f.

⁵⁰Ibid., s 143 f.

⁵¹Ibid., s 148.

”Vad som bör utväljas bestämmes dels naturligtvis av sakens betydelse i och för sig, dels också av de möjligheter den giver till ett hevriskt studium. Särskilt beaktande förtjänar sådant, som anknyter sig till undervisningen i andra ämnen eller i allmänhet är ägnat att stärka intressen, som seminarieundervisningen i sin helhet åsyftar att främja.”⁵²

Genomgående speglas en balansgång mellan skolämnets och vetenskapens karaktär samt mellan seminarieundervisningens särskilda bildningsuppgift och det förordade arbetsättets inneboende krav. Urvalsfrågan diskuteras på ett helt annat sätt och uppfattas medföra en helt annan undervisning än då allt – moral, skolinnehåll osv – återgick på det självklaras grund.

Tidigare har nämnts de förändringar av ämnet *pedagogik och metodik* som 1914 års stadga omfattade och vilka baserades på folkundervisningskommitténs förslag. Kommittén markerar klart psykologins betydelse som grund för studierna. Ämnet pedagogik byter namn till *psykologi och pedagogik* och metoden förs till respektive ämnes studiekurs:

”Kommittén har redan genom valet av benämning för ämnet velat framhäva den betydelse, som enligt dess mening måste tillmätas psykologien, i främsta rummet barnpsykologien, och som måste bli betydligt större, än vad hittills i allmänhet kommit den till del vid seminarieundervisningen.”⁵³

Intresset för den enskilde individen markeras genom att studiet av barnets själsliv går via ett studium av den vuxnes, varvid seminaristen bör börja med ”själviakttagelse”:

”Studiet av barnets själsliv förutsätter emellertid först och främst kännedom om och vana att iakttaga den vuxnes själsliga liv, ty först en jämförelse med detta senare kan bibringa någon verklig och levande kunskap om barnasjälens väsentliga egenskaper.”⁵⁴

Utredningen vill också göra upp med den äldre seminarieutbildningens starka betoning av metodisk träning. Det är snarare seminaristens personliga utbildning som bör sättas i fokus:

”[...] att vara skicklig till folkskollärare var enligt äldre uppfattning framför allt att vara i besittning av en viss metod eller vissa metoder, som vid seminariet blivit inlärdade.[...]”

⁵²Ibid., s 147.

⁵³Ibid., s 168 f.

⁵⁴Ibid., s 169.

Man har litat till metoden i stället att i främsta rummet söka utbilda elevens personlighet såsom det för hans lärareverksamhet väsentliga.”⁵⁵

I förslaget till kursplan slås fast att undervisningsmetoden måste vara induktiv och baseras på själviakttagelse. Man noterar ett ställningstagande mot de tidigare så dominerande pedagogikläroböckerna:

”Alla försök att meddela ett på förhand färdiglagat vetande, en schematiserande översikt eller en i dogmatiskt fastslagna sats sammanfattad redogörelse eller att ge inblick i något spekulativt antropologiskt system skulle blott motverka det avsedda syftet, uppövande av vanan vid själslig iakttagelse. På rent induktiv väg, genom egna iakttagelser, egna slutsatser och egen begreppsbildning måste lärjungen under lärarens hjälp och ledning söka förskaffa sig den avsedda kunskapen samt bringa reda och sammanhang däri.”⁵⁶

Huvudkällan för den här kunskapen är elevernas egen inre erfarenhet, som skall fixeras och höjas till större medvetenhet. Dessa själviakttagelser måste kontrolleras och kompletteras med iakttagelser av andras själsliv (t ex de övriga eleverna i klassen). Iakttagelser från närmaste omgivning liksom exempel från historien och litteraturen bör också jämföras med ovannämnda erfarenheter, ”allt syftande till att giva en så långt som möjligt genom elevens eget arbete vunnit samt därför också personlig och levande bekantskap med själsliga företeelser samt färdighet och lust att iakttaga sådana.”⁵⁷ Så snart som möjligt bör därtill den för undervisningens primära syfte viktiga jämförelsen mellan den vuxnes och barnets psykiska liv ta vid.

Också för den *metodiska delen av undervisningen* innehåller kommitténs arbete anvisningar och motiveringar som pekar mot en nyorientering. Om lektionsförberedelserna i samband med de praktiska övningarna säger man att de kan vara av två slag: antingen lektionsutkast i form av att hela lektioner skrivs ner på förhand, alla frågor och alla meddelanden som skall lämnas är väl uttänkta och antecknade i förväg – varvid ofta nybörjaren lär in hela lektionen som en utläxa (jfr ovan, kapitel fyra), eller förberedelse i form av att en struktur eller disposition som anger ordningsföljden mellan olika moment finns utarbetad i förväg. Undervisningen i didaktik bör enligt kommittén snarare inriktas mot denna senare lösning; den blivande läraren bör från början

⁵⁵FUK I:1, s 132 f.

⁵⁶FUK I:2, s 171.

⁵⁷Ibid.

vänjas vid att ta all hänsyn till elevernas svar och bli därför helst utgå från förberedelser endast i form av korta minnesanteckningar.⁵⁸

Som en nyhet bör man se kommitténs förslag och resonemang om särskilda konferenser för behandling av metodiska frågor i anslutning till övningsundervisningen. Här bör till exempel ledaren av övningen tillsammans med de under perioden undervisande elevgrupperna samtala om iakttagelser, frågor etc utifrån övningslektionerna. Man rekommenderar samtal om frågor av allmänt intresse framför detaljkritik av enskilda lektioner. Här torde man kunna spåra embryot till den särskilda undervisning i metodik som senare kommit att avgränsas allt mer.⁵⁹

Kommittén uttalar en rad viktiga allmänna principer för undervisningen vid seminariet. Vi har redan berört normen att lärargärningen vinner på att den blivande lärarens personlighet utbildas snarare än att viss eller vissa metoder lärs ut. Andra normer speglas i följande citat:

”Ännu ljuder lärarens röst allt för mycket under lektionen, och elevens höres allt för litet, ett missförhållande, som väl icke tillhör seminarieundervisningen i högre grad än vår övriga skolundervisning men där särskilt behöver uppmärksammas.”⁶⁰

Nyttoprincipen kan spåras på många ställen när man diskuterar arbetsformer. Betydelsen av omedelbar befattning med kunskapsmaterialet och ”lärjungelaborationer” betonas, liksom det angelägna i att ”åskådningsmedel” används i undervisningen och att man genomför studieutflykter för kunskapsamlande under egen iakttagelse och eget arbete:

”Det är avståndet mellan boken och verkligheten, som varit och är skolundervisningens svaghet och som det gäller att söka så långt möjligt minska.”⁶¹

När man diskuterar praktiken i utbildningen framkommer pragmatismen tydligt liksom individcentreringen:

”Icke utan skäl har det blivit sagt, att ingen kunskap framstår för en människa såsom verkligt värdefull annan än den, som hon behöver för sitt liv, och man torde i detta förhål-

⁵⁸Ibid., s 308 f.

⁵⁹Ibid., s 310 f.

⁶⁰FUK 1:1, s 263.

⁶¹Ibid., s 265 f, citatet s 266.

lande finna det djupast liggande skälet för yrkandet på 'praktiska' läroämnena i skolorna och tillika för en på produktivt lärjungearbete grundad undervisningsmetod."⁶²

Kommittén för ett resonemang om vikten av att arbetet präglas av koncentration – för att komma till rätta med vad man kallar mångläseriet.⁶³ Man erkänner dilemmat i att den föreslagna timplanen för seminariet innehåller så många som femton ämnen och förespråkar vad man kallar koncentration genom association:

"Uppgiften blir i överensstämmelse härmed att, under ständigt åtskiljande av huvudsak och bisak, *inordna varje undervisningens beståndsdel i dess rätta sammanhang*. Därvid erhåller då ock en *samverkan mellan de olika delarna*, så att de komma att stödja varandra och förbinda sig med varandra till fast sammanhängande enheter."⁶⁴

Olika ämnen som från olika sidor behandlar samma föremål bör t ex förekomma samtidigt i undervisningen. Särskilt tänker man sig att detta bör ske i de historiska ämnena. Man har också sökt lägga upp kurserna så att studierna av ett ämne skall vara underlag för ett annat – t ex kurserna i fysik och kemi för kurserna i biologi, geografi och hälsolära. Det viktigaste är emellertid stoffets sammanhållning inom respektive ämne. Här gäller det att samla undervisningen kring ämnets huvudpunkter:

"Därvid ordnar sig innehållet i väsentligt och mindre väsentligt, och därigenom först bringas till stånd den *lärostoffets begränsning till det huvudsakliga*, det för livet värdefulla, vilken är det för den nutida skolan framför allt nödvändiga."⁶⁵

Här visar det sig således, att kommittén formulerar en tydlig princip för urvalet av stoff och för uppbyggandet av en läroplan. Här skönjer man klart att positionerna blivit förflyttade jämfört med de principer vi tidigare identifierat, där kristendomskunskapen i sig skulle utgöra läroplanens medelpunkt.

Kommittén beskriver några huvuddrag i hur man tänkt sig "det väsentliga". I kristendomsämnet skall undervisningen samla sig kring bibelstudium och kyrkohistoria. I modersmål är det litteraturläsningen "till vilken såsom ledtråd ansluter sig litteraturhistorien" som är ämnets medelpunkt. Den är medlet, med vars hjälp undervisningens viktigaste syfte, nämligen färdighet i moders-

⁶²Ibid., s 267.

⁶³Ibid., s 220–232.

⁶⁴Ibid., s 226.

⁶⁵Ibid., s 228.

målets skriftliga och muntliga användande, skall nås. De isolerade färdighetsövningarna synes på väg att lämna scenen.

I såväl historia som geografi är kunskaper om fäderneslandet alltjämt det huvudsakliga, och ekonomiläran ”har sin tyngdpunkt i kännedomen om de huvudsakliga villkoren för vårt lands ekonomiska självbestånd och för den enskildes utkomst.”⁶⁶ För det som idag kallas orienteringsämnen påpekas, att man bör

”[...] söka förebygga uppkomsten av innehållsfattiga översiktskurser. Enda medlet är därvid att, [...] avstå från varje anspråk på systematisk fullständighet och utvälja vissa partier, åt vilka, med förbigående eller endast flyktigt genomgående av andra, ägnas en grundligare behandling.”⁶⁷

Kommittén konstaterar emellertid avslutningsvis, att vad läroplanen kan utträta blir obetydligt, ”därest icke *läraren* är besjälad av koncentrationens intresse.”⁶⁸ Han måste ”äga blick för det huvudsakliga och med ständig målmedvetenhet rikta sin undervisning däremot.”⁶⁹

Men också *samarbete* lärarna emellan är nödvändigt. I barnaskolan ser man klasslärsystemet som ett av de värdefullaste sätten att nå koncentration. Men ett sådant system är inte möjligt i den nutida och framtida seminarieundervisningen:

”Med läroplanens fortgående utvidgning och de stegrade anspråken på undervisningen blir det allt mindre möjligt för läraren att på ett tillfredsställande sätt handhava flera läroämnen och gör sig allt mera gällande nödvändigheten av ämnenas fördelning på ett större eller mindre antal olika facklärare.”⁷⁰

Rektor får ett stort ansvar för att ”främja och leda samarbete mellan seminarielärarna”, vartill kommittén genom sitt förslag önskat ge honom stadgelsebestämmelser till stöd. Sålunda föreslår man att lärare som undervisar i samma ämne skall sammanträda för att uppgöra en ”plan för en enhetlig behandling av ämnet”, och att lärare som undervisar i ämnen med inbördes sammanhang skall sammanträda rörande fördelningen och den metodiska behandlingen av

⁶⁶Ibid., s 229.

⁶⁷Ibid.

⁶⁸Ibid., s 230.

⁶⁹Ibid.

⁷⁰Ibid., s 231.

dessa ämnen. Också lärare som är engagerade i den praktiska delen av utbildningen skall samlas till dylika överläggningar.⁷¹

En formaliserad arbetsdelning och ett tillskapande av sammanbindningspunkter för och ledning av den tydligare åtskillnaden kommer här till uttryck.

Den fortsatta behandlingen av kommitténs förslag

Sedan kommittébetänkande och förslag till ny folkskollärover utbildning blivit föremål för remissbehandling av seminarierna, konsistorierna, länsstyrelserna, universiteten med flera institutioner och enskilda utarbetade ecklesiastikministern – som ju var kommitténs förutvarande ordförande Fridtjuv Berg – år 1913 en proposition rörande i första hand vissa ökade anslag till seminarierna, men även innehållande huvuddragen av kommittéförslaget samt en remissammanställning.⁷² Det bör tilläggas, att riksdagens andra kammare, som en följd av att de utvidgade rösträttsreglerna som beslutats 1909–1911 fått genomslag, nu erhållit en majoritet bestående av liberaler och socialdemokrater och att även första kammaren förändrats i mindre konservativ riktning.⁷³

Fridtjuv Berg behandlar som departementschef i propositionen främst de punkter i kommitténs förslag som visat sig kontroversiella, nämligen det nya ämnet ekonomilära, frågan om att införa främmande språk samt inträdeskraven. Mot ekonomiläran och då främst dess stora omfattning hade redan seminarierepresentanterna i kommittén, Dahlgren och Sidner, reserverat sig. Berg vill inte helt ansluta sig till kommittémajoritetens förslag, men inte heller låta ämnet utgå. Det borde dock få en mer måttlig uppgift och tid. Om det berättigade i att införa främmande språk på seminariernas schema är han däremot livligt övertygad (här hade Hellström, Ljungberg och Tigerschiöld i kommittén ställt sig negativa). När det gällde inträdeskraven förordar Berg att endast medlemskap i svenska kyrkan skulle krävas; här var remissinstanserna delade – många hade talat för krav på att den sökande skulle vara döpt och ha deltagit i konfirmationsundervisning.⁷⁴

Vid riksdagens behandling av frågan kom det kontroversiella nya ämnet ekonomilära i förgrunden, men även frågan om en försiktig sekularisering av seminarierna. Statsutskottet föreslog att stoffet i ämnet ekonomilära i huvudsak

⁷¹Ibid., s 231 f, citatet s 231.

⁷²Kungl. Maj:ts nådiga proposition till Riksdagen angående ökade anslag till folkskoleseminarierna m.m., nr 205. Bihang till riksdagens protokoll vid lagtids riksdagen i Stockholm år 1913. Första samlingen. Nionde bandet. Propositionen omfattade 180 sidor.

⁷³Se t ex Bruce, op. cit., s 32 f.

⁷⁴Proposition nr 205, 1913, s 79–86.

borde meddelas i anslutning till de läroämnen med vilka det ägde ett naturligt samband; utskottet var inte övertygat om att ett särskilt ämne var motiverat.⁷⁵ Två likalydande motioner till förmån för ämnet hade däremot utarbetats av socialdemokraterna Oscar Olsson i första kammaren och Richard Sandler i andra kammaren; här framhölls att ämnet hade stor vikt för folkundervisningen, inte minst för de praktiska fortsättnings- och yrkesskolorna – dock kunde en varsam reducering av omfattningen göras.⁷⁶

Debatten som följde i de båda kamrarna med anledning av proposition, utskottsförslag och motioner är intressant. I *första kammaren* diskuterades ekonomilärans vara eller icke vara, frågan om främmande språk, kursernas omfattning överhuvud samt inträdeskraven. Här gällde frågan om dop och konfirmationsundervisning skulle krävas för inträde, eller om – som propositionen föreslagit – endast medlemskap i svenska kyrkan skulle vara tillräckligt. Här innebar propositionen en sekularisering jämfört med kommittébetänkandet (och jämfört med vad som gällt tidigare, där ju bekännelse till den rena, evangeliska läran varit ett oavvisligt krav för inträde vid seminarium).

Några riksdagsledamöter talade för att propositionen skulle avslås, främst med hänvisning till omöjligheten att klara den omfattande föreslagna kursen inom de fyra år studietiden skulle sträcka sig över. Oscar Olsson betonade utöver värdet av ekonomilära också vikten av att öka timtalet i historia, som han betraktade som ett ytterst centralt ämne i seminarieundervisningen, ett av skolans viktigaste ämnen i fråga om allmän bildning och det viktigaste från den nationella bildningens synpunkt. För ekonomiläran uttalade sig även bl a socialdemokraten Gustaf Steffen, professor i nationalekonomi och sociologi vid Göteborgs högskola, och den konservative Hjalmar Hammarskjöld.⁷⁷

⁷⁵Statsutskottets utlåtande nr 139. Bihang till riksdagens protokoll vid lagtima riksdagen i Stockholm år 1913. Sjätte samlingen. Andra bandet.

⁷⁶Motioner i Första kammaren, nr 167. Bihang till riksdagens protokoll vid lagtima riksdagen i Stockholm år 1913. Tredje samlingen. Andra bandet. (Oscar Olssons motion). Motioner i Andra kammaren, nr 358. Bihang till riksdagens protokoll vid lagtima riksdagen i Stockholm år 1913. Fjärde samlingen. Tredje bandet (Sandlers motion). Två andra motioner hade väckts – ytterligare en av Olsson, vilken rörde ämnet kristendom; Olsson yrkade att kursplanen borde utformas med hänsyn till att kristendom i folkskolan borde meddelas i form av bibelläsning, varvid inga hemläxor eller läroböcker utom bibeln och en läsebok med berättelser ur Gamla testamentet borde förekomma; och en av K J Ekman om att för inträde borde krävas dop och att sökande förklarats berättigade delta i konfirmation och nattvard. Motioner i Första kammaren, Nr 167 och 142, Bihang ..., 1913. Tredje samlingen. Andra bandet. Oscar Olsson har främst gått till eftervärlden som en föregångsman inom den fria folkbildningen. Han var emellertid anställd som lärare vid folkskoleseminariet i Linköping (adjunkt fr o m 1907, lektor 1919–43), riksdagsledamot för socialdemokraterna (ledamot av första kammaren 1913–48) och en av dem som tidigt – första gången 1913 – rapporterade från studieresor i USA där han mött den nya reformpedagogiken; Olsson, 1913, 1926.

⁷⁷Steffen önskade en starkare tonvikt vid just nationalekonomin och hävdade bestämt att inte minsta fara förelåg att inte få kompetenta lärare för det nya ämnet. Riksdagens protokoll vid lagtima riksmötet år 1913. Första kammaren. Fjärde bandet. Nr 38, s 36–75.

I *andra kammaren* diskuterades i första hand ekonomiläran och införandet av ett främmande språk. Flera talare efterlyste längre tid för studierna (fem år i stället för fyra). Utifrån Richard Sändlers motion yttrade sig, förutom motionären, bl a folkskollärarna och socialdemokraterna Emil Kristensson och Värner Rydén, som båda ansåg ekonomilära fått för stort utrymme i den föreslagna kursplanen, samt en av de s k industrimännen i folkundervisningskommittén, dr Hellström, som gav en bakgrund till att ämnet fått så utförlig beskrivning i kommitténs förslag: det var ju fråga om ett helt nytt ämne, där stoffet var okänt för många och där kommittén, inte minst genom sina särskilt tillkallade experter professorerna i nationalekonomi Cassel och Heckscher, önskat ge en konkret föreställning om ämnets innebörd och karaktär. Hellströms yrkande att i stället för utskottsmajoritetens framställan föreslå stöd för departementschefens ståndpunkt vann stöd av bl a Richard Sandler (med instämmanden av flera ledamöter, däribland Hjalmar Branting) och fick bifall vid voteringen i kammaren. Även i första kammaren vann ett liknande yrkande bifall. I fråga om inträdeskraven förordade första kammarens majoritet en anhållan hos Kungl. Maj:t att frågan skulle *överbägas*, om sådan ändring i stadgan kunde vidtas att dop och konfirmationsundervisning blev obligatoriskt; andra kammaren stödde propositionen.⁷⁸

Alltjämt visades i kommittébetänkande och proposition en obenägenhet att kräva högre formell utbildning än folkskola för inträde vid seminarium, även om man i realiteten höjt kraven på vad den sökande skulle behärska och kunna visa i inträdesprov. Att kräva avlagd realexamen avstod man ifrån, inte minst med tanke på denna skolforms svaga utbyggnad över landet och att man inte önskade försvåra för folkets barn att skaffa sig behörighet för inträde. Om detta yttrar sig Värner Rydén uppskattande i riksdagsdebatten:

”Såsom en fattig pojke från landsbygden känner jag mig här behöva uttala, icke minst på grund av de krav, som kommit från andra håll, att jag tror, det herr statsrådet här gjort både folkskolan, folkskollärarekåren och folket självt nytta genom att icke föra in utbildningen av folkskollärarekåren på en väg, som leder till fördyrande och försvårande av inträdet vid seminarierna för det egentliga folkets barn.”⁷⁹

Detta tema återkommer med smärre variationer genom hela folkskolläraryt- bildningens existens.

⁷⁸Ibid., samt Riksdagens protokoll vid lagtima riksmötet år 1913. Andra kammaren. Sjunde bandet. Nr 54, s 21–45.

⁷⁹Ibid., s 37.

Efter riksdagens beslut genomfördes en viss överarbetning av propositionens förslag innan själva stadgan blev verklighet. Nya sakkunniga tillkallades för att se över vissa av de frågor som visat sig kontroversiella och utarbeta förslag till stadga och undervisningsplan; i folkskolöverstyrelsens arkiv återfinns "Sakkunnigas förslag till Stadga och undervisningsplan för folkskoleseminarierna".⁸⁰ Dessa sakkunnigas förslag till stadga och undervisningsplan lämnades i december 1913 och låg sedan till grund för det förslag till stadga och undervisningsplan som avgavs till Kungl. Maj:t från den under hösten 1913 inrättade nya folkskolöverstyrelsen den 22 juni 1914.⁸¹ Stadgan stadfästes som redan nämnts den 3 juli 1914. Det nya ämbetsverket fick således som en av sina första uppgifter att stå för det slutliga förslaget till stadga för seminarierna.

De sakkunniga kommenterar den försiktiga sekularisering som reformen medfört på följande eleganta sätt i anslutning till förslaget till ändamålsparagraf:

"Då från flera håll uttalats önskan, att stadgan skulle kraftigare betona folkskolans och folkskolläroverstyrelsens karaktär av en kyrklig församlingsangelägenhet, hava vi tagit saken under allvarlig omprövning, men då den svenska kyrkan genom själva sitt namn angiver sig såsom en nationell institution och i verkligheten är en sådan, synes en markering av de kyrkliga uppgifterna bredvid de nationella peka mot en framtid, då de skulle vara åtskilda. Kommittén synes oss därför hava på ett lyckligt sätt angivit seminariernas uppgift att uppfostra sina elever till sedliga personligheter med kristen livsåskådning till karaktärens bärande innehåll och utbilda dem till arbetare i och genom sin lärarverksamhet för sitt folks medborgerliga och nationella uppgifter, [...]"⁸²

Det nationella intresset *inneslöt* det kyrkliga; således krävdes ingen särskild kyrklig legitimering utöver själva den kristna livsåskådningen. Det är den inre människan – personligheten – som skall dansa, inte formella kyrkliga passage-riter som skall tillgodoses.

⁸⁰Kungl. Folkskolöverstyrelsens arkiv, F II b:1. Utredningar. Angående undervisningsplan för folkskoleseminarier. 1914. Sakkunnigas förslag till Stadga och undervisningsplan för folkskoleseminarierna. Det framgår inte explicit vilka dessa sakkunniga var; i anknytning till ärendet återfinns emellertid en skrivelse till ecklesiastikministern undertecknad av C O Arcadius å de sakkunnigas vägnar; där anges vidare att i ärendets behandling deltagit seminarierector G Danell, seminarielärare L G Sjöholm, seminarieadjunkt Anna Sörensen och seminarieföreståndarinnan Anna Borgström; troligtvis har dessa utgjort de sakkunniga. De har emellertid också biträttats en rad andra personer för olika former av expertutlåtanden, synpunkter etc.

⁸¹Kungl. Folkskolöverstyrelsens arkiv, F II b:1. Utredningar. Angående undervisningsplan för folkskoleseminarier. 1914.

⁸²Ibid., i anslutning till stadgeförslaget § 6.

I och med den nya folkskolöverstyrelsens tillkomst stod seminarierna inför en klar förändring när det gäller styrningen och kontrollen av sin verksamhet. Även om domkapitlen kvarstod som mellaninstans på den lokala nivån – mot folkundervisningskommitténs förslag och flera seminariers önskan – blev det nu det nya ämbetsverket snarare än folkskolebyrån i ecklesiastikdepartementet som utövade den centrala styrningen av folkskolläroverutbildningen. De sakkunniga diskuterar också styrningsfrågan vad beträffar läroböcker – man menar t ex att folkskolöverstyrelsen endast skulle behöva gripa in i de fall där rektor och ämneskonferens ej var eniga om att anta en viss lärobok – och uttalar sig mot en alltför stark ”centralisation”. En sådan kunde lätt verka tryckande på undervisningen ”och hindra den tävlan, som på läroboksområdet, lika väl som på varje annat område, utgör framstegets villkor.”⁸³ De sakkunniga yrkar också på att nu jämställa behörighetskraven för manliga och kvinnliga sökande till adjunktstjänst vid seminarium, liksom att ingen grund längre fanns för skillnad i kompetenskrav mellan läroverksadjunkt och seminarieadjunkt eftersom lönerna likställts.

Intressant är hanteringen av den kontroversiella frågan om det nya ämnet *ekonomilära*. Som framgått hade departementschefen – liksom flera talare i riksdagen – ansett att ämnet kunde minska något till sin omfattning. Folkundervisningskommitténs förslag hade ju utarbetats under medverkan av ekonomiprofessorerna Cassel och Heckscher och innehöll bl a ett stort avsnitt om jordbrukets ekonomi. De sakkunniga tillskriver nu ekonomen Emil Sommarin och ber om svar på ett antal specificerade frågor rörande den föreslagna kursen.⁸⁴ Bl a ber man om ett förslag till kursplan för en *förkortad* kurs i ämnet.

Sommarins svar, daterat Bruxelles i oktober 1913, omfattar 32 tättskrivna sidor handskriven text och utgör en ingående utredning om ämnets vetenskapliga karaktär och hur det bäst borde förmedlas till de blivande lärarna. Sommarins utlåtande präglas av en vetenskaplig kod med systematik i framställning av ämnesstrukturen, betoning av överordnade ekonomiska principer och ekonomisk-teoretiska grundbegrepp. Det är den *ekonomiska vetenskapen* som står i centrum framför en mer beskrivande framställning av folkhushållningen eller den sociala utvecklingen; teman från dessa relateras sålunda genomgående till begrepp som produktionslära, fördelningslära, omsättningslära och konsumtionslära. Ekonomisk-statistiska uppgifter spelar en huvudroll som data för

⁸³Ibid., i anslutning till stadgeförslaget § 16.

⁸⁴Docent Emil Sommarin blev 1919 professor i nationalekonomi med finansrätt vid Lunds universitet; som ekonom var han bl a påverkad av Knut Wicksell. Han representerade arbetarepartiet i Lunds stadsfullmäktige och Malmöhus läns landsting, dock utan att inträda i någon partiavdelning.

de ekonomiska principernas härledning, varefter ekonomisk-historiska fakta tjänar att belysa principernas riktighet eller mer eller mindre begränsade giltighet.

Det är en empirisk vetenskap som förordas, där studiet på varje punkt inleds med att först iaktta eller undersöka data och fakta, varefter man söker härleda eller påvisa den princip, som med större eller mindre allmängiltighet tar sig uttryck i dessa fakta, samt först i tredje hand behandlar de praktiska slutsatser som dragits ur principen; endast på detta sätt får man en garanti för undervisningens vetenskapliga karaktär.⁸⁵ I valet mellan en ekonomisk-historisk översikt och en teoretisk-dogmatisk framställning av samhällsekonomin grundprinciper förordar dock Sommarin som svar på en direkt fråga från de sakkunniga båda – de utgör inga alternativ. Sommarin betonar emellertid att det ”vetenskapliga” studiet har bildningsvärde i sig och i sig innebär en intellektuell träning. Ekonomiämnet framträder med stora anspråk:

”De väsentliga ekonomiska principerna äro icke omtvistade, och de måste i stort sett alltid komma till sin rätt. Därpå hänger *Ekonomilärans* hela bildningsvärde och betydelse i det enskilda och offentliga livet: iakttaga fakta med noggrannhet och göra slutsatser med följdriktighet leder alltid till grundsatser [...]. *Ekonomiläran* gör förståeligt och i hög grad ofrånkomligt sambandet mellan produktion och konsumtion, tillgång och efterfrågan, produktionskostnader och försäljningsprinciper, arbetets produktivitet och arbetslönsens höjd o.s.v., samt ger lärjungen i detta ämne en intellektuell träning i bedömandet av dylika och med dem i samband stående frågor [...]”⁸⁶

Sommarin var i sitt yttrande kritisk till folkundervisningskommitténs förslag om en stor kurs i jordbruksekonomi som en del i de blivande folkskolläraernas ekonomilära. Detta fanns inte heller med i det *nya förslag till kursplan* för ämnet som de sakkunniga gjorde efter Sommarins yttrande. Emellertid hade ännu en ekonom anmodats yttra sig: Sven Brisman. Brismans yttrande är mer kortfattat; det omfattar fyra maskinskrivna foliosidor. Denne är starkt kritisk till idén om att inleda kursen under sista året med en allmän ekonomisk-historisk översikt och önskar i stället en fokusering på dåtidens ekonomiska och sociala problem, föregången av en kort framställning av den teoretiska nationalekonomin grunder och innefattande en skildring av motsvarande företeelser i Sverige. Bl a menar Brisman att arbetarfrågan och socialpolitiken skulle

⁸⁵Emil Sommarin, skrivelse oktober 1913, s 20. Kungl. Folkskolöverstyrelsens arkiv, F II b:1. Utredningar. Angående undervisningsplan för folkskoleseminarier. 1914.

⁸⁶Ibid., s 31 f.

utgöra ett av de tre huvudavsnitten av denna del i kursen.⁸⁷ De sakkunnigas slutliga förslag till kursplan utgör en avvägning mellan Sommarins, Brismans och vad man kallar sitt eget förslag. Ingen explicit motivering anges. Mellan de sakkunnigas slutligen tryckta förslag, daterat december 1913, och folkskolöverstyrelsens förslag till stadga och undervisningsplan, daterat i juni 1914, återfinns flera handskrivna ändringar och tillägg i korrektur; det synes varit bl a f kanslirådet K L E Sandberg som inom folkskolöverstyrelsen handlagt det sista skedet i denna utdragna behandling av den ekonomiska vetenskapens bidrag till folkskolläroverstyrelsen.⁸⁸

Andra särskilda kommentarer finns också vad gäller förslagen till undervisningsövningar, modersmålet, gymnastik med lek och idrott, musik, husligt arbete, teckning och historia. Dessa texter utgör motiveringar till ändringsförslag som de sakkunniga gjort jämfört med folkundervisningskommitténs förslag. Bl a har man utökat kursen i historia i stället för den minskning som ekonomiläran fick vidkännas. Inte i något fall uppgår emellertid materialet till en sådan omfattning som när det gäller ekonomiläran.

Sammanfattande tolkning och analys

Utifrån de grundläggande begrepp som jag inledningsvis diskuterat har följande tolkning av den nya stadgan/undervisningsplanen gjorts. Den *klassifikation* som seminarieutbildningen präglas av har blivit starkare – en allt tydligare ämnesuppdelning kommer till uttryck, de olika ämnenas innehåll beskrivs utförligare än tidigare och även arbetssättet regleras i den skrivna texten. *Makten* och *kontrollen* över seminarieutbildningen har dock ännu ej helt flyttats från kyrkan till den profana staten. Detta föreslogs av kommittén men beslutet blev att konsistorium kvarstår som lokal kontrollinstans. I och med inrättandet av folkskolöverstyrelsen – senare skolöverstyrelsen – har dock den

⁸⁷Sven Brisman, PM 14 oktober 1913. I Kungl. Folkskolöverstyrelsens arkiv, F II b:1. Utredningar. Angående undervisningsplan för folkskoleseminarier. 1914. Brisman säger sig i yttrandet basera sitt förslag på mångårig erfarenhet av kurser av motsvarande omfattning vid Göteborgs handelsinstitut och vid Tekniska högskolan. Docent Sven Brisman var lektor vid Högre lärarinneseminarier åren 1910–1915, styrelseledamot i Centralförbundet för socialt arbete sedan 1912 och blev 1917 professor i nationalekonomi och bankvetenskap vid Handelshögskolan i Stockholm.

⁸⁸Sandberg hade vid Folkskolöverstyrelsens tillkomst utsetts till verkschefens ställföreträdare; att Sandberg ingick i överstyrelsen hade B J:son Bergqvist ställt som villkor för att acceptera chefs-posten vid det nya verket. Sandberg övergick till folkskolöverstyrelsen från posten som kansliråd och chef för folkskolebyrån i ecklesiastikdepartementet. Han hade fungerat som särskild sekreterare vid statsutskottets behandling av de tre propositionerna om folkskoleseminarierna, folkskolöverstyrelsen och folkskolinspektionen och även varit bitr sekreterare i folkundervisningskommittén med särskilt ansvar för behandlingen av seminariefrågan; Bruce, 1940, s 63–66 o. 57.

profana statens inflytande helt klart stärkts.⁸⁹ Till en del speglas detta i ett radikalt minskat timal för ämnet kristendomskunskap. Innehållets förankring i "det praktiska livet" markeras och får ge legitimitet åt vissa av de föreslagna förändringarna i undervisningens innehåll och form. Betydelsen av en undervisning som närmar sig det praktiska arbetslivet, produktionens villkor och utformning, beskrivs i ljust av en ökad och förändrad arbetsdelning och i ljust av skolans roll som institution för medborgerlig bildning när arbetslivet inte längre självklart ger fostran för arbete genom arbete.

Också *inramningen* ändrar form till att betona personlig utveckling med bas i psykologi och evangeliernas budskap framför i detalj utformade, förebildliga mönster och mekaniskt katekesplugg. *Arbets-skolemetodik* framträder med anspråk på större nytta och effektivitet än tidigare metoder. Rekryteringen till läraryrket – både ur kvantitativ och kvalitativ aspekt – tonar fram som ett problem för staten.

Även den praktiska delen av utbildningen beskrivs och regleras nu i läroplanstexten.

På många håll skymtar utsagor som speglar motsättningar mellan å ena sidan bildningsuppgiftens karaktär av nödvändig mångfald och allt starkare differentiering på olika ämnen och å andra sidan ambitioner att länka samman de olika delarna, att nå koncentration och helhet. En spänning mellan *åtskillnad* och *integration* kan på detta sätt skönjas i läroplanens struktur.

Den grundläggande karaktären hos 1914 års stadga och undervisningsplan förenar en rad centrala principer och idéer. Genom att klart slå fast att utbildningens syfte är både att ge allmänbildning och att ge fackutbildning skapar folkundervisningskommittén en plattform för att vidga stoff och arbetssätt utöver vad den snäva fackutbildningens omedelbara krav aktualiserade. Genom att folkskolan utvecklats och dess grund således gav en bättre bas än tidigare, och genom att inträdeskraven till seminarium höjts till en nivå som går utöver folkskolans i flera ämnen, har utrymme kunnat skapas för kurser av ett vidgat och delvis fördjupat innehåll. Samtidigt gör kommittén ett klart ställningstagande mot den starkt reproducerande karaktär i form av att i text, ord, bild och toner återge förebildliga mönster, som tidigare läroplan till stora delar var ett uttryck för. Kommitténs resonemang speglar genomgående hur man finner det viktigt att förespråka arbetssätt och innehåll där eleven inte mekaniskt förväntas upprepa texter utan förs in i ett tänkesätt, får del av en undervisning

⁸⁹Jfr Bruce, op. cit., s 82 f, 242 f; Enlund, 1993.

som uppfordrar till personlig utveckling och har en sedligt uppfostrande karaktär av annan art än den äldre utbildningens.⁹⁰

Grundläggande är tesen att undervisningen skall vara *praktisk*. Därmed menas uppenbarligen något klart annorlunda än att en stor del av tiden skall ägnas praktiska undervisningsövningar. Motiveringar och syftesbeskrivningar synes också peka mot att något annat avses än en snävt nyttoinriktad utbildning med hänsyn till yrkets omedelbara krav. Ett centralt tema är att arbetssättet om möjligt skall präglas av en *produktiv* metod, där egna iakttagelser och undersökningar skall vara ett centralt inslag – såväl i seminarieutbildningen som i folkskolan. Den studerande skall ta *omedelbar befattning* med kunskapsmaterialet. Att man fört in enskilt arbete, en rad laborativa moment och ”hembygdsstudier” får ses som uttryck för detta. Betydelsen av närhet till *det konkreta* framhålls. Övningsämnenas stora plats får också förstås mot detta tema.

Sammanflätat med temat *praktiskt-åskådligt som integrerande idé* är ambitionen att inta en *vetenskapligt förankrad* ståndpunkt. Denna ambition kommer till uttryck på flera sätt. Psykologins betydelse som grund för undervisningsläran och den praktiska metodiken får här sina första mer tydliga uttryck – uppfostrans föremål, *barnet*, med specifika egenskaper, föreställningar och begreppsbildning börjar träda in som föremål för vetenskapligt studium och vetenskapligt organiserad kunskap. Samtidigt återspeglar läroplanen och kommittéarbetet anspråk på att också låta vetenskapen om produktionslivet och ”folkets produktiva arbete” – nationalekonomin – spela en delvis sammanhållande roll ifråga om delar av studierna. I motiveringarna för detta ämne framträder den vidgade betydelse kommittén lagt i begreppet ”praktisk”.⁹¹

Vidare länkas till sakresonemangen också utsagor som återspeglar den vikt läroplan och kommittéarbete alltjämt lägger vid utbildningens *sedligt fostrande* uppgift. Denna sedligt fostrande innebörd antar emellertid en *annan* karaktär och andra former än äldre läroplaner gav uttryck för. Den *fysiska fostran* betonas, såväl praktiskt som teoretiskt. Också i övningsämnenas uppläggning framgår ”det nya” – i resonemangen om teckning och slöjd görs t ex klara

⁹⁰Tomas Englund, op. cit., s 192–241, har framhållit hur reformerna inom folkundervisning och ungdomsskola under denna tid kan ses som uttryck för en ny samhörighetsfostran och gemenskapsideologi, där nationen och folket lyfts fram som utgångspunkt för solidaritet och sammanhållning. Också tillkomsten av det nya ämnet ekonomilära i lärarutbildningen kan ses som ett led i denna socialpolitiska ambition och modell för samhörighetsfostran.

⁹¹Kring ekonomilärens omfattning och inriktning rådde som framgått delade meningar riksdag och kommittéarbete. Spänningar och kamp om makten har kunnat påvisas mellan de tre representanterna för industri- och storjordbruksintressen och folkskollärare- och seminarieföreträdarna; Lindell, op. cit., s 116–120. Inte minst har jag kunnat visa hur efterspelet om ekonomiläran speglar dessa motsättningar. Genom den överarbetning som särskilda sakkunniga från seminariernas fält ombesörjer, varvid bl a nya ekonomiska experter rådfrågas, kan konstateras att folkskollärarna tillsammans med seminarieföreträdarna ”fått sista ordet” avseende ämnets utformning i undervisningsplanen.

markeringar om behovet av en annan karaktär hos färdighetsutvecklingen, där mekaniska mönster eller typserier inte kommer att stå i förgrunden på samma dominerande sätt som tidigare.⁹² I kristendomsstudierna framgår det mycket tydligt att seminariets fostran i kristet-moraliskt hänseende tänks utformas så att det *personliga ställningstagandet* snarare än katekesens regelsystem kommer i fokus.

Utbildningens struktur organiseras nu kring ett större antal från varandra åtskilda ämnen än förr. Också den praktiska utbildningen regleras och differentieras på olika slag av verksamheter i övningsskolan, i andra skolformer och särskild tid avsätts för behandling av metodiska frågor. Ett embryo till metodikundervisning som går utöver den enskilda övningslektionen men ändå centreras kring praktiska undervisningssituationer börjar ta form.

Uppenbarligen ställs folkundervisningskommitténs förslag i *arbetets, fosterlandets och hembygdens* tjänst, med fokus riktat mot det förändrade produktionslivet och de skiljaktiga värdesystem som framträder i form av sinsemellan kämpande livsåskådningar. Vi finner i kommitténs betänkanden tidiga formuleringar som betonar vikten av att skolan *anknyts* till ett praktiskt arbetsliv. Liberala krav på åskådlighet i undervisningen sammanfaller med industri- och jordbruksintressenas försök att länka undervisningen till det produktiva livet. Ansatsen speglas i kommitténs rekommendationer om arbetssätt och beskrivningar av metodiken vad gäller folkskolans olika ämnen. Beskrivningarna av arbetssätt och metodik synes djupt präglade av försök att basera undervisningen i skola och seminarium på en konkret, pragmatisk och induktiv metod, där omedelbara erfarenheter planlagda enligt en systematisk strategi successivt skall utveckla begreppsbyggnad och omvärldsorientering.

Kommittén konstaterar klart att produktionslivets förändringar tvingat fram en folkskoleutbildning av annan karaktär än tidigare, att staten måste tillhandahålla en allmän medborgerlig uppfostran när familjens möjligheter därtill begränsats och att det är centralt att denna medborgerliga uppfostran bevarar sitt samband med det produktiva arbetet. Genom *undersökningar* av produktionslivet, räkneexempel som utgår från arbetslivets problem, hembygdsstudier av regionens natur och näringsliv och genom att lärarna också *teoretiskt* studerar förändringarna i "folkens ekonomiska liv" genom en kurs i "läran om hus-

⁹²Se Pettersson & Åsén, *Bildundervisningen och det pedagogiska rummet*, 1989, s 68–88, angående denna utveckling inom ämnet teckning – en utveckling som också fick genomslag i andra skolämnen, eftersom läraren genom skåskådnings-teckning förväntades konkretisera stoffet; jfr Hasse Hansson, "När varje lärare kunde teckna", i U Lind, m fl, red, *Tidsbilder*, 1992. Den speciella betydelse de "praktiska" vardagsämnen slöjd, huslig ekonomi, trädgårdsskötsel och nykterhetsundervisning fick i ljuset av de genomgripande samhälleliga förändringarna kring nittiotalet och tiden därefter har analyserats av Ulla Johansson, *Att skolas för hemmet*, 1986.

hållningen” skall den nödvändiga länken mellan uppfostran *i* och uppfostran *för* arbete bevaras och stärkas.

Vi kan här se hur teoretiska studier i ett särskilt ämne – med utgångspunkt i en vetenskaplig disciplin – parallellt med ett särskilt arbetssätt framträder som *integrerande* mekanism i en läroplan präglad av mångfald och relativt hög grad av åtskillnad mellan olika innehållsliga kategorier – ämnesstrukturen framträder klart förstärkt.

Samtidigt ges i övergripande motiveringar och syftesformuleringar uttryck för att kommittén synes tilldela skolan en organisk-integrativ roll i lokalsamhället. En *närhet* till folket och dess dagliga liv och villkor rekommenderas för läraren, liksom vad beträffar hans härkomst och utbildning. Det gällde uppenbart också att få folkskolan allt mer accepterad som en allmän, medborgerlig skola. Också här återfinns dessa utsagor i kommitténs motiveringar till det nya ämnet ekonomilära och till varför utbildningen bör vara av starkt praktisk natur och innehålla många konkret-fostrande element.

Försöken att finna en sammanbindande länk mellan utbildningens många delar och moment tar i relativt hög grad form på *textplanet*, i utredningens formuleringar och idémässiga ståndpunktstaganden. Det är också via *texten* som utredningen tänker sig att den förlorade länken mellan utbildning och arbete skall återskapas.⁹³

Den tidigare som en enhet betraktade utbildningen – där texter rörande hur undervisningen skulle gå till var av begränsad omfattning – har utvecklats såväl mot större åtskillnad på ämnen, vart och ett med sin metod, som mot sammanbindande utsagor i form av beskrivningar av arbetssätt och idémässiga ställningstaganden. Från ”det nya” i denna läroplan har en organisk-integrativ kod kunnat rekonstrueras. Den primärt mekanisk-moraliska utbildningen är på väg att lämna scenen för att efterträdas av en utbildning för det medborgerliga livets behov – ett liv, där produktion och reproduktion ej längre var oupplösligt förenade och där frågan om uppfostran blivit allt mer problematisk.

⁹³Här speglas tydligt hur den framväxande åtskillnad mellan produktion och reproduktion som Ulf P Lundgren lyft fram som en grundläggande utgångspunkt i sitt läroplansteoretiska perspektiv nu börjar återskapas i läroplanstextens form och hur skolans värld förväntas gestalta en rekonstruktivering av arbetet och dess villkor.

7 Om central och lokal kontext. Exempel från 1900-talets första fyra decennier

Inledning. Nya aktörer, texter och materiella ramar

Att 1906 års folkundervisningskommitté sökte ge lärarutbildningen ett vidgat innehåll och dess pedagogik förankring såväl i en vetenskaplig disciplin – psykologi – som i en mer pragmatisk undervisningsmetod, torde alltså stå klart. Att kommittén – och i än högre grad det efterföljande arbete som ledde till stadgans utformning – på många punkter kompromissat mellan idéer rörande innehåll och arbetssätt å ena sidan och begränsande ramar å andra sidan är också klart. Det detaljerade veckoschemat med bestämda timtal för varje ämnes förekomst under varje årskurs finns t ex kvar i folkskollärarytbildningen ända fram till 1960-talet. Ett sådant ramverk torde uttryckligen begränsat den av kommittén rekommenderade koncentrationsläsningen. Många utsagor om stoffträngsel och svårigheter att hinna med seminariets nya, omfattande kurs på den tid som stod till buds återfinns i lärarpress och annorstädes.

Läroplanen framträder på central nivå i form av texter i stadga, undervisningsplan och timplan men också i regler om inträdeskrav och lärarresurser, kompetenskrav för lärarna, läromedelstexter etc. Utifrån studier av övergripande material om folkskollärarytbildningen och i viss mån också om folkundervisningen avser jag i detta kapitel att identifiera centrala utvecklingstenden- ser som präglat lärarutbildningen under 1900-talets första decennier.

Problemet ”tradition och förändring” tar emellertid form inte minst på den lokala nivån. Traditioner framträder som handlingsprinciper och tolknings- mönster i en bestämd social kontext. Denna kontext avgränsas materiellt av seminariet och de ramar som där är förhärskande. Traditioner bärs av centrala aktörer på seminarienivå och tar delvis gestalt i form av lokalt formulerade – eller lokalt valda – texter. Jag har i det föregående visat, hur seminariet fungerat som en arena för reformulering av en kod vilken ursprungligen tog form i ett annat sammanhang.¹

¹Jfr Bo Lindensjö & Ulf P Lundgren, *Politisk styrning och utbildningsreformer*, 1986.

Ovan har den nya läroplanen och det kommittéarbete som ledde dit analysrats i dess egenskap av *text*, som normativt dokument. I vilken utsträckning motsvarades de förändringar vi kunnat belysa i texten också av ändring i seminariet utbildningens praxis? Kan ändrade materiella ramar, idéer, traditioner spåras vid seminarierna? Verkligheten bakom texten kräver annat material för att träda fram och bli tillgänglig för analys. Samtidigt belyses spännvidden mellan folkskollärautbildningen som den framträder ur ett övergripande, centralt perspektiv och dess lokala kontext.

Analysen av de centralt framträdande läroplansförändringarna väcker ett antal frågor: Har en *förändring* skett – och i så fall i vilka avseenden – av de *grundläggande principerna för urval av innehåll, för organisering av innehållet och för föreställningar om förmedling* av innehållet i den *lokala kontexten* i anslutning till läroplansförändringen på central nivå? Hur har de centrala och lokala sammanhangen förhållit sig till varandra härvidlag? Har en förändring av läroplanen på central nivå skett snarare som ett stadfästande i efterhand av lokala utvecklingstendenser än som en spridning av idéer och praktiker från centrum till periferi? Eller har den lokala nivån följt centrala påbud utan att i någon närmare utsträckning förändra dessa? Vilken betydelse har aktörerna på den lokala nivån – främst rektor och övrig lärarpersonal – haft för en eventuell förändring?

Vissa möjligheter att belysa de nämnda frågorna kan nås genom seminariernas årsredogörelser. Seminariernas arkiv innehåller bl a läseordningar, inventarieförteckningar – inklusive förteckningar över bibliotekets böcker – och i vissa fall examensskrivningar.² Som en fallstudie har jag från årsredogörelserna för seminarierna i Falun, Göteborg och Härnösand registrerat uppgifter om lärarkollektivets storlek, kompetens, stabilitet och ämnesbredd (begränsat till de teoretiska ämnena), mer betydande förändringar av lärokurserna i de teoretiska ämnena, angivna läroböcker i dessa ämnen, anmärkningsvärda noteringar avseende lokaler och utrustning, ev noteringar om arbetssätt, försöksverksamhet, särskilda inslag utöver de i lärokursen angivna samt ev lokala varianter av timplanen.

Seminariernas årsredogörelser utgör ett slags berättelse över det gångna årets verksamhet vid seminariet. De innehåller uppgift om timplan, genomgångna lärokurser i de olika ämnena, använda läroböcker, övningsskolans verksamhet – bl a lärokurser och läromedel som där varit aktuella – uppgift om lärare och elever samt om den materiel som under året anskaffats.

²Jfr ovan, kapitel 4.

Först med att ge ut årsredogörelse i tryckt form var seminariet i Härnösand.³ Från och med sekelskiftet föreligger tryckta årsredogörelser från samtliga seminarier. För att kunna belysa utvecklingen i anslutning till den läroplansförändring som resulterade i 1914 års stadga och undervisningsplan har jag granskat redogörelserna från och med tryckstarten. Därutöver har vissa nedslag gjorts i arkiven för seminarierna i Falun och Uppsala, varvid bl a läseordningar, inventarieförteckningar och examensskrivningar studerats.

För den period som här är aktuell är redogörelserna relativt utförliga. Under 1940-talet och framför allt decennierna därefter övergår man till en allt mer summarisk framställning. Sålunda hänvisas ofta endast till katalogens uppgifter när det gäller seminariets lärare osv. Redogörelserna innehåller för de första decennierna av 1900-talet också avsnitt om anmärkningsvärda karaktistika hos undervisningen, om eventuell försöksverksamhet etc. Vidare ingår rätt utförliga uppgifter om nyanställda lärare och deras meriter liksom om pensionerade och avlidna medarbetare. Redogörelserna har utarbetats av rektor; annan medarbetare kan ha svarat för vissa mindre avsnitt.

Dessa berättelser utgör tidiga exempel på hur seminarierna själva värderat sin verksamhet; de kan således användas också för att besvara frågan om vilken karaktär efterhandsvärderingen haft på lokal nivå. Sammantagna formar de den bild som överordnad myndighet – liksom engagerade intressegrupper som lärarorganisationer m fl – fick av folkskollärarytbildningen.

Uppgifternas utförlighet innebär att årsredogörelserna torde ge en god bild av seminarieutbildningen i dess lokala kontext. Utförligheten är sådan att t ex samtliga givna uppsatsämnen i examen liksom ämnen för enskilt arbete anges; vissa år ingår till och med ämnen för elevers föredrag. För de första decennierna uppges i vissa fall även studerandes ålder, sociala härkomst och tidigare verksamhet samt titlar på under året införskaffad litteratur och annan materiel.

För att teckna en bild av den aktuella *pedagogiska idéebatten* och främst då seminarieföreträdarnas röster däri har i första hand lärarpresen utnyttjats som källmaterial. Vidare har vissa *dominerande läroböcker i pedagogik* och ”allmän undervisningslära” analyserats.

Jag har hållit framställningen på en i huvudsak deskriptiv nivå; jag söker i interaktion med källmaterialet visa hur ett mönster tar form. Min grundläggande fråga har riktats mot att söka identifiera folkskollärarytbildningens fält och hur detta vuxit fram och förändrats.

³Detta noteras i positiva ordalag i *Svensk Lärartidning*; tidskriften följde med intresse det växande offentliggörandet av seminariernas verksamhet. Folkskolläreföreningen hade ju också tagit initiativ till och genomfört den första egentliga empiriska undersökningen av seminarierna i form av en enkätstudie till alla nyligen examinerade folkskollärare rörande deras utbildning; jfr ovan, kapitel 5.

Kapitlet har disponerats på följande sätt. Närmast kommer ett avsnitt som ger en läsanvisning för kapitlet som helhet. Därefter skildras en ytterst viktig ramfaktor: dimensioneringsproblemet och de stora fluktuationer mellan expansion och nedskärning som starkt präglade 1920, 30- och 40-talen. Det följande avsnittet visar hur förkunskapsnivån hos sökande och intagna vid seminarierna förändrades, delvis som en följd av besluten om dimensionering. Under slutet av 20-talet och början av 30-talet utmanades hela seminariesystemet och vissa aktörer diskuterade lärarutbildningens förflyttning till en akademisk kontext. Från dessa tre avsnitt om seminarierna på den nationella arenan förflyttas fokus till den lokala nivån; lärarutbildare och läroböcker speglar hur reformen kom till uttryck vid några av seminarierna. Så förflyttas skildringen tillbaka till en övergripande nivå och återger exempel på hur också denna läroplan reformulerades av framträdande aktörer från seminariefältet. Lärobokstext i psykologi och pedagogik, pedagogiska texter om metodik samt den offentliga diskursen om pedagogiska idéer och reformarbete med anknytning till seminarierna får i tre avsnitt spegla detta.

Det övergripande perspektivet: ett kraftfält tar form

Föregående kapitel visade vilken grundläggande karaktär 1914 års reform hade, vilket innehåll den nya läroplanen fick och vilka förändringar som skedde på textplanet. Det torde klart ha framgått att en annan kunskapstradition kom till uttryck i texten och att grunden för urval och organisering av utbildningsinnehållet liksom bärande förmedlingsidéer skiftade karaktär. På kommande sidor söker jag urskilja ett grundläggande komplex av faktorer som format folkskolläroplanen under de följande decennierna. Jag söker visa hur detta komplex av fenomen såväl driver fram nästa reform som drar upp ramarna för folkskolläroplanens inre verksamhet. Det är fråga om att söka identifiera ett kraftfält varav läroplanen var en del; att komma åt ett kraftspel som påverkat – drivit fram – en reform och som betingat – ramat in – de möjliga effekterna av reformen.

Den nya tid som närläsningen av ovan nämnda läroplansarbete speglar tog sig många konkreta och handfasta uttryck i seminariernas liv. ”Det moderna projektet” syntes uppfordra till en annan lärarutbildning än den där innehållet var oproblemiskt och ytterst kunde härledas ur den evangeliska läran. Samtidigt såg vi i ett föregående kapitel hur defensivt 1860-talets ledande seminarier män mötte ”det nya”. Möjligen kunde man erkänna vissa överdrifter ifråga

om mekaniskt katekesinlärande mm, men i stort kunde nog behövliga förbättringar klaras genom marginella förändringar.

Viktigt var emellertid att samtidigt som den nya tiden bröt in också förändringar på det lokala planet hade skett vid seminarierna. Jag har ovan kunnat visa, hur åldersfördelningen hos seminarielärarna i hög grad förskjutits uppåt under 1800-talets senare hälft; behovet av nyrekrytering var stort i början av 1900-talet. En *ny lärarutbildargeneration* kunde ungefär samtidigt börja ta de nya seminarielärostolarna i besittning. Skifte hade ägt rum på flera rektorsposter, och vid flera seminarier kom personer med viss progressiv inriktning att dominera.⁴ Ny litteratur och nya undervisningsmoment fördes också in med de nya aktörerna, i många fall före det formella genomförandet av reformen.

Samtidigt med förändringar av utbildningens innehåll och form befarades en framtida lärarbrist och genomfördes en successiv *utbyggnad* av seminarieorganisationen och studerandeplatserna. Fram till 1900-talets första decennium hade antalet statliga folkskoleseminarier ökat till femton; också den materiella situationen vad gäller lokaler och utrustning tillgodosågs på ett kraftfullt sätt.⁵

Under 1900-talets första decennier sker alltså en betydande *upprustning av seminarierna i materiellt avseende*. På flera sätt ändras de materiella villkoren för utbildningen. Nya lokaler tillskapas – de storslagna byggnadsverk i parkliknande omgivning där flertalet lärarutbildningar ännu under 1970-talet bedrev sin verksamhet tillkom vid denna tid.⁶ De nya byggnaderna specialritades för ändamålet och utrustades med bibliotek, laboratorier och specialsalar. Man kunde inköpa – eller få genom donationer – förnämliga konstsamlingar och faciliteterna för den fysiska fostran kunde även innehålla sådant som simbassäng och/eller badanläggning.

Från 1918 omvandlades seminarieadjunktstjänsterna till *lektorat* och en viss utbyggnad av antalet tjänster skedde. Vid några seminarier utökades den årliga intagningen till det dubbla mot tidigare. Upprustningen var resultatet av en medveten statlig satsning på folkskola och folkskollärarytutbildning.⁷

Med denna upprustning i materiellt avseende sammanhänger frågan om folkskollärarytutbildningens *dimensionering*. Åren efter läroplansreformen

⁴Kanske framstår folkskoleseminariet i Göteborg som det tydligaste exemplet på hur en ny seminarielärgeneration tog form i början av 1900-talet. N O Bruce, Det svenska folkundervisningsväsendet 1900–1920, *SFH IV*, 1940, s 244–249.

⁵Ibid., s 244–249, Viktor Fredriksson, Det svenska folkundervisningsväsendet 1920–1942, *SFH V*, 1950, s 237 f. Två privata seminarier hade också inrättats: Stockholms privata folkskollärarytseminarium (1907) och Göteborgs kvinnliga folkskoleseminarium (1909); båda fick statsbidrag några år efter tillkomsten; Bruce, op. cit., s 252.

⁶Lärarytutbildningen i Uppsala bedriver t ex ännu idag sin verksamhet i den byggnad som under denna period byggdes för folkskoleseminariet.

⁷Bruce, op. cit., Fredriksson, op. cit.

skedde en expansion, som längre fram under senare delen av 1920-talet och under 30-talet/början av 40-talet följdes av betydande nedskärningar. Till detta kommer, att antalet sökande till seminarieutbildningen varierar starkt under årtiondena efter 1914. Genom den spännvidd som uppstod mellan sökandefrekvens och platsantal kom de reella intagningskraven att förskjutas mot högre *förkunskaper* – förskjutningar som till stor del skedde till följd av ändrade konkurrensförhållanden.

Under hela perioden intog lärarorganisationerna en starkt offensiv roll. Från en bevakning av arbetsmarknadsskäl – bottnade i reella farhågor för en arbetslöshetssituation – engagerade sig förbunden i direkta ”alternativutredningar” och framlade egna, elaborerade förslag till omfattning, nivå, innehåll och arbetssätt för folkskollärarytbildningen.⁸

En särskild betydelse fick frågan om *folkskollärarytbildningens eventuella ”akademisering”* och möjliga förläggning till universitet eller ”pedagogiska högskolor” på studentexamens grund. Också här drev lärarorganisationerna en offensiv linje, bl a i samspel med aktörer på det internationella fältet. 1930-talets reformer och spelet kring dem handlar i många avseenden om denna fråga; frågans ”lösning” fick betydelse för utbildningens struktur. Problemet var emellertid aktuellt under hela 1940-talet och även därefter.⁹

Ett annat, stort och viktigt fält av betydelse formas av den allmänna *pedagogiska/idémässiga utvecklingen* på skolans område. Ur den mängd material som här finns att tillgå ger jag några exempel på reformsträvanden med särskild relevans för folkskollärarytbildningen. Flera framträdande aktörer bland seminarierektorer och seminarielärare engagerar sig här i skriftliga debattinlägg, beskrivningar av försök, läromedelsframställning etc. Härmed söker jag ringa in lärarytbildningens fält och dess positioner.

Expansion eller nedskärning? Till frågan om den rationella planeringens möjlighet

Folkskollärarytbildningens historia under perioden efter 1914 kretsar till stora delar kring *dimensioneringen* och därmed sammanhängande frågor om relationstalen mellan sökande och intagna studerande. Denna fråga hänger i sin tur intimt samman med den ekonomiska konjunktorens stora svängningar mellan uppgång och depression, med födelsetalens stora fluktuationer under perioden

⁸Jag återger ytterligare exempel på detta i kapitel 8.

⁹I princip var det först i och med 1988 års grundskollärarytreform som treårig gymnasielinje blev behörighetskrav för grundskolans blivande lärare.

och den intensiva debatten i befolkningsfrågan, med strävanden att ”rationalisera” folkskolans verksamhet och föra samman barnen till något större skolor och med de mer eller mindre framgångsrika försöken från statsmaktens sida att göra prognoser över framtidens lärarbehov.

En starkt pådrivande kraft vad gäller att påkalla utredning och snabba åtgärder från statsmakternas sida för att undvika lärararbetslöshet var lärarnas fackliga sammanslutningar. Risken för arbetslöshet och ”överproduktion” av lärare framhålls med skärpa av samtliga på folkskoleområdet berörda lärarorganisationer i olika sammanhang och vid upprepade tillfällen. En faktisk arbetslöshetssituation förelåg också tidvis, särskilt för småskollärare.¹⁰

Ända sedan 1842 och seminariernas tillkomst har perioder av knapphet på lärare växlat med perioder av överskott eller förmodat överskott. Med återkommande regelbundenhet kan man se hur praktiskt taget varje decennium berörs av fluktuationerna.¹¹ Starka ansträngningar gjordes av 1917 års riksdag för att uppnå att *behöriga* lärare genomgående skulle handha arbetet i folkskolan och merparten av de mindre folkskolorna ersättas med fullständiga folkskolor. Riksdagsbeslutet aktualiserade en ny stor undersökning av lärtillgång och lärarbehov.¹² 1921 års riksdag beslutade om en utökning av lärarutbildningen på basis av denna undersökning. Nedanstående figurer visar hur antalet intagna successivt ökade från år 1917 till år 1921.¹³ Redan året därpå – 1922 – visade emellertid nya beräkningar vid skolöverstyrelsen på basis av primäruppgifter från folkskolinspektörerna för de olika inspektionsområdena, att den skattade lärarbristen började avta. Fortsatta undersökningar under de år som följde visade att lärarbristen successivt skulle minska avsevärt. Farhågor för att ett befarat underskott på lärare snabbt skulle förbytas i en stor arbetslöshet formulerades med skärpa, inte minst av lärarorganisationerna.¹⁴

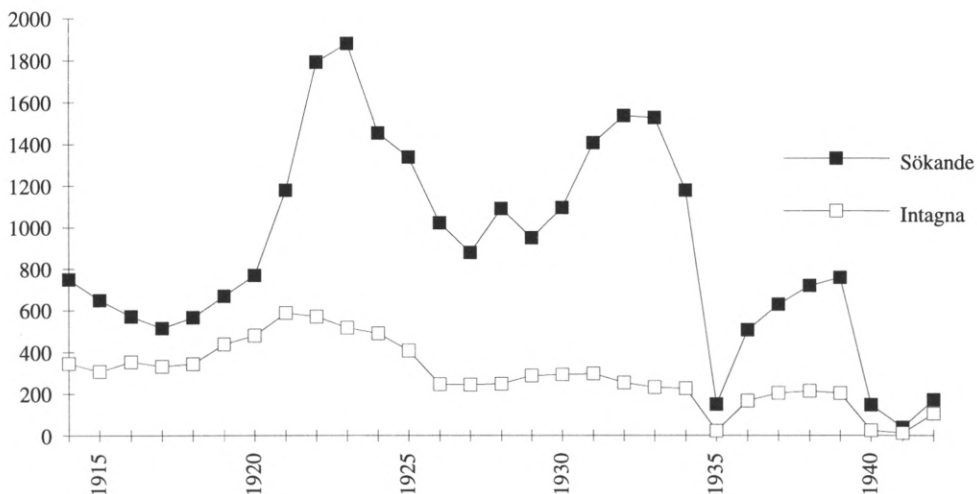
¹⁰I själva verket är frågan om lärarbehov och lärtillgång ett problem som varit centralt i folkskollärarutbildningens historia allt ifrån dess begynnelse – jfr kapitel 3 – och fram till idag.

¹¹Wilhelm Björck, ”Lärtillgång och lärarutbildning”, *Skola och samhälle*, 1926, s 145–173. I anslutning till det stora utredningsarbete som folkundervisningskommittén inledde under 1900-talets första decennium gjordes en grundlig undersökning av lärtillgången. En lärarbrist kunde konstateras – för år 1907 – och seminarieorganisationen utvidgades. Detta till trots visade nya beräkningar att under den femårsperiod som följde fram till år 1912 hade bristen ökat med 50 procent; *ibid.*, s 146.

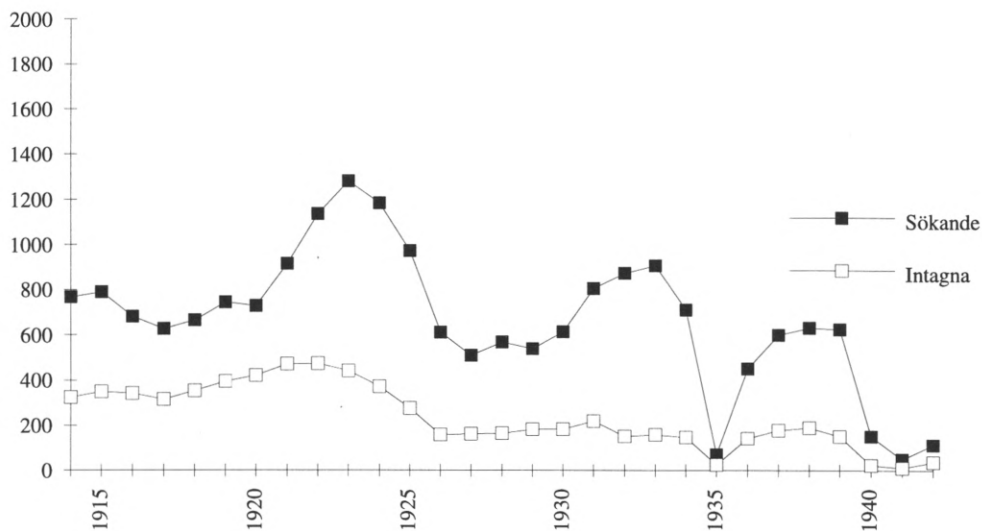
¹²Undersökningen utfördes av Värner Rydén på uppdrag av skolöverstyrelsen. På basis av särskilt insamlat primärmaterial från samtliga skoldistrikt avseende år 1920 kunde han förutspå en stor framtida lärarbrist – uppgående till minst ca 1200 lärare. Skulle riksdagens program om successiv utbyggnad av folkskolan uppnås menade man att lärarbristen kunde skattas till snarare över 2000 lärare; *ibid.*, s 147 ff.

¹³Ökningen var mest markant mellan åren 1920 och 1921, då antalet nyintagna studerande ökade från 900 till 1058.

¹⁴Svensk Lärartidning varnar för en sådan utveckling redan 1922; *Svensk Lärartidning*, 1922, s 858 f: ”För dagen. Lärarebrist och lärareutbildning.”



Figur 6. Antal manliga sökande och intagna vid folkskoleseminarierna 1914–1942.



Figur 7. Antal kvinnliga sökande och intagna vid folkskoleseminarierna 1914–1942.

Källor till figur 6 och 7: SOS Lärarutbildningen läsåret 1916–1917, s 20, läsåret 1917–1918, s 21, läsåret 1918–1919, s 21, läsåret 1920–21, s 14, läsåret 1921–1922, s 15. SOS Undervisning. Lärarutbildningen läsåren 1927–1928, tabeller s 23, läsåren 1928–1929 t.o.m. 1938–1939, tabeller s 16, Folkskolans årsbok 1944, s 75 f.

Skolöverstyrelsen, Kungl. Maj:t och senare riksdagen handlade snabbt: redan 1923 hemställde skolöverstyrelsen på basis av 1922 års beräkningar att två tillfälligt inrättade studentavdelningar skulle dras in, vilket också skedde. Likaså hemställdes att de två privata seminarierna successivt skulle avvecklas från och med hösten 1925 samt att två parallellavdelningar – vid seminarierna i Skara och Landskrona – skulle läggas ned. År 1927 hade också de privata seminarierna upphört med sin verksamhet. Vidare vidtogs åtgärder för att begränsa antalet intagna till 25 i varje klassavdelning. Det ansvariga undervisningsrådet skattar effekten av de vidtagna åtgärderna till en reduktion med ca 800 lärare fram till år 1929.¹⁵

Som figurerna visar fortsatte intagningen till seminarierna att minska successivt åren som följde. 1926 beslutade riksdagen att lägga ned två studentavdelningar och tre parallellavdelningar inom den fyraåriga utbildningen på grund av hotande ”överproduktion” av lärare. Däremot avslogs Josef Weijnes motion om att helt lägga ner studentkurserna. Flera artiklar i *Svensk Läraretidning* berör frågan – bl a synes förslag om att helt dra in studenternas möjligheter till särskild, kortare utbildningsväg till folkskolläraryrket väckt principiell diskussion om rekrytering.¹⁶

1927 presenterade skolöverstyrelsen en detaljerad utredning och ny prognos över det framtida lärarbehovet. Nu föreslås nedläggning av ett seminarium (Strängnäs) och indragning av en parallellavdelning i Luleå.¹⁷

Prognossystemets osäkerhet, liksom svårigheterna att få till stånd en rationell planering av det man kallar ”lärarproduktionen” återspeglas i intagnings-

¹⁵Björck, 1926, s 151. Han för också ett resonemang om orsakerna till att tidigare, mer ”optimistiska”, prognoser kullkastats: nativitetsminskning och ekonomisk depression fick snabbt återverkningar i skoldistrikten och kom till uttryck som stark återhållsamhet med förbättringar och reformer, varigenom antalet nyinrättade lärartjänster långt ifrån kom att uppgå till vad som förväntats några år tidigare. Man hade också kunnat märka en strävan att återgå till lärararbete bland personer som lämnat yrket under krigsåren – en ”reserv” som inte tagits med i prognosberäkningarna.

¹⁶Se t ex replikskifte i *Svensk Läraretidning*, 1926, s 225 f ”Studenterna och folkskolläraryrket” av signaturen J. V-d B., s 246 genmäle av lektor Gösta Börjesson, och *Upsala Nya Tidning* samma år, som visar att frågan aktualiserades i uppsalastudenternas allmänna diskussionsförening; *UNT* 9/3 1926: ”Lektor Börjesson belyser folkskolläraryrket”. Jfr även Björck, op. cit., samt Gösta Börjesson, *Folkskolläraryrket*, 1926.

¹⁷Se *Svensk Läraretidning*, 1927, s 639 f, s 656 ff, s 678 ff: ”Läraryrket”, där utredningen utförligt återgavs; se även s 611. Redan året därpå konstateras emellertid, att beräkningarna medgav viss respekt för Strängnässeminariet, medan myndigheten inför läsåret 1929/30 förordar en nedläggning; se vidare *Folkskolans årsbok*, 1929, s 214 f, där skolöverstyrelsens motsägelsefulla prognoser belyses, liksom Folkskolläraryrketens pådrivande aktioner vad gäller arbetslöshetsbedömning etc. 1929 läggs också en proposition på riksdagens bord där Strängnässeminarium föreslås läggas ned och Luleå skäras ned till s k enkelseminarium med endast en intagningsavdelning per år. I riksdagen motionerar Oscar Olsson i första kammaren om successiv nedläggning av seminariet i Skara; vidare läggs motioner om att bevara Strängnässeminariet resp Luleå som ”dubbelseminarium”. Den senare motionen bifölls, medan riksdagen beslöt att lägga ned folkskolläraryrket i Strängnäs. Oscar Olssons motion avslogs.

siffrornas svaga *ökning* under åren efter 1926.¹⁸ Under 1930-talet kom emellertid bilden av hotande ”överproduktion” av lärare att tona fram allt starkare och med sådan kraft att en betydligt radikalare nedskärning av seminarieorganisationen kom till stånd. Då hade också frågan om studenterna och folkskolläraryrket ställts i fokus på ett tydligare sätt än tidigare; folkskolläraryrket får uppenbarligen betydelse som *avlänkning* i en situation då arbetsmarknadsläget för traditionella akademikerkyrken blivit ansträngt och arbetslöshet inte är ovanlig bland långtidsutbildade.¹⁹

De ansatser till polemik i frågan om studenterna och folkskolläraryrket som inläggen i *Svensk Läraretidning* 1926 utgör, förebådade ett klart mer dominerande möte mellan intresseinriktningar och ställningstaganden. Dessförinnan hade emellertid ”sökandeströmmarna” till seminarieutbildningen ändrat karaktär – liksom de reella förkunskaperna hos de studerande vid seminarierna.

När under 1930-talet en reform av folkskolläraryrket blir ett faktum, varvid såväl intagningskrav som utbildningens innehåll och organisation förändras och en särskild tvåårig linje för studenter inrättas och får klart större omfattning än de tidigare studentkurserna, måste detta sättas i relation till såväl dimensionering som faktiska sökande- och intagningsprofiler och till situationen på studentarbetsmarknaden i stort.²⁰ Inte minst folkskolläraryrket starka ansträngningar att reformera utbildningen i riktning mot visioner om ”pedagogiska högskolor”, liksom andra försök att luckra upp gränserna mellan folkskollära- och läroverkslärares utbildning, synes spelat en roll. 1936 års läraryrksreform tar form i skärningspunkten mellan en rad utvecklingstendenser och delvis motsägelsefulla krafter. Till de här antydda, yttre influenserna, kommer så den inre utvecklingen vid seminarierna.

Med detta som bakgrund åter till dimensioneringen. 1929 tillsattes en kommitté om tre sakkunniga med uppgift att utreda seminariernas organisation.²¹ Särskilt skulle frågan om småskoleseminariernas inordnande i det statliga läraryrksutbildningssystemet beaktas. De sakkunniga behandlade också frågan om folkskolläraryrket i relation till det framtida behovet av lärare liksom frågan om studentkursernas ställning i relation till den fyraåriga utbildningen. Förslaget lades fram i december 1930. Kungl. Maj:t anmodade

¹⁸Se ovanstående figurer.

¹⁹För en övergripande analys av ”avlänkingsfrågan” generellt, se Mac Murray, *Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlänkning*, 1988.

²⁰1930-talets reformer återges mer ingående i kapitel 8.

²¹De förra ecklesiastikministrarna Olof Olsson och N J F Almkvist samt riksdagsman Gunnar Persson.

även skolöverstyrelsen att inför riksdagsbehandlingen göra ytterligare utredning om bl a det framtida behovet av folkskollärare.²²

Skolöverstyrelsens utredning – presenterad 1931 – omfattade bl a förslag om höjda inträdeskrav till realexamen eller motsvarande, inordnande av den dittills närmast provisoriska studentlinjen i utbildningen på ett mer genomarbetat sätt och att denna linje skulle omfatta två års studier (mot tidigare endast ett år), att studentlinjens andel av varje års intagning vid seminarierna skulle fördubblas (öka från tio till tjugo procent av årsintagningen) och att en nedskärning av antalet platser skulle ske.

Det framgår av figurerna att intagningen stegvis minskar något under första hälften av 1930-talet för att nå ett bottenvärde 1935.²³ År 1932 hade nya seminarieakkunniga tillsatts, och orsaken till den stora nedskärningen av intagningen var främst de nya beräkningar över den sjunkande nativitetens betydelse för lärarbehovet som dessa sakkunniga utfört. En bidragande orsak torde ha varit centraliseringssträvandena på folkskolans område. Dessa nya seminarieakkunniga rekommenderade totalt intagningsstopp 1935/36. Därefter ökas intagningen något – men till en lägre nivå än före "bottenåret". Riksdagsbeslutet 1936 innebar att folkskollärarytbildningen lades ner vid tre seminarier och att övriga seminarier omorganiserades.²⁴

Av figuren framgår också hur *sökandetalen* varierat över perioden. En relativt stor intagning under 1920-talets första år följs av ett stort antal sökande.²⁵ Sökandetalen minskar sedan i och med minskad intagning. Intressant nog stiger emellertid sökandetalen åter brant under 1930-talets depressionsår, trots en låg intagning.²⁶ Vilken betydelse får denna spännvidd mellan antalet sökande och antaget intagna vad gäller de studerandes reella förkunskapsnivå

²²Före riksdagsbehandlingen och ovan nämnda anmodan om ytterligare utredning hade seminarielärareföreningen gett en av sina medlemmar, lektor Arvid Wahlund, i uppdrag att utreda det årliga behovet av folkskollärare i framtiden, utifrån nya beräkningar under antagande av fortsatt nativitetensminskning mm. Föreningen var inte tillfreds med och ifrågasatte beräkningarna gjorda av seminariekommittén. Se t ex *Sunt Förnuft*, 1931, nr 6, s 283 ff: "Folkskollärarytbehovet" av A. Wahlund, där denne redogör för sin undersökning. Wahlunds utredning översändes till Kungl. Maj:t; *Svensk Läraretidning* kräver ny statlig utredning före ett riksdagsbeslut; SvLtg 1931, s 459 f: "Seminarieorganisationens omfattning." Även på annat sätt agerade lärarförbunden starkt offensivt i frågan: en särskild lärarutbildningskommitté tillsattes inom Sveriges allmänna folkskollärareförening, som i samråd med representanter för de tre övriga förbund som organiserade folk- och småskollärare kontinuerligt bevakade frågorna om dimensionering, förkunskaper, lärarutbildningens relationer till övriga skolformer, relationen studentlinje-fyraårig linje, folkskolläraernas tillträde till universitetsstudier mm. Se vidare även kapitel 8.

²³Inför läsåret 1935/36 togs endast två klasser in: en i Göteborg, en i Stockholm; den senare var en studentklass.

²⁴Se kapitel 8.

²⁵1923 söker t ex 1879 män och 1281 kvinnor till ca 950 platser.

²⁶1933 söker t ex c 1500 män och 900 kvinnor de tillgängliga c 400 platserna.

och vad gäller argumentationen inför en eventuell omorganisering av lärarutbildningen?

Under 1940-talets första år begränsades intagningen starkt. Skolöverstyrelsen fann i början av år 1940, mot bakgrund av folkskolans besparingssakkunnigas beräkningar, att endast två klasser borde tas in på fyraårig linje 1940/41.²⁷ Folkskolans besparingssakkunniga gjorde emellertid senare samma år en ännu mer pessimistisk prognos och anförde, att all seminarieundervisning borde ställas in under läsåret 1941/42.²⁸ Följande år redovisades förväntningar om en ännu större framtida minskning av antalet lärartjänster.²⁹ Skolöverstyrelsen avvisade en indragning av seminarier men föreslog att man skulle avstå från att ta in några nya studerande läsåret 1941/42 och i stället ordna fortbildningskurser. Statskontoret föreslog däremot att folkskoleseminariet i Stockholm skulle läggas ner och att fyra folkskoleseminarier och tre småskoleseminarier temporärt skulle dras in.³⁰ Frågan togs också upp i en proposition till riksdagen, där statsrådet Bagge deklarerade att staten i princip inte hade ansvar för lärarnas försörjning och inte genom att svara för seminarieutbildning iklätt sig några garantier för lärarnas utkomstmöjligheter – något som var den enskildes ansvar. Dock föreslogs att all nyintagning utom den i Luleå slopades 1941 och ställdes på framtiden avseende läsåret 1942/93, men förordades ingen nedläggning av helt seminarium.³¹

Folkskolläraryöreningen fortsätter att plädera för intagningsstopp också följande år. Skolöverstyrelsen hade då kommit fram till att det aktuella lärar-

²⁷En klass i Stockholm och en i Göteborg; av 352 sökande, varav 229 godkänkts i inträdesprövingarna, togs endast 42 elever in. Se t ex *Svensk Lärartidning*, 1940, s 128–133: "Besparingar inom folkskoleväsendet" o. s 256 f: "Intagningen vid seminarierna begränsas starkt"; jfr s 556, s 677.

²⁸Ibid., s 715 f: "800 lärartjänster indrages i stället för 400". Orsaken till att man uppskattade att så många som 800 lärartjänster måste dras in var nativitetensminskning, folkomflyttningar och tidslägets allmänna krav på sparsamhet, vilket man menade ledde till ett dubbelt så stort nedskärningsbehov av lärartjänster jämfört med årets tidigare prognos. *Svensk Lärartidning* instämmer i en ledare rubricerad "Stäng seminarierna!" och talar för totalt stopp för all nyintagning och därtill att seminarierna helt skulle stängas under läsåret 1940/41. Risken för arbetslöshet krävde radikala åtgärder; ibid., s 727 f.

²⁹Folkskoleinspektörerna hade uppskattat att lärarbehovet under femårsperioden fram till 1944/45 skulle komma att minska med 1114 tjänster; se t ex *Svensk Lärartidning*, 1941, s 151 ff: "Seminarieorganisationen".

³⁰Ibid., jfr även s 264: "Skolöverstyrelsen vill inte nedlägga folkskoleseminarier".

³¹Proposition 1941:177. Lärartidningen talar nu om "Lärarproduktion utan ansvar" och ifrågasätter starkt Bagges principresonemang om statens resp den enskildes ansvar. Det låg varken i den enskildes eller i samhällets intresse att lärarutbildningens omfattning överlämnades åt tillfälligheternas spel. Genom statens monopol på lärarexamination borde staten också kunna överblicka arbetsmarknaden och avväga lärarproduktionen efter lagen om tillgång och efterfrågan och inte ansvarslost locka en ungdom på en bana där de skulle komma att sakna utkomst, menar ledarskribenten; *Svensk Lärartidning*, 1941, s 399 f.

överskottet sannolikt torde ha absorberats fram till 1945/46 och att lärarbehovet skulle *öka* ytterligare från och med år 1950.³²

I takt med den ytterligt minskade intagningen vid seminarierna minskade också antalet sökande. De låga siffrorna kan tillskrivas krisartade arbetsmarknadsförhållanden och riksdagens sena beslut om huruvida intagning överhuvud skulle ske.³³

När skolöverstyrelsen på basis av födelsetalen under åren efter 1933 senare under året föreslår en *ökad nyintagning* vid seminarierna 1943/44 menar lärartidningen att en stigande arbetslöshet är att vänta och förordar ånyo större intagning på tvåårig studentlinje framför den fyraåriga linjen.³⁴ 1943 konstaterar dock tidskriften, att rationaliseringen av folkskolan inte skett i den takt folkskolinspektörerna räknat med, och att alltså behovet av lärare visat sig klart större än man tidigare trott, enligt skolöverstyrelsens nya beräkningar.

Nu föreslår skolöverstyrelsen *omfattande nyintagningar* vid seminarierna till det följande året; lärartidningen fortsätter att förespråka en ökning vid i första hand de tvååriga studentlinjerna.³⁵ Redan året därpå – 1944 – konstaterar emellertid överstyrelsen att behovet av nya lärare nu blivit så stort att den dåvarande seminarieorganisationen inte räckte till och föreslår en utredning om vad som kunde göras för att öka kapaciteten.³⁶

Två år senare – 1946, alltså efter kriget – hade behovet av att utbilda fler lärare blivit närmast akut; det befarade läraröverskottet hade vänts i en omfat-

³²Man föreslog därför att sex klassavdelningar skulle tas in 1942. Lärartidningen kallar detta "Lagerproduktion av lärare"; *Svensk Lärartidning*, 1942, s 59 f; jfr även s 45 f: "Ny intagning till seminarierna föreslås". I början av året hade också folkskolläraryöreningens styrelse enhälligt uttalat sig för att i samband med en planerad omdaning av skolväsendet en samordning i viss omfattning av lärarutbildningen för olika skolor måtte komma till stånd och att skolutredningen även borde pröva lärarutbildningsfrågan; *ibid.*, s 154 f: "Bättre relation mellan utbildning och lärarbehov".

³³Lärartidningen framhåller 1942 en katastrofal tillbakagång i tillströmningen och redovisar siffror från 1923, då antalet sökande var 3090, över åren 1933 och 1939 med 2484 respektive 1406 sökande, till 1942, då antalet endast uppgick till 351. *Svensk Lärartidning* tar detta till intäkt för att "hela lärarutbildningsproblemet" måste tas under omprövning – inte minst eftersom så många med studentexamen visade sig ha sökt till den fyraåriga linjen, som ju formellt endast krävde förkunskaper motsvarande realexamen, inte ens avlagd sådan. Argumentationen går över i att kraftfullt förespråka en samordning av lärarutbildningen för läroverkets och folkskolans lärare: "Det går inte i längden att ha en särskild utbildning för folkskolans lärare. Den måste samordnas med den övriga lärarutbildningen, på samma sätt som det måste bli ett samgående mellan folkskolan och de högre skolorna. Ju förr det sker desto bättre." *Svensk Lärartidning*, 1942, s 760: "Folkskollärarutbildningens reformering".

³⁴*Ibid.*, s 1380 f: "528 nyintagningar vid seminarierna", s 1407 f: "Lärarproduktion och läraröverskott", s 1472 ff: "Ökad lärarproduktion – ökad arbetslöshet", s 1477 f: "Ytterligare ökad lärarproduktion?"

³⁵*Svensk Lärartidning*, 1943, s 1263 f: "Utökad lärarexamination", s 1268–1271: "Omfattande nyintagningar vid seminarierna nästa år".

³⁶*Svensk Lärartidning*, 1944, s 1211 ff: "Utökad lärarexamination".

tande lärarbrist och en stark utbyggnad av seminarieorganisationen aktualiserades.³⁷

1950 konstaterade ecklesiastikminister Weijne i propositionen angående riktlinjer för lärarutbildningens ordnande att den då aktuella organisationen medgav en årsproduktion av omkring 1560 folkskollärare, ungefär jämt fördelade på tvåårig studentlinje respektive fyraårig linje.³⁸

Förkunskapsnivån förskjuts

Redan folkundervisningskommittén påtalade att de reella inträdesfordringarna oftast blivit högre än vad stadgan krävt och att detta orsakades av den starka tillströmningen till seminarierna; särskilt gällde detta de kvinnliga seminarierna.³⁹ Utredningen påtalade också ”de i de flesta seminariestäder förekommande privata förberedelsekurserna”. Christina Florin har ytterligare analyserat just skillnaderna mellan de kvinnliga och de manliga seminarierna vad gäller social och kulturell bakgrund under perioden före 1906.

De formella intagningskraven ifråga om förkunskaper var 1914 genomgången folkskola samt vissa kunskaper därutöver som den sökande förväntades kunna inhämta genom självstudier. De så kallade preparandkurserna i syfte att förbereda den sökande inför seminariets inträdesprov, och där uppenbarligen seminarielärare ofta kom att fungera som lärare, fortlevde under hela den i detta kapitel studerade perioden.⁴⁰

Detta faktum pekar mot att inträdesproven syntes kräva förkunskaper utöver den formella miniminivån. Hur såg den formella utbildningsbakgrunden ut under perioden efter 1914 års stadga? I takt med bildningsnivåns ökning i samhället överlag ökade också andelen elever med realexamen, normalskolekompetens eller studentexamen i folkskolläroinstituttet. Ökningen av andelen studenter förklaras delvis av att särskilda studentavdelningar inrättades,

³⁷Tre nya seminarier inrättades – i Gävle, Helsingborg och Stockholm – och intagningen uppgick hösten 1946 till drygt 1000; vårterminen samma år hade 400 studenter intagits för att snabbutbildas till folkskollärare. Lärartidningen talar om våldsam expansion. *Svensk Lärartidning*, 1946, s 207 f: ”Lärarbehov och seminarieorganisation, s 213–218: ”Krafttag mot lärarbristen”, s 455 f: ”Massintagning vid folkskoleseminarierna”. Ytterligare seminarier inrättades som provisorium under de följande åren så att som mest folkskolläroinstituttet bedrevs vid nitton läroanstalter.

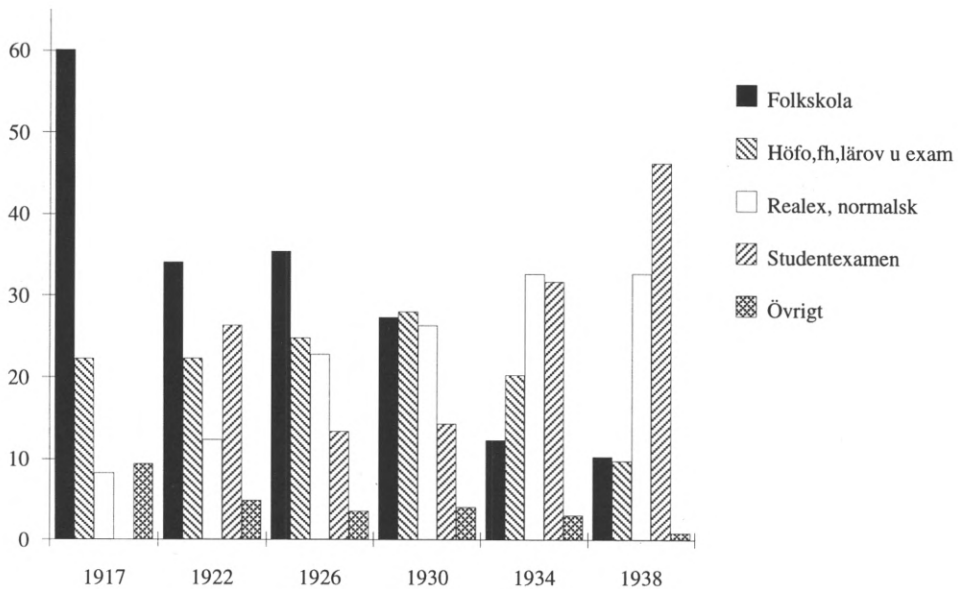
³⁸Proposition 1950:219, s 13.

³⁹Folkundervisningskommitténs betänkande I:1, 1912, s 50.

⁴⁰1932 års seminariesakkunniga diskuterar företeelsen som ett problem och i lärarpressen uttalar man sig successivt i allt mer kritiska ordalag. Den offentliga statistiken har för större delen av den här aktuella perioden registrerat andelen intagna som genomgått dylik preparandkurs. Bland manliga seminarister som intogs på fyraårig linje 1928 hade 71 procent deltagit i förberedelsekurs och av de intagna 1938 hade 68 procent deltagit; SOU 1935:44.

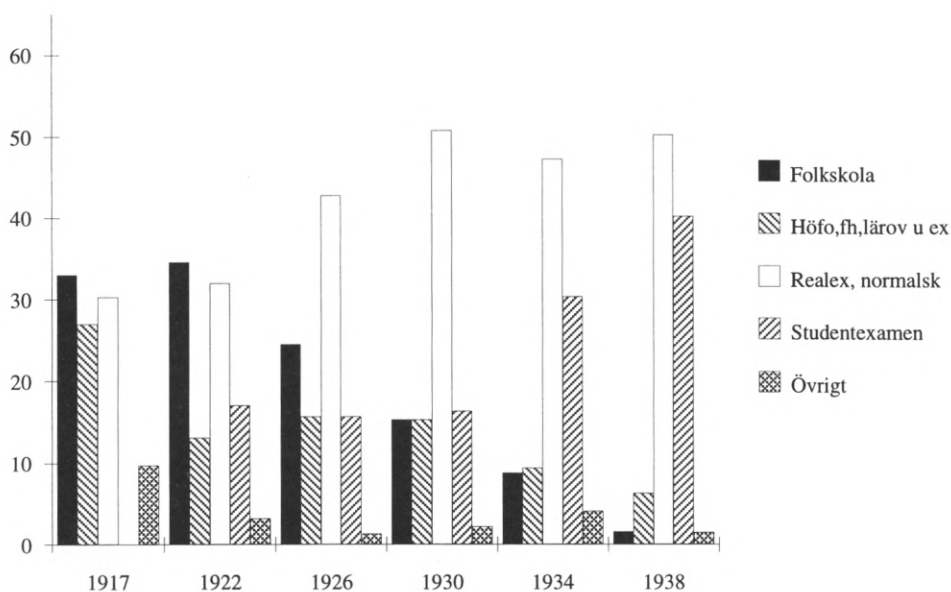
medan höjningen i övrigt till alldeles övervägande grad hänförs till att fler sökande med högre formell skolutbildning sökte sig till folkskollärarkyrket. 1936 beslutade också riksdagen att höja inträdeskraven och att göra de tidigare ettåriga studentkurserna tvååriga.

Figurerna visar hur seminarieelevernas tidigare skolutbildning förändrats under perioden efter 1917, liksom de avsevärda skillnaderna mellan männens och kvinnornas utbildning. De kvinnliga seminarieeleverna har genomgående betydligt högre utbildning än de manliga.



Figur 8. Nyinskrivna manliga studerande, efter tidigare skolutbildning. Procent.

Källa: SOS Lärarutbildningen läsåret 1917–1918, s 21, SOS Undervisning. Lärarutbildningen läsåren 1927–1928, s 20, läsåren 1928–1929 t.o.m. 1938–1939, s 36 f. ”Höfo, fh, lärov u ex” står för högre folkskola, folkhögskola, högre läroanstalt utan examen.



Figur 9. Nyinskrivna kvinnliga studerande, efter tidigare skolutbildning. Procent.

Källa: SOS Lärarutbildningen läsåret 1917–1918, s 21, SOS Undervisning. Lärarutbildningen läsåren 1927–1928, s 20, läsåren 1928–1929 t.o.m. 1938–1939, s 36 f. "Höfo, fh, lärov u ex" står för högre folkskola, folkhögskola, högre läroanstalt utan examen.⁴¹

Den specifika frågan om relationen mellan sökandetal och intagningstal uppmärksammades redan på 1920-talet av den då arbetande skolkommissionen. I dess utlåtande *Om folkskollärarnas fortbildning i vetenskapligt avseende* återfinns ett resonemang om betydelsen av "gallring" vid intagningen för att nå ett tillfredsställande urval studerande. Totalt under perioden 1915–1922 hade 20 procent av de kvinnliga sökande realexamen eller normalskolekompetens, medan endast 6 procent av de manliga sökande hade realexamen. Redan de första åren efter seminarier reformen uppvisade således många studerande en utbildning som översteg vad som formellt krävdes. Skolkommissionen hävdar att elevmaterialet i regel torde bestå av goda studiebegåvningar. Antal godkända vid inträdesprovningen hade t ex i regel vida överstigit antal intagna och

⁴¹Utbildningskategorierna skiljer sig något mellan år 1917 och övriga redovisade år; bl a synes "högre flickskola" 1917–18 omfatta även studerande som ej fullföljt hela flickskolan. 5 studerande ur denna grupp, för vilka det angivits att de kommit från real-, sam- eller kommunal mellanskola, har därför förts till kategorin läroverk utan examen mm. Personer med småskollärexamen har förts till gruppen "övrig utbildning".

den betydande tillströmningen av sökande hade därtill medfört en stark gallring av elevmaterialet.⁴²

Denna tankefigur återkommer åren igenom i argumentationen kring folkskolläraryrketens nivå och intagningskrav. Samtidigt förskjuts alltså sökandeprofilen mot allt större andel med högre formell utbildning än genomgången folkskola. Under fyrtiotalets år av extremt låg intagning ökade andelen sökande med studentexamen markant. Särskilt tydlig är denna tendens vid seminarierna för kvinnliga studerande. Ändock håller man från statsmakternas sida hela perioden fast vid seminariets specifika karaktär av utbildningsanstalt med ett minimum av behörighetskrav i form av formell examen.

I och med värnandet om så brett tillträde som möjligt bevaras emellertid också makten och tolkningsföreträdet över vad som ansågs vara lämpliga förkunskaper för en blivande seminarieelev hos dem som svarade för den lokala intagningsprövningen till seminarium. Samtidigt bibehålls gränserna mellan seminarieinstitutionen och det högre utbildningsväsendet i övrigt.

Folkskolläraryrket vid universitet? Seminariesystemet utmanas

Hela frågan om folkskolläraryrketens utbildningen i framtiden – såväl dess kvantitativa som dess kvalitativa karaktär – blev föremål för en rad inlägg i den offentliga debatten av tongivande aktörer på skolans fält. Intressant är att starka röster förespråkar en folkskolläraryrketens utbildning som i stor utsträckning baseras på studentexamen. Inte minst återropades utvecklingen i Tyskland – där satte man efter år 1918 igång ett intensivt arbete på att bygga upp ”pedagogiska akademier” och pedagogiska högskolor, som skulle ersätta de gamla seminarierna. Till tongivande aktörer som förordade en folkskolläraryrketens utbildning på studentexamens grund hör Johan Forssell, redaktör för de manliga folkskolläraryrketens förbundstidskrift *Folkskolläraryrketens tidning*, liksom folkskolläraryrketens och riksdagsmannen J P Johansson.⁴³ Hit hör vidare docent Gideon Danell, rektor för

⁴²Kommissionen redovisar särskilda beräkningar över relationstalen mellan sökande och godkända i inträdesprov respektive mellan godkända och intagna, såväl totalt som för de sökande som avlagt realexamen respektive normalskolekompetens, för perioden 1915–1922. Totalt under perioden godkändes 55 procent av de manliga sökande respektive 64 procent av de kvinnliga. Bland sökande med realexamen var motsvarande andelar 71 respektive 86 procent. Av de godkända intogs sedan 88 procent av männen och 75 procent av kvinnorna. Utlåtandet publicerades i *Föreningen*, 1923, Fjärde häftet, s 8–65, ang. uppgifterna ovan, se s 43–46.

⁴³Johansson (frisinnad) hade vid ett uppmärksammat lärarmöte i Norberg lagt fram och fått stor uppslutning kring ett förslag om folkskolläraryrketens utbildning i huvudsak endast i universitets- och högskolestäderna Uppsala, Lund, Stockholm och Göteborg i form av studentlinje. Se även en artikel av Johansson i *Svensk Lärartidning*, 1931, s 1150 f: ”Folkskolläraryrketens utbildningen bör grundas

folkskoleseminariet i Uppsala och seminarieläraryöreningens ordförande, som i en betydelsefull artikel i *Svensk Tidskrift* analyserar dimensioneringsproblemet, lägger ett eget förslag och pläderar för att de dittillsvarande ettåriga seminariekurserna för studenter skulle göras tvååriga, öka i antal och på ett pedagogiskt fruktbart sätt inordnas i organisationen.⁴⁴

Frågan om att ge folkskolläraryrket akademisk status och dess inordnande i det allmänna skolsystemet hävdas med emfas i en ledande artikel i *Social-Demokraten* 1931. 1927 års skolreform hade märkligt nog endast tagit sikte på eleverna och lämnat lärarna ur räkningen, menar ledarskribenten, och konstaterar att folkskolans och läroverkets lärare fick sin utbildning vid skilda anstalter, helt isolerade från varandra. Enhetsskolans konsekvens borde dock vara att inte bara folkskolan själv, utan också utbildningen av dess lärare organiskt inordnades i det allmänna undervisningssystemet. Samtidigt krävde folkskolans påbyggnader en höjd kvalitet hos lärarutbildningen. Detta senare krav tillsammans med utveckling mot en mer enhetlig lärarutbildning hade i ett flertal europeiska länder lett till reformer i riktning mot att förlägga lärarnas fackutbildning till universitet eller liknande och låta folkskolläraryrket bygga på mogenhetsexamen. Detta hade också, enligt skribenten, lärarinternationalens kongress år 1929 uttalat sitt stöd för.⁴⁵ Weimarrepublikens Tyskland framhölls som förebild. Förhoppningar och stämmingsläge formuleras så här:

”Det gamla isolerade seminariesystemet har nog sett sin tid. Skolans demokratisering, samarbetet mellan dess olika lärargrupper och folkbildningens höjande peka alla i samma riktning - mot en reform som på ett bättre och lyckligare sätt än det hittillsvarande inlem-

på studentexamen.” 1929 skriver Henning Paul Skarp om seminariernas bristande anknytning uppåt och nedåt i skolväsendet; se *Folkskollärarnas Tidning*, 1929, s 791 ff: ”Enhetsskolans lärarutbildning.”

⁴⁴Gideon Danell, ”Seminarieorganisationen. Reflexioner jämte ett förslag med anledning av det senaste sakkunnigbetänkandet” *Svensk Tidskrift*, 1931, s 284–297. Artikeln kritiserar starkt 1929 års seminarieakkunniga – betänkandet sägs sakna egentliga reformtankar, hade bl a förutsatt ett alldeles för stort årsbehov av lärare och förbigått frågan om studenternas utbildning till folkskollärare. En avsevärd skara studenter gick nu folkskolan förbi pga den ökade konkurrensen till de fåtaliga studentkurserna; besparingskraven borde i någon mån även användas till förmån för aktuella och starkt motiverade reformtankar. Danell hade även tagit upp frågan om rekryteringen till seminarierna i ett föredrag 1930, vilket återgavs i *Folkskollärarnas Tidning*, 1930, s 1136–1143: ”Vår folkskolläraryrket – fakta och önskemål” av Gideon Danell.

⁴⁵”Lärarinternationalen” används här som benämning för Lärarföreningarnas internationella förbund, den politiskt och neutrala sammanslutningen av lärarfackliga organisationer; se Daniel Kallós, *Bildningsarbetarinternationalen i Sverige*, 1984, s 30; jfr även s 17–31, där lärarnas olika internationella organisationsbildningar efter första världskriget redovisas.

mar folkskolans lärare och deras utbildning i det allmänna undervisningssystemet och i den kulturgemenskap som förenar andra grupper av vårt lands andliga arbetare.”⁴⁶

I anslutning till skolöverstyrelsens ovan nämnda utredning uttalar sig senare flera debattörer. Hit hör språkprofessorn Erik Wellander, som likaså talar för en folkskollärarytbildning grundad på studentexamen; också han påtalar seminariernas högst egendomliga undantagsställning med intagning via särskild prövning och utan anknytning varken uppåt eller nedåt i skolsystemet – seminarierna svävade fullständigt i luften. En utbildning på studentexamens grund skulle också i hög grad komma att röra sig om ett ”planmässigt tillgodogörande av redan utbildade studenter, som nu förgäves söka en sysselsättning, lämpad för deras förutsättningar”. Wellander argumenterar för särskilda pedagogiska fackhögskolor i universitetsstäderna framför ett inlemmande av lärarutbildningen i universitetet.⁴⁷

En annan förespråkare för att folkskollärarytbildningen skulle knytas till universitet och högskolor var seminarieläro Oscar Olsson, riksdagsman och socialdemokrat, som i en artikel i *Sunt Förnuft* skisserade ett reformprogram för folkskolan och folkskollärarytbildningen. Folkskollärarna borde få akademisk utbildning – de pedagogiska lärostolarna vid universitetet skulle då genom den nödvändiga förbindelsen med goda försöks- och övningsskolor komma att få ett helt annat inflytande och anseende till nytta också för läroverkslärarkåren. Olsson förutspår en försvagning av gränsdragningen mellan folkskollärare och läroverkslärare: ”F.ö. komme väl gränsen mellan dessa kårer att bli rätt flytande, med stora möjligheter att gå över från den ena till den andra.” En tvåårig akademisk utbildning borde vara minimum; redan fanns det studenter som ”offrade” tre till fyra år på en folkskollärarytbildning.⁴⁸

Flera motiv vävs samman i argumentationen för fler studentkurser: frågan om studenternas sysselsättning – att finna avlänkning för vad som hotade bli ett arbetslöst studentproletariat, strävanden att bryta seminariernas traditionella

⁴⁶*Social-Demokraten* 24/8 1931: ”Lärarytbildningen i stöpsleven.” Tidningen hänvisar bl a till riksdagsman J P Johanssons förslag om en koncentration till högskoleorterna.

⁴⁷*Svenska Dagbladet* 17/11 1931: ”Folkskollärarytbildning” av Erik Wellander. Två dagar senare uttalar sig *Svenska Dagbladet* i en ledare för det lämpliga i att bygga på studentexamen och anser studentlinjerna bör bli fler än vad SÖ föreslagit; *SvD* 19/11 1931: ”Lärarytbildningen.” Även folkskoleinspektören dr Arvid Gierow i *Stockholms-Tidningen* framhåller att seminariernas isolering bör brytas och stöder SÖ:s förslag liksom idén om framtida ”pedagogiska akademier” eller institut, där de blivande lärarna skulle få en med universitetet fullt likvärdig utbildning; *StT* 23/11 1931: ”Studenter – folkskollärare” av A. Gierow. *Stockholms-Tidningen* följer upp i en ledare och menar att det förr eller senare blir nödvändigt att infoga seminarierna i vår övriga skolorganisation och att fler studenter bör tas in på sikt; *StT* 24/11 1931: ”Våra dyrbara seminarier”.

⁴⁸*Sunt Förnuft*, 1931, nr 7, s 338–341: ”Folkskolan som betalar sig” av Oscar Olsson.

isolering i förhållande till övriga skolformer och bl a därmed ge lärarna bättre möjligheter till vidare studier, t ex vid universitet, att brygga över motsättningar mellan de skilda lärarkorporationerna inom folkskola och läroverk samt, inte minst, besparingsmotivet. Att öka andelen elever i tvåårig studentkurs på bekostnad av elevantalet i fyraårig folkskollärautbildning skulle ju drastiskt sänka kostnaden per utbildad lärare och möjliggöra betydande nedskärningar av utbildningen.⁴⁹

1933 stod frågan om lärarutbildningens ordnande på dagordningen vid Stockholms studenters kårmöte på högskolan. A-salen var fylld till sista plats och närvarade gjorde bl a ecklesiastikminister Arthur Engberg, professorerna Wellander och Wessén, lektor Oscar Olsson och dr John Landquist. En av de två inledarna var rektor Danell från uppsalaseminariet. Han karakteriserar folkskoleseminarierna som föräldrade institutioner, vilkas isolering måste brytas. Han polemiserar mot ”bygdetänkandet” – alla folkskolor ligger inte på landet, även om diskussionen framställer saken så! I stället bör en students allmänbildning och kunskaper i främmande språk tas tillvara och inte missgynnas i folkundervisningen.⁵⁰

Förespråkare för en motsatt ståndpunkt framträdde också. Bland dem kan nämnas Alf Hildinger, lektor i psykologi och pedagogik vid folkskoleseminariet i Falun och författare till de vid seminarierna mycket spridda läroböckerna *Psykologi* och *Folkskolepedagogik*. Hildinger framhöll i ett föredrag vid 1930 års seminarieläarmöte och i ett inlägg i *Svensk Lärartidning* 1931 att det snarare var en fördel för lärarutbildningen att seminarierna hade viss ”bygdekaraktär”.⁵¹ Universitetet passade ej lika bra för uppgiften. ”Bygdeseminarierna” underlättade en rekrytering från orter geografiskt långt avlägsna universitetsstäderna. Bland denna lantliga ungdom, som ej gått studievägen, hade seminariet åtskilliga av sina bästa elever, menade Hildinger. En ändring av förkunskapskraven fick inte leda till att bara betyg blev utslagsgivande.⁵²

⁴⁹ Detta argument förs för övrigt fram även av dåvarande regeringsorganet *Svenska Morgonbladet* 25/11 1931: ”En framtidstanke”. Även *Svensk Lärartidning* talar återkommande för detta samt för att studentutbildningen också medgav större flexibilitet och snabbare möjlighet till anpassning efter rådande svängningar i lärarbehov.

⁵⁰ Inledningen sammanfattas i *Svensk Lärartidning*, 1933, s 414 f: ”Läroutbildningen måste omläggas.”

⁵¹ Trettonde svenska seminarieläarmötet, 1930, s 106-111: ”Läroutbildningens ställning i vår skolorganisation” av A. Hildinger, *Svensk Lärartidning*, 1931, s 96 f: ”Folkskolans läroutbildning” av Alf Hildinger.

⁵² Sälunda hade inträdesproven visat, att inte alltför sällan sökande med realexamen eller flickskola kuggats. Dessa kunde alltså riskera att slå ut andra, enligt provet mer lämpliga sökande, om endast viss examen blev inträdeskrav. Hildinger skisserade en seminariemodell som innehöll dels en lägre, allmänbildande avdelning med treårig kurs, som byggde på ungefär samma inträdeskrav som de gällande; för elever med realexamen eller flickskola kunde dock två år räcka. Därpå

Den organisatoriska isoleringen påtalades även i det högtidstal som generaldirektören för skolöverstyrelsen, Otto Holmdahl, höll vid hundraårsminnet 1930 av Stockholms folkskoleseminariums tillkomst. Talet har rubriken ”Seminariet och allmänbildning” och ger en återblick på den äldre seminariet, som ofta innebar motsatsen till allmänbildning för att koncentreras kring ett inövande av den ”allenahärskande undervisningsmetoden” och inläsningen av folkskolans kurser. I och med 1914 års reform betonades att folkskoleseminariet hade ett särskilt, allmänt, bildningsmål. Det är då, enligt Holmdahl, egendomligt att seminariernas organisatoriska isolering utan ordnad anknytning till högre eller lägre skolformer kvarstod. Samtidigt hör till seminariets traditioner att bildningsmålet hade en djupare syftning än allmänbildning i kvantitativ mening – det är fråga om en personlighetens utveckling och karaktärens daning, en verklig, äkta bildning. I grunden är seminarierna samtidigt fackutbildningsanstalter – något som kan innebära en viss befruktande spänning mellan yrkesutbildningens krav och de teoretiska studiernas mål. Holmdahl förebådade att seminarierna snart kunde komma att stå i centrum för det pedagogiska reformintresset.⁵³ Just frågan om folkskolläraarnas tillträde till högre studier kom emellertid inte till någon lösning förrän år 1940.

Läroutbildningens inordnande i en sådan organisatorisk form att vidare studier vid universitet och högskolor skulle vara möjligt för folkskollärare var något lärarorganisationerna länge arbetat för. Frågan aktualiserades första gången redan 1911, och återkom sedan i olika reprints i form av skrivelser från folkskolläraryöreningen till Kungl. Maj:t.⁵⁴ Stora förhoppningar hade riktats mot skolkommissionen, som 1922 fick ärendet för handläggning och som 1923 avgav ett utlåtande, där man analyserat folkskolläroinläsningens lärokurser och värderat dem i förhållande till gymnasiet.⁵⁵ 1932 lämnades

skulle en tvåårig pedagogisk kurs följa. Till den skulle även studenter ha tillträde. Den pedagogiska kursen skulle till två tredjedelar bestå av psykologi och pedagogik samt undervisningsövningar med tillhörande metodik och till en tredjedel av individuellt arbete – där kunde eventuella luckor i tidigare kunskaper fyllas osv. Också Hildinger beklagade seminariernas organisatoriska isolering – med den föreslagna modellen skulle denna brytas, samtidigt som fördelarna hos nuvarande seminarier bevarades; *ibid.*

⁵³Talet återgavs i *Svensk Lärartidning*, 1930, s 1019 ff: ”Seminariet och allmänbildning” av Otto Holmdahl. Jfr även Holmdahls inledningsanförande vid samma års seminarierläromöte, Trettonde svenska *seminarieläromötet*, 1930, s 3–43: ”Seminarium och folkskola”. Också Holmdahl hade anknytning till seminariefältet – han var teologie doktor och f d lektor vid folkskoleseminariet i Stockholm samt riksdagsledamot för lantmanna- och borgarepartiet (från 1935 högern); Fredriksson, 1950, s 14 f.

⁵⁴Se t ex SOU 1939:27. *Betänkande med utredning och förslag angående rätt för folkskollärare m.fl. att inskrivas vid universitet och högskolor samt där avlägga examina*, s 7 ff.

⁵⁵Kommissionens utlåtande publicerades i *Föreningen*, 1923, Fjärde häftet, s 8–65: ”Om folkskolläraarnas fortbildning i vetenskapligt avseende”. Se även *Svensk Lärartidning*, 1923, s 335 f: ”Folkskolläraarnas tillträde till universitetet”, s 354 f: ”Skolkommissionen om folkskolläraarnas fortsatta utbildning”, s 817 f: ”Läroinläsning eller gymnasieutbildning” och *ibid.*, 1926, s 247: ”Folkskollärares universitetsstudier”.

frågan över till de då tillsatta seminariesakkunniga och 1938 tillkallade ecklesiastikministern två särskilda sakkunniga att utreda ärendet.⁵⁶ Folkskolläraryöreningen var inte heller nöjd med deras förslag. 1939 rubriceras en ledare i *Svensk Lärartidning* "Universitetens kinesiska mur". Ledaren – liksom föreningen i sitt yttrande – vände sig mot att förslaget krävde kvalificerade betyg och viss tidsgräns för folkskolläraarnas tillträde till högre läroanstalter; när student inte behövde kvalificerade betyg så varför föreslås detta för lärarna? Seminariets lärare hade samma reala kompetens som gymnasiet, arbetsintensiteten torde vara större och studierna mer självständiga. Så här faller orden i den ledande artikeln:

"Tiden är mogen för att lösa frågan om folkskolläraarnas rätt att bedriva akademiska studier, men den bör lösas efter andra linjer, än vad de sakkunniga uppdragit. Som vaktposter på akademikernas kinesiska mur har de gjort sin plikt mot det system, som konstruerat upp denna skiljemur, men vaktposter är onödiga för framtiden. Det som behövs, det är öppna portar – om inte på vid gavel så i alla fall utan onödiga spärranordningar."⁵⁷

Ledaren fortsätter med att kraftfullt återropa de akademiska studiernas värde för skola och lärargärning:

"Det bör ihågkommas, att folkskolläraarnas rätt att bedriva akademiska studier är en fråga, som i sista hand gäller skolan och det uppväxande släktet. Ju mera läraren kan skickliggöra sig för sin uppfostrargärning, desto bättre blir resultatet av hans verksamhet."⁵⁸

Beslut om folkskolläraarnas tillträde till universitet och högskolor på vissa angivna villkor fattades således först 1940 – men då utan krav på kvalificerade betyg eller tidsgräns.⁵⁹ Debatten fortsatte emellertid också under 1940-talet.

⁵⁶Dåvarande universitetskanslern Östen Undén och seminarierektorn Gideon Danell; se SOU 1939:27, där utredningen redovisas. Jfr *Svensk Lärartidning*, 1938, s 1401, s 1426: "Folkskolläraarna bör få tillträde till universiteten", s 1436: "Folkskolläraarna till universiteten".

⁵⁷*Svensk Lärartidning*, 1939, s 1167 f, citatet s 1168.

⁵⁸*Ibid.*, s 1168.

⁵⁹*Svensk Lärartidning*, 1940, s 673 f: "Folkskolläraarna till universiteten"; författningstexten återges s 675 f. Folkskolläraarna fick t ex i princip tillgodoräkna samtliga betyg i lärarexamen utom främmande språk som betyg i studentexamen på latinlinjen.

Den nya tidens lärarutbildargeneration. Exempel från en lokal kontext

1914 års reform länkades såväl till en expansion av seminariet utbildningen som till en ökad statlig satsning på att ge seminarierna ökade resurser i form av tjänster och materiel. Inga Elgqvist-Saltzman, Berit Askling och Tordis Dahllöf har utifrån intervjuer med nu levande lärarinnor som utbildades i Kalmar på 1920-talet levandegjort hur utbildningen kunde te sig vid ett enskilt seminarium. En bild tonar fram av sammanhållning och gemenskap, en självklar underordning under lärarnas auktoritet samt – paradoxalt nog – en stark fosttran till självständighet och eget ansvar.⁶⁰ Jag skall nu ytterligare något belysa aspekter av den lokala kontexten – realiseringsarenan – utifrån exemplen Göteborg, Falun och Härnösand. Följande bild avtecknar sig av lärarkollektivet – och härigenom också av en central grupp aktörer inom fältet.

Vid 1900-talets början upprätthölls undervisningen i stort sett genomgående av rektor, fyra adjunkter i de teoretiska ämnena, lärare i övningsämnen samt övningsskollärare (ofta en för skolans småskoleavdelning och en för dess folkskoleavdelning). Den formella kompetensen varierade mellan fil.kand., teologisk avgångsexamen, studentexamen, folkskollärarexamen och fackutbildning för resp övningsämne. Flera rektorer – t ex rektorn vid seminariet i Härnösand, Gunnar Bucht, rektor 1877–1913 – hade emellertid disputerat.

Karakteristiskt för generationen seminarielärare perioden före folkundervisningskommittén är deras avsevärda ämnesbredd. Vid seminariet i Göteborg hade sålunda rektor Nygren (rektor 1887–1906) som adjunkt utnämnts i kristendomskunskap, historia och geografi samt naturkunnighet. Han hade filosofie kandidatexamen samt teoretisk och praktisk teologisk examen och undervisade som rektor i ”katekes” och pedagogik.⁶¹

Läsåret 1901/1902 var den övriga teoretiska undervisningen fördelad som framgår nedan. Alla här uppräknade lärare hade avlagt filosofie kandidatexamen. Samtliga adjunkter undervisade således i svenska språket och i flera andra ämnen samt ledde praktiska övningar i något/några av sina ämnen; för alla utom vikarien anges även att de undervisade också i metodik och ledde praktiska övningar i folkskolan. Det framgår vidare att adjunkterna även kunde undervisa i något ämne i folkskolan.⁶²

⁶⁰Inga Elgqvist-Saltzman, *Lärarinna, kvinna, människa*, 1993, sammanfattar projektet.

⁶¹Folkskoleseminariet i Göteborg. Redogörelse för läsåret 1907–1908 jämte sammanfattande redogörelse för läsåret 1906–1907, s 45.

⁶²Berättelse om verksamheten vid Folkskolelärare-Seminariet i Göteborg under läsåret 1901–1902 jämte sammanfattande redogörelse för verksamheten under läsåret 1900–1901, s 5 ff.

Adjunkt A
Räkning och geometri
Metodik
Välskrivning
Svenska språket
Praktiska övningar i svenska,
räkning och geometri

Adjunkt C
Naturkunnighet
Räkning och geometri
Svenska språket
Metodik
Naturkunnighet i folkskolan
Praktiska övningar i naturkunnighet

Adjunkt B
Biblisk historia o. bibelläsning
Kyrkohistoria
Pedagogik
Metodik
Svenska språket
Praktiska övningar i kristendoms-kunskap

Adjunkt D (vik. adjunkt)
Historia och geografi
Svenska språket
Geografi i folkskolan

Adjunkt E (e.o. adjunkt)
Svenska språket
Metodik
Praktiska övningar i svenska

De breda ämneskombinationerna fortlevde även i nyutnämningar. Undervisningen vidgades utöver tjänstens ram och åtskillnaden mellan seminarium och övningsskola synes inte ha varit särskilt markant.⁶³ Bilden av lärarnas tjänstgöringsbredd är likartad vid de två övriga granskade seminarierna.⁶⁴

Efter rektor Nygrens död 1906 tillträdde K A Westling som rektor vid folkskoleseminariet i Göteborg 1907. Westling var filosofie kandidat med bl a naturvetenskapliga ämnen, varefter han tjänstgjort som läroverkslärare, sedan studerat teologi och blivit prästvigd. Vid rektorstillträdet uppehöll han en adjunktstjänst vid folkskoleseminariet i Strängnäs i kristendoms-kunskap, svenska språket, historia och geografi. Hans insatser för svensk pedagogik och svensk lärarutbildning är omvittnade. Han var rektor vid seminariet i Göteborg från 1907 till sin död 1929 och ordförande i seminarieläraryöreningen 1915–1928. Westling förestod också provårskursen i Göteborg. Tillsammans med kollegan, seminarielärare L G Sjöholm startade han tidskriften *Skola och samhälle* och bidrog där själv med några stora, programmatiska artiklar. Särskilt hans artik-

⁶³1902 utnämndes en adjunkt i historia och geografi, kristendoms-kunskap, räkning och geometri och 1904 en adjunkt i räkning och geometri, naturkunnighet, pedagogik och metodik; båda var fil.kand. Den senare undervisade emellertid 1905/06 i räkning och geometri, svenska språket, välskrivning, metodik, historia och geografi i folkskolan samt ledde praktiska övningar i svenska. Berättelse om verksamheten vid Folkskolelärare-Seminariet i Göteborg under läsåret 1903–1904 jämte sammanfattande redogörelse för läsåret 1902–1903, s 4, Berättelse 1905–1906, s 13 ff, Folkskoleseminariet i Göteborg. Redogörelse för läsåret 1913–1914, s 69. Liknande exempel är inte ovanliga från seminarierna i Falun och Härnösand.

⁶⁴I Falun undervisade rektor Henrik Åkerblom i katekes, pedagogik och metodik samt ledde praktiska övningar. I Falun, som var ett lärarinneseminarium, återfinns 1898/99 två kvinnor bland seminariets lärare i teoretiska ämnen: Ida Svensson, lärarinna med adjunktstjänst, undervisade i kristendoms-kunskap, biblisk historia, metodik, ledde praktiska övningar samt undervisade i kristendom, historia, geografi i folkskolan samt Valborg Olander, lärarinna med adjunktstjänst, undervisade i svenska språket, matematik, naturkunnighet, metodik och ledde praktiska övningar. Vidare var de två övningsskollärarna samt lärarna i gymnastik och slöjd kvinnor. Berättelse om Folkskoleläraryöreningen i Falun. Sammandrag af årsredogörelsen 1898–1899. Årsredogörelse 1899–1900, s 5 ff.

lar i enhetsskolefrågan utgjorde betydande inlägg för bottenkolans sak. Han var vidare en stark förkämpe för laborativa arbetsmetoder och arbetsskolediktik.

Westling växte upp i ett hem utan studietraditioner; hans far var skräddarmästare på landsbygden. Sjöholm framhäver hans fattiga landsbygdsmiljö i en minnesteckning. Westling hade vänskapsrelationer till liberaler som Fridtjuv Berg. Han synes i hög grad ha varit en reformernas man, som utan att invänta centrala påbud uppifrån engagerade sig starkt i att förändra lärarutbildningen i dess lokala kontext.⁶⁵ Westling uppger sig t ex vid sin övergång från tjänst som läroverkslärare till seminarielärare i ett samtal med föredraganden i folkskoleärenden i ecklesiastikdepartementet fått det auktoritativa beskedet att 1886 års seminariestadga lämnade stor frihet i tolkningen och vida ramar ifråga om tillämpning.⁶⁶ Och utifrån detta synes han ha handlat som rektor.

Att Westling tycks ha gått till verket med stor handlingskraft står klart. Han ger följande karakteristiska beskrivning av hur han såg på sin uppgift som nybliven rektor:

”... några fasta konturer till ett program för min verksamhet ägde jag icke. [...] programmet skulle s. a. s. vara levande, d. v. s. växa fram i samband med arbetet och vara arbetets tjänare men icke dess herre. Ty organisation är till för livets skull och icke livet för organisationens. Och program äro som ledstänger i trapporna att gripa fatt i, när livet, arbetet, behöver dem. Men **målet** stod mig klart. Det sammanföll med **uppgiften**. Och den var att söka organisera ett lärarbildningsarbete så bra som möjligt efter folkskolans behov och till dess tjänst och så bra den kunde bli med de resurser, som kunde av skolmyndigheterna i mån av behov ställas till förfogande. Uppgiften, målet var alltså av helt allmän natur, dess specifikation stod det mig och mina arbetskamrater fritt, d. v. s. den var vår plikt att dag för dag och år för år gestalta. [...]

Så organiserade vi, jag och mina kamrater – stundom tillspordes även mognare elever och ofta även andra personer, särskilt sådana, som voro lärare i folkskola – vi organiserade seminariets undervisning. Vi förhandlade och debatterade rikligen om byggnadsplan, undervisningsmateriell och framför allt om undervisningsplan och arbetssätt för undervisningen m. m. Naturligtvis blev organisationen aldrig så färdig, att icke för varje år sakerna måste genomtänkas och genomdebatteras ånyo. Och alla togo livlig och intresserad del, de nykomna unga lärarna ej mindre än de äldre.”⁶⁷

⁶⁵Gustaf Walli, ”Karl Arvid Westling”, i *Svenska folkskolans märkesmän*, 1942, s 143–158.

⁶⁶K A Westling, ”Enhetsskolan och undervisningens frihet”, *Skola och samhälle*, 1920, s 6–15, 72–83, 298–327; citatet s 77.

⁶⁷Ibid., s 76 ff.

Genomgående återfinns i Westlings artiklar en stark strävan efter frihet för lärare och andra skolarbetare att oberoende av detaljstyrande statliga påbud och regelsystem medverka till en levande skolutveckling. Hans stora pedagogiska inspiratör var Grundtvig, vars frisinnade idéer han kunnat studera i praktiken under sin första utländska studieresa.

Den lärargeneration som dominerat seminariet vid tiden för sekelskiftet var på väg att avlösas åren kring Westlings tillträde som rektor. Relativt snart kunde flera nya lärare rekryteras. Antalet lärare i de teoretiska ämnena hade också börjat utökas under åren kring och efter 1910. Westling utövade stort inflytande vid dessa nytillsättningar, något som den då gällande stadgan möjliggjorde. Själv beskriver han det så här:

”De flesta lärarkrafter vid seminariet tillsattes efter förslag av rektor, vilket i detta fall tillämpades så, att rektor sökte upp lämplig person och föreslog denne, som då omedelbart tillsattes.”⁶⁸

Läsåret 1909/10 utlystes två adjunktstjänster, en i kristendomskunskap (företrädesvis) och historia och en i svenska språket (företrädesvis) samt historia och geografi.⁶⁹ De tjänster som successivt blivit lediga utlystes nu i snävare ämneskombinationer än tidigare. Nya ämnesbeteckningar kommer till användning. 1910 utlystes t ex en adjunktstjänst i ”biologi och kemi”, ämnen som ännu ej fanns på den riksgiltiga timplanen. Också nya lärare vid övningsskolan utnämns – den mest framstående torde vara L G Sjöholm. Till ny lärare i teckning utnämns Axel Goës, som tillsammans med Gottfrid Sjöholm skulle komma att starkt förnya undervisningen i såväl teckning som hembygds kunskap.⁷⁰ 1912/13 får seminariet tre nya övningslärare och två nya lärare i övningsskolan på grund av dess utveckling till så kallat dubbelseminarium – två nybörjarklasser skulle nu tas in årligen. Adjunktskretsen har växt till sju, varav dock alltså fyra ordinarie. Påföljande år fastställde Kungl. Maj:t ny stat

⁶⁸Ibid., s 78, se även Walli, op. cit.

⁶⁹Till den första tjänsten utnämndes teol.lic. Albin Olsson, till den andra fil.dr., docenten i nordiska språk Gideon Danell. Westling noterar i årsredogörelsen det glädjande i att nu för första gången en akademisk lärare beslutat ägna sig åt undervisning vid ett folkskoleseminarium.; Folkskoleseminariet i Göteborg. Redogörelse för läsåret 1909–1910, s 51 f. Redan efter fyra års tjänstgöring vid Göteborgsseminariet övergår dessa båda adjunkter till att bli rektorer, Olsson vid folkskoleseminariet i Karlstad och Danell vid folkskoleseminariet i Stockholm; Redogörelse 1912–1913, s 85, 1913–1914, s 70. Den 1904 utnämnde adjunkten – Swanborg – lämnade Göteborg redan 1910 för att bli rektor vid folkskoleseminariet i Lund; Redogörelse 1911–1912, s 45. Den tendens som här skönjs tar tydligare form längre fram: inalles sju av de lärare som rekryterats under eller kort före Westlings tid som rektor återfinns efter ett antal år som rektorer vid något av de övriga seminarierna. Redogörelse 1916–1917, s 42 f, 1918–1919, s 30.

⁷⁰Folkskoleseminariet i Göteborg. Redogörelse för läsåret 1911–1912, s 49 resp s 45 f.

från och med 1914 och den ordinarie adjunktskretsen ökades från fyra till nio, vartill flera ytterligare övningslärare och övningsskollärare kunde anställas.⁷¹ Ämnesspecialiseringen utvecklades ytterligare och kommer till uttryck i tjänstebeskrivningarna: svenska språket; geografi och biologi; matematik och fysik; fysik och kemi. Rektor, som inledningsvis undervisade i kristendoms-kunskap, svenska språket, matematik, pedagogik och även ledde praktiska övningar i folkskolan övergår 1910 till att endast undervisa i pedagogik (senare psykologi och pedagogik). Också den faktiska tjänstgöringen för adjunkterna begränsades med vissa undantag till tjänstens ämnen samt undervisningsövningar i folkskolan. Redan före den nya stadgans ikraftträdande har man upphört att peka ut ”metodik” som särskilt undervisningsmoment för adjunkterna.

Seminarier har också nästan genomgående lyckats rekrytera adjunkter med lägst licentiatexamen. 1918 beslutade regeringen att adjunktstjänsterna vid seminarierna successivt skulle övergå i lektorstjänster och vid göteborgsseminariet inrättades ytterligare lektorat. Flera av lektorerna hade disputerat för doktorsgraden.⁷²

Om lärarkollektivets struktur är i övrigt att säga, att rekryteringen av personer med hög formell kompetens fortsatte även efter Westlings död. De rektorer som följde efter honom var först den ovan nämnde Walli, som var teolog, därefter Bror Asplind, fil.dr i astronomi och lektor i matematik och fysik och rektor för folkskoleseminariet i Luleå. Asplind efterträddes av Richard Lindahl, fil.dr och docent i psykologi med en avhandling inom inlärningspsykologins område, ledamot av 1946 års skolkommissions expertråd och sekrete-

⁷¹Folkskoleseminariet i Göteborg. Redogörelse 1912–1913, s 86–91, 1913–1914, s 71 f, 1914–1915, s 63 f.

⁷²Bland lektorerna kan nämnas Karl Ågren, fil.dr. och från slutet av 1920-talet rektor för folkskoleseminariet i Härnösand, senare för folkskoleseminariet i Stockholm och den som hade ansvaret för att bygga upp göteborgsseminariets nya bibliotek. Han tillskrivs stort intresse för arbets-skolan, för att förnya modersmålsundervisningen och utveckla biblioteket till ”de humanistiska ämnenas [...] laboratorium”; Redogörelse för läsåret 1928–1929, s 26 ff. Vidare kan nämnas Hjalmar Nilsson, licentiat och senare rektor för folkskoleseminariet i Kalmar, vilken utvecklade en metodik för integrerad undervisning i ämnena slöjd och fysik (”fysikslöjd”) och ledde återkommande fortbildningskurser i detta – alltså en slags arbetsskolebetonad laborativ fysikundervisning. Edgar Sjö Dahl var också fil.lic. och blev senare riksdagsman för socialdemokraterna. Andra lärare var S B Swedberg, läroboksförfattare mm och Gustaf Walli, rektor först för folkskoleseminariet i Linköping, därpå, efter Westlings död, i Göteborg; Redogörelse 1918–19, s 30, 1930–1931, s 26; samt Gideon V Nordal, fil. lic. och lektor i modersmålet och i psykologi/pedagogik; Redogörelse 1923–1924, s 26. Han innehar denna tjänst till sin död vid mitten av 1940-talet, men hinner under olika tjänstlediga perioder vidareutbilda sig till med.lic. och läkare. Han engagerade sig starkt för tillkomsten av rådgivning i uppfostringsfrågor för föräldrar, lärare m fl och startade tillsammans med professor Wilhelm Wernstedt Sveriges första rådgivningsbyrå i uppfostringsfrågor.

rare i kommissionens skolpsykologiska delegation, redaktör för *Folkskolan–Svensk Lärartidning*, mm.⁷³

De andra två granskade seminarierna uppvisar en delvis likartad bild. I seklets början renodlade inte seminarierna de teoretiska lärartjänsterna till ett fåtal ämnen eller ens till naturvetenskaplig respektive humanistisk ämnessfär. Snarare synes en slags modifierad klasslärare ha undervisat de blivande lärarna samt undervisat i övningsskolan och lett kandidaternas praktiska övningar. Övningsämneslärarna var de mest specialiserade – här undervisade man ofta bara i sitt eget, enda ämne.

Också i Falun och Härnösand bärs den teoretiska undervisningen till och med 1900-talets första decennium upp av rektor tillsammans med fyra relativt ringa specialiserade adjunkter, vilka endast undantagsvis har akademisk examen. Vad som skiljer de båda landsortsseminarierna från Göteborgsseminariet är bl a att det synes ha varit svårare att rekrytera lektorer med lägst licentiatexamen som kompetens och att frekvensen vakanser, relativt korta vikariat, extraordinarietjänster etc synes vara jämförelsevis högre. Lärare övergår också här i större utsträckning till läroverkslärartjänst från seminarietjänst.⁷⁴ Även dessa båda seminarier uppvisar emellertid lärare som avancerat till seminarierektorer.⁷⁵ Vid periodens inledning undervisar i Falun rektor i katekes (kristendomskunskap fr o m 1904) samt i pedagogik och metodik; denna praxis fortsätter fram till 1912, då seminariet får en rektor med naturvetenskaplig bakgrund: C G Hellsten, fil.kand. med relativt stor produktion av metodlitteratur och skrifter av lärobokskaraktär i fysik, kemi och naturkunnsighet bakom sig.⁷⁶ Hellsten hade bl a varit adjunkt vid Nya Elementarskolan i Stockholm och undervisat vid Högre lärarinneseminariet; han hade bl a deltagit i pedagogiska och barnpsykologiska seminarieövningar vid Uppsala universitet och lett av Pedagogiska sällskapet anordnad laborationskurs i fysik och kemi för lärare. När lektoraten inrättas utnämns Hellsten till lektor i matematik och fysik.

Vid dessa båda seminarier återfinns inte lika tidigt den starka satsning på nyrekrytering och utökning av antalet tjänster som utmärker seminariet i Göteborg. Genom att Härnösand under hela perioden varit så kallat enkel-

⁷³Walli tillträdde 1930, Asplind 1943 och Lindahl 1949; Redogörelse 1930–1931, s 26, 1942–1943, s 19, Folkskoleseminariet för manliga elever Göteborg. Redogörelse för läsåret 1948–49, s 18.

⁷⁴Berättelse om Folkskolelärarinneseminariet i Falun. Årsredogörelse 1899–1900, 1901–1902, 1903–1904; Folkskolelärarinneseminariet i Falun. Redogörelse för verksamheten 1904–1906, 1908–1910, 1910–1912. 1904–1912 leds seminariet i Falun av rektor Johansson. Redogörelse för verksamheten vid Folkskolelärareseminarium i Härnösand under läsåret 1892–1893, 1893–1894, 1894–1895.

⁷⁵Anna Sörensen från Falun blir rektor för folkskoleseminariet i Stockholm och Gustaf Melin från Härnösand rektor i Luleå; Fredriksson, 1950, s 254.

⁷⁶Folkskolelärarinneseminariet i Falun. 1912–1914. Redogörelse för verksamheten, s 4 f.

seminarium inrättades där endast fem lektorat. I anslutning till nedskärningarna under 1930-talet vakanthålls tjänster osv.⁷⁷

Läroböcker, undervisning och tillgänglig litteratur – några noteringar

Seminariets läroböcker och tillgång till litteratur överhuvud speglar den möjliga intellektuella värld som stod öppen för den blivande läraren. I detta avsnitt ges några mycket översiktliga noteringar om lärokurs och läroböcker vid de berörda seminarierna. I första hand har jag från årsredogörelserna registrerat lärokurs och litteratur i pedagogik och metodik respektive psykologi och pedagogik. Vidare har jag registrerat all angiven lärobokslitteratur i övriga ämnen vid seminariet i Härnösand för att pröva om några ”kritiska” uttryck för förändring härigenom kan spåras.

Något om utvecklingen i Härnösand kan kanske förtydliga bilden. 1892/93, då den första tryckta årsberättelsen ges ut, anges som läroböcker bibeln, psalmboken, Luthers lilla katekes med kort utveckling, en biblisk historia för folkskolan och en översikt av kyrkohistorien. I svenska återfinns folkskolans läsebok, ytterligare en läsebok, en språklära i sammandrag samt texter av Lenngren, Wallin, Tegnér och Runeberg. I ”historia och geografi” läser man Odhners lärobok i fäderneslandets historia för skolans lägre klasser, en lärobok i huvuddragen av den allmänna historien samt en läse- och lärobok i geografi. Naturkunnighet representeras av Berlins lärobok respektive läsebok i naturlära, en naturlära för folkskolan samt en hälsovårdslära för folket. I ”räkning och geometri” förekommer fyra läroböcker och i ”pedagogik och metodik” återfinns den tidigare presenterade skriften av Anjou, Kastman & Kastman: *Bidrag till Pedagogik och Metodik*. Vidare *Utkast till föreläsningar i metodik* av M Nordström samt folkskolestadgan och normalplanen. Två år senare tillkommer ett arbete författat av seminariets rektor tillsammans med en av lärarna: Bucht & Svensk: *Anteckningar i räknemetodik för folkskolan och småskolan*.⁷⁸

Denna kurslitteratur, som 1892/93 uppgick till *nitton* arbeten förutom normalplanen, folkskolestadgan, bibeln, psalmboken och några mindre verk av svenska författare, återkommer med vissa enstaka skrifter utbytta fram till år

⁷⁷Folkskoleseminariet i Härnösand. Redogörelse för verksamheten under läsåret 1918–1919, s 40, 1929–1930 osv t o m 1934–35.

⁷⁸Redogörelse för verksamheten vid Folkskolelärareseminarium i Härnösand 1892–1893, s 5–11, 1893–1894, s 5–11, 1894–1895, s 5–12.

1905/06. De främsta ändringarna som dittills sker är att diktverk som läses i modersmålskursen varierar något år från år.⁷⁹ Textmängden som en lärarstudierande under fyra år skulle arbeta sig igenom var således av ytterst begränsad omfattning. Men år 1905/06 förs en rad nya läroböcker in och antalet arbeten utom de ovan nämnda regelverken osv uppgår till drygt trettio. Antalet ökar sedan stegvis för att 1914/15 uppgå till mellan fyrtio och femtio och år 1929/30 till drygt sextio.⁸⁰

Att år 1892 folkskolans kurs tillsammans med den kristna moralläran och den äldre svenska seminarietraditionens utformning av metodläran utgjorde urvalsgrund för undervisningens innehåll torde stå klart. Anmärkningsvärd är den täta förekomsten av läroböcker författade av Jonas Bäckman. Såväl biblisk historia som tillämpad geometri, läse- och lärobok i geografi samt en naturlära har honom till upphovsman. Bäckman var en av seminariets fyra adjunkter; hans bakgrund var folkskolläraexamen och studentexamen. Det är när Bäckman läsåret 1904/05 pensioneras efter en femtioårig lärargärning, varav fyrtiotvå år vid seminariet i Härnösand, som det första relativt omfattande bytet av lärobokslitteratur sker. Bl a får ämnet ”naturkunnighet” nu texter som organiserats efter de i ämnet ingående vetenskaperna: djurrikets naturalhistoria, botanik, fysik, kemi, geologi, astronomi, om än i lärobokstextens eller den populära framställningens form.⁸¹ Naturläroarna är på väg att lämna scenen.

Exemplet Härnösand belyser ytterligare att seminarielärarna framträdde som läroboksförfattare, att de reformulerade läroplanen i texter för pedagogik, och att de – inte minst genom en ofta mycket lång anställningstid som seminarielärare – kom att fungera som viktiga aktörer i form av traditionsbärare.

Vad gäller pedagogiklitteratur införs Arcadius, *Om uppfostrans föremål* mot sekelskiftet; 1901/02 tillkommer en lärobok i undervisningsväsendets, särskilt folkskolans, historia av G Westling, fil.dr. och rektor för seminariet i Linköping. 1903/04 tillkommer Arcadius, *Handledning i folkskolepedagogik* och 1905/06 utgår Anjou, Kastman & Kastman, *Bidrag till Pedagogik och Metodik*. 1910 ersätts Arcadius' lärobok i psykologi av Hans Larssons.⁸²

⁷⁹Älgskyttarne kan t ex bytas mot *Kung Fjalar* eller *Nadeschda*. En återkommande kärna synes ha utgjorts av Snoilskys *Svenska bilder*, Tegnér's *Svea* och/eller *Fritiofs saga* samt Runebergs *Fänrik Ståls sägner*.

⁸⁰Redogörelse för verksamheten vid Folkskolelärareseminarium i Härnösand läsåren 1904–1905 och 1905–1906, s 10–17; Folkskoleseminarium i Härnösand. Redogörelse för verksamheten under läsåret 1914–1915, s 7–16, 1929–1930, s 15 f.

⁸¹Redogörelse för verksamheten vid Folkskolelärareseminarium i Härnösand 1904–1905 och 1905–1906, s 10–17.

⁸²Redogörelse för verksamheten vid Folkskolelärareseminarium i Härnösand 1898–1899 och 1899–1900, s 16, 1900–1901 och 1901–1902, s 17, 1902–1903 och 1903–1904, s 16, 1904–

I Falun användes *Bidrag till Pedagogik och Metodik* t o m år 1908/09, i två år tillsammans med en psykologilärobok av Sjöberg & Klingberg – en framställning baserad på boströmiansk teori, därefter tillsammans med Lundgren, *Psykologiska prenotationer*, sedan med Arcadius, *Om uppfostrans föremål* i två år och så Lundqvist, *Pedagogik* respektive *Uppfostran under skolåldern*. Hans Larsson, *Lärobok i psykologi på empirisk grund*, ersätter dessa psykologiböcker fr o m 1913/14.⁸³

I Göteborg ersätter Hans Larssons lärobok i psykologi Arcadius' psykologilärobok redan 1907 – således direkt efter Westlings tillträde som rektor.⁸⁴

Ett visst begrepp om den miljö i kunskapsteoretisk och idéhistorisk bemärkelse som präglade seminarierna kan erhållas genom att studera bibliotekens bokförteckningar och andra förteckningar över tillgänglig undervisningsmateriel. Dessa källor anger ramarna för vad en lärarstuderande rimligen hade möjlighet att ta del av i skrift och på annat sätt och speglar stora delar av den kulturhistoriska miljön.

Under några år kring seminariereformen gjordes stora investeringar i inköp av ny litteratur och demonstrationsmateriel. Upprustningen kan från Härnösands horisont illustreras så här: År 1905 upprättades ett "lärjungebibliotek" vid seminariet och 220 böcker införskaffades.⁸⁵ 1913/14 hade man 2800 band, 1914/15 4202.⁸⁶ Förteckningen över nyinköp detta år upptar sjutton sidor. I "pedagogik och filosofi" inköptes 65 arbeten förutom tidskrifter. Här kan t ex nämnas Wundt, *Grundzüge der physiologischen Psychologie*, Ebbinghaus, *Grundzüge der Psychologie*, Comte, *Positivismen*, James, *The Principles of Psychology*, Sully, *The Teachers Handbook of Psychology*, Compayré, *Histoire de la Pedagogie* förutom böcker av bl a Frans von Schéele, Bertil Hammer, Hans Larsson, Jan Ligthart, Vitalis Norström, Pontus Wikner.⁸⁷ Bland "Skrifter av blandat innehåll" inköpte man även bl a Spencer, *Inledning till samhällsläran* och flera böcker av Steffen.⁸⁸

1905 och 1905–1906, s 17, Folkskoleseminarium i Härnösand. Redogörelse 1910–1911 och 1911–1912, s 20.

⁸³Berättelse om Folkskoleläraryrkesseminariet i Falun. Årsredogörelse 1899–1900, s 10, Folkskoleläraryrkesseminariet i Falun. 1904–1906, s 23, 1906–1908, s 21, 1912–1914, s 21.

⁸⁴Folkskoleseminariet i Göteborg. Redogörelse för verksamheten under läsåret 1905–1906, s 26, 1907–1908, s 9.

⁸⁵Redogörelse för verksamheten vid Folkskoleläraryrkesseminarium i Härnösand under läsåren 1904–1905 och 1905–1906, s 46.

⁸⁶Folkskoleseminarium i Härnösand. Redogörelse för verksamheten under läsåret 1914–1915, s 52–69.

⁸⁷Läroböcker i "metodik" lyser näst intill med sin frånvaro i den omfattande förteckningen över nyinköp inom de olika ämnesområdena. Bland litteratur i seminariets övriga ämnen var nyinköpen stora särskilt inom områdena historia, memoarer, biografiska arbeten mm, medan ett förhållandevis mindre antal verk köptes i de naturorienterande ämnena. Seminaristerna fick också tillgång till följande tidskrifter i löpande årgångar: *Svensk Läraretidning*, *Folkskolans Vän*, *Tidskrift*

I Göteborg påbörjas en rejäl upprustning av seminariets boksamling och materiel direkt efter Westlings tillträde som rektor; man nöjer sig inte längre med gåvor från ecklesiastikdepartement och förlag utan gör stora inköp – inte sällan också antikvariskt.⁸⁹

I Falun tillkom seminariebiblioteket 1898/99 på initiativ av seminarielärarinnan Valborg Olander, som själv skänkte en grundplåt i form av 96 volymer: religiösa och pedagogiska skrifter, poesi och skönlitteratur, arbeten i historia, geografi, naturkunnighet, reseskildringar, sagor och ungdomsläsning mm.⁹⁰

Redan från 1898/99 och framåt kan i Falun vissa smärre noteringar återfinnas där man pekar på att man arbetat annorlunda än dåvarande stadgas krav. Text började man med uppsatsskrivning i varje klass var tredje vecka och med litteraturläsning i andra klass. Året därpå noteras för ämnet svenska att eleverna i klass 3 hållit var sitt föredrag över ämne eleven valt i samråd med läraren och för ämnet naturkunnighet att man genomfört experiment för att åskådliggöra kroppars allmänna fysiska och kemiska egenskaper. Valborg Olander som lärare i svenska torde haft stor betydelse när det gäller tidig uppsatsskrivning, läsning av skönlitteratur osv.⁹¹

1905/06 börjar de ingående ämnena botanik, zoologi, hälsovårdslära, fysik, kemi användas som samlande benämningar för stoffet i naturkunskap. Då har rektor Johansson efterträtt rektor Åkerblom. 1913/14 nämns ej längre ”katekes” som moment i kristendomsstudierna och om Gamla testamentet påpekas att de bibliska böckerna studerats ”insatta i deras historiska sammanhang.”⁹² I naturkunnighet har terminologin och organisationen av stoffet utifrån veten-

för folkundervisningen, *Det nya Sverige, Språk och stil, Pedagogisk tidskrift, Verdandi, Ord och bild, Bonniers månadshäften, Svenskt Arkiv för pedagogik, Populär Naturvetenskaplig revy, Social Tidskrift. Ibid.*, s 69.

⁸⁸En liknande bild visar Folkskoleseminariet i Uppsala, för vilket jag haft möjlighet att granska de handskrivna bok- och inventarieförteckningarna. Folkskoleseminariets i Uppsala arkiv, GIIb:1 Inventarieförteckningar 1866–1905.

⁸⁹Redan 1907/08 inköps text av W James, *Den religiösa erfarenheten och Sjælelære*; Folkskoleseminariet i Göteborg. Redogörelse 1907–1908, s 76 ff; för den fortsatta upprustningen, se Redogörelse 1909–1910, s 74–78, 1912–1913, s 114–122, 1913–1914, s 86–89, 1914–1915, s 80–84, 1915–1916, s 59 f, 1916–1917, s 57 f, 1917–1918, s 51 ff.

⁹⁰Berättelse om Folkskoleläraryrkesseminariet i Falun. Sammandrag af årsredogörelsen 1898–1899. Årsredogörelse 1899–1900, s 14. Falu folkskoleseminariums arkiv, DIIb:1 Inventarieförteckningar 1878–1914.

⁹¹Berättelse om Folkskoleläraryrkesseminariet i Falun 1898–1899, 1899–1900, s 8, s 24, s 27. Valborg Olander tog aktiv del i arbetet med tillkomsten av den nya läseboken; hon var nära vän till Selma Lagerlöf; se Svenskt biografiskt lexikon, band 28, s 127–130; jfr Ruster & Westman, *Selma på Märbacka*, 1996.

⁹²Folkskoleläraryrkesseminariet i Falun. 1904–1906, s 32 f, 1912–1914, s 23.

skaperna blivit ännu tydligare – samtidigt har abstraktionsgraden i ämnesbeskrivningen ökat.⁹³

1914/15 innehåller redogörelsen ett särskilt avsnitt rubricerat ”Fria studier”. Här redogörs för dels den enskilda arbetet, dels studieresor. Sådana hade bl a företagits till Domnarvets järnbruk och Kvarnsvedens pappersbruk. Bland de enskilda arbetena hade man bl a gjort höjd- och avståndsberäkningar: bestämning av Kopparbergs kyrktorns höjd samt bestämning av avståndet till månen. Seminarieelever hade också studerat t ex utvecklingsläran, arternas uppkomst, rörelsehygien och kroppsövningarnas fysiologi förutom mer traditionella humanistiska ämnen.⁹⁴

Om undervisningen kan vidare noteras, att vid alla tre seminarierna nämns förekomst av försöksverksamhet av olika slag – i Göteborg betydligt tidigare än de andra och i vissa fall före den nya stadgans ikraftträdande. Tiden efter Westlings rektorstillträde präglas av en stor utförlighet i beskrivningarna av kurser och undervisning.⁹⁵ Föredrag av elever och särskilt inbjudna, frivilliga kurser, studiebesök, studier utanför läroböckerna redovisas. I vissa ämnen – däribland pedagogik – anges ett stort antal varierande texter som litteratur. Här återfinns t ex författare som Spencer, William James och Kerschensteiner bland Rousseau och Pestalozzi.⁹⁶ I beskrivningen av undervisningen betonas att de studerande refererat olika källor i relativt stor utsträckning och att man baserat undervisningen till en del på idén om elevsammansällt material. En period synes förelegat, då man prövade sig fram bland möjliga pedagogiska texter, innan en återkommande stabil läroboksuppsättning utkristalliserades.

Seminarier i Falun redovisar under 1920-talet en omläggning av undervisningsplanen och elevernas studiesätt i syfte att öka koncentrationen och minska ämnessplittringen – t ex genom periodläsning – samt för att utveckla ett mer elevaktivt och självständigt studiesätt. Utöver ändrad timplan och ändrad fördelning av ämnen över terminer skildras försök med friare och mer självständigt arbetssätt vid undervisningen i fysik och medborgarkunskap – det senare ett ämnesområde som införts som led i ett lokalt utvecklingsarbete. Här återfinns också försök med individuellt arbete i övningsskolan och med friare undervisningsmetoder i biologi, självständiga studieuppgifter i geografi samt för-

⁹³Nu talar t ex kursplanen i botanik om cellära och växternas anatomi och fysiologi i samband med enkla experiment i stället för växtens liv och inre byggnad; kursplanen i fysik behandlar utvalda delar av dynamik och astronomi, optik och akustik där man tidigare talat om läran om kroppars jämvikt och rörelse respektive läran om ljus och ljud. *Ibid.*, s 28, 1910–1912, s 27.

⁹⁴Folkskollärarynnesseminariet i Falun. 1914–1915, s 35–39.

⁹⁵Folkskoleseminariet i Göteborg. Redogörelse 1907–1908, s 30–33, 1909–1910, s 10–41, 1911–1912, s 16–36, 1913–1914, s 15–54, 1914–1915, s 15–54, 1915–1916, s 14–36.

⁹⁶Bl a lästes *Sjælelære* av James. Folkskoleseminariet i Göteborg. Redogörelse 1909–1910, s 13, 1911–1912, s 13 f, 1912–1913, s 41 f.

sök inom den experimentella psykologin, vartill man inköpt särskild apparatur, samt barnpsykologiska iakttagelser i övningsskolan. Man prövade även särskilda intelligensmätningar i samband med inträdesproven. Annat som nämns är skolradio och försök med lingua fonmetod vid undervisningen i engelska.⁹⁷ Dessa försöksbeskrivningar uppträder under 1920-talet samtidigt med att seminariets lärarkollektiv stabiliserats till att utgöra en grupp som kontinuerligt tjänstgör år från år. Rektor Hellsten framstår nu som samlande kraft i ett väl sammanhållet kollegium. Relativt mycket pedagogiska klassiker läses, t ex Rousseau, Salzmann, Comenius, Hall.⁹⁸

I Härnösand omnämns från 1913/14 att studieutflykter regelbundet förekommer – t ex till Sandö och Svanöverken, exkursioner för att studera geologi och geografi, natur etc. Redan 1914/15 redovisar man att den nya undervisningsplanen tillämpats i möjligaste mån för de tre högre klasserna, att eleverna med iver och glädje mottagit det nya och att nya ämnen som tyska och ekonomilära i hög grad väckt intresse. Frivilligt laboratoriearbete i naturorienterade ämnen hade samlat så många elever att lokalerna visat sig otillräckliga och biblioteket, som väsentligt utvidgats, hade mycket flitigt använts för enskilda arbeten. Det enskilda arbetet såg man som ”den yppersta vinst, som våra seminarier gjort genom det nyas inträde.”⁹⁹ 1925/26 och 1926/27 noteras att man i historia i stället för läxor fått större uppgifter, som klassen haft att svara för efter tre till fyra veckor; därmed har vunnits att läraren kunnat ge en ”bredare skildring av särskilt viktiga partier, liksom det har blivit möjligt att ägna mer tid åt källskriftstudier och elevföredrag.”¹⁰⁰ Här talas också om handledare och opponent i samband med enskilda arbeten liksom om försök med friare undervisningsformer i biologi. Under 1930-talet återfinns exempel på grupparbetsmetodik och försök med periodläsning; då hade lektor Ågren från seminariet i Göteborg förordnats som ny rektor.

En annan tendens är den tidstypiska att framhäva den *biologiska grunden* för psykologistudierna – och ytterst för pedagogiken.¹⁰¹

⁹⁷Folkskolläraryrkesseminariet i Falun. 1917–1918, s 18, s 24, 1920–1921, s 7 f, 1921–1922, s 21 ff, 1924–1925, s 23–28, 1925–1926, s 23–29, 1927–1928, s 24–34, 1928–1929, s 20–27, 1929–1930, s 20–34.

⁹⁸Folkskoleläraryrkesseminariet i Falun. 1908–1910, s 19, 1910–1912, s 19, 1912–1914, s 21, 1914–1915, s 16.

⁹⁹Folkskoleseminarium i Härnösand. Redogörelse 1912–1913 och 1913–1914, s 11, 1914–1915, s 3–5, citatet s 3.

¹⁰⁰Folkskoleseminariet i Härnösand. Redogörelse 1925–1926, s 21 f, 1926–1927, s 21 f, 1931–1932, s 17, 1932–1933, s 8, 1933–1934, s 8.

¹⁰¹När man under Westlings första år som rektor i Göteborg börjar att radikalt rusta upp seminariets materiel omtalas t ex särskilt att en människohjärna (liksom hjärta, njurar, mage, lever, struphuvud) införskaffats och använts under andra årets pedagogikstudier tillsammans med ett så kallat hjärnfantom. Folkskoleseminariet i Göteborg. Redogörelse 1909–1910, s 21, s 78.

Kropp, själ och didaktik. Exempel ur läroböcker i psykologi och pedagogik

Av det föregående har framgått hur 1860-talets ledande seminarieföreträdare kraftfullt engagerade sig i att konstruera texter för seminariets pedagogik och hur de därigenom reformulerade den dominerande evangeliska läran. I vilken utsträckning sker en sådan reformulering också i anslutning till den läroplansförändring som folkundervisningskommittén formulerade?

Granskar man vid seminarierna allmänt använda läroböcker i psykologi och pedagogik finner man påfallande likheter i uppbyggnad. Kring sekelskiftet utges ett antal böcker med anspråk på att ge en något modernare framställning än den tidigare nämnda *Bidrag till Pedagogik och Metodik* av Anjou, Kastman & Kastman. C O Arcadius – fil.dr, rektor för folkskoleseminariet i Växjö och en av de ledande männen i samband med 1914 års seminariereform – författar dels en lärobok i psykologi, *Om uppfostrans föremål. Lärobok i psykologi för seminarier och uppfostrare*, dels *Handledning i folkskolepedagogik för seminarier och lärare*.¹⁰² Sven Lundqvist, rektor för folkskoleseminariet i Strängnäs, gav ut *Lärobok i pedagogik för folkskolelärare- och folkskolelärarinneseminarier* och *Uppfostran under skolåldern*.¹⁰³

Jämför man dessa arbeten med det äldre av Anjou m fl finner man dock påtagliga likheter – men också skillnader – i uppbyggnad. Lundquist tar sin utgångspunkt i människan som uppfostrans föremål. Människan består av själ och kropp. Kroppen är själens organ. Själslivets yttringar utgörs av förnimmelivets, känslolivets och viljelivets yttringar. Genom förnimmelivets uppfattas, bevaras, tillägnas och återkallas kunskapsmaterialet. Föreställningar vilar på sinnesåskådning: ”*Det ur sinnevärlden hämtade kunskapsmaterialet bevaras [...] i medvetandet såsom föreställning*”.¹⁰⁴ Apperception kallas själens verksamhet att med tidigare tillägnade föreställningars hjälp uppfatta något nytt – för att detta skall vara möjligt måste beslätade äldre föreställningar finnas, som är starka, bildbara, sanna, klara och väl genomtänkta. Föreställningarna förbinds med varandra – och återkallas – enligt vissa associationslagar. Slutligen bearbetas kunskapsmaterialet i medvetandet genom omdöme och slutledning till *begrepp*. ”*Så uppstår kunskap*.”¹⁰⁵ Jämte sinnevärlden finns en översinnlig värld, som vårt medvetande endast delvis kan uppfatta. I aningen

¹⁰²C O Arcadius, *Om uppfostrans föremål*, 1899, C O Arcadius, *Handledning i folkskolepedagogik*, 1903.

¹⁰³Sven Lundqvist, *Lärobok i pedagogik*, 1902, Lundqvist, *Uppfostran under skolåldern*, 1901.

¹⁰⁴Lundqvist, 1902, s 5–25, citatet s 18.

¹⁰⁵Ibid., s 25.

ligger ett medfött anlag att uppfatta den världen – under gynnsamma förhållanden utvecklas aningen till tro; i tron fulländas det mänskliga medvetandet till gudsmedvetande.¹⁰⁶

Så långt Lundquists framställning av läran om hur kunskap förvärvas. Det herbartianska inflytandet framstår klart, liksom den idealistiska filosofins föreställningar om en översinnlig värld.

Arcadius bygger upp sin framställning på följande sätt. Efter en kort introduktion om uppfostran (människans väsen, utveckling, uppfostran, dess möjlighet och nödvändighet, uppfostringsläran) samt läran om människan som uppfostrans föremål (antropologien, psykologien) presenteras själslivets kroppsliga organ (nervsystemet etc) – dvs verktygen för själen. Därefter avhandlas själslivets yttringar, vilka utgörs av förnimmelser, känslor och viljeyttringar. Sinnesintryckens materiella förlopp skildras. Sensationer och varseblivningar utgör tillsammans åskådningar, vilka står för alla slags förnimmelser. Åskådning ligger till grund för allt vårt vetande; därför är det viktigt att barnet tidigt förvärvar så många och olikartade åskådningar som möjligt och att dessa är klara, dvs i medvetandet åtskilda från varann, och tydliga, dvs uppfattade till sina särskilda delar. En grundregel för undervisningen är därför att den skall vara åskådlig.¹⁰⁷ De ”inre bilder” som skapas utifrån åskådningarna kallas ”föreställningar”. De utgör så att säga bilder i själen, som lever kvar som åskådningarnas spår. Tankar är förnimmelser som utgör uppfattning av något allmänt – tankar är antingen begrepp, omdömen eller slutledningar.¹⁰⁸

Den idealistiska grunden är uppenbar. I beskrivningen av förnimmelserna skiljs t ex mellan dels *kroppsliga* eller yttre förnimmelser, dvs uppfattning av en verklighet i tid och rum, dels *sinnligt andliga* eller inre förnimmelser, genom vilka man uppfattar en verklighet i tiden men oberoende av rummet – nämligen själens verksamhet och tillstånd. Till sist finns även *osinnliga* eller *förnuftiga* förnimmelser, genom vilka människan uppfattar en verklighet oberoende av rum och tid – nämligen det sanna, det sköna, det goda och det gudomliga. Förståndet kallas *sinnligt förstånd*, när det uppfattar en i tid eller rum varande verklighet, men *förnuft* då det sysslar med den eviga verkligheten.¹⁰⁹ Förnuftet existerar till stora delar à priori, även om det genom predikan och undervisning kan förtydligas:

¹⁰⁶Ibid., s 15 ff.

¹⁰⁷Arcadius, 1899, s 10–20.

¹⁰⁸Ibid., s 20–35.

¹⁰⁹Ibid., s 53 ff.

”De åskådningar, som ligga till grund för förnuftets verksamhet, äro i skapelsen meddelade åt människans själ [...]. Enär de genom synden blifvit fördunklade, har Gud genom sin uppenbarelse i den heliga historien gifvit oss förnuftiga föreställningar, som ytterligare genom gudstjänst, predikan och undervisning ökas och förtydligas. Dessa föreställningar äro grundade icke blott på de medskapade förnuftsåskådningarna utan äfven på sinnliga åskådningar.”¹¹⁰

De sinnliga tankarna måste stanna vid det yttre väsendet, men de förnuftiga tankarna söker den högsta grunden och det högsta ändamålet för alla företeelser, dvs Gud. Det sinnliga tänkandet ger oss *begreppet*, medan det förnuftiga tänkandet för till *idén*, dvs uppfattningen av varat i dess fullkomning, som det bestämts av Gud. *Människans begrepp* består följaktligen i uppfattningen om vad som skiljer henne från andra varelser, men *människans idé* i uppfattningen av människan som hon bör vara i sin bestämmelse, skapad till likhet med Gud.

Också viljelivet beskrivs utifrån en likartad åtskillnad. Den *förståndiga* viljan är sålunda själens val mellan olika mål och medel, bestämt av hänsyn till det nyttiga och fördelaktiga, medan den *förnuftiga* viljan är själens val mellan olika mål och medel, bestämt av hänsyn till sedligheten och Guds vilja – eller med andra ord *det förnuftiga*.¹¹¹

Arcadius söker ge en bild av vad dessa olika abstrakta aspekter av företeelsen ”förnimmelse” avser genom exempel från vardagsliv och undervisning. I avsnitten om känsla och vilja hämtas exempel även från bibliska berättelser, läseboksstycken etc. Boken avslutas med ett avsnitt rubricerat ”Individualiteten”, där själsverksamhetens utveckling under olika åldrar behandlas, liksom vad som kallas de fyra olika temperamenten samt könsskillnader. Detta avsnitt avslutas med anmodanden till läraren att uppmärksamma det enskilda barnets utveckling.¹¹² Även här och var i bokens tidigare delar finns normativa utsagor riktade till uppfostraren.¹¹³

Arcadius’ framställning har här likheter med Anjou, Kastman & Kastman, vilka gör en grundläggande åtskillnad mellan å ena sidan den *sinnliga* varseblivningsförmågan, som de kallar *åskådningsförmågan*, och å andra sidan den

¹¹⁰Ibid., s 54 f.

¹¹¹Ibid., s 91–95.

¹¹²Ibid., s 97–111. Henrik Berggren har åberopat bl a Arcadius’ bok som ett av flera exempel på en typ av skrifter som kring sekelskiftet började ges ut och där ”ungdom” började beskrivas som en särskild kategori, med särskilda psykologiska förutsättningar, och lämplig som föremål för ett särskilt förhållningssätt. Henrik Berggren: *Seklets ungdom. Rhetorik, politik och modernitet 1900–1939*, 1995, s 31 ff.

¹¹³Arcadius, 1899, t ex s 77, s 80.

översinnliga varseblivningsförmågan, som de kallar *förnuftet*.¹¹⁴ Avsnittet om den översinnliga varseblivningsförmågan skiljer mellan å ena sidan det goda, det sköna, det sanna – dessa är eviga, oändliga, å andra sidan det blott nyttiga, behagliga, verkliga, som har värde till viss grad, och å det tredje det onda, fula och falska, som är uselt och förhatligt. Att människan kan göra denna åtskillnad beror inte på sinnen, utan på att själen äger en särskild förmåga ”att omedelbart uppfatta, eller att (på ett inre sätt) warseblifwa, det öfwersinliga, det himmelska, det ewiga; och denna warseblifningsförmåga är *förnuftet*.”¹¹⁵ I en senare upplaga utvecklas denna tankefigur ytterligare. Genom denna särskilda förmåga hos själen utövar Gud sin uppfostrande inverkan på människan. Han leder härigenom mänskligheten till en förnuftig utveckling.¹¹⁶

Arcadius definierar psykologi som den vetenskap som beskriver *själens yttringar*, dess verksamheter och tillstånd;¹¹⁷ häri skiljer han sig från Anjou och bröderna Kastman, vilka talar om själen som ett andligt *väsen* och psykologi som *läran om själen*.¹¹⁸ Arcadius anger människans väsen med uttrycket ”*Människan är en sinnligt förnuftig varelse*.”¹¹⁹ Så definieras hon just av Boström på ett för denne typiskt sätt: människan är enhetligt sinnligt förnuftig, vilket följer av idén om enheten i och av mångfald.¹²⁰ Arcadius, liksom även Lundqvist, behåller också begreppet ”förnimmelser” som en av själslivets tre grundläggande yttringar.¹²¹

En egenartat passiv människa skönjs i de ovan refererade föreställningarna om själen form och uttryck. Själens uttryck är förnimmelser, känsla och vilja.

¹¹⁴Anjou, Kastman & Kastman, *Bidrag till Pedagogik och Metodik för Folkskolelärare*, Häfte III. Pedagogik: Det allmännaste af läran om själen, 1868, s 5.

¹¹⁵Ibid., s 11.

¹¹⁶Ibid., Häfte VI. Pedagogik: Om uppfostran och uppfostringsanstalter, 2:a uppl, 1871, s 11–15.

¹¹⁷Arcadius, 1899, s 6.

¹¹⁸Anjou, Kastman & Kastman, 1868. Jfr Ingemar Nilsson: *Själen i laboratoriet*, 1978, ang betydelsen av denna distinktion.

¹¹⁹Arcadius, 1899, s 2.

¹²⁰Nilsson, op. cit., s 88 f.

¹²¹Häremot bröt Hans Larsson, som påtalar att detta begrepp så använt var typiskt för boströmstraditionen; själv talar Larsson om *förstånd*, känsla och vilja som de tre grundläggande själsförmögenheterna. Hans Larsson, *Lärobok i psykologi på empirisk grund*, 1904 s 6 f. Arcadius anger i andra upplagan (1904, s VIII) förslag till litteratur för fortsatt läsning, bl a Frans von Schéeles bok *Det mänskliga själslivet*, 1896, vilken till stora delar byggde på Reinhold Geijers föreläsningar; Nilsson, op. cit., s 120. Enligt Svante Nordin utvecklades von Schéele i riktning mot en empirisk psykologi, ställde sig kritisk till Boströms lära om idéerna som à priori-element i själen och menade att utgångspunkt måste tas i erfarenheten; Nordin, 1981. Schéele behåller emellertid även i en andra, omarbetad upplaga av sin *Lärobok i psykologi* resonemanget om det översinnliga förnuftet, även om han problematiserar frågan och påpekar, att frågan om det finns ”en evighetsvärld, av annan och högre art än sinnevärlden” faller utanför psykologins område; von Schéele, 1914, s 55–59, citatet s 57. En skrift som Arcadius själv åberopar som utgångspunkt för sitt arbete är E Martig: *Åskådningspsykologi med tillämpning på uppfostran*, 1898 o. 1899. Också Martig använder en likartad definition av förnuftet: Genom förståndet leds människan till vetande och insikt, genom förnuftet fattar vi det översinnliga och ideala, lär oss förstå Guds styrelse i naturen och mänskolivet. Martig, 1898, s 98 ff.

Handlingen är först sekundär till viljan. Detta perspektiv kan kallas "mentalistiskt": tillstånd och verksamhet i medvetandet behandlas, men handlingar eller beteenden tas endast upp i förbigående. Typiskt för denna tradition är också att man föreställde sig att komplicerade själsliga funktioner byggdes upp av enkla element genom association.¹²²

I ytterst ringa grad speglar dessa psykologiböcker bilder av en interaktion mellan jaget och dess omvärld. Genom att handlingens kategori är sekundär och begreppet interaktion saknas ter sig människouppfattningen mekanisk. Det synes inte varit de dynamiska aspekterna hos Herbarts teori om det mänskliga psyket som influerat dessa svenska seminarielärare och läroboksförfattare.¹²³ Kanske skulle senare influenser via William James och pragmatismen komma att modifiera bilden?¹²⁴

Några år efter läroboken i psykologi utgav C O Arcadius även skriften *Handledning i folkskolepedagogik för seminarier och lärare*.¹²⁵ Arcadius noterar i förordet att boken avser ge en någorlunda fyllig framställning av den kurs i folkskolepedagogik som föreskrevs i seminariernas undervisningsplan. Den stora nyheten jämfört med den tidigare så dominerande metodläran av Anjou m fl består i att bokens första avdelning – efter en kort inledning med vissa definitioner – utgörs av "Läran om kroppsvården. Skolhygien". Denna del uppgår till 70 av bokens totalt 208 sidor.¹²⁶

Vidare finns en avdelning om lärarpersonligheten: "Folkskollärarens egenskaper och plikter" (11 sidor) och ett större avsnitt rubricerat "Folkskolans anordning och förvaltning enligt gällande författningar" (50 sidor). Den allmänna undervisningsläran (didaktiken), liksom "Läran om tukt och ordning" – de två resterande avdelningarna – omfattar 36 resp 27 sidor och speglar tydligt kvarlevor från Anjous äldre lärobok i samma ämne. Arcadius konstaterar också i förordet att vid framställningen av läran om undervisningen, om tukten och om läraren "hafva icke de lärdomar lämnats ur sikte, som kunna hämtas

¹²²Nilsson, op. cit., s 118 f.

¹²³Jfr Gunnar Eriksson, *Västerlandets idéhistoria 1800–1950*, 1986, s 200–203. Eriksson betonar just den dynamiska karaktären hos Herbarts psykologi och framhåller likheterna mellan denne och William James.

¹²⁴Jfr Mats Persson, *Förnuftskampen. Vitalis Norström och idealismens kris*, 1994, som utifrån exemplet Norström bl a analyserar idealismens föreställningar om förnuftet och de utmaningar häremot som aktualiserades kring sekelskiftet.

¹²⁵C O Arcadius, *Handledning i folkskolepedagogik*, 1903.

¹²⁶Som redan framhållits – se kapitel 5 – stod "hygienismen" högt i kurs kring sekelskiftet. T ex Jan Olof Nilsson lyfter tydligt fram detta; se Nilsson, *Alva Myrdal – en virvel i den moderna strömmen*, 1994, s 63–99, jfr även t ex Claes Ekenstam, *Kroppens idéhistoria*, 1993, s 68 ff, och Kajsa Ohrlander, *I barnens och nationens intresse. Socialliberal reformpolitik 1903–1930*, 1992.

från den herbariska skolan, men de hafva icke gifvit anledning till att bryta med den praxis, som i vårt land funnits lämpligast.”¹²⁷

Det nya syns således främst när det kommer till kroppen och dess vård, liksom skolhygien, samt översikten över gällande bestämmelser om folkskolan.¹²⁸ Att så stor vikt fästes vid kroppens vård och skolhygien speglar en viktig tendens i tiden. ”Det sanitära projektet” kan sägas utgöra en del i det större, moderna omvandlingstemat. Skedet kring 1880–1920 var den verkliga blomstringsperioden för denna sundhetsrörelse; att rensa ut det onda – smutsiga – och skapa en sund och motståndskraftig kropp var en angelägenhet för större delen av det kulturella fältet och ingick i en allmän mobilisering mot mörker och oordning. De skrivna diskurser som detta projekt avsatte uppgick till stort antal och omfång.¹²⁹

Också i de inledande definitionerna av *uppfostrans huvudformer* får *kroppen* och *naturen* en tydlig plats. Barnet måste uppfostras dels kroppsligen, dels med hänsyn till förståndet och dels sedligt religiöst och mot var och en av dessa uppfostransformer svarar *kroppsvård*, *undervisning* och *tukt*.¹³⁰ Nyare begrepp som personlighet, anlag och individualitet återfinns i texten. Dualismen mellan kropp och själ – mellan det kroppsliga och det andliga – är tydlig, men båda förenas i människans stora kallelse. Så här beskrivs uppfostrans uppgift i bokens allra första rader:

”Uppfostran skall utveckla de mänskliga anlagen till duglighet att fylla en mänsklig personlighets timliga och eviga uppgift. Människans timliga uppgift är att under fasthållande af medvetandet om sin eviga uppgift fullgöra sina plikter här i tiden mot Gud, mot nästan, mot sig själf och mot naturen såsom individ och såsom medlem af familjen, kommunen, staten och mänskligheten. Hennes eviga uppgift är att efterföljande Jesus Kristus intaga den plats, Gud tillärnat henne i fullkomlighetens värld.”¹³¹

Den allmänna undervisningsläran – didaktiken – framställs åter med utgångspunkt i frågorna ”hvarför? hvad? huru?”¹³² Undervisningens mål är att ge medvetandet ett sådant innehåll av åskådningar, föreställningar och tankar att människan kan uppfylla sin timliga och eviga uppgift samt att lära henne an-

¹²⁷Arcadius, 1903, s III. Främst nämner han därvid Anjous bok samt *Lehrbuch der Pädagogik* av E Martig, 1900, som förebilder.

¹²⁸På den senare punkten säger sig författaren ha tagit intryck av det bifall *Medborgarens bok* av G. Aldén fått bland allmänheten; Arcadius, 1903, s III.

¹²⁹Se t ex Jan Olof Nilsson, op. cit., s 63–99, jfr även Kjell Jonsson, *En nybadad renrasig svensk ... i I framtidens tjänst. Ur folkhemmets idéhistoria*, 1986.

¹³⁰Arcadius, 1903, s 1 ff.

¹³¹Ibid., s 1.

¹³²Ibid., s 84.

vända sin själs krafter för samma uppgift. Undervisningens mål uttrycks i ordet *bildning*.¹³³ Folkskoleundervisningens mål är detsamma men inskränker den materiella bildningen till de kunskaper och färdigheter som är behövliga för varje människa utan hänsyn till ”olikhet i stånd och yrke”. Sedan anges ett antal intressanta fordringar på folkskoleundervisningen: den skall uppväcka ett levande intresse hos lärjungarna, den skall bilda för livet och förbereda lärjungarna för deltagande i samtidens kulturarbete och den skall vara ”*naturenlig och uppfostrande*.”¹³⁴ Att bilda för livet får inte missförstås att gälla omedelbar nytta; snarare skall undervisningen verka utvecklande på barnens personlighet och bilda dem till klart tänkande, varmt kännande och ädelt handlande människor – just så tillgodoses bäst det praktiska livets fordringar. Att undervisningen skall vara *naturenlig* innebär att den skall ”motsvara lärjungens natur på den utvecklingsståndpunkt, hvarpå han befinner sig.”¹³⁵ Först då görs vetandet till lärjungens andliga egendom, blir av värde för hans liv och verkar uppfostrande genom att utveckla själens krafter harmoniskt och allsidigt ”i den ordning, som deras egna lagar angifva.”¹³⁶

Tydligt är således, att den dominerande lärobokstexten i mångt och mycket reformuleras på nytt, varvid en ny tids viktiga teman inkorporeras tillsammans med det gamla, snarare än att ett radikalt brott sker gentemot äldre tradition.¹³⁷ Delvis förändrade föreställningar om *natur, kropp, individ, psykologi* och *utveckling* utgör det nya, modifierar samtidigt den överdrivna schematiska hierarkiseringen och bidrar till en annan språklig dräkt än de detaljerade definitionernas.

1923 är det dags för en ny handledning i folkskolepedagogik. Då utkommer boken *Folkskolepedagogik* av Alf Hildinger, lektor i pedagogik vid seminariet i Falun. Av förordet framgår att boken ursprungligen var tänkt som en ny, omarbetad upplaga av Arcadius’ bok. Hildinger säger emellertid att det snart visade sig, att den nya skriften blev så skild från den gamla, att den omöjliga kunde ges ut under samma namn.¹³⁸

Det framgår emellertid tydligt, att Arcadius’ bok i stor utsträckning fungerat som en förlaga till Hildingers. Dispositionen är densamma, fränsett en viss modernisering av benämningar och definitioner. Sålunda har avsnittet ”Läran om tukt och ordning” ersatts av ett avsnitt rubricerat ”Moralisk fostran” och

¹³³Ibid., s 85.

¹³⁴Ibid., s 85 ff.

¹³⁵Ibid., s 87.

¹³⁶Ibid., s 88.

¹³⁷Jfr Staffan Selander, *Lärobokskunskap*, 1988.

¹³⁸Alf Hildinger, *Folkskolepedagogik*, 1923, s III.

fått ett utökat och delvis ändrat innehåll.¹³⁹ Ett nytt avsnitt i boken har tillkommit: "Huvuddragen av vårt lands bildningsväsende", där en kort översikt ges över olika skolformer utanför folkskolan. Innehållsligt har språk och framställning moderniserats. Där Arcadius i hög grad låter sin framställning präglas av normativa definitioner tillämpar Hildinger ett mer resonerande framställningssätt. Det inledande avsnittet behandlar, liksom hos Arcadius, uppfostran och rubriceras "Uppfostran och uppfostringsfaktorer" med underavdelningarna Uppfostran: Mål; möjlighet; uppfostringslärans betydelse, Uppfostringsfaktorer: Hem, kyrka och stat; hemmet och skolan, Folkskolans mål och dess ställning till läroverk och flickskolor. Det sista avsnittet är nytt, medan vi återfinner hemmet, kyrkan och staten som de tre grundläggande uppfostringsfaktorerna. Avsnittet har dock en mer historisk och resonerande prägel än i Arcadius' framställning. Den största skillnaden består i att Hildinger framställer uppfostran utan att definiera människans uppgift och bestämmelse som given av Gud.¹⁴⁰ När vi kommer till undervisningsläran återfinns de så kallade formalstadierna i Reins tappning: förberedelse, framställning, förknippning, sammanfattning och tillämpning. Arcadius benämner denna "lärogång" förberedelse, åskådning, förbindande och jämförande, sammanfattning till begrepp samt slutligen tillämpning och inövning. Arcadius menar, att lärogången betecknar "den väg som undervisningen enligt psykologiska lagar i allmänhet har att följa," även om många avvikelser är nödvändiga i enskilda fall på grund av ämnets art och elevens mognad.¹⁴¹ Hildinger konstaterar, att det är omöjligt att uppställa någon schablon för hur undervisning bör gå till, men att det inte desto mindre är av intresse att "sätta sig in i herbartianernas grundligt genomarbetade schema, som ofta kan tjäna till ledning och som öppnar ögonen för alla de olika momenten vid inlärandet."¹⁴²

Snarast speglar de båda framställningarna en gradskillnad mellan att ge exempel på en teori respektive att ange det mest lämpliga tillvägagångssättet. Hildinger betonar också handlingen och barnets självverksamhet i något annorlunda termer än Arcadius. Undervisningen skall uppväcka ett levande intresse hos lärjungarna samt bilda för livet och vara naturenlig och uppfostrande säger Arcadius.¹⁴³ Hildinger refererar till såväl den heuristiska undervisningsprincipen som till Kerschensteiners arbetsskoleprincip, när han motiverar varför undervisningen i möjligaste mån skall ge barnen tillfälle till självverksam-

¹³⁹Här ingår t ex hos Hildinger ett avsnitt om självstyrelse i skolan; *ibid.*, s 146–150, hela avsnittet "Moralisk fostran" s 135–163.

¹⁴⁰*Ibid.*, s 1–5.

¹⁴¹*Ibid.*, s 105–108, Arcadius, 1903, s 97–106, citatet s 105.

¹⁴²Hildinger, *op. cit.*, s 105.

¹⁴³Arcadius, 1903, s 86 ff; jfr ovan.

het: ”Barnen skola utvecklas till handlingsdugliga medborgare, som hava insikter i de ting de behöva och som handla av ädla motiv”.¹⁴⁴ Läraren skall vidare om möjligt ”ordna så, att *allt kunskapsmeddelande utgör svar på frågor, som eleverna äro intresserade av att få lösta.*”¹⁴⁵ Hildinger har liksom Arcadius ett avsnitt om *frågan* och de egenskaper som bör karakterisera lärarens frågor.¹⁴⁶

Delar av den gamla metodläran återfinns således fast i mindre formalistisk och schematisk utformning i 1900-talets handledningar i folkskolepedagogik. Efter den nya undervisningsplanens tillkomst 1914 tar emellertid ämnet ”psykologi och pedagogik” tydligare form som bestående av psykologi, pedagogikhistoria och allmän didaktik (”folkskolepedagogik”). Metodik undervisade man i under den praktiska delen av lärarutbildningen samt i anslutning till de olika ämnena.¹⁴⁷ Mot mitten av 1920-talet börjar vid flera seminarier Arcadius’ böcker ersättas av Hildingers.

Följande mönster i övrigt kan skönjas. Förändringar är inte sällan knutna till lärare som traditionsbärare. Vid seklets början får den psykologiska grunden sitt självständiga uttryck i och med att läroböcker i ”Psykologi” förs in genomgående. Så småningom utmönstras de psykologiläroböcker där människans själ beskrivs som till dels bestående av från Gud givna, översinnliga företeelser. Alltjämt upptar pedagogikens historia, inklusive källexempel, stor andel av kurslitteraturen. Att visa på uppfostransidéernas och personernas plats på skolans arena över tid syntes viktigt. Psykologiämnet vidgas under 1930-talet åt behandlingshället och åt studiet av barnpsykologi och skolhygien för att under 1940-talet bäras upp av inlärningspsykologi och innehålla inslag av testpsykologi. Begreppet ”pedagogisk psykologi” kommer då till uttryck i lärobokstilar. Pedagogik i bemärkelsen vetenskapligt studium av det specifika i undervisningen och dess betingelser upptar litet utrymme.¹⁴⁸

Brytningarna mellan en äldre, idealistisk psykologi och en människouppfattning för den moderna tiden illustreras av det förhållandevis snabba och samtidiga generationsskiftet inom filosofiämnet vid universiteten. År 1900 innehades fortfarande alla filosofiprofessurer av personer med idealistisk-konservativ inriktning, medan 1920 alla lärostolar utom en hade besatts av personer med empirisk-realistisk inriktning, de flesta formade av 1880-talets idéer.¹⁴⁹ Också filosofins position som universitetsämne hade ändrats. Under

¹⁴⁴Hildinger, op. cit., s 102.

¹⁴⁵Ibid., s 103.

¹⁴⁶Arcadius, 1903, s 108–114, Hildinger, op. cit., s 117–122.

¹⁴⁷Se t ex Folkskoleseminariet i Uppsala, redogörelse för läsåret 1916–1917, s 125.

¹⁴⁸Jfr även Gunnar Berlins studie för 1960 års lärarutbildningssakkunnigas räkning; Berlin, ”Psykologi- och pedagogikämnet i svensk klasslärarutbildning”, *SOU 1965:31*.

¹⁴⁹Nordin, 1981, s 205.

den period som dominerades av Boström var filosofin det viktigaste universitetsämnet; ett ämne som måste ingå i examen för alla som sökte inträde i den bildade klassen. Från 1880-talet och framåt börjar naturvetenskapen i stället överta denna plats i ideologins centrum. Naturvetenskapen – inte minst darwinismen och dess filosofiska uttolkningar – torde vara en av periodens väsentligaste utvecklingstendenser.¹⁵⁰ En livskraftig naturvetenskaplig forskning växte också fram vid universiteten – även vid Uppsala universitet – *samtidigt* som boströmianismen fortfarande var dominerande. Idealismen kunde uppenbarligen väl låta sig förenas med ett empiriskt studium av natur och människa.¹⁵¹ Detta kan också uttryckas så att det dominerande kraftfältet kunde härbärgera *såväl* en överordnad idealistisk filosofi *som* empiriska vetenskaper.

1907 inrättades den första professuren i pedagogik och placerades vid Uppsala universitet. Bertil Hammer gör i sin installationsföreläsning i samband med tillträdet 1910 som professurens förste innehavare betydelsefulla markeringar och bestämningar av ämnets territorium.

Från metod till personlighet. Om kunskapsområdet ”metodik”

I och med att den nya läroplanen slår igenom träder *metodik* som särskilt ämnesområde tillbaka i årsredogörelserna. Jag har redan nämnt att man inte längre pekar ut att lärare tjänstgör i metodik. Det är knappast heller möjligt att identifiera vilken litteratur som använts just i ”metodik”, inte heller anges särskilda lärokurser för den del av metodiken som skedde i anslutning till de praktiska övningarna. I viss mån osynliggörs på textplanet det som tidigare intagit en central plats och upptagit en stor del av det tidigare ämnet ”pedagogik och metodik”. Betyder detta att den formaliserade metodiken utifrån lektionen som enhet fortlevde utan att framträda i läroplanstexten? Eller utgör

¹⁵⁰Ibid., s 202–205.

¹⁵¹Anders Lundgren har visat hur en empirisk naturvetenskap kunde ta form i Uppsala *parallellt* med boströmianismen. Han förklarar detta bl a med just en åtskillnadens praktik: ”Möjligheten att metodiskt separera de två kunskapsområdena naturvetenskap och filosofi gav [...] en möjlighet till samexistens som utnyttjades av både naturvetare och filosofer. Bägge hävdade att man inte sysslade med varandras frågeställningar.” Lundgren, ”Naturvetenskap och filosofi. Naturvetenskapens institutionalisering i senromantikens Uppsala”, i Broberg, Eriksson, Johannisson, red, *Kunskapens trädgårdar*, 1988, s 107–135, citatet s 128. Också t ex Hertha Hanson har belyst hur idealismen väl lät sig förenas med ett empirisk studium av natur och människa och hur naturvetenskapliga forskare med hjälp av experimentell metod sökte komma åt den inre, egentliga människans själ, med dess moral, vilja och förnuft – hur de i själva verket förenade sitt empiriska, vetenskapliga arbete med en idealistisk världsuppfattning; Hanson, *Alkemi, romantik och rasvetenskap. Om en vetenskaplig tradition*, 1994, t ex s 24–36; jfr även Goulds klassiska arbete, *Den felmätta människan*, 1983.

bristen på tydlighet i texterna tecken på att en ny idé om urval, organisering och förmedling växer fram och etableras?

Snarare torde det vara så att metodläran framträder på en *annan nivå* av seminarietexter, att den får en mer dold framtoning. Som visats i det föregående tar t ex såväl Arcadius' *Handledning i folkskolepedagogik* som Hildingens *Folkskolepedagogik* till stora delar upp just allmän metodik eller didaktik. När det gällde *kontrollen* över att seminaristen behärskade vad som förväntades av en lärare var metodfrågan alltjämt synnerligen viktig. *Termen* "metodik" användes dock mer sparsamt. Exempel från ämnen för examensskrivningarna visar sålunda, att "metodik" i hög grad levde kvar under namnet "pedagogisk uppsats", såväl i form av allmän metodik som vad gäller metodik i de enskilda ämnena.¹⁵²

I Falun domineras de metodiska skrivningarnas ämnen av lektionsutkast fram till och med 1911/12. 1913/14 utgörs 4 av 12 föreslagna teman av lektionsutkast. Då hade Hellsten tillträtt som rektor. Från och med 1914/15 används inte benämningen "lektionsutkast" i ämnesrubrikerna. Falun skiljer sig från Härnösand genom att tidigare erbjuda fler valmöjligheter mellan olika ämnen för metodisk skrivning. Efter 1914 utgörs ämnena för pedagogisk uppsats främst av *teman* av metodisk art, i de allra flesta fall knutna till undervisningen i visst skolämne.¹⁵³ I t ex Härnösand utgörs flera skrivningsämnen under 20-talet fortfarande av lektionsutkast.¹⁵⁴

Hur ter sig utvecklingen under de kommande decennierna? Ett axplock ur årsredogörelserna fram till 1930-talet visar att den tendens som tar form 1914 kvarlever och synes ha befästs som en tradition. I "svensk uppsats" ges ett uppsatsämne för flertalet av de i seminariets lärokurs ingående ämnena samt som avslutning något "fritt" tema. Likheten med traditionen för uppsatsskrivning i läroverket är stor. I "pedagogisk uppsats" återkommer ämnena, nu som skolämnen eller teman som skall behandlas ur metodisk aspekt. Eventuellt kan något allmänmetodiskt eller pedagogiskt-historiskt tema förekomma.

Att ledande skolmän emellertid önskade ge begreppet "metod" en annan innebörd än vad som gällt i den äldre seminarieutbildningen illustreras bl a av

¹⁵²Före 1914 innehöll folkskollärarexamen en skriftlig uppsats över något ämne inom seminariets lärokurs, en skriftlig uppsats i kristendomskunskapens metodik och en skriftlig uppsats i metodik över annat givet ämne. Därtill kom muntligt förhör, särskild prövning i sång, prov för färdighet i teckning samt praktiskt undervisningsprov. Efter 1914 utgörs de skriftliga proven i stället av en svensk uppsats och en pedagogisk uppsats. Härtill kom muntlig prövning och praktiskt undervisningsprov.

¹⁵³Berättelse om Folkskoleläraryrkesseminariet i Falun. Årsredogörelse 1899–1900, s 38 f, 1901–1902, s 45, 1903–1904, s 32, Folkskoleläraryrkesseminariet i Falun. 1904–1906, s 30, 1906–1908, s 28 f, 1908–1910, s 26, 1910–1912, s 24 f, 1912–1914, s 47 f, 1914–1915, s 42.

¹⁵⁴Se t ex Folkskoleseminariet i Härnösand. Redogörelse 1921–1922, s 47, 1923–1924, s 48, 1924–1925, s 47, 1926–1927, s 48.

det tal skolöverstyrelsens förste generaldirektör B. J:son Bergqvist höll vid invigningen av Falu folkskoleseminariums nya lokaler i mars 1915. Samtidigt markeras den psykologiska grunden för lärarens val av tillvägagångssätt. Talet rubricerades ”De gamla seminarierna och de nya”. Låt oss lyssna till generaldirektören:

”Vad nu närmast ’metoden’ eller ’metoderna’ beträffar; så ha dessa vållat mycket onödigt bekymmer i skolans historia. Förstår man med metod ett tillvägagångssätt, som söker på en viss väg nå ett bestämt mål, så är det tydligt, att undervisningen lika litet som varje annat målmedvetet handlande kan sakna metod. Och går man ut från att undervisningen har att förmedla tillförandet av nya föreställningsmassor och sörja för att dessa under lärljungens självständiga medverkan förbinda sig med tidigare föreställningar till ett fast och ordnat medvetenhetsinnehåll, så är det tillika uppenbart, att alla undervisningsmetoder måste ha den formella likheten, att de bygga på iakttagelser inom själens liv, att de äro, som man säger, psykologiskt begrundade. *Men bortsett från detta finns det inga universalmetoder.* [...] Tvärtom är i själva verket endast den metod den riktiga, som förstår att taga hänsyn till de individuellt växlande förutsättningar, som uppstå på grund av lärljungarnas olika anlag och de yttre omständigheternas skiftningar. Men ett sådant tillvägagångssätt kräver, att läraren åtminstone till en viss grad besitter förmågan att genomskåda de individuellt bestämda förutsättningarna och att på grundval därav bilda sig en något självständigare uppfattning i metodiska frågor, något som med nödvändighet åter kommer att medföra, att ’metoden’ måste i ej ringa mån bli ett utflöde av undervisarens egen personlighet.”¹⁵⁵

Här förenas till synes herbartianskt inspirerade idéer om föreställningsmassor och deras ”förbindande”, liksom idén om att didaktikens grund ligger i psykologin, med idéer som tillskriver *lärarens personlighet* en avgörande roll. Läraren måste utifrån detta synsätt först identifiera elevens individuellt bestämda förutsättningar, sedan, på grundval av detta bilda sig en uppfattning om vilken metod som är lämpligast – detta leder sammantaget till att ingen på förhand uppgjord ”metod” går att tillämpa. *Lärarens personlighet* blir nu instrumentet, om man så vill, för att integrera och hålla samman klassrummets mångfald.

Psykologiseringen av didaktiken är till synes ett faktum. Detta inträffar i en tid då föreställningen om att *val* är möjliga tränger igenom på många plan. Ut-sagor som de ovanstående kan ses som uttryck för det byte av diskurs som statens ledande aktörer på skolans område gestaltar.

¹⁵⁵Folkskolläraryrkesseminariet i Falun. 1914–1915. Redogörelse för verksamheten, s 43; se även B J:son Bergqvist, *Skola och seminarium*, 1924, s 38–57.

Samtidigt tillskrivs lärarens personlighetsbildning en stark *moralisk* betydelse. Det framkommer mycket tydligt i flera tal av just Bergqvist.¹⁵⁶ Där tecknas bilden av en spänning mellan kunskapsbildningens krav och yrkesbildningens; de nya, akademiskt utbildade seminarielärarna manas t ex att i sin lärda iver eller i sitt forskningsintresse inte glömma den skola, i vars tjänst de arbeta. Den blivande folkskolläraren får inte fjärmās från det lokalsamhälle och det folk där han skall komma att vara verksam. Spänningen mellan kunskap och kall måste lösas på ett organiskt sätt, genom personlighetsbildningens syntes. Och här ligger seminariets stora utmaning: ”*I utbildningen av lärarpersonligheten har seminariet sin svåraste och på samma gång sin mest grannliga uppgift.*”¹⁵⁷

Samma år Bergqvist höll detta tal påbörjades utgivningen av ett samlingsverk i folkskoledidaktik – *Arbetsättet i folkskolan* – som skulle präglas av en annan syn på metodik än de ovan nämnda handledningarna och där den enhetliga metodläran lämnat scenen till förmån för ett mer pluralistiskt synsätt. Flera av skriftens författare synes ha påverkats av nyare pedagogiska strömningar. Verkets utgivare var Karl Nordlund, Anna Sörensen och Sven Wikberg.¹⁵⁸ I denna handledning i folkskoledidaktik i sju volymer fick 1919 års läroplan sin auktoritativa ämnesdidaktiska tolkning.¹⁵⁹

Detta samlingsverk fick en annan form än föregående metodiska handledningar. Här samlas i olika volymer ett stort antal ”metodiska uppsatser” ämne för ämne. Författarna utgörs av folkskollärare, inspektörer, lärare i seminariums övningsskola, seminarielärare eller seminarierektor.¹⁶⁰ Skriftserien avslutas med en volym som behandlar mer ämnesövergripande frågor.¹⁶¹

Den enhetliga metodläran tycks nu ha lämnat scenen till förmån för ett mer mångfacetterat förhållningssätt. Här återfinns snarare ett antal ”goda exempel” på undervisning i folkskolans skilda ämnen utifrån den nya tidens ideal.

År 1954 utgavs en ny handbok med titeln *Folkskolans metodik*. Boken hade – enligt texten i förordet – planerats som en aktuell handbok i metodik som ersättning för den ur handeln delvis utgångna *Arbetsättet i folkskolan*, vilken

¹⁵⁶T ex ”Kunskap och kall”, tal vid invigningen av Stockholms folkskoleseminariums nya lokaler 1922; Bergqvist, op. cit., s 100–112.

¹⁵⁷Ibid., s 108.

¹⁵⁸Nordlund var fil.dr och förste folkskoleinspektör i Stockholm, Sörensen rektor för folkskoleseminariet i Stockholm och Wikberg överlärare.

¹⁵⁹Nordlund m fl, *Arbetsättet i folkskolan*, utgavs under åren 1924–1929.

¹⁶⁰Om ”Den naturliga skolslöjden” skriver t ex arkitekt Carl Malmsten och om ”Fysisk kultur” gymnastikdirektör Elin Falk; Nordlund m fl, op. cit., V. ”Gymnastik med lek och idrott, slöjd, trädgårdsskötsel”, 1926, s 75–106 o. 26–44.

¹⁶¹I denna volym ingår Nordlunds uppsats ”Om pedagogiska nutidsströmningar”; Nordlund m fl, VII. ”Uppsatser av allmänt pedagogiskt innehåll”, 1929, s 8–86.

tillskrivs en i mycket levande aktualitet.¹⁶² Redaktionskommittén bestod av undervisningsrådet Kurt Falck, småskollärarinnan Brita Odenocrants, folkskolinspektören Stellan Orrgård, tillika huvudredaktör, samt överläraren Sven Wikberg. Inledningsvis betonas bokens syfte att realistiskt belysa praktiska undervisningsproblem eller metodiska frågor som en hjälp och vägledning för blivande och nyblivna lärare. Redaktionskommittén konstaterar att all metodik måste vara psykologiskt grundad.¹⁶³ Bokens första kapitel rubriceras ”Skolans arbetsformer”.¹⁶⁴ Tolv av de drygt femtio författarna har anknytning till folkskolläraryrket i egenskap av antingen seminarielärare/rektorer eller övningsskollärare.

Inte heller i denna bok presenteras någon sammanhållen ”metodlära” av allmändidaktiskt slag. Dock speglas indirekt den diskurs som kommit att utvecklas kring ämnesområdet ”metodik” i klassläraryrket. Inledningsvis markerar de olika kapitelrubrikerna – liksom den innehållsrika diskussionen – en försiktig och realitetsanpassad anknytning till reformpedagogiska ideal i vid mening, dock med många varningar för att inte gå till överdrift i något radikalt avseende.¹⁶⁵ Kapitlet ”Lärarens personlighet” av seminarielärare Gunnar Lindblad speglar en tankefigur liknande den vi tidigare mött, nämligen om lärarens personlighet som det i grunden mest avgörande för skolans resultat. Så följer fyra kapitel om fostran i olika avseende: Skolans fostringsuppgifter, om karaktärsfostran, om samhällsfostran i klassrummet och om disciplin- och ordningsproblem i skolan.¹⁶⁶ Avsnitten som följer behandlar olika övergripande aspekter av lärarens arbete.¹⁶⁷ Först härefter kommer kapitel med olika metodiska råd ämne för ämne.

¹⁶²Av detta skäl behandlas boken här, även om dess utgivningsår implicerar att den formellt faller tidsmässigt något utanför den här studerade perioden.

¹⁶³Falck m fl, *Folkskolans metodik*, 1954. Läsaren hänvisas till exempelvis David Katz, *Handbok i psykologi*, för den nödvändiga psykologiska förberedande orienteringen.

¹⁶⁴Helge Haage, ”Skolans arbetsformer”, i Falck m fl, op. cit., s 1–15. Haage var fil dr och folkskolinspektör i Stockholm. Han stod även för kapitel om innanläsningens mekanik och metodik, om rättskrivningens psykologiska och pedagogiska problem samt om den grundläggande välskrivningsundervisningen. Också Gottfrid Sjöholm återfinns bland författarna; han skriver om läsundervisningen under de första skolåren och om räkneundervisningen på lågstadiet.

¹⁶⁵Haages inledningsavsnitt ger en översikt över arbetsskoleprincipen och Elsa Köhlers aktivitetspedagogik; mer om dessa pedagogiska praktiker i nästa avsnitt av detta kapitel.

¹⁶⁶Ibid.; Lindblads avsnitt s 17–27, övriga s 28–64. Här återfinns även resonemang om olika slags straff i skolan, av ungefär liknande typ som i Hildingers trettio år äldre folkskolepedagogik; se t ex B Dahlström, ”Några disciplin- och ordningsproblem i skolan”, *ibid.*, s 54–64.

¹⁶⁷Samarbetet mellan skola och hem, skolstarten, lärarens förberedelse för sitt dagliga arbete, skolan och de svagt begåvade eleverna, inlärningsprocessen, betygssättningen, skolbiblioteket, läroboken och skolarbetet, åskådlighet i undervisningen, film och radio, ekonomisk fostran i skolan, undervisningens anpassning med hänsyn till ungdomens yrkesval; *ibid.*, s 65–227.

Naturen, barnet och arbetet. Om pedagogiska idéer och reformsträvanden

Tidens pedagogiska idédebatt fångade upp en rad nya teman. *Naturen* trädde fram som urvalsgrund för innehåll och metod på ett tydligare sätt än tidigare. Med naturvetenskapens – inte minst biologins – framgångar väcktes förhoppningar om en annan form av uppfostran och kontroll av människan än den gamla, baserad på yttre tvång och utantillärning av katekesen. Ett nytt och högre människosläkte skulle danas, skriver Ellen Key i inledningskapitlet av *Barnets århundrade*:

”Utvecklingstanken ger oss icke endast ljus över ett bakom oss liggande, under millioner år fortsatt förlopp, vars slutliga höjdpunkt är människan. Den kastar även ljus på den väg, vi ha att vandra: den visar oss att vi fysiskt och psykiskt alltjämt är stadda i vardande. I stället för att människan betraktats som en, fysiskt och psykiskt, orubblig företeelse, vilken i sin art kunnat fullkomnas men ej omdanas, vet man henne nu i stånd att omvandlas; i stället för en fallen människa ser man en ofullbordad, av vilken, genom otaliga modifikation under en oändlig tidrymd, kan varda ett nytt väsen.”¹⁶⁸

Problemet med social åtskillnad och social integration – Durkheims och de tidiga samhällsforskarnas stora fråga – syntes kunna få sin lösning utifrån rationella, på vetenskapens grund gjorda beslut och handlingar. Ellen Key återger tidstypiska utsagor från ärftlighetslära och biologi som inledning till sitt stortartade sociala reformprogram. Såväl biologiska som sociala och pedagogiska medel bör komma till användning för att skapa den nya människan:

”Det gäller således icke endast att finna de villkor, som ge det bästa urvalet, utan även vilka de yttre villkor äro, som stärka eller försvaga de, redan genom det naturliga urvalet grundlagda, egenskaperna.”¹⁶⁹

Framtidens skola skall präglas av en för var individ lämpad plan och lärarens väsentliga arbete skall bestå i ”att lära lärjungen göra sina egna iakttagelser, lösa sina egna uppgifter, finna sina egna hjälpmedel [...] själv kämpa sig till seger i sina svårigheter och sålunda nå den enda sedliga lönen för sina mödor: en vidgad insikt, en vunnen styrka!”¹⁷⁰ Denna skola kräver en annan slags lärar-

¹⁶⁸Ellen Key, *Barnets århundrade*, I, 1911, s 6 f. Första upplagan utgavs år 1900.

¹⁶⁹Ibid., s 23.

¹⁷⁰Ellen Key, *Barnets århundrade*, II, 1912, s 67.

utbildning – en lärarutbildning där *barnet som natur* utgör både mål och medel:

”För framtidens skola måste helt nya seminarier bereda lärare. Den patenterade pedagogiken skall vika för den individuella och endast den, som genom natur och självkultur kan leka med barn, leva med barn, lära av barn, längta efter barn skall kunna bli anställd i en skola, för att där själv dana sin personliga ’metod’ ”¹⁷¹

Internationellt kom John Dewey och pragmatikerna att stå för en ”kopernikansk vändning” vad beträffar synen på hur kunskaper för skolan skulle väljas, motiveras och organiseras. Kunskapen var inte längre given, utan föremål för olika överväganden – olika val – och dessa kunde bygga på såväl barnets inneboende möjligheter som särdrag i det omgivande samhället, arbetet och livet.¹⁷²

Vissa arbeten av pragmatismens förgrundsgestalter blev tidigt tillgängliga på svenska.¹⁷³ När William James i *Den religiösa erfarenheten* föreslår, ”att religion skall för oss betyda känslor, handlingar och erfarenheter hos isolerade individer, i den mån de känna sig stå i förhållande till hvad helst de anse vara det gudomliga” har helt klart ett stort steg tagits mot en ny tids föreställningar.¹⁷⁴ När han i föreläsningsserien *Pragmatism* säger, att teorier inte är att betrakta som svar på gåtor, utan som verktyg, som bär människorna framåt ”och när tillfälle bjuds omdana vi världen med deras hjälp” har handlingens kategori – liksom den empiriska principen och ett induktivt förhållningssätt – ställts i centrum.¹⁷⁵

I och med de stora framgångarna för naturvetenskap, särskilt biologi, och då inte minst den starka genomslagskraft som Darwins teori om evolutionen fått, kan vi se ett *utvecklingstänkande* på väg att ersätta tidigare dominerande föreställningar om människa och natur. Ellen Key stod med sina utopiska idéer

¹⁷¹Ibid., s 81. Om föreställningen om barnet som natur i särskilt förskolepedagogiken, se Gunilla Dahlberg & Hillevi Lenz Taguchi, *Förskola och skola*, 1994.

¹⁷²L A Cremin, *The Transformation of the School*, 1961, Ulf P Lundgren, *Att organisera omvärlden*, 1979.

¹⁷³William James’ skrift *Den religiösa erfarenheten i dess skilda former*, vilken utgör föreläsningar hållna i Edinburgh åren 1901–02, gavs t ex ut på svenska redan år 1906, och hans föreläsningsserie *Pragmatism*, hållen vid Lowell Institute, Boston och vid Columbiauniversitetet i New York åren 1906–07, gavs ut i svensk upplaga år 1916. 1912 presenterade Malte Jacobson pragmatismen och en uppsats av John Dewey, *Barnet och skolkursen*, för svenska läsare i skriften *Pragmatiska uppfostringsprinciper*. 1917–18 publicerade Sveriges allmänna folkskollärareförenings litteratursällskap *Framtidsskolor* av John och Evelyn Dewey i serien *Pedagogiska skrifter*.

¹⁷⁴W James, *Den religiösa erfarenheten i dess skilda former*, 1906, s 27.

¹⁷⁵W James, *Pragmatism*, 1916, s 43.

som förgrundsgestalt för det nya i dåtidens svenska debatt.¹⁷⁶ Nytt var också att *ungdomen* trädde fram som en särskild kategori, avgränsades som ett särskilt skede i individens utveckling, med egna karakteristika, och möjlig att studera med nya psykologiska metoder. Hela den skolbildning som tog form kring den amerikanske psykologen G Stanley Hall ägnades just ett vetenskapligt studium av ungdomen.¹⁷⁷ Detta kan delvis ses i ljuset av dåtidens diskussion om moralupplösning och om förvildad ungdom, lösryckt från hemmets goda inflytande – eller rent av upplösningen av hemmens normer – tillika med det hot som en framväxande arbetarrörelse otvivelaktigt uppfattades utgöra av etablerade kretsar i samhället.¹⁷⁸

Att sociala eller pedagogiska problem delvis skulle kunna tacklas med hjälp av biologisk vetenskap och biologiskt härledda metoder tycks emellertid som något nytt, som ett brott mot tidigare, mer statiska föreställningar om människans möjliga utveckling. Dessa nya föreställningar öppnade för en radikal framtidsoptimism – här tror jag Ellen Key kan ses som idealtypisk i sin utopiska vision om en människa som kan påverkas – ändras – ända in i sin innersta natur.¹⁷⁹

Det nya, rationella, på ett sätt mycket radikala – individen skulle bemötas, behandlas och kanske även få en undervisning efter sina biologiska förutsättningar – fick sitt mest extrema uttryck i rasbiologin. Rasbiologin måste samtidigt förstås mot den överbestämning av idéfältet som den dominerande före-

¹⁷⁶Ellen Key hade tagit starkt intryck av Spencers utvecklingsfilosofi; jfr Thorbjörn Lengborn, *En studie i Ellen Keys pedagogiska tänkande främst med utgångspunkt från "Barnets århundrade"*, 1976. Om Ellen Keys stora inflytande på socialdemokratin föreställningar om folkhemmet, se Yvonne Hirdman, *Att lägga livet tillrätta – studier i svensk folkhemspolitik*, 1990, t ex s 83–91, som diskuterar Ellen Keys utopiska idéer som en del i folkhemmets bakgrund. Se även Kenneth Hultqvist, *Förskolebarnet, En konstruktion för gemenskapen och den individuella frigörelsen*, 1990 och Hultqvist, *A History of the Present on Children's Welfare in Sweden*, 1996, för en analys av hur utvecklingstänkandet och idén om den goda naturen växte fram som ett led i styrningen av det nya förskolebarnet kring sekelskiftet och hur senare en annan diskurs tog form kring folkhemmets och välfärdens förskolebarn.

¹⁷⁷Om G Stanley Halls arbete och stora inflytande, se t ex Karier, *Scientists of the Mind. Intellectual Founders of Modern Psychology*, 1986, s 159–190. "G. Stanley Hall preached a new religion, a totalitarian, naturalistic faith for twentieth-century man, in which the psychologist replaced the priest and sickness replaced the age-old concept of sin" säger t ex Karier; s 185. Också inom detta område blev texter snabbt tillgängliga på svenska; antingen som översättningar eller reformuleringar gjorda av nordiska pedagoger och psykologer; se t ex Henrik Berggrens studie *Seklets ungdom*, 1995, som anför flera exempel på dylika texter liksom på den övriga diskurs som utvecklades kring kategorin "ungdom" under 1900-talets början i Sverige.

¹⁷⁸Ibid. Se P C Violas, *The Training of the Urban Working Class*, 1978, för exempel från den amerikanska kontinenten; här var dock situationen delvis en annan än i Sverige.

¹⁷⁹Detta har Yvonne Hirdman belyst som upptakt till sin framställning *Att lägga livet tillrätta – studier i svensk folkhemspolitik*, 1990. Se vidare Karin Johannissons unika skildring av biologiseringen och förvetenskapligandet av kvinnan som ett led i tidens försök till rationell kontroll; Karin Johannisson, *Den mörka kontinenten. Kvinnan, medicinen och fin-de-siècle*, 1994. Jfr även Kerstin Mattssons studie av yrkesvägledningens framväxt i ljuset av tesen om det rationella valets möjligheter; Mattsson, 1984.

ställningen om nationen och den nationella samhörigheten utgjorde.¹⁸⁰ Rashygieniska idéer fick ett starkt uppsving under perioden kring sekelskiftet och professurer i ämnet ("eugenics") inrättades på flera håll i Europa. Rashygien fångade upp industrisamhällets optimistiska tro på den dugliga individen och på vetenskapens möjligheter att bokstavligen förädla människan. Den motsatta sidan av spegelbilden innebar ett utskiljande av det patologiska, tillskapandet av särskilda klasser och skolor för de mindre begåvade och för de vanartiga barnen – och i förlängningen abnormskolor, steriliseringar mm.¹⁸¹

Som förklaring till rasbiologi och rashygien som snabbt framväxande internationell företeelse i seklets början säger Gunnar Broberg följande:

"Man kan säga att sekelskiftesmänniskorna tyckte sig ha fått en möjlighet att överbrygga klyftan mellan naturvetenskap och samhällsfrågor som svarade mot tidens krav på förnuft och förändring. Vetenskapsmän och läkare intog en central roll genom att översätta sociala problem – prostitution, kriminalitet, alkoholism, sinnessjukdom m m – till biologiska enheter möjliga att lösa vetenskapligt. De deltog aktivt i debatten men påverkade den redan som symboliska representanter för det moderna sättet att ordna tillvaron."¹⁸²

Tidstypiskt är också att även en "modern" pedagog som Ellen Key intresserade sig för rasbiologins idéer.¹⁸³ Man kan, om än kanske perifert, finna avtryck även av detta vid seminarierna – något som kan tolkas i termer av att även seminarielärare sökte relatera till och ta upp det som betraktades som nytt, framsynt och uttryck för en radikal människoupfattning och ett vetenskapligt förhållningssätt.¹⁸⁴

¹⁸⁰Ett exempel med anknytning till skolans område utgör Heidenstams bidrag till den nya läseboksserien, *Svenskarna och deras hövdingar*, se Bo Ollén, *Heidenstam som barnboksförfattare*, 1992.

¹⁸¹Se vidare Gunnar Eriksson, 1986, s 125 f, Broberg & Tydén, 1991, Hertha Hanson, 1994, se även Gould, 1983. Kajsa Ohrlander, *I barnens och nationens intresse. Socialliberal reformpolitik 1903-1930*, 1992, visar hur avskiljandet av det patologiska och det vanartiga systematiskt iscensattes i fattigvårdslagstiftning och barnavårdslag under 1910- och 20-talet (se t ex s 172–180).

¹⁸²Gunnar Broberg, "Statens institut för rasbiologi – tillkomststären" i Broberg m fl, red, *Kunskapens trädgårdar – om institutioner och institutionaliseringar i vetenskapen och livet*, 1988, citatet s 179.

¹⁸³Key, 1911, jfr Broberg, 1988, s 179, o. Lengborn, 1976, s 8. Idéernas genomslag visas t ex av att i *Social handbok*, utgiven 1925, förhoppningar uttalas om en ny generation, bättre rustad än föräldragenerationen – en rasförädling genom föräldraurval; Broberg & Tydén, 1991, se citat s 60. När svenska författare och lärde 1921 bidrar med uppsatser som gåva till stöd för seminaristhemmet vid folkskoleseminariet i Stockholm är för övrigt Rasbiologiska institutets förste föreståndare Herman Lundborg en av artikelförfattarna, tillsammans med andra företrädare för "det moderna", som t ex Ellen Key, Gregor Paulsson, Hans Larsson, Selma Lagerlöf; se *Tänkt och känt*, 1921.

¹⁸⁴Sålunda förekommer bland titlarna på enskilda arbeten i biologi i Falun under 1920-talet ett antal exempel på fördjupning inom just detta område. 1926/27 bland totalt 6 arbeten i biologi i klass 3 o 4: Baur, Fischer, Lenz, Ärftlighet och rashygien, Lenz, Uppfostrans biologiska grundvarlar, Essen-Möller, Steriliseringsfrågan, Lundborg, Degenerationsfrågan, Rasbiologi och rashygien,

Flera seminarieföreträdare tar mycket aktiv del i den pedagogiska debatten under 1900-talets första decennier. De framträder också – liksom i den föregående generationen – som läroboksförfattare och utgivare av annan pedagogisk litteratur. Också denna den moderna tidens seminarielärare framträder med anspråk på att i text formulera – eller kanske i flertalet fall *reformulera* – den nya koden.

Anslaget för den nya tidens seminarieutbildning kan belysas av det tal som Fridtjuf Berg – då ecklesiastikminister – höll vid invigningen år 1913 av Göteborgs nya seminariebyggnad. Framtidstron och optimismen träder fram med starka förtecken. Den gamla tiden hade man lagt bakom sig; nu skulle en ny människa uppfostras och undervisas med hjälp av en ny syn på barnet och ett nytt sätt att förhålla sig till skolans verklighet:

”Det är långt, långt ifrån, att nutidens skola ännu är, vad framtidens skola en gång skall bliva. Men dess inre omskapning är dock redan i gång. Från en inpluggningsskola, som väsentligen sysslar med böckerna och avser inhämtandet av minneskunskaper, blir den alltmer en utvecklingsskola, som tager barnet sådant det är med alla de förutsättningar det från livet bringar med sig, som bygger på lärjungens intresse och självverksamhet, och som låter barnen lära genom att göra, låter dem känna tingen genom att uppleva och erfara dem. [...]

Vad utvecklingsskolan [...] vill främja är en bildning, som söker sig helt fram till verkligheten såsom kunskapens källa, och som för sitt förvärvande tager i anspråk människan i hennes helhet, icke blott minnet och förståndet utan ock känslan, fantasien och handlingsdriften.”¹⁸⁵

Där Ellen Key liksom företrädare för dåtidens förskolepedagogik lyfte fram *det goda hemmet* som förebild för ”Kindergarten”¹⁸⁶ tonar *den goda arbetsgemenskapen* fram som metafor för den skola reformatörerna ville forma.

Rasbiologi, bakteriologi, Bolin, Uppfostran och rashygien. 1927/28 tillkommer bland 8 ensk arb i biologi bl a Ärftlighetslära och rashygien, Hultkrantz, Om rashygien, v Hofsten, Modern ärftlighetslära, Wright, Befolkningsproblemet. Även 1928/29 och 1929/30 återfinns samma tema och refererade arbeten. Också under 30-talet återkommer liknande ämnen, nu även med arbeten av makarna Myrdal och teman som degenerationsfrågan. Falu folkskoleseminarium. Redogörelse för verksamheten läsåret 1926–27, s 15 f, 1927–28, s 17 f, 1928–29, s 13 f, 1929–30, s 13 f, 1930–31, s 13 ff, 1931–32, s 13 ff, 1932–33, s 6 ff, 1933–34, s 6 f osv. Flertalet av de återkommande författarna utgör förgrundsgestalter inom rasbiologin; se Broberg & Tydén, 1991, s 23–32, 59–73. – Det skall tilläggas, att frekvensen enskilda arbeten med denna inriktning inte var lika hög vid de två andra undersökta seminarierna.

¹⁸⁵Folkskoleseminariet i Göteborg. Redogörelse för seminariets nybyggnad och dess invigning samt för läsåret 1912–1913, Tal av Fridtjuf Berg, s 26. Talet återges även i *Svensk Läraretidning*, 1913, s 215–218: ”För dagen. Bildning och halvbildning.” Jfr även Fridtjuf Berg, *Att lära genom att göra*, 1913.

¹⁸⁶Key, 1912, s 51–67, jfr Kenneth Hultqvist, *Förskolebarnet*, 1990, s 91–94.

1916 utgav Gottfrid Sjöholm tillsammans med Axel Goës första delen av *Handledning vid undervisningen i hembygdskunskap*. Båda författarna var lärare vid folkskoleseminariet i Göteborg, Sjöholm vid övningsskolan och Goës lärare i teckning.¹⁸⁷ I inledningen placeras arbetet in i en idémässig bakgrund. Allra först görs en referens till professor E Lehmanns bok *Uppfostran till arbete*. Där barnet före skoltiden oavslutligt varit verksamt i lek, där hennes naturliga sysselsättningar varit hennes självskrivna lärare och hon genomgått en utvecklingsgång ”från handen och till huvudet”, dvs från kroppsliga erfarenheter till uppfattning och insikt, där skall nu skolan ta vid. Där, i skolan, ”träder arbetet i stället för leken. Skoltiden blir en *arbetets tid*.”¹⁸⁸ Barnanaturen kräver därvid en mjuk övergång mellan hemmet och skolan, om inte skolan skall hämma barnets utveckling. Så övergår författarna till att åberopa William James, närmare bestämt utsagor om att handens arbete ger oss ”en fullständigt ny och olika intellektuell riktning” genom att ge oss iakttagelseförmåga och förstånd för skillnaden mellan ett noggrant arbete och ett som görs av en slump. Så utvecklas självförtroende och vidmakthålls ständigt intresse och uppmärksamhet. Denna kunskap tillskrivs det barnpsykologiska studiet: ”[...] en av det barnpsykologiska studiets bästa frukter är den, att barnets aktiva drifter blivit hänvisade till sin rätta plats i ett sunt uppfostringssystem.”¹⁸⁹

Skolan bör sträva efter att föra barnen genom självverksamhet till självständigt arbete. Härigenom förs barnen omärkligt, men inte desto mindre konsekvent, framåt till ett mer avsiktligt, mer viljestyrt andligt arbete. Självverksamhet sägs gå som en röd tråd genom hembygdsundervisningen. Den syftar till livets lärdomar och bygger på livets erfarenheter – därför kan den inte alltid hållas inom skolans väggar.¹⁹⁰ Avslutningsvis åberopas åter arbetet: ”*Arbetsglädje? Se där sammanfattningen av allt det, som kan sägas om arbetsättet vid hembygdsundervisningen!*”¹⁹¹

Kontrollen av barnet – även av dess aktiva drifter – får inte göra halt vid skolans väggar. I arbetsgemenskapen och arbetsglädjen ges ett effektivt medel att steg för steg forma barnets vilja att själv – inifrån – sträva efter det goda. Individ och samhälle förenas i gemensamt ansvarstagande.

¹⁸⁷Bokens första del ägnades första skolåret och 1918 resp 1922 utkom del II och III, för andra respektive tredje skolåret. Handledningen uppges vad gäller stoffet, dess urval och gruppering, ansluta till Folkundervisningskommitténs förslag i dess fjärde betänkande, dvs det som avsåg folkskolan och som ledde fram till 1919 års läroplan. Sjöholm & Goës, *Handledning vid undervisningen i hembygdskunskap*, 1916.

¹⁸⁸Ibid., s 1.

¹⁸⁹Ibid., s 2. Den skrift av James som citeras är ”Sjælelære”; detta verk hade uppenbarligen översatts till annat nordiskt språk tidigare än till svenska.

¹⁹⁰Ibid., s 2 f.

¹⁹¹Ibid., s 4.

För den nya arbetspedagogiken var inte bara pragmatismen i James' och Deweys utformning utan även inte minst Georg Kerschensteiner en central inspirationskälla; hans arbete i Tyskland var mycket betydelsefullt för arbetsskolans konkreta utformning och ideologi.¹⁹²

1922 håller K A Westling ett föredrag i Pedagogiska sällskapet rubricerat "Om ett socialt arbetssätt i skolan." Demokratins och industrialismens samhälle kräver aktiva medborgare – detta förutsätter ett nytt arbetssätt i skolan och ett förändrat lärarideal. Föredraget återges i *Svensk Läraretidning*:

"Alltmer kräver [...] livet varje medborgares tänkande och personliga arbetsinsats. Endast skenbart synes industrien vara bäst betjänt med tanklösa automater, som blott betjäna maskinerna. Likaledes är det endast en synvilla, att den demokratiska samhällsstyrelsen är bäst betjänt med endast passiva lydiga redskap. Arbetsbin skola vi visserligen alla vara men tillika individer, ej blott exemplar av släktet utan personer med utvecklat tankeliv och medveten samhällsvilja. Självverksamhet, som vi pedagoger tala så mycket om, aktivitet, personligt initiativ, med ett ord: frihet skall ha sin givna plats, n. b. en frihet, som gestaltar sig i samverkan och samarbete med det samhälle, vari individen lever."¹⁹³

Westling vänder sig i många sammanhang mot vad han betraktar som en alltför stram reglering av skolan, t ex i form av sträng klassundervisning, passivt lärjungeideal, strikt examensordning, påbjudna kurser, enhetlig lärarutbildning. Läraren måste vara aktiv och ha ett visst mått av frihet för att svara mot den nya pedagogikens krav:

"En demokratisk pedagogik förutsätter ett aktivt lärarideal. Läraren skall alltså icke alltför mycket regelbindas. Lärarefriheten bör bli ett erkänt värde. Till en sådan pedagogik hör ock, att lärarekåren medverkar vid utgestaltningen av skolans arbetsplan ävensom i skolans styrelse."¹⁹⁴

Westling har tillskrivits stora insatser för att främja just "arbetsskoleprincipen" i svensk skola och lärarutbildning. Gottfrid Sjöholm betonar att Westling förvandlat göteborgsseminariet till en *arbetsskola*. I beskrivningen av arbetsskolan framhåller Sjöholm just arbetets fostrande värde, att det manuella arbetet får stor plats, att arbete till skillnad från läxläsning utvecklar hela människan och skapar handlingskraftiga personligheter. Och framför allt, kanske, lö-

¹⁹²Två skrifter av Kerschensteiner gavs också ut i serien: *Grundfrågor rörande skolans organisation*, 1910, och *Medborgerlig uppfostran*, 1912.

¹⁹³*Svensk Läraretidning*, 1922, s 601 f: "Ett socialt arbetssätt i skolan", citatet s 602.

¹⁹⁴*Ibid.*, s 602.

ses eventuella disciplinproblem – eleverna får inte tid att bråka. Att arbetsko-
leprincipen innebär en reell problemorientering framhålls även:

”Det är arbetet med problemens lösning, som verkar utvecklande. En gåta mister sitt in-
tresse, när man vet dess lösning.”¹⁹⁵

Westling främjade i seminarieutbildningen bl a olika slöjdarter, yrkade på sär-
skilda lokaler för laborativt arbete i fysik, kemi, biologi och geografi samt ge-
nomförde ”studieresor” för pedagogiska uppgifter i stadens skolor. Särskilt
framhålls, att han skapat uttrycket ”det laborativa arbetssättet” också för det
intellektuella arbetet. Härmed tycks ha avsetts just den ovan nämnda probleminriktningen. Westling själv tar upp saken i det ovan nämnda föredraget i
följande ord:

”De humanistiska ämnena böra också arbeta fram ett laborativt arbetssätt. Deras laborato-
riemedel äro bland andra biblioteket, lärjungeföredraget (fritt referat, berättelse), fria eller
mera bundna uppsatser m. m.”¹⁹⁶

1926 höll Westling ett föredrag vid tolfte svenska seminarieläramötet rubri-
cerat ”Undervisningsreform med särskild hänsyn till den s.k. klassundervis-
ningen”. Föredraget utgör en text av starkt programmatisk karaktär. Westling
markerar i hög grad mot den konforma klassundervisning som enligt honom
mer eller mindre påbjöds av F F Carlson, och som troligen fick sin förebild-
liga form under de blivande läroverkslärarnas provår. Westling förespråkar i
stället en individuell undervisning i livlig samverkan med klassen, inte en sluten,
uniform drill utan enskilda initiativ som i klassundervisningen:

”[...] där allt är givet i färdiga frågor och färdiga svar, och varken det frågande tänkandet,
den äkta frågan, eller det äkta svarandet har utrymme. När allt är givet, behövs intet sö-
kande, inga problem; uppgiften är allenast att låta sig inbäddas i det färdiga systemet och
så själv bli färdig.”¹⁹⁷

¹⁹⁵L. Gottfrid Sjöholm, ”K. A. Westling och arbetskolan.” I *Till Karl Arvid Westling den 20 december 1924*, 1924, s 19–21, citatet s 22.

¹⁹⁶*Svensk Läraretidning*, 1922, s 602.

¹⁹⁷Föredraget publicerades i *Svensk Läraretidning*, 1927, s 635 ff, s 675 ff, 696 ff: ”Undervisningsreform med särskild hänsyn till den s.k. klassundervisningen” av K A Westling; citatet s 636; se även Tolfte svenska seminarieläramötet, 1926, s 8–22.

I stället bör barnets egna frågor få stort utrymme: ”Mest hämmande är det, att man tager från barnen frågandet, som helt övertages av läraren.”¹⁹⁸ Det hämmar barnets forskningslust, tänkandet blir ofruktbart och barnet vänjs vid ett ytligt frågesätt, som endast rör läxan. Men det är reform, ej revolution, som åsyftas. ”Det nya växer fram ur det gamla.”¹⁹⁹ Ett laborativt arbetssätt förespråkas starkt; inte minst skolans materiella ramar bör ordnas så att detta möjliggörs. Böcker är viktigare än läroböcker – i de senare är oftast allt tillrättat, alla frågor lösta och problemen omsorgsfullt dolda. Även om läroböcker kan användas som litteratur, bland annan sådan, är Westlings omdöme om läroböckerna otvetydigt:

”[...] de ha inga fönster. De utveckla sina tillstånd ur sitt eget inre. Ingenting vandrar in i dem utifrån, och ingenting utgår från dem. De äro sig själva nog. De ge ingen utblick åt studiefältet. De stänga anden inne och krama ihop den hellre än de släppa ut honom på fältet att vidga sin själ och få luft under vingarna.”²⁰⁰

Reformatörerna såg således arbetsskolan som en väg att nå en annan och mer genomgripande moralisk fostran än tidigare. Arbetsskolans mål är inte kvantitativt utan kvalitativt säger dr Karl Nordlund i ett föredrag vid stiftsmötet i Göteborg år 1923:

”Den avser först och sist personlighetsdaning, karaktärsdaning. Den vill närmast hos de blivande medborgarna skapa *duglighet*, som psykologisk grundval känsla av att duga till något, elementär självtillit och så lust till arbete, goda arbetsvanor.”²⁰¹

Hur den nya skolöverstyrelsens förste generaldirektör betraktade seminariet och hans betoning av dess fostrande/personlighetsbildande uppgift har redan skildrats.

Seminarieföreträdare engagerade sig också i tidens intensiva debatt om folkskolan som bottenskola. Också här kan några citat belysa de ideal som ledande seminarieföreträdare gav uttryck för.

¹⁹⁸Ibid., s 697.

¹⁹⁹Ibid., s 698. Som exempel på annan slags undervisning nämner Westling nyare inflytelser från anglosachsiska länder – Hänningers bok nämns, liksom Grundtvig och Næsgaard – men även senare erfarenheter från Tyskland efter kriget. Dewey och arbetsskolan, liksom Daltonplanen, hålls fram som förebilder. Klassarbetet skall emellertid inte upplösas, utan barnen fördelas i arbetsgrupper.

²⁰⁰Ibid., s 698.

²⁰¹Föredraget publicerades i *Svensk Läraretidning*, 1923, s 810 ff, s 831 ff, s 851 f: ”Från stiftsmötet i Göteborg. Folkskolan och arbetsskolan”, föredrag av Karl Nordlund.

Anna Sörensen anställdes som lärarinna med adjunktstjänstgöring vid Falu folkskoleseminarium år 1906. Hon hade då avlagt filosofie kandidatexamen vid Göteborgs högskola (1902) och gjort provår vid Stockholms folkskoleseminarium. När lektorstjänster inrättades vid seminarierna 1918 utnämndes hon till lektor i kristendom och historia. Hon blev året därpå rektor för folkskoleseminariet i Stockholm och har också skrivit dess historia till 100-årsminnet 1930 samt svarat för en av volymerna i Svenska folkskolans historia. Hon var en stark förespråkare för folkskolan som bottenskola. Tydligt framstår detta i det tal hon höll som inledning till det elfte svenska seminarieläramötet 1923 och som just hade rubriken "Folkskolan som bottenskola". Där talar hon inte bara för bottenskolan utan för en verklig enhetsskola. Enhetsskolan ser hon som

"[...] ett nödvändigt uttryck för en demokratisk åskådning redan därför, att staten ej kan ha någon anledning att ordna barndomsskolan på olika sätt för olika barn, om man fattar barndomsskolan som skolan för de åldersstadier, som ligga före den tidpunkt, då den blivande levnadsbanan nödvändiggör differentiering."²⁰²

Enhetsskolan är socialt motiverad inte bara vad gäller förhållandet mellan samhällsklasserna utan även mellan skolformerna – den sortering av barnen som blir en följd av parallellskolesystemet får till följd att folkskolan ses som mindre värd, skapar missaktning för den och dess lärare. Som argument för en folkskola – i sex år gemensam för alla barn – som en skola i första hand för allmän bildning anför hon det medborgerliga ansvar demokratiens styrelseform ålägger alla:

"Man häpnar över att sex års teoretiska studier kan anses vara för mycket allmänbildning för folket i ett land, där statsskicket är sådant, att medborgaransvaret vilar lika på alla samhällsklasser."²⁰³

Intressant nog framhävs emellertid som det viktigaste skälet för en bottenskola just barnen – och *barnanaturen*. En skolform där gallring ej sker alltför tidigt framhålls som mer lämpad efter barnanaturen och dess möjligheter att ut-

²⁰²Elfte svenska *seminarieläramötet*, 1923, s 16–23: "Folkskolan som bottenskola", Anna Sörensens inledningsanförande; citatet, s 16. Inledare på samma tema var också rektor Harald Dahlgren; denne intog en mer avvaktande hållning i enhetsskolefrågan och ansåg inte skolkommisionens förslag böra tillstyrkas utan ytterligare prövning. Den efterföljande diskussionen blev intensiv och lade i dagen flera motstridiga uppfattningar. Dahlgrens anförande, s 23–34, diskussionen, s 34–75.

²⁰³Ibid., s 19.

veckla sina anlag. Motsatsen är en skolform där undervisningen anpassas till ett mål långt fram i tiden:

”Det är inte skolorna eller kurserna det gäller utan barnen. Frågan får ej heta: passar folkskolan att bygga läroverket på, utan passar den för barnen på de åldersstadier den omfattar. Gör den detta, då blir det sedan de högre skolornas sak att anpassa sig efter folkskolan, såvida man inte vill taga ståndpunkt mot barnen.”²⁰⁴

Kan då folkskolan bli ”effektiv” nog som enhetsskola? Och hur kan heterogenitetsproblemet tacklas? Som svar menar Sörensen att en hel del mindre relevant stoff kan gallras bort för att få tid för väsentligare frågor. Vidare kommer folkskolans kvalitet att höjas då alla samhällsklasser kommer att få intresse av dess förbättring. Elevernas påverkan på varandra har en uppfostrande inverkan och den moderna arbetsskolan öppnar nya möjligheter – en pedagogik byggd på *individualisering* lyfts fram:

”I skolor, där man modifierat klassundervisningen efter det levande livets krav, där strävar man att hålla de begåvade barnen fullt aktiva genom individuella uppgifter och genom arbete på egen hand.”²⁰⁵

Klassisk är också Westlings artikel om bottenkolefrågan i *Skola och samhälle* 1922. Här för han fram tesen om bottenkolan som en väg att undvika klassmotsättningar, just genom denna den sammanhållna skolklassens socialiserande funktion:

”I fråga om barnen ligger således huvudskälet till bottenkolreformen däri, att skolan genom själva sin organisation bör bidra därtill, att klassmotsättningskänslor icke grundläggas och inrista sig alltifrån barndomen hos landets befolkning. Hittills har vårt skolsystem verkat i den motsatta antisociala riktningen. Och kanske har det icke oväsentligt bidragit till den vuxna ålderns klasskänslor. Ty vad som i barndomens hjärtan sätter sig fast, det försvinner icke lätt. Nu är tiden inne, att skolan begynner en samhällsgärning i principiellt social riktning i klassutjämningens och samhällsolidaritetsens intresse.”²⁰⁶

²⁰⁴Ibid., s 19.

²⁰⁵Ibid., s 21. Sörensens och Dahlgrens inledningsanföranden publicerades även i *Svensk Lärare-tidning*, 1923, s 34 f, s 54 f: ”Seminarie-läramötet”.

²⁰⁶K A Westling, ”Enhetsskolan. Några betraktelser med anledning av skolkommissionens betänkande och diskussionen därom.” *Skola och samhälle*, 1922, s 293–346, citatet 318 f.

Förre ecklesiastikministern Värner Rydén betonar – i ett radioföredrag 1926 med rubriken ”Barndomsskolan och det praktiska livet” – skolans medborgerska bildningsmål; han framhåller därvid att undervisningsplanen avser att ersätta pluggskolan med *arbetskolan* – en skola som karakteriseras av självverksamhet, att barnen skall förstå snarare än rabbla upp, göra rön genom egna iakttagelser och tankearbete och finna sammanhang.²⁰⁷ Rydén kommenterar i positiva ordalag folkundervisningskommitténs utredning av frågan om folkskolans utveckling i praktisk riktning;²⁰⁸ han framhåller slöjdämnets betydelse liksom grupperingen av kunskapsstoffet och valet av arbetssätt och menar att det praktiska livets synpunkter i rikt mått fått göra sig gällande i den svenska folkskolan:

”Den folkskola, som är i vardande, har visserligen icke ett ögonblick släppt de medborgerska bildningsmålen ur sikte, men den har i fråga om ämnesurval och arbetsmetoder sökt tjäna sina lärjungar med hänsyn till deras praktiska levnadsuppgifter.”²⁰⁹

Själva arbetsmetoderna uttrycker de ojämförligt största förändringarna i skolans undervisning, sammanfattar Rydén.

Nyckelord som återkommer i texterna är *självverksamhet, barnet och det individuella, gemenskap och solidaritet* samt *det levande livets krav*.

Uppenbarligen fanns hos dessa den nya tidens pedagoger en vision om svagare gränser mellan skolan och livet därutanför. Rektor Hellsten i Falun uttrycker saken så här när han i en årsredogörelse diskuterar ett försök med undersökande arbetssätt vid seminariet:

”I stället för torra, abstrakta satser, som ungdomen endast med möda lära sig och som för dem i mycket äro tomma ord och därför snart bortblåsta, blir det här små bitar av det levande livet, som eleverna fått göra sig förtrogna med. De har blivit satta i kontakt med verkligheten själv på några punkter.

[...] För seminariets elever är det ju ock av utomordentlig vikt, att de redan tidigt få lära sig att ersätta stereotypa ord och uttryck med något, som sprudlar av liv och intim förtrohet med verkligheten, och att de få blicken öppnad för att verkligt studiearbete inte är att blott lära sig andras ord och tankar, utan att det innebär att undersöka olika förhållanden genom att gå själva saken in på livet.”²¹⁰

²⁰⁷Föredraget publicerades i *Svensk Läraretidning*, 1926, s 926–930: ”Barndomsskolan och det praktiska livet”, föredrag av Värner Rydén.

²⁰⁸Detta föranleddes bl a av att nu även 1925 års lantbruksriksdag (hushållningssällskapens ombudsmöte) gjort en framställning till Kongl. Maj:t om en folkskola av mer praktisk karaktär.

²⁰⁹Ibid., s 929.

²¹⁰Falu folkskoleseminarium. Redogörelse för verksamheten läsåret 1927–1928, s 31 f.

Under 1930-talet börjar delvis andra pedagogiska ideal att ta form, och man återfinner andra influenser i artiklarna i *Svensk Läraretidning*. En förebådan om dessa kan kanske en kort artikel i 1928 års årgång utgöra, där ett föredrag återges av Carla Asp vid sammanträde med Malmö småskolläraryrkesförening om den konferens i Locarno 1927, som ordnats av "New Education Fellowship" och samlat 1200 deltagare. Temat var "Frihetens problem i uppfostran" och talare hade bl a varit dr Adler från Wien och dr Ferrière från Genève samt professor Bovét.²¹¹

Under tjugotalets sista och trettioalets första år speglar diskursen ett ifrågasättande av arbetsskolan; kritiker bemöts och i lärartidningens debattavdelning "Fritt forum" förekommer inlägg av olika åsikt i frågan.²¹² Samma år refereras rektor Laurin Zilliacus' tal om den nya uppfostrans mål och principer vid årsmöte med svenska sektionen av New Education Fellowship. Honnørsorden är självständighet, individualitet, skaparanda; den nya skolan karakteriseras av orden aktivitet, frihet, samhällelig verksamhet, individuell behandling – i samband med psykologisk undersökning av eleverna –, samarbete med föräldrarna och skapande verksamhet. Referatet lyfter fram som grundprinciper för den nya skolan: "Barnets allsidiga och harmoniska utveckling eller personlighetens fasta byggnad [...]"²¹³ Undervisningsrådet Nils Hänningers föredrag vid artonde allmänna svenska folkskolläraryrkesmötet speglar föreställningen att skolans inre arbete nu byggde på en *fördjupad psykologisk uppfattning av individen*, av barnet, och sökte betrakta uppfostran ur barnets psykiska konstitution och utveckling. Samtidigt hålls skolan fram som ett samhälle i miniatyr, där barnet

²¹¹*Svensk Läraretidning*, 1928, s 465 f: "Den nya skolan" av A. E. H-n. Adler hade talat över "Uppfostran till mod", Ferrière om "Frihetens disciplin" och Bovét om "Är friheten medlet eller målet?". New Education Fellowship var en år 1921 grundad världsorganisation för ny pedagogik; med start 1921 anordnade man vartannat år återkommande världskongresser; Nordlund, 1929, s 10 f. Ester Hermansson skildrar för övrigt målände organisationens världskongress i Helsingör 1927, då på temat "Den nya psykologien och undervisningsplanen", som samlat omkring 1800 deltagare (enligt Nordlund deltog närmare 2000; *ibid.*). Här hade såväl amerikanska företrädare för pragmatism och behaviorism som förespråkare av mätpsykologi och psykoanalys strålat samman; Ester Hermansson, *Upplevelser och påverkan*, 1974, s 80 f.

²¹²Tongivande kritiker var bl a Rudolf Anderberg. Bland debattörerna i *Svensk Läraretidning* menar t ex Erik Lundin att man bör bygga på empirisk grund och psykologisk sakkunskap i samförstånd med verksamma pedagoger på alla skolformer snarare än på erfarenheter från seminariernas övningskolor; *Svensk Läraretidning*, 1930, s 8: "Flera glosor" av Erik Lundin; Sven Lindström ser en fara i att "det verkliga *sakstudiet*" åsidosätts i samband med de amerikanska idéernas inympning på arbetsskolan; frågan gäller snarare stoffet – oavsett arbetsform; *ibid.*, s 9: "Till diskussionen om den svenska arbetsskolan". En annan debattör – Carl Lindbeck – håller fram barnet som totalitet i motsats till arbetspedagogiken, som sägs se barnet som isolerade förmögenheter och där läraren i detalj dirigerar dess ställningstaganden; försöksverksamhet i mindre skala rekommenderas; *ibid.*, s 74: "Formalism eller andeliv".

²¹³*Ibid.*, s 73: "Självständighet, individualitet, skaparanda" av N. W-m.

får fritt utvecklas men också fostras till en duglig samhällsvara, som förstår att som individ underordna sig det hela.²¹⁴

Vi kan också under trettioalet läsa olika reseberättelser från studieresor till skolor i USA, Tyskland och Österrike.²¹⁵ Överlärare Nils Helger beskriver försök med individualiserad undervisning vid Lidingö folkskolor – med referens till Otto Salomon på Nääs som inspiratör tillika med Nils Hänningers och Oscar Olssons skildringar av arbetet i amerikanska försöksskolor.²¹⁶ Påföljande år återfinns en stor artikel om bl a Helsingborgs försöksskolor – då omkring 40 försöksklasser – under ledning av dr Arvid Gierow.²¹⁷

År 1931 arrangerades en konferens å Sigtuna humanistiska läroverk av statens folkskoleinspektörens förening, de kommunala folkskoleinspektörernas förening och seminarieläraryöreningen. Temat var ”modern pedagogik” och omkring 150 personer deltog. Initiativtagare var förste folkskoleinspektören i Stockholm, dr Karl Nordlund. Bland föredragshållarna fanns skolöverstyrelsens nye generaldirektör Otto Holmdahl, som bl a gav sin syn på den så kallade moderna pedagogiken och de särskilda krav den ställde på skolans pedagogiska ledning och utveckling av skolans arbetsmetoder. Seminarieläraryrarnas ansvar för ledningen av det pedagogiska arbetet och den pedagogiska utvecklingen på folkskolans område betonades. Det gällde nu att satsa på det inre arbetet efter den period av omorganisation man haft bakom sig. Det gällde att få undervisningsplanen förverkligad efter hela linjen, att inom dess gränser och med den rörelsefrihet läroplanen gav förverkliga nya arbetsformer – dock utan att förfalla till försök för försökets egen skull eller till ohämmad pedagogisk experimentlusta. Särskilt borde man utveckla arbetsformer som främjade självverksamhet hos eleverna men också deras spontana verksamhetslust och initiativ. Tendenser som hålls fram är kritiken av skolans intellektualistiska inriktning, den nya varsamheten inför den pedagogiska uppgiften, betingad av den barn-

²¹⁴Ibid., s 752–755: ”Skolans nydaning i vår tid med hänsyn till den allmänna sociala och pedagogiska utvecklingen”.

²¹⁵I en lång artikel berättar t ex Lorentz Larson om de av Carleton Washburne organiserade progressiva skolorna i Winnetka utanför Chicago och en utförlig beskrivning ges av Dalton-försök i B:2-skolor i Sverige; *Svensk Läraretidning*, 1930, s 1237 ff: ”Winnetka” av Lorentz Larson, s 804 ff: ”Två Daltonförsök i B:2-skolor” av Knut Feldt.

²¹⁶Bl a återoppar Helger som argument för individuell undervisning hundratals s k begåvningsundersökningar som han företagit på barn, varvid han funnit en spridning i en klass motsvarande 2–3 år; *Svensk Läraretidning*, 1930, s 1240 f o. 1259 ff: ”Fri flyttning och individualiserad undervisning”, föredrag av Nils Helger. – Nils Hänninger utgav *Den amerikanska uppfostringsvärlden* 1922 och Oscar Olsson publicerade 1926 *Demokratiens skolväsen. Iakttagelser i amerikanska skolor*.

²¹⁷*Svensk Läraretidning*, 1931, s 41–44: ”Svenska försöksklasser. Intryck från en studieresa” av Gustaf Weiborn; här redovisas även besök i Göteborg och Lidingö och de av Stålmarec där ledda försöken med individualiserad undervisning.

och ungdomspsykologiska forskningens resultat, måhända även av en ny respekt för individualiteten och en ny rädsla för dess våldförande.

Överläggningarna om lärarutbildningen inleddes sedan av bl a seminarie- rektor Walli och behandlade främst det inre arbetet och särskilt den praktiska utbildningen.

Också Anna Sörensen höll föredrag vid denna konferens; temat var ”Den nyare pedagogiken och den svenska folkskolan.” Hon skisserar nu en utveckling från arbetsskola till ”Lebensgemeinschaftsschule”, där lärare och lärjunge utgör en helhet, där förtroendet löst barnets krafter och där barnet tar egna initiativ. En varning utfärdas för att göra tekniken till huvudsak, för mekanisering av skolarbetet.²¹⁸

Andra talare var Karl Nordlund, som föreläste om bl a samlad undervisning och genombrytandet av skolämnenas inbördes isolering, samt Arvid Gierow, på temat pedagogiskt försöksarbete inom folkskolans ram, dess berättigande och dess gränser.²¹⁹

Samma år går Oscar Olsson till starkt försvar för de progressiva amerikanska skolorna i ett utförligt bemötande av den av Rudolf Anderberg utgivna skriften *Psykologiska problem och pedagogiska reformtankar*.²²⁰ 1933 noterar lärartidningen i samband med det ovan nämnda mötet om lärarutbildningen i Stockholms högskolas studentkårs regi att Oscar Olsson höll ett uppmärksammat anförande, där han talade för en särskild *fakultet* i pedagogik och psykologi, vars lärostolar skulle besättas av ”verkliga professorer med kringsyn”.²²¹

När Karl Nordlund i den avslutande volymen av det ovan nämnda samlingsverket om skolans arbetsätt gör en kritiskt granskande – och i många stycken uppskattande – framställning av dåtidens moderna reformpedagogik i USA, Tyskland, Österrike, Danmark m fl länder, lyfter han fram betonandet av *aktiviteten* och *viljan* och ställer därvid den nya skolans pedagogik i motsats till herbartianismen:

²¹⁸Benämningen ”Lebensgemeinschaftsschule” synes ha hämtats från dr Peter Petersen. Petersen hade efterträtt Wilhelm Rein som professor i pedagogik vid universitetet i Jena; se t ex Hermansson, 1974, s 35, s 182. Hermansson noterar även Petersens medlemskap i det nationalsocialistiska partiet; *ibid.* s 43, s 68.

²¹⁹Bl a refererade Gierow till Kurt Zeidlers arbete ”Återupptäckandet av gränsen” och Rudolf Anderbergs ”Psykologiska problem och pedagogiska reformtankar”. Också Anderberg deltog som föredragshållare. Föredragen återgavs i *Svensk Lärartidning*, 1931, s 729–732, 783 ff: ”Sigtunamötet”.

²²⁰*Svensk Lärartidning*, 1931, s 143 ff: ”Den nya skolan under kritik” av Oscar Olsson. Anderberg utnämndes samma år till Bertil Hammers efterträdare som professor i pedagogik vid Uppsala universitet; när Herman Siegvall anmäler utnämningen noterar han bl a sakkunnigas positiva värdering av ifrågakärande skrift. *Ibid.*, s 1105 f: ”Ny professor i pedagogik vid Uppsala universitet” av Herman Siegvall.

²²¹*Svensk Lärartidning*, 1933, s 414 f: ”Lärarutbildningen måste omläggas”, citatet s 415.

”Hur den pedagogiska reformrörelsen än skiftat i dess olikartade yttringar, *ett* gemensamt kännemärke förbinder dem alla till en enda: det är här fråga om en aktivitetens pedagogik, om en viljepedagogik, som träder fram i medveten motsättning mot den särskilt inom den germanska kulturvärlden tidigare förhärskande Herbartska pedagogiken med dess intellektualism, dess ensidiga framhävande av intellektets bildning, av föreställningslivets och tankelivets rykt och ans som det vid undervisningsarbetets inriktning förhärskande syftemålet.”²²²

Särskilt är det pedagogikens motivering, det syfte man tillskrivit självverksamheten, som förskjutits. Tidigare gavs åskådningen främst en intellektualistisk legitimitet – den var viktigt för själva kunskapstillägnet – medan nu *karaktärens fostran* ställs i fokus:

”Arbetet på egen hand framhäves numera allt mer som åsyftande även en viljans träning och fostran, som en nödvändig förutsättning för stärkande av självtilliten och därmed för uppbyggande av en personlighet med förmåga av självbestämning, av inriktning på klart fattade syften.”²²³

Nordlund framhåller, att Fröbel och Montessori lämnat viktiga impulser till denna den moderna aktivitetspedagogiken, medan John Dewey fört idéerna till USA i självständig, praktisk utformning. Vissa av de amerikanska försöksskolorna har emellertid gått alltför långt i individualism när man låter eleverna ”på egen hand efter fattig förmåga marschera fram genom skolkursen”;²²⁴ här knyter även Nordlund an till begreppet ”Lebensgemeinschaft”, när han starkt försvarar den sammanhållna skolklassens starkt fostrande betydelse:

”Den avslipningsprocess, som de slutna skolklasserna med de i deras liv hopade erfarenheterna utföra, hör utan tvivel till det betydelsefullaste, som skolan just som förberedelse för umgängelsen ute i livet utför.”²²⁵

Solidaritet och social integration kräver nu inte bara en skola för den goda arbetsgemenskapen – de uppfordrar också till en skola för *den goda livsgemenskapen*.

Psykologin i dess empiriskt vetenskapliga tappning tycks emellertid samtidigt sakta flytta fram sina positioner bland de framstegsinriktade folkskollä-

²²²Nordlund, 1929, s 11.

²²³Ibid., s 12.

²²⁴Ibid., s 26.

²²⁵Ibid., s 27.

rarna. Beskrivningarna av ”den nya skolan” innehåller allt oftare begrepp som *individualisering*, *personlig utveckling*, *barnets fria växt*. Det manuella dominans i arbetsskolan synes nedtonat till förmån för individualiseringen. Barnpsykologins intåg kan exemplifieras av artiklar i Svensk Lärartidning som ”Finns det stygga barn? Fostran förutsätter förståelse. Att förstå är att hjälpa. Ett besök på Rådgivningsbyrån för uppfostringsfrågor” och ”Giv barnasjälen luft och ljus. Barnens psykiska välbefinnande minst lika viktigt som undervisningsresultatet”, den senare av folkskolinspektören fil.dr. Helge Haage.²²⁶

Nu möter vi också ett nytt meningsbärande tema: *den pedagogiska situationens psykologi*. Elsa Köhler från Wien hade åren 1932–33 inbjudits att i Göteborg hålla en studiekurs med ett antal göteborgslärare; en viktig del i kursen utgjordes av att lärarna under Köhlers ledning företog och protokollförde direkta observationer av arbetet i den pedagogiska situationen.²²⁷

Ester Hermansson har med stor entusiasm skildrat detta nydanande arbete, där lärare uppenbarligen för första gången fick ett redskap att vetenskapligt/empiriskt granska den egna verksamheten. Oaktat den biologisk-psykologiska överbyggnaden torde man här finna ett embryo till ett genuint *pedagogiskt* problemområde, där lärares och elevers handlingar i själva skolsituationen blir föremål för empiriskt studium, och där läraren själv aktivt engageras i detta studium.²²⁸

Det är emellertid oklart i vilken utsträckning denna dr Köhlers pedagogik nådde gensvar på seminarierna. Annie Hammarstrand, som deltagit i Köhlers kurser och tillsammans med tillsynslärare Karl Falk och folkskollärarna Max Glanzelius, Ester Hermansson och Elsa Skäringer-Larson gav ut *Vårt arbetsätt*, lät som seminarielärare i Kalmar lärarkandidaterna göra olika former av barnobservationer som ett led i utbildningen.²²⁹ Hon och Carita Hassler-Görransson har sammanställt ett antal dylika av lärarkandidater gjorda barniakttagelser från Kalmar, Lund och Umeå, främst dock från perioden 1949–52.

²²⁶Svensk Lärartidning, 1933, s 1161 (av signaturen -er) resp s 1089 ff; rådgivningsbyrån hade inrättats av Stockholms stads barnavårdsnämnd med 1933 års ingång och arbetade i nära samverkan med stadens folkskolor; jfr Fjortonde nordiska skolmötet 1935, s 352.

²²⁷Se t ex Svensk Lärartidning, 1933, s 319: ”Den pedagogiska situationens psykologi” av Max Glanzelius, där föreläsningsserien presenteras. Elsa Köhler kom att vistas i Sverige i flera år; hennes arbete i Österrike blev också föremål för flera studiebesök av svenska lärare. Vid fjortonde nordiska skolmötet introduceras Köhlers föredrag, rubricerat ”Aktivitets-pedagogikens problem och dess framtid”, i Konserthusets stora sal av rektor Sörensen bl a med orden att ehuru dr Köhler ej var svensk, kunde dock hennes arbete betraktas som svenskt eftersom det utgjorde bearbetningar av material som insamlats i Sverige; Fjortonde nordiska skolmötet 1935, s 369, hela föredraget s 369–389.

²²⁸Se vidare Elsa Köhler, *Aktivitetspedagogik*, 1936, för en omfattande framställning av arbetets teori och metod. Här ges nu ”aktivitetspedagogiken” sin vetenskapligt auktoritativa svenskspråkiga presentation.

²²⁹Falk, Glanzelius, Hammarstrand, Hermansson & Skäringer-Larsson, *Vårt arbetsätt. Aktivitetspedagogik i praktisk utformning*, 1947.

Författarna nämner inledningsvis att observationerna gjorts i klasser som arbetat aktivitetspedagogiskt; de refererar emellertid inte till Köhler. I centrum står de blivande lärarnas beskrivningar av barn i olika pedagogiska situationer.²³⁰

Ester Hermansson menar att det kraftcentrum K A Westling skapat på göteborgsseminariet hade så stark förankring i arbetspedagogiken i äldre tappning att man där knappast ville låtsas om den nyare "aktivitetspedagogikens" existens. Köhlers arbete tillsammans med lärare i Göteborgs folkskolor får i hennes framställning närmast karaktären av motrörelse – till nöds tolererad, men just inte mer:

"Vi motarbetades aldrig officiellt men fick heller inget som helst stöd. De styrande iakttog en strikt neutralitet. Varje år fick vi skriftligt anhålla om att få bedriva aktivitetspedagogiskt försöksarbete och fick en tid årligen avge en skriftlig rapport över arbetet. Denna framkallade ingen som helst reaktion. Då slutade vi att sända in den, och på detta kom heller ingen reaktion. Under alla de år jag höll på med detta arbete – med en ständig ström av besökande – hade jag inget besök av eller samtal med stadens folkskolinspektör."²³¹

Lektor Frits Wigforss' arbete vid folkskoleseminariet i Kalmar med att konstruera och utpröva standardprov är en annan tråd för att belysa, hur seminarielärare engagerade sig i kvalificerat utvecklingsarbete.²³² I Wigforss' föredrag vid det fjortonde nordiska skolmötet i Stockholm 1935 med rubriken "Standardprov i räkning" placeras standardproven in i strävandena mot ökad individualisering. Standardprov, som talar om hur olika barnens prestationer faktiskt är, torde "kraftigt verka till förmån för kravet på individualiserad undervisning; och tanken att genomsnittsprestationen skulle anses som 'normal' för alla barn i samma klass framstår i standardtabellernas ljus som skäligen verklighetsfrämmande".²³³ Betygssituationen i folkskolan konstateras av allt

²³⁰Hammarstrand & Cassler-Göransson, *Skolbarn i närbild*, 1954.

²³¹Hermansson, 1974, s 106. Göteborgstraditionens starka dominans kan också avläsas i följande siffror, återgivna av Ester Hermansson: När Skriv- och Ritboksaktiebolaget till sitt 50-årsjubileum 1948 redovisade några förlagsartiklar som nått särskilt stora upplagor hade Sjöholm & Goës arbetsböcker i hembygdsundervisning, geografi, historia och naturkunnskap gått ut i 4 miljoner exemplar, seminarielektor Swedbergs & överlärare Axel Hagnells *Geografi för folkskolan* i 800.000 exemplar, Hagnells arbetskartor för geografiundervisningen i 18 miljoner exemplar och samme lärares *Ritkurs för folkskolan* i 3,5 miljoner exemplar; *ibid.*, s 106.

²³²Frits Wigforss var lektor i pedagogik vid kalmarseminariet och bror till Ernst Wigforss. De nämnda undersökningarna hade mycket stor omfattning. Det framgår av Wigforss' redogörelse för försöken att t ex 653 lärare och 16.839 elever deltagit i prov i matematik. För varje prov hade medelvärde och medelavvikelse beräknats; betygen hade visat sig väl svara mot normalfördelningsvärden; *Svensk Lärartidning*, 1933, s 1–5, s 69–73: "Rostad och dess pedagogiska undersökningar" av Frits Wigforss.

²³³Fjortonde nordiska skolmötet 1935, s 763.

att döma vara kaotisk – här kan proven bli till nytta. Föredraget röjer klar medvetenhet om risken för att utsätta undervisningen för den ”tvångströja” det vore att använda ”för varje kunskapsdetalj standardiserade prov”, och författaren menar att proven bör användas för att ge läraren vägledning om den nivå hans klass befinner sig på i jämförelse med andra motsvarande klasser ”och på så sätt hindra, att en i det hela svagare klass får högre betyg än en bättre klass.” Läraren bör således kunna justera sina betyg något så klassens medelvärde och spridning stämmer någorlunda med vad provet visat.²³⁴

Senare delen av trettioalet betonas i idédebatten ett ”socialpedagogiskt” tema, varvid med socialpedagogik uppenbarligen avsågs en pedagogik ägnad att stärka den sociala sammanhållningen; hit förde man även det som vi idag skulle kalla socialpolitiska åtgärder. Också frågor om undervisningen av ”psykopatiska” och vanartiga barn diskuteras liksom skolhygieniska problem.

Tydligt möter vi termen ”socialpedagogik” i en artikel 1933 av Oskar Nilsson med titeln ”Individualpedagogik och socialpedagogik”. Författaren målar upp en spänning mellan individ och samhälle, mellan det individuella och det sociala: ”Det individuella kan aldrig frigöras från det sociala, så länge människor leva på samma jord och under samma stjärnor.” Att inordnas i helheten betyder att fylla sin uppgift som den synes framgå ur biologiska och psykologiska förhållanden. Den isolerade individen är en fiktion. Skolan bör vara en livs- och arbetsgemenskap, säger författaren – även här refereras till professor Peterson i Jena. Specialisering får till syfte att tjäna den gemensamma saken och socialpedagogik betyder en pedagogik för arbetsgemenskap, där samverkan är en förutsättning för individens skapande. Frihet att växa andligen, frihet från yttre tvång skall finnas, men det yttersta målet är samhällsduglighet. Skolan bör forma ett idealsamhälle, ur vilket en ny typ av människa kan framgå – en individ som förstår sina möjligheter och sin begränsning och som känner samhörighet med det hela.²³⁵

Efter Hitlers maktövertagande ändrades pedagogiken i Tyskland radikalt i enlighet med den nya ideologin. Situationen i Tyskland på det pedagogiska området speglas också i svensk lärarpress. 1933 skriver Karl Nordlund en artikel om skolan i det tredje riket; här talas om nationalistisk dogmatism och brist på andlig frihet men också goda sidor som arbetsskolan, värdesättningen av

²³⁴Ibid., s 765 f.

²³⁵*Svensk Lärartidning*, 1933, s 538 ff: ”Individualpedagogik och socialpedagogik” av Oskar Nilsson, citatet s 538.

kroppsarbete, en ungdomspsykologi i likhet med scoutrörelsens framhålls. Skolan i det tredje riket betraktas som ett stort frågetecken.²³⁶

1936 kan Svensk Lärartidning hälsa det sjunde skolåret med glädje; man noterar invigningen av Socialpedagogiska institutet med tal av socialminister Gustav Möller och studierektor Alva Myrdal och rapporterar om Psykologisk-pedagogiska institutets första kurs för lärare och vårdare för psykopatiska och svåruppfostrade barn under ledning av just rektor Anna Sörensen.²³⁷ I denna årgång medverkar även docenten, med.dr. C W Herlitz med läkarsynpunkter på lärarutbildningen och talar för ett intimare samarbete mellan lärare/lärarutbildning och läkare.²³⁸

1937 och framåt speglas befolkningskommissionens förslag under rubriker som refererar till socialpedagogiska frågor. Ruth Linder skriver en uppskattande artikel om Socialpedagogiska seminariet och artiklar börjar komma som förordar att skola och lärare även bör ägna sig åt barns fritid och ferier.²³⁹ "Socialpedagogiska" och skolhygieniska frågor som fri skollunch, läkarundersökningar, hjälpklassundervisning, förskolefrågor diskuteras i ljuset av befolkningspolitik och nativitetsutveckling. Också aktörerna på skolans och lärarutbildningens fält deltar i *tillrättaläggande* av det lilla livet, för att tala med Yvonne Hirdman.²⁴⁰

Mot mitten av trettioalet reflekteras den pedagogiska diskursen mot en mörk spegel. När ecklesiastikminister Arthur Engberg sommaren 1935 talar vid öppningsmötet av fjortonde nordiska skolmötet i en fullsatt Blasieholmskyrka inför 3000 åhörare – då hade ändå "stora skaror" av mötets nära fyra och ett halvt tusen deltagare inte kunnat rymmas²⁴¹ – markerar han starkt

²³⁶Svensk Lärartidning, 1933, s 1165 f: "Skolan i det tredje riket" av Karl Nordlund. Situationen i Tyskland speglas senare under rubriker som "Nytyska uppfostringsprinciper. Rashygien och uppfostran", "Blodet, rasen och pedagogiken", "Fostran under pickelhuvan", där en överlärare redovisar ett studiebesök med kritisk betänksamhet; Svensk Lärartidning, 1936, s 3 f, s 35 f, s 81 ff.

²³⁷Svensk Lärartidning, 1936, se t ex s 579 f: "En ny epok i folkskolans historia", s 1168: "Utbildning av småbarnsfostrarinnor" av R. L-r, s 165 f: "Psykologisk-pedagogiska institutets första kurs avslutad. Samverkan mellan lärare och lärare till fromma för barnen".

²³⁸Inte bara den normala psykiska utvecklingen utan även psykopatologi bör t ex studeras och ett medicinskt betraktelsesätt anläggas för att kunna bedöma de så kallade obegåvade barnens problem, störningar i intelligensutvecklingen, intelligensmätningar, välja rätta tidpunkten för sådana, nå den rätta behandlingen osv. Frågan om straffmetoder – t ex aga – borde ses från läkarsynpunkt; Herlitz var en av dem som tog initiativ till och arbetade aktivt för att aga skulle förbjudas i folkskolan. Sjukdomssymptom fick inte tas som tecken på vanart – läraren måste kunna göra korrekta bedömningar här. Och även kunna påverka föräldraopinionen i rätt riktning, vänja barnen vid sunda levnadsvanor, kost, miljöhygien etc; Svensk Lärartidning, 1936, s 400–403: "Läkarsynpunkter på lärarutbildningen" av C W Herlitz.

²³⁹Se t ex Svensk Lärartidning, 1937, s 113 f: "Seminarieutbildning i ny miljö. Moderna krav på småbarnsfostran" av Ruth Linder, s 265 f: "Våra skolbarns fritid" av Elof Lindälv, s 1113 f: "Skolbarnsferie i USA" av Siri Leander.

²⁴⁰Yvonne Hirdman, *Att lägga livet tillrätta – studier i svensk folkhemspolitik*, 1990.

²⁴¹Fjortonde nordiska skolmötet 1935, s 19.

skolans roll för att utdانا *fria personligheter* och *kritiskt tänkande samhällsmedborgare*:

”Ju större tillgången är på självständigt och kritiskt dömande medborgare, desto mindre spelrum finns det för den förenklande demagogien och den förblindande massuggestionen. Genom att fostra det växande släktet till respekt för den fria personligheten och den omdöme, genom att slå vakt om kritikrätten och göra övertygelsen om dess omistlighet allmän, genom att möjliggöra för olika meningar att fritt tävla och för medborgarna att fritt träffa sitt val mellan dem vidtar ett folk sina bästa och effektivaste försvarsåtgärder mot det andliga barbari, som i meningsmotståndaren icke ser människan, som skall övertygas med sakskaål, men fienden, som skall förintas med våld. Här har skolan ett stort ansvar att bära. Här gäller det ett val mellan grundsatsar, som icke kunna försonas.”²⁴²

Högtidstalet återges in extenso i *Svensk Lärartidning* under rubriken ”Skolan på vakt mot andligt barbari. Självständiga personligheter och icke statsträlar uppfostrans mål.”²⁴³ Det är mot denna bakgrund beslut fattas om en ny seminarierreform.

Sammanfattande tolkning och analys

Syftet med denna fallstudie har varit att visa hur yttre förändringar i fältet kring folkskolläroarbilden möter seminariet som lokal kontext och drar upp *ramarna* för seminariets inre liv.

Sammantaget ger materialet stöd för följande: Den läroplansförändring som under seklets första ett till två decennier formulerades på central nivå innehöll ett antal radikala förändringar avseende *urvalsgrund* och *förmedlingsidé*. Den fick sin form i en tid då genombrottet för en statsmakt baserad på demokrati och parlamentarism höll på att ta form. Den hade tvingats fram under starka aktioner från intressegrupper på skolans fält och från liberala och socialdemokratiska aktörer i offentligheten. Reformen utarbetades emellertid i samarbete också med mer konservativa grupperingar och fick ett brett stöd. På en rad punkter uttryckte 1914 års stadga en kompromiss.

Bakom reformen av läroarbilden låg otvivelaktigt de krav en i verklig mening obligatorisk skola för hela folket ställde. Situationen var helt enkelt mogen, för att tala med den amerikanske historikern L A Cremin: ”Compul-

²⁴²Ibid., s 98–103; citatet s 101.

²⁴³*Svensk Lärartidning*, 1935, s 857 f: ”Skolan på vakt mot andligt barbari”; se även s 853–857 om hela skolmötet.

sory schooling provided both the problem and the opportunity to the progressives; its very existence inexorably conditioned every attempt at educational innovation during the decades preceding World War I.”²⁴⁴

Stor betydelse för reformens möjlighet att slå igenom, att bryta en dominerande tradition, var att den *inramades* av en expansion och en materiell uppbyggnad av seminarierna. Expansionen, som var av begränsat slag och skedde stegvis, möjliggjorde tillsammans med en medveten rekrytering av seminarieledare en generationsväxling i seminariernas lärarkollektiv. En sådan generationsväxling bidrog till att bryta det äldre mönstret. *Aktörer* i form av lärare med akademisk utbildning – inte sällan licentiater och doktorer – rekryterades till fältet och en annan bildningssyn än den traditionellt religiösa kunde på sina håll föras in i seminarierna. Litteraturförteckningar ändrades och laborativa moment tillkom; *förmedlingsidén* i ämnen som exempelvis modersmålet försköts från enbart replikation till satsningar också på elevproducerat och elevorganiserat material. En föreställning om *människan som biologisk varelse*, möjlig att undersöka och påverka med rationella, vetenskapliga metoder, börjar sakta tränga in i seminariets undervisning; detta markeras inte minst av att ämnet ”pedagogik och metodik” lämnar över till ämnet ”psykologi och pedagogik”. Principerna för läroplanens urval började hämtas från ”det nya” i tiden – *biologi, kroppens fostran och hygien, barnet som natur. Den goda arbetsgemenskapen*, och senare *den goda livsgemenskapen*, lyser fram metaforiskt som teman i den dominerande koden – den kod som här benämns organisk-integrativ. Samtidigt lever den gamla metodläran kvar i delvis ny dräkt. Gud och fosterlandet utgör alltså självklara referenser för studierna.

Koden uttrycker ett grundläggande moraliskt tema, men detta ändrar skepnad till att handla mer om personlig övertygelse och evangeliernas budskap än om katekesplugg. Mekaniskt återgivande av förebildliga mönster, kontroll av det *yttre*, synliga – likhet snarare än komplementaritet – är på väg att lämna över till kontrollen av den *inre* människan, till föreställningen om *personlig utveckling* som yttersta förmedlingsidé.

Expansionen av folkskolläroplanen torde kunna ses som ett uttryck för de förändringar i stat och samhälle som drev fram en läroplansförändring. Ändrade maktförhållanden inom staten bidrog till att sanktionera förändringsförsök vid vissa seminarier *före* den centralt beslutade reformen. Erfarenheter från en lokal kontext kunde sedan bidra till konkretiseringen av den centralt

²⁴⁴L. A. Cremin, *The Transformation of the School: Progressivism in American Education 1876–1952*, 1961, s. 128. Cremin menar, att oberoende av om den amerikanska progressivismen tagit form så som den gjorde skulle förhållandena i seklets början otvivelaktigt tvingat fram en förändring av skolan just genom att nu *alla* barn förväntades börja där.

formulerade texten. Ett *samspel mellan centralt och lokalt* tar form. Sett ur den inre utvecklingens perspektiv står rektors betydelse som integrerande kraft klart i fokus. Också enskilda aktörer bland lärarna träder fram som förnyare och sedermera traditionsbärare. Kyrkans inflytande och kontroll över det enskilda seminariet kvarstår, men innehållsligt möts även andra idéströmningar och traditioner.

När expansionen byttes i nedskärning ledde detta till att en större andel studerande togs in med förkunskaper utöver vad som krävdes. En kamp inom fältet kring utbildningens eventuella förflyttning till en akademisk kontext tar form. Fältet formas kring polerna *akademi – bygdeseminarium*. När nästa läroplansförändring sker – och ”akademiseringsfrågan” tillfälligt löses – görs den under ett reellt nedläggningshot och mottas med resignation.

Således utgjorde 1914 års reform en del i ett mycket större sammanhang och var i sig ett led i en genomgripande samhällelig omdaning som vad seminarierna beträffar fick genomslag en tid före själva det ”reformnedslag” som den nya läroplanstexten – stadgan – utgjorde. En medveten statlig satsning på expansion och upprustning av folkskolläroplanen tog form samtidigt med utredningsarbetet om seminarieutbildningen och möjliggjorde att ramarna vidgades, att en ny lärarutbildargeneration fick större utrymme och att traditioner kunde ifrågasättas och eventuellt brytas. Expansionen gjorde det möjligt att inrätta mer specialiserade lärartjänster som drog till sig sökande med i vissa fall kvalificerad akademisk utbildning. *Klassifikationen* blev starkare och skiftade tonvikt – det var vetenskaperna som började ge organisationsprinciper för stoffet. Statlig rekryteringspolitik gav utrymme för vissa aktörer att aktivt bidra i ett reformarbete på lokal nivå; lokala kontext formades med idéer och praktiker som på sina håll föregrep den statliga läroplanstexten.

Seminariet bildade en avskild värld, långt från universiteten och från borgerlighetens läroverk för manliga elever. Denna *åtskillnad* är något fältet strider om allt sedan lärarutbildningens begynnelse. I denna värld utvecklade engagerade kvinnliga och manliga lärare sin tradition genom att arbeta fram *texter för pedagogik*, där psykologi och moral i olika tappning förenas i en reformulering av tidens vetenskapliga ideal. Åtskillnaden möjliggör på sina håll ett imponerande försöks- och utvecklingsarbete i skolans, barnens, arbetets och moralens tjänst. Fältets aktörer framträder med auktoritet i kraft av sitt ägarskap till en arena, där de uppfattar sig ha tolkningsföreträde. Åtskillnaden utmanar samtidigt professionens förkämpar att söka bryta igenom murar – i förhoppning om att ändock förmå bevara sin egenart.

Åtskillnaden uppfordrar till *integration*. Inom det fält som inramar seminariet gestaltas *både* tradition och förändring.

8 På väg mot högskolan och en utbildning på vetenskaplig grund

Inledning

I detta kapitel tecknas en sammanfattande översikt över *den statliga regleringen* av folkskolläroverutbildningen från 1930-talet och fram till och med 1968 års lärarhögskolereform. Avsnittet har främst ett deskriptivt syfte. Ambitionen är att teckna huvuddragen i de reformer som skedde under 1930-talet, under 1950-talet, då den första lärarhögskolan kom till, men då detta oaktat en sista seminarierreform genomfördes, samt de bärande idéerna i 1968 års lärarutbildningsreform. Utbildningen av lärare för den obligatoriska skolan är nu på väg mot att inordnas i högskolan. I vilken mån kan striderna och motsättningarna kring 1930-talets reform peka fram mot denna förflyttning? Dessa motsättningar speglas via lärarorganisationernas aktioner för 1930-talets reform. En annan fråga gäller vad lärarhögskolans tillkomst innebar för den grundläggande karaktären hos läroplanen.

Detta kapitel har en annan karaktär än de övriga; utrymmet har inte medgett samma ingående skildring av skeendet som i tidigare delar. "Spelet" omkring lärarutbildningen analyseras inte som i de föregående avsnitten, t ex i form av dokumentation som belyser de bärande idéerna i skoldebatten, viktiga läromedelstexter eller data från seminariernas lokala kontext. Källmaterialet utgörs främst av utredningsbetänkanden och stadgor med undervisnings- respektive utbildningsplaner. Riksdagshandlingar och riksdagsdebatt analyseras fram till och med år 1950. Därutöver belyses dock debatten om 1930-talets lärarutbildning via viss dagspress samt *Svensk Lärartidning*, som också utnyttjats för att ge en bakgrund till 1940-talets diskussioner i lärarutbildningsfrågan. Huvuddragen i reformerna tecknas; en mer ingående analys får anstå till en kommande framställning.

Studenter eller fattig landsbygdsungdom som folkskollärare? Inför en ny seminarierreform

Redan 1929 utsågs som nämnts i det föregående en kommitté bestående av tre personer att utreda seminarieorganisationen – främst det eventuella behovet av inskränkning av antalet folkskoleseminarier samt statens eventuella övertagande av småskoleseminarierna.¹ Även klasstorleken och den praktiska utbildningen vid folkskoleseminarierna blev föremål för utredning. Kommittén studerade t ex hur många undervisningsövningar som tillkom eleverna och hur dessa övningar belastade övningsskolan. Det framgick att varje seminarieelev endast hade möjlighet att leda ett förhållandevis begränsat antal lektioner – det rörde sig om mellan 51 och 77 övningslektioner per elev.² Vi ser också här benämningen ”mönsterlektion” komma till användning som beteckning för övningsskollärarens förebildliga undervisning.

Med så förhållandevis begränsade möjligheter för den blivande läraren att själv under utbildningstiden pröva och vidareutveckla sin faktiska förmåga att arbeta i skolan – samt den fortsatt starka kopplingen till ”lektionen” som isolerad enhet i den praktiska delen av lärarutbildningen – är det knappast förvånande att förebildligheten, övertagandet av övningsskollärarens metodiska mönster, torde ha dominerat. Det pedagogiska rummet begränsades av lektionen som ram för tid och plats; detta torde knappast ha underlättat för folkundervisningskommitténs helhetssyn i didaktiska frågor att genomsyra arbetet. Bilden kan emellertid, som Berit Askling och Inga Elgqvist-Saltzman framhåller, ha nyanserats av det faktum att ett förhållningssätt samtidigt förmedlades i en miljö där möjligheterna var stora att iakttä och uppleva personligheter som modeller eller föredömen.³

Klasstorleken blev också föremål för överväganden utifrån en framställan från trettonde seminarielärarmötet till Kungl. Maj:t om en klasstorlek på 24 i stället för stadgans 30 studerande. Mötet menade att undervisningen då borde kunna bli mer individuellt anpassad och att fler undervisningsövningar skulle

¹De kommitterade var f ecklesiastikministrarna Olof Olsson (socialdemokrat) och N J F Almkvist (frisinnad) samt riksdagsman Gunnar Persson (lantmanna- o. borgarepartiet). Olsson hade varit ecklesiastikminister i Brantings olika regeringar 1920–1926 och Almkvist i Ekmans regering 1926–28. Olsson hade även efterträtt Värner Rydén i Edéns ministär 1919. Se SOU 1931:4 samt N O Bruce, *Det svenska folkundervisningsväsendet 1900–1920*, SFH IV, 1940, s 48 f o. Viktor Fredriksson, *Det svenska folkundervisningsväsendet 1920–1942*, SFH V, 1950, s 6 f.

²Undervisningsövningarna i samband med heldagsbesök uppskattades till 21, gruppövningslektionerna till 46 och serieövningarna till 6, allt under hela den fyraåriga seminarietiden. Summan blev 73 lektioner per elev. Vidare visade kommittén att i praktiken lektionerna kunde bli ännu färre, beroende på antalet elever i seminarieklassen. SOU 1931:4, s 197–203.

³Berit Askling & Rut Holm, *Undervisningen på Rostad*, 1985, s 130–137, Inga Elgqvist-Saltzman, *Lärlarinna, kvinna, människa*, 1993, s 78 ff.

kunna tillkomma varje studerande. Kommittén visade emellertid genom en studie av klasstorleken vid tre seminarier under de närmaste tre åren att den måste ha betydligt understigit 30 och snarare gått ner till omkring 20.⁴

Kommittén stannade i sitt förslag för att klasstorleken borde uppgå till högst 28 samt föreslog vissa organisatoriska förändringar som hängde samman med den befarade överproduktionen av lärare. Samtidigt diskuterades den regionala förankringen – varje landsdel borde utbilda så stor del av årsbehovet ifråga om nyrekrytering av lärare som erfordrades i landsändan.⁵

1929 års seminariesakkunnigas förslag blev utsatt för mycken kritik i press och annorstädes som i alltför ringa grad präglad av reformtankar. Mycket av den kritiken har redovisats i föregående kapitel. Riksdagen menade också att en ny utredning borde göras. Redan 1932 utsågs nya seminariesakkunniga, nu med ett vidare uppdrag. Man skulle utreda frågan om att utbilda studenter till folkskollärare, inträdesfordringar och kursplaner för den fyraåriga folkskolläraryrket samt frågor rörande folk- och småskolläraryrket och organisationens omfattning.⁶ Liksom 1906 års seminariekommitté hade denna nya kommitté föregåtts av kraftfulla aktioner från lärarorganisationernas sida. Inte minst det stora hot som organisationerna målade upp inför faran av ett läraröverskott – liksom hela diskussionen om framtida akademikerarbetslöshet och studentproletariat – bidrog till att intressen från olika håll strålade samman i krav på en översyn av lärarutbildningen. Ett annat viktigt motiv var folkskolläraryrket och utbildningens isolering från övriga skolformer. Också den pedagogiska utvecklingen återberömdes.

Skolöverstyrelsen hade efter det att 1929 års seminariesakkunniga avslutat sitt arbete fått Kungl. Maj:ts uppdrag att ytterligare utreda bl a det framtida behovet av utbildningsplatser vid folkskoleseminarierna; ambitionen var att ett förslag skulle kunna läggas till 1932 års riksdag.⁷ Överstyrelsen föreslog nu att inträdeskraven till fyraårig linje vid skulle höjas till realexamen eller motsvarande och att tvååriga studentlinjer skulle inrättas och omfatta ungefär tjugo procent av platserna.⁸ Redan det i föregående kapitel nämnda Sigtunamötet

⁴SOU 1931:4, s 135 f.

⁵Ibid., s 135–143. Kommittén föreslog bl a att seminariet i Skara skulle läggas ned, seminariet i Luleå anordnas som manligt enkelseminarium och seminariet i Göteborg bli samseminarium med en manlig och en kvinnlig intagningsklass.

⁶SOU 1935:44. *Betänkande med utredning och förslag angående folk- och småskoleseminariernas organisation m.m.*

⁷Se t ex *Svensk Läraretidning*, 1931, s 657: "Seminarieorganisationen utredes"; se även kapitel 7.

⁸Se t ex *Svensk Läraretidning*, 1931, s 1047 ff: "Seminarieorganisationens omfattning" där SÖ:s förslag redovisas, s 1054 f: "Skolöverstyrelsen och lärarutbildningen", s 1134 f: "Seminarieformen", *Svensk Läraretidning*, 1932, s 4 f: "Skolöverstyrelsen och studentklasserna". I kapitel 7 har också de principiellt positiva omdömena i pressen om dessa SÖ:s förslag redovisats.

hade i samband med överläggningarna om lärarutbildningen lett till ett uttalande för en utredning om seminarieelevernas praktiska utbildning, bl a en utvidgning av övningsskolorna och utnyttjande även av kringliggande folkskolor för den praktiska utbildningen. Seminarielärarna borde också ges ökade möjligheter att följa arbetet i folkskolan.⁹

Folkskolläraryöreningen hade redan i samband med sitt årssammanträde beslutat uppta frågan om en reform av folkskolläraryutbildningen på sitt aktuella arbetsprogram och nu inbjöds övriga lärarorganisationer för folkskolans och småskolans lärare att medverka i en gemensam kommitté i ärendet.¹⁰ I början av år 1932 gör så de fyra lärarförbundens styrelser ett gemensamt uttalande för att seminarieorganisationen inte bör göras vidare än vad lärarbehovet under de närmaste tio åren kräver, att den i större utsträckning än i skolöverstyrelsens förslag bör bygga på studentexamen, att utbildningen av småskollärare i möjligaste mån bör förläggas till folkskoleseminarierna och att en ingående utredning bör göras om folk- och småskolläraryutbildningarna, bl a om deras inordnande i det allmänna skolsystemet, huruvida de bör bygga på studentexamen eller realexamen eller motsvarande, i vad mån seminarierna bör ge allmänbildning, om folkskolläraryutbildningens anknytning till universitet och högskola samt om anpassning av seminariernas innehåll och utbildningens omfattning till de ändrade pedagogiska och sociala förhållanden som nu rådde. Härom ingick man med en skrivelse till Kungl. Maj:t i januari 1932.¹¹

1932 avlämnades så regeringens proposition till riksdagen. Propositionen föreslog en kraftigare begränsning av folkskolläraryutbildningen än kommittén och skolöverstyrelsen och att de tre seminarierna i Skara, Kalmar och Landskrona skulle läggas ned samt att studentkurserna skulle fastare inordnas i seminariesystemet och göras tvååriga och de fyraåriga linjerna bygga på realexamen eller motsvarande.¹²

I riksdagen bryter sig meningarna starkt mellan dem som förespråkar en kraftigare tyngd för studentexamen som förberedelse för seminarium och dem som ville hålla fast vid rådande förhållanden. Den förra gruppen ville utöka andelen platser på de tvååriga studentlinjerna och förordade realexamen eller

⁹*Svensk Läraretidning*, 1931, s 783 ff: "Sigtunamötet" av H. B-d.

¹⁰Från Sveriges allmänna folkskolläraryörening:s sida ingick i kommittén J P Johansson, Edvin Stålfelt, Viktor Fredriksson, Carl Lidman, Reinh. Elfving, Frida Härner och Elin Lundewall. *Svensk Läraretidning*, 1931, s 859: "Folkskolläraryutbildningen."

¹¹*Svensk Läraretidning*, 1932, s 27 f: "Läraryutbildningen."

¹²Kungl. Maj:ts proposition till riksdagen angående omorganisation av folk- och småskoleseminarierna. Nr 143. Bihang till riksdagens protokoll 1932. Första samlingen. Tionde bandet. Propositionen föreslog därtill att Växjö skulle omvandlas till kvinnligt seminarium; inget samseminarium föreslogs; se t e x s 162 ff, s 224.

motsvarande som inträdeskrav för den fyraåriga utbildningen. ”Bevararna” åberopade argumenten att landsbygdsungdomen riskerade att utestängas från seminarierna och att utbildningen riskerade att få en alltför akademisk karaktär. Här återfinns med andra ord motsättningen mellan dem som förespråkade en uppluckring av gränserna mellan universitet och seminarium och dem som förordade en fortsatt stark åtskillnad häremellan.¹³

Statsutskottet hade som en kompromiss föreslagit ny utredning, invänt mot höjda inträdeskrav med hänvisning till landsbygdsungdomen och visat sig skeptisk till övriga förslag i propositionen, bl a på grund av befarad akademisering av seminarierna.¹⁴ Riksdagsdebatten är starkt polemisk och resulterar i att andra kammaren stöder utskottet medan första kammaren med stor majoritet kräver en ny, förutsättningslös utredning och stöder utskottets reserveringar ifråga om inträdeskrav mm. Oscar Olsson hävdar t ex med emfas att dualismen mellan folkskola och läroverk måste upphävas och att landsbygdsungdomen på intet sätt utestängdes om förkunskapskraven sattes till realexamen eller motsvarande – sådana kunskaper var nu lätta att skaffa sig. Även seminarielektor Edgar Sjödahl, socialdemokrat, liksom folkskolläraren och redaktören för Svensk Läraretidning, Ruben Wagnsson, samma parti, talar för denna ståndpunkt, medan Josef Weijne starkt förespråkar möjligheterna för landsbygdsens arbetar- och bondeungdom att komma in vid seminarium.¹⁵ Oscar Olsson

¹³Framträdande aktörer i den förra gruppen var seminarielektor Oscar Olsson, lektor Ivan Pauli och Ernst Wigforss, socialdemokrater, och folkskollärare J P Johansson, frisinnad, i den senare gruppen bl a Olof Olsson och Josef Weijne, båda socialdemokrater. Riksdagens protokoll 1932. Andra kammaren. Sjätte bandet. Nr 55, s 1–50. Första kammaren. Femte bandet. Nr 44, s 67–107.

¹⁴Statsutskottets utlåtande. Nr 122. Bihang till riksdagens protokoll 1932. Sjätte samlingen. Tredje bandet. Utskottets majoritet ville undanta frågan om eventuell höjning av inträdeskraven den föreslagna utredningen; häremot reserverade sig tio ledamöter, bl a Oscar Olsson, Ivan Pauli och Ernst Wigforss; *ibid.*, s 57–79.

¹⁵Riksdagens protokoll 1932. Andra kammaren. Nr 55, s 1–50, Första kammaren. Nr 44, s 67–107. Också pressdebatten speglar motsättningarna. I *Social-Demokraten* talar Ivan Pauli för en allsidig och förutsättningslös utredning; SocDem 4/6 1932: ”Seminariereformen” av I.P. I *Stockholms-Tidningen* är seminarierektor Danell kritisk mot Olof Olssons uppfattning, särskilt vad gäller inträdeskraven och uppfattningen om det kommande lärarbehovet men även mot propositionens alltför skolmässigt tänkta studentutbildning; StT 11/4 1932: ”Skolans problem: Seminarierna i stöpsleven” av G Danell. I *Svenska Dagbladet* uttalar professor Erik Wellander sitt stöd för Paulis och Johanssons motion om betydligt starkare satsning på studentklasser och förläggning av dessa till universitets- och högskolestäderna; SvD 15/4 1932: ”Folkskoleseminariernas omorganisation” av Erik Wellander. Såväl *Svenska Dagbladet* som *Dagens Nyheter* och *Stockholms-Tidningen* är på ledarplats kritiska mot utskotts- och andrakammarmajoriteten; SvD 3/6 1932: ”Seminarierna i stöpsleven” DN 3/6 1932: ”Seminariereformens försumpning”, se även DN 5/6 1932; StT 2/6 1932: ”Olycklig seminariopolitik”; jfr även *Social-Demokraten* 24/5 1932: ”En tankställare”. *Social-Demokraten* menar att frågan om lärarutbildningen är ett av de största och viktigaste kulturproblemen statsmakterna har att ta ställning till och *Svenska Dagbladet* säger om seminariernas infogande i ”enhetsskolesystemet” att det är ”en fråga, som för vår folkbildning har större räckvidd än någon annan”, medan DN kallar andra kammarens beslut ynkedom (5/6) och utskottsmajoriteten ”fåkunnighetens och krasshetens apostlar” (3/6). Josef Weijne försvarar däremot andra kammarens ståndpunkt och menar att man därmed slagit vakt om en rekrytering

tecknar även här sin vision om en överbrygning av de två åtskilda lärarkårerna i läroverk och folkskola:

”Vi fingo en skola, där de studiebegåvade ifrån olika samhällsklasser skulle kunna gå, men vi behöll två lärarkårer, skilda ned i grunden, [...] Vi måste komma från den ståndpunkten.”¹⁶

Svensk Läraretidning ansluter sig i en ledande artikel inte oväntat till första kammarens ståndpunkt. Ledarskribenten menar att andra kammaren övertygats av demagogiska fraser och att det nu var av största vikt att den begärda utredningen blev allsidig och objektiv samt jämnade vägen för en reform.¹⁷

Läraryrket fortsätter emellertid sitt aktiva gemensamma arbete på att få till stånd en reform av lärutbildningen i enlighet med organisationernas intressen. 1933 avlämnas en utförlig petition till ecklesiastikminister Arthur Engberg från samtliga folk- och småskolläroverorganisationer genom deputation. Man konstaterar att när folkundervisningskommittén lade sitt förslag om ny lärutbildning hade det högre utbildningsväsendet så ringa omfattning att man inte kunde räkna med tillräckligt antal sökande från utbildningsanstalter ovanför folkskolan. Det blev då nödvändigt att ge allmänbildning vid seminariet och kvalitetsförstärkningen av lärutbildningen fick ske genom omläggning av det inre arbetet, höjd lärarkompetens och genom den skärpning av inträdeskraven som i praktiken trots allt kom till stånd. På tjugo år hade nu folkskoleseminarierna endast förändrats avseende den yttre ramen, nämligen avseende lärarproduktionens omfattning, seminariernas antal och förläggning samt statens övertagande av småskoleseminarierna. Samhälle och skola hade emellertid genomgått stora förändringar. Här exemplifierar man med folkskoleinspektionens reformering och utökning, de lägre folkskoleformernas ersättning med högre, omorganisering och tillkomst av de praktiska ungdomsskolorna

ur arbetar- och bondeungdomens led; se *Svensk Läraretidning*, 1932, s 570, där ett inlägg av Weijne i *Västgöta-Demokraten* återges.

¹⁶Riksdagens protokoll 1932. Första kammaren. Nr 44, s 85.

¹⁷*Svensk Läraretidning*, 1932, s 553: ”Beslutet”. Ruben Wagnsson, själv tillhörande förstakammarmajoriteten, var för övrigt tidskriftens redaktör. Inte heller är det förvånande att tidskriften i positiva ordalag kommenterar den sakkunniggrupp som sedermera utsågs. Dessa omfattade ledamöterna av första kammaren, andre vice talman lantbrukare Petrus Nilsson i Gränebo, bondeförbundet, lektor Ivan Pauli och folkskollärare Ruben Wagnsson, socialdemokrater, ledamöterna av andra kammaren redaktör Anders Olsson, frisinnad, och prosten A T A Wallerius, lantmanna- och borgarepartiet, samt seminarierektorerna S Mårtenson (Växjö) och Anna Sörensen (Stockholm). Nilsson blev ordförande och Mårtenson sekreterare. *Ibid.*, s 671: ”Två betydelsefulla utredningar”; SOU 1935:44, s 12. En rad bemärkta seminarielärare och andra hade som ämnesrepresentanter kallats till överläggningar, t ex seminarierektorerna Danell och Walli, undervisningsrådet A Thomson, lektorerna F Borg, S Swedberg, E Sjödah, Eva Ramstedt, A Hildinger, övningsskollärarna Sjöholm och Wikberg; *ibid.*, s 13.

och andra överbyggnader, den nya undervisningsplanen, 1927 års skolreform, den snabba tillväxten av kommunala mellanskolor, realskolor, läroverk och flickskolor, vilket bl a lett till en överflödande tillströmning av kvalificerade sökande till folk- och småskoleseminarierna. Man nämner också att folkhögskolorna, det frivilliga bildningsarbetet, korrespondensinstitutet, radion och kommunikationsväsendets utveckling medfört ökade bildningsmöjligheter för landsbygdsungdomen. I ljuset av allt detta blir seminariernas bristande anknytning till skolsystemet i övrigt extra otillfredsställande. Större krav såväl på lärarens allmänbildning som på hans organisationsförmåga ställs genom att folkskolläraren i högre grad än tidigare nu skall förbereda sina elever för studier vid högre läroanstalter och genom arbetsskoleidéns allt starkare ställning. Organisationerna konstaterar följande:

”Den gamla metoden med läxläsning och läxförhör, varvid läroboken intog en central ställning, har mer och mer fått lämna plats för kravet på en friare undervisning, där sysslande med primärmaterialet ofta fått träda i läxbokens ställe.”¹⁸

Läraryrket konstaterar vidare att det önskvärda i att mer använda individuella metoder ställer krav på läraren att ur psykologiska synpunkter bedöma eleverna, vartill erfordras mer barnpsykologi i utbildningen. Likaså krävs större kunskaper i främmande språk. Sedan 1927 fanns direkt anknytning folkskola-realskola-gymnasium-universitet – men lärarutbildningen saknade anknytning uppåt och neråt. Man konstaterar att snarare realskolans än folkskolans kunskapsmått blivit normerande för kraven i inträdesproven till folkskoleseminarium. Inträdeskraven borde skärpas till att bygga på avlagd realexamen eller motsvarande. Vidare efterlyser man en förutsättningslös utredning om lärarutbildningens anknytning till universiteten och menar, att särskilt kraven på goda kunskaper i psykologi och pedagogik talade för en förläggning av lärarutbildningen till universiteten. Utexaminerade folkskollärare borde få tillträde till universiteten på samma villkor som studenterna. Erfarenheterna från Tyskland och USA åberopas – sålunda bedrevs i Preussen högskolemässig undervisning vid tvååriga ”studentkurser” och i USA framhålls särskilt Teachers’ College vid Columbia University och den pedagogiska anstalten vid Chicago-universitetet. Man konstaterar också den ökade tillströmningen av studenter – även till fyraårig linje. Studentkurserna borde bli tvååriga och utgöra hälften av antalet platser. Man föreslår möjlighet till efterprovning av betyget i undervisningsskicklighet och att vitsordet avseende fallenhet för lärarkallet av-

¹⁸*Svensk Läraretidning*, 1933, s 214–218: ”Läraryrket bör reformeras.” Citatet s 215.

skaffades. Utbildningen borde också koncentreras till färre seminarier och härigenom säkra tillgången till specialutbildade lärarkrafter samt utforma undervisningen så att den blev högskolemässig under de två sista åren.¹⁹

1935 avlämnar seminarieakkunniga sitt betänkande. Man har bl a undersökt seminarieelevernas tidigare skolutbildning och konstaterat att andelen som faktiskt avlagt realexamen eller däröver ökat. Kommittén stannar för att föreslå höjda inträdeskrav till i huvudsak motsvarande realskolans kurs i flertalet kunskapsämnen (något lägre i fysik och kemi; undantag skulle även kunna göras för engelska). Man kräver således ej avlagd realexamen och man önskar behålla inträdesproven till seminarium. Kommittén föreslår vidare att den på studentexamen grundade seminariekursen blir tvåårig – erfarenheterna hade visat stor tidsnöd i samband med de ettåriga studierna.²⁰

Här målas återigen ett spänningsfält upp mellan å ena sidan en önskad rekrytering som inte fjärrar folkskolans lärare från de bredare folklagrens levnadsvillkor – och som följaktligen undviker de formella examenskrav som man menade skulle kunna utgöra hinder för en sådan rekrytering – och å andra sidan önskemål om höjd nivå på seminariekurserna, vilket förutsatte ökade förkunskaper.

En viktig punkt i kommitténs förslag avsåg indragning av vissa seminarier och andra nedskärningar av utbildningen.²¹

När det gäller utbildningens syfte, innehåll och arbetssätt betonar de sakkunniga att i seminarieutbildningen redan skett en förskjutning i riktning mot större tyngd för fackutbildningen jämfört med allmänbildningen till följd av den faktiska höjningen av flertalets studerandes förkunskapsnivå. Kommitténs förslag avsåg att stärka denna inriktning. I linje med detta hade man sökt bereda undervisningen i de särskilda ämnenas metodik en fylligare behandling.²² Genom relativt utförliga anvisningar hade man i kommittébetänkandet sökt ange inriktning för hur arbetet lämpligen skulle bedrivas i respektive ämne.

¹⁹Ibid., s 214–218. Sveriges allmänna folkskolläraryörening hade sänt ut två av sina medlemmar, överlärare Carl Lidman och folkskollärarinnan Elin Lundewall, på studiebesök till Tyskland för att studera lärarutbildningens utformning enligt de nyare tendenserna; därtill hade på uppdrag av Sveriges folkskolläraryörebund Ernst Bjerke utarbetat en redogörelse för folkskolläraryörebundens i ett flertal europeiska länder. Dessa internationella erfarenheter torde ha spelat en stor roll för förbundens yrkanden. Fredriksson, 1950, *SFH V*, s 229 ff

²⁰SOU 1935:44. *Betänkande med utredning och förslag angående folk- och småskoleseminariernas organisation m.m.* Se t e x s 28–43.

²¹Man föreslog t e x en minskning från maximal examinationskapacitet om 600 lärare per år till normal årlig examination om 360 lärare och att folkskolläraryörebundens i Kalmar, Luleå och Växjö skulle upphöra. Ibid., s 239.

²²Ibid., s 45–48.

Dessa anvisningar ämne för ämne återfinns emellertid inte i den sedermera utarbetade undervisningsplanen.²³

Kommittén föreslår också viss minskning av det schemalagda timtalet på timplanen för att rymma mer av självstudier och självverksamhet. Man föreslår att kursen i några ämnen avslutas före sista året för att nå ökad koncentration. Man föreslår att ett nytt ämne inrättas – samhällskunskap – och att ämnet engelska blir det obligatoriska främmande språket.²⁴

I psykologi och pedagogik förstärks momenten ”barn- och ungdomsårens psykologi” och ”senare tiders pedagogiska strömningar” – dessa sägs lämpligen kunna utgå från pragmatismen och arbetsskoleidén – medan den äldre pedagogikens historia föreslås beskäras i motsvarande grad.²⁵ Här åberopar man flera framställningar med önskemål om förstärkning av psykologiundervisningen, inte minst avseende psykopatologi, hjälpskoleväsen och socialpedagogik. Dessa områden ökar också. Vidare betonas åter de rekommendationer om ett ändrat arbetssätt som folkundervisningskommittén utvecklade.²⁶ De sakkunniga förstärker på vissa punkter det laborativa arbetssättet, inte minst i de naturorienterade ämnena. Man föreslår inte någon särskild övergripande syftesformulering i sitt stadgeförslag.

Förslaget möts av blandade reaktioner. Vid det fjortonde seminarieläramötet konstaterar ordföranden, rektor Högsby, att man nu befann sig vid en ödesdiger vändpunkt i seminariernas arbete och organisation. Det handlade ju inte heller om någon förestående expansion, utan om vilka seminarier som kanske helt skulle tvingas upphöra med sin verksamhet. Meningarna var starkt delade i frågan om inträdeskraven och om antalet studentlinjer.²⁷ I grunden speglas motsättningar kring en eventuell försvagning av klassifikationen – av styrkan hos gränsen mellan universitet och lärarutbildning. Rektorerna Gideon Danell och Anna Sörensen går t ex till kraftigt försvar för studentexamen som förberedelse för studier vid seminarium, medan andra förordar seminariernas av tradition särskilda rekrytering. Ett intressant föredrag hölls av Gottfrid Sjöholm, som bl a menade att metodikens viktigaste innehåll var att ge praktisk vägledning, inte att teoretisera om hur man borde undervisa; hellre hade Sjö-

²³Jfr SOU 1935:44, s 254–288 och *Stadga och undervisningsplan för folkskoleseminarierna 1937*, s 76–97. Genom att bl a minska klasstorleken till 24 och göra vissa andra organisatoriska förändringar lyckades de sakkunniga åstadkomma en mindre ökning av antalet övningslektioner per studerande; från 52–58 till 72 lektioner. SOU 1935:44, s 64.

²⁴Ibid., s 51–58; frivillig kurs i tyska skulle kunna väljas.

²⁵Ibid., s 58 f.

²⁶Ibid., s 49.

²⁷Fjortonde svenska seminarieläramötet 1935.

holm önskat benämningen ”arbetsätt” än ”metodik” – det senare hade ”lagt en död hand över mången ung människa.”²⁸

Svensk Lärartidning refererar de sakkunnigas förslag under rubriken ”Rationaliserad lärarutbildning” och ställer sig i en ledare positiv – svensk lärarutbildning kommer att väsentligen förstärkas, anser tidskriften. Inte minst pekar man på det intressanta i att kommittén genom förslag om intagning av tre studentlinjer i Lund givit detta seminarium karaktären av pedagogisk högskola.²⁹

I den gemensamma skrivelse till Kungl. Maj:ts styrelserna för de fyra olika lärarförbunden avger talar man åter för en starkare koppling mellan universitet och seminarium, i det att man menar att seminarierna i universitets- och högskolestäderna obetingat bör bibehållas och att studentlinjerna under alla förhållanden bör ligga där. Vikten av en nära kontakt med huvudhårdarna för landets vetenskapliga och kulturella liv anges som motiv.³⁰

Utbildning av kunniga, vidsynta och kärleksfulla barnafostrare med sedlig, sanningskär, frihetsälskande och självständig personlighet. 1937 års seminariestadga

Den proposition som utarbetades utifrån sakkunnigförslaget följde detta i dess huvuddrag, utom ifråga om förläggningen. Departementschefen – Arthur Engberg – ställde sig positiv till de skärpta inträdeskraven, inte minst för att de väntades främja den fackliga utbildningen av seminarieeleverna.³¹ Ett kunskapsmått närmast motsvarande realexamen borde erfordras, men inte avlagd examen. Skälen angavs vara desamma som dem Värner Rydén framförde i 1913 års riksdagsdebatt om folkundervisningskommitténs förslag. Så här formulerar sig Arthur Engberg:

”För egen del vill jag till en början framhålla, att jag icke kan understödja ett förslag, som vore ägnat att från tillträde till seminarium utestänga dem, som vilja ägna sig åt folkskol-

²⁸Ibid., s 99–107, citatet s 105.

²⁹*Svensk Lärartidning*, 1935, s 868 ff: ”Rationaliserad lärarutbildning”, s 874 f: ”Lärarutbildningen omorganiserar”. I denna årgångs första nummer meddelas för övrigt att Ruben Wagnsson nu utsetts till undervisningsråd vid skolöverstyrelsen och att Nils Wikström övertagit redaktörskapet för tidskriften.

³⁰Se *Svensk Lärartidning*, 1936, s 57 f: ”Seminariereformen inför lärarorganisationerna”, där skrivelsen återges.

³¹Kungl. Maj:ts proposition till riksdagen angående folk- och småskoleseminariernas organisation m.m. Nr 100, s 32. Bihang till riksdagens protokoll 1936. Första samlingen. Sjunde bandet.

lärarbanan men ej haft tillfälle att åtnjuta utbildning vid allmänt läroverk eller annan läroanstalt med realexamen ”³²

Propositionen uppmärksammade särskilt den föreslagna förbättringen av den praktiska utbildningen och förstärkningen av elevernas självständiga arbete.³³ Främst avhandlades emellertid organisations- och nedskärningsfrågorna.³⁴

I riksdagen behandlades propositionen av statsutskottet, som i stort sett accepterade förslaget. Dock var utskottet försiktigare än både ecklesiastikministern och de sakkunniga ifråga om att inrätta studentavdelningar och avvisade en motion om ett renodlat studentseminarium.³⁵ Främst avhandlades organisationen och var den nödvändiga nedskärningen skulle ske. Också riksdagsdebatten i kamrarna avspeglade detta.³⁶ Annat som var föremål för debatt gällde frågan om inträdesprov eller ej för dem som avlagt realexamen. Här hade redan de sakkunniga konstaterat, att en rad så kallade preparandkurser florerade för att förbereda för proven – kurser man karakteriserade som förmedlande en fragmentarisk kunskap. I denna fråga vägde emellertid intresset över för att inte skapa svårare förhållanden för studerande *utan* realexamen – alltså bibehölls proven.

Svensk Lärartidning konstaterar i sin kommentar att vissa betydande framsteg gjorts och att positionerna flyttats ett gott stycke framåt sedan 1932, även om man beklagar att inte fler studentavdelningar inrättats och att förslaget om renodlat studentseminarium fallit. Särskilt framhålls att nu studentlinjen äntligen givits lika fast ställning som den fyraåriga linjen och gjorts tvåårig, liksom att den fyraåriga utbildningen nu byggde på kunskaper motsvarande realexamen.³⁷

³²Ibid., s 34.

³³Ibid., s 35 f om undervisningsplanen, s 43 om inträdesfordran och undervisningsplan för tvåårig studentlinje.

³⁴Om antalet studentkurser, se s 76–79, om förläggning/nedläggning, se s 79–82, s 205.

³⁵De sakkunniga hade föreslagit 8 fyraåriga och 7 tvååriga kursavdelningar, propositionen 9 fyraåriga och 6 tvååriga och utskottet 10 fyraåriga och 5 tvååriga; därtill hade alla föreslagit en kurs för vidareutbildning av småskollärare till folkskollärare. SOU 1935:44, s 239, Proposition 1936:100, s 76–79, Statsutskottets utlåtande. Nr 150. Bihang till riksdagens protokoll 1936. Sjätte samlingen. Andra bandet.

³⁶Inte minst fanns en stark opinion för att behålla det hotade seminariet i Kalmar. Här drog man fram argument i avsikt att visa att det vore ett riksintresse att behålla just detta seminarium. På denna punkt hade också utskottets resp Kungl. Maj:ts ställningstaganden skilts åt. Propositionen hade föreslagit nedläggning av Kalmar och att seminariet i Växjö skulle upphöra utbilda folkskollärare; utskottet stödde det senare men önskade bibehålla Kalmar. Med en rösts övervikt stödde andra kammaren utskottets förslag; i första kammaren var majoriteten för utskottsförslaget större. Prop. 1936:100, Statsutskottets utlåtande Nr 150, Riksdagens protokoll 1936. Första kammaren. Fjärde bandet. Nr 44, s 1–46, Andra kammaren. Femte bandet. Nr 45, s 31–58.

³⁷*Svensk Lärartidning*, 1936, s 692 f: ”Seminarier reformen”; jfr även s 14 f: ”Rostad” o. s 247 f: ”Seminarier reformen”.

Förslag till ny stadga och undervisningsplan på basis av riksdagsbeslutet skulle nu utarbetas av skolöverstyrelsen och fastställas av Kungl. Maj:t.³⁸ Lärarförbunden tillsätter en gemensam kommitté för att följa frågan,³⁹ och denna kommitté skriver till skolöverstyrelsen med hemställan om bl a friare studiesätt vid seminarierna och färre schemabundna timmar. Trots förra seminarierreformens förbättringar vilade alltjämt schematvånget och läxläsandet tungt och hämmande över seminarierna, ansåg förbunden. I stället efterlyste man högskolemässig undervisning och en studiehåndbok till hjälp i detta. Man ville också ha obligatoriska kurser i både tyska och engelska samt efterprovningensrätt. Man ansåg inte att seminarielärare borde engagera sig i preparandkurserna.⁴⁰

Skolöverstyrelsens förslag till stadga kom att omfatta flera kontroversiella punkter. I förslag till ”syftesparagraf” anfördes bl a att seminariet skulle söka i kristendomens anda utbilda eleverna till sedliga och självständiga personligheter, som älskar sanning och rätt, fosterland och mänsklighet. Med generaldirektör Otto Holmdahls utslagsröst hade verket även förordat att biskopen (eforus) skulle vara självskriven inspektor för seminarium. Lärartidningen finner detta överraskande och förordar av Kungl. Maj:t eller skolöverstyrelsen utsedd inspektor.⁴¹ Konsistorium som lokal styrelse för seminarium var emellertid nu ute ur bilden.

Lärarorganisationerna skriver nu till skolöverstyrelsen med sikte på det kommande förslaget till *undervisningsplan* och hemställer om avsevärd reduktion av det schemabundna timtalet jämfört med vad 1932 års seminariekommitté föreslagit, att periodläsning konsekvent genomfördes i flertalet läroämnen, att klassundervisning och läxläsning i största möjliga utsträckning särskilt i de två högsta klasserna ersattes av fria, individuellt bedrivna studier och att tiden för den praktiska lärarutbildningen väsentligt ökade. Man förordade t ex att eleverna regelbundet fick hospitera i övningsskolan eller annan folkskola från första året och även hålla några lektioner samt att en veckotimmes undervisning i metodik borde läggas in på schemat under varje år. Vidare ansåg man det lämpligt att den studerande i samband med psykologiunder-

³⁸Riksdagens protokoll 1936. FK Nr 44, s 1–46, AK Nr 45, s 58.

³⁹*Svensk Lärartidning*, 1937, s 77.

⁴⁰Ibid., s 257: ”Friare studiesätt vid seminarierna”; se även s 262: ”Den nya seminarieorganisationen” o. s 321 ff: ”Seminariernas fria studiesätt”, där *Svensk Lärartidning* i ledarartiklar bl a talar för att seminarierna borde arbeta efter en metod som liknade högskolans. Bl a borde eleverna få möjlighet att samla studierna kring vissa ämnen och ämnesgrupper enligt en bestämd plan i stället för det stora antalet schemabundna timmar med läxläsning osv.

⁴¹Se t ex *Svensk Lärartidning*, 1937, s 508 ff: ”Seminariestadgan i stöpsleven”, jfr även s 883. Holmdahl var teologie doktor, riksdagsledamot för högerpartiet och f d lektor vid folkskoleseminariet i Stockholm; Fredriksson, op. cit., s 14 f.

visningen fick följa arbetet vid rådgivningsbyrå för uppfostringsfrågor. Förbunden ansåg generellt att en koncentration av studierna till fyra- eller åtta-veckorsperioder var lämpligt i så gott som alla läroämnen utom främmande språk.⁴²

I en ledarartikel hävdar *Svensk Lärartidning* att nya författningar inte borde begränsas till att inregistrera den gångna inre utvecklingen vid seminarierna utan dra upp riktlinjer för fortsatt framåtskridande. Man målar upp bilden av att seminariernas elevkårer till största delen bestod av unga män och kvinnor, som avlagt student- eller realexamen eller hade normalskolekompetens; de studerande hade studievana och allmänbildning och var 20–21 år gamla; allt detta gjorde kravet starkare på att ersätta den schemabundna klassundervisningen med fria, individuellt bedrivna studier. Det räckte inte med *möjlighet* för seminarierna att göra detta utan krävdes ett direkt påpekande att så borde ske.⁴³

Arthur Engberg frångick förslaget om eforus som inspektor och omarbetade syftesparagrafen i sekulariserad riktning.⁴⁴ Så här lyder nu syftesparagrafen i den fastställda stadgan:

”Undervisningen vid seminariet skall hava till mål att utbilda eleverna till kunniga, vidsynta och kärleksfulla fostrare av folkskolans barn. Den skall meddela den allmänbildning och de fackkunskaper, som eleverna behöva för sitt framtida kall, söka väcka deras håg att genom fortsatt utbildning förkovra sina kunskaper och färdigheter, samt söka hos dem ingjuta hängivenhet för det kall, de valt. I den mån det är möjligt, bör arbetet vid seminariet så anordnas, att tillfälle beredes eleverna att genom fria studier inhämta föreskrivna kurser. Undervisningen bör, där anledning därtill finnes, beakta det praktiska livets behov och intressen. Den bör så bedrivas, att den främjar ordning och pliktuppfyllelse. Vid undervisningen skall eftersträvas, att eleverna utvecklas till sedliga, sanningskära, frihetsälskande och självständiga personligheter.”⁴⁵

Lärarens fostrande uppgift ställs således främst. Lärararbetet ses alltså som ett kall, och *frihetsälskande* har ersatt *i kristendomens anda* som en del i den

⁴²*Svensk Lärartidning*, 1937, s 544 f: ”Folk- och småskoleseminariernas undervisningsplaner.” Vidare skriver lärarkårens seminariekommitté till Kungl. Maj:t med anledning av stadgeförslaget. Man föreslår bl a att den lokala inspektionen bör utövas av någon av skolöverstyrelsen eller regeringen utsedd inspektor, att skriftligt pedagogiskt prov ska ingå i examen och att lämplig kontroll stadgas över de privata preparandkurserna, om de fortlever. *Ibid.*, s 606 ff: ”Seminariestadgan inför stadfästandet.”

⁴³*Ibid.*, s 610 ff: ”Seminarierna bör ej bindas vid det förgångna.”

⁴⁴Jfr Enlund, *Svenska kyrkan och folkskoleseminarierna 1842–1968*, 1993, som konstaterar att i och med 1937 års stadga kyrkans institutionella och administrativa styrning och kontroll av seminarierna upplösts – även om en hel del religiösa inslag, t ex morgonbön, kvarstod.

⁴⁵SFS 1937:535. Kungl. Maj:ts stadga för folkskoleseminarierna, § 5.

normativa grunden för personlighetsutvecklingen. Noteras bör också, att det praktiska livets intressen tonats ned jämfört med 1914.

Syftesparagrafen vinner *Svensk Lärartidnings* gillande; tidskriften menar att Engberg nu gjort förbättringar som tillmötesgår lärarsynpunkterna.⁴⁶ Man ser utsagan om tillfälle till fria studier – i den mån det är möjligt – som en obestridlig framgång för lärarkårens uppfattning och avslutar med följande ord:

”Om också folkskollärarkårens synpunkter inte helt vunnit beaktande, innebär dock stagan ett stort och avgörande steg fram mot en rationellt ordnad och effektiv folkskolläraryt utbildning.”⁴⁷

Själva undervisningsplanen har följande karaktär. Den inleds med allmänna anvisningar som betonar självverksamhet, friare arbetsformer, koncentrationsläsning/periodläsning, individualisering och en allmän anvisning rörande ämnenas metodik; bl a utsägs att särskild översikt över folkskolans kurs i respektive ämne skall ingå samt att kursernas avvägning såväl efter barnens åldersstadium som folkskolans ställning inom vårt lands undervisningsväsen bör beaktas. Däremot finns inga anvisningar ämne för ämne.

Samhällslära tillkommer som nytt ämne, bestående av stats- och kommunalkunskap, samhällets sociala byggnad, social lagstiftning, sociala rörelser och organisationsformer, de allmänna ekonomiska lagarna och viktigare företeelserna inom tidens ekonomiska liv. På den tvååriga studentlinjen står detta ämne ensamt, på den fyraåriga linjen återfinns *historia med samhällslära*. Ämnet ekonomilära har samtidigt utgått. Vidare har fysik och kemi separerats i kurs- och timplaner. Kristendomskunskap, matematik, gymnastik och kvinnlig slöjd resp hushållskunskap får minskat timtal – kristendom från totalt 12 till 9, matematik från 12 till 8.5 – medan fysik, kemi och engelska får ökat. Totalt över de fyra åren minskar det schemalagda timtalet emellertid endast med 3 veckotimmar; hela minskningen förläggs till fjärde årskursen. Till respektive ämnes innehåll har knutits en översikt av folkskolans och ungdomsskolornas kurs med särskild hänsyn till den metodiska behandlingen. Engelska är nu obligatoriskt på fyraårig linje och möjlighet ges för frivillig kurs i franska eller tyska. I *psykologi och pedagogik* har begreppet *allmän didaktik* försvunnit ur kursplanen och ersatts av ”Behandling av viktigare didaktiska frågor i anslutning till psykologiundervisningen och den praktiska utbildningen.”⁴⁸ Undervisnings-

⁴⁶*Svensk Lärartidning*, 1937, s 884 f: ”Reformerad folkskolläraryt utbildning”.

⁴⁷*Ibid.*, s 885.

⁴⁸*Stadga och undervisningsplan för folkskoleseminarierna 1937*, s 72–97, timplan s 74 f; citatet s 85.

planen speglar spänningen mellan att skapa större utrymme för fria studier utanför den schemabundna undervisningen och existensen av än fler obligatoriska ämnen. Någon egentlig försvagning av den starka klassifikationen har inte skett.

Karaktärsfostran, psykologiska mätningar, skolning för demokrati – och en gemensam lärarutbildning?

1940-talets pedagogiska idédebatt präglas av "bottenskolefrågan" och de stora skolutredningarnas arbete: 1940 års skolutredning och 1946 års skolkommision. En pedagogisk diskurs präglad av karaktärsfostran, viljans stärkande och en god moral i den andliga beredskapens tjänst tog form i ljuset av de tidiga krigsåren. Formuleringar återfinns som påminner om sekelskiftets oro för en sedeslös ungdom, präglad av självhävdelsebegär och moralisk förflockning. I krigsutbrottets spår lanseras värtjänstgöring för skolungdom som en väg att stärka nationell beredskap och moralisk fostran – ett förslag som blev mycket kontroversiellt och aktualiserade grundläggande politiska och pedagogiska motsättningar.⁴⁹

Rekrytering och urvalsmetoder till högre studier var en annan brännande fråga på dagordningen. I föregående kapitel har den intensiva debatten om rekryteringen just till folkskollärarutbildningen redovisats. Också frågan om urvalsmetoder från folkskola till läroverk var ytterst aktuell. Betygssättningen i folkskolan var från slutet av 1930-talet föremål för utvecklingsarbete under ledning av lektor Frits Wigforss vid Kalmarseminariet. 1940 utfärdade skolöverstyrelsen provisoriska anvisningar i avvaktan på att frågan om standardprov som hjälpmedel utretts.⁵⁰ Frits Wigforss engagerades nu – vid sidan av sina offentliga uppdrag – av folkskolläraryöreningen för att leda en psykologisk-pedagogisk undersökning om barnens förmåga att på olika åldersstadier tillägna sig kunskapsstoffet.⁵¹ 1945 finner ledarskribenten i *Svensk Lärartid-*

⁴⁹För en analys av 1940-talets skolutveckling, se Gunnar Richardson, *Svensk skolpolitik 1940–1945*, 1978, och *Drömmen om en ny skola. Idéer och realiteter i svensk skolpolitik 1945–1950*, 1983. "Beredskapspedagogiken" och debatten om värtjänsten skildras i Richardson, 1978, s 73–98.

⁵⁰Se SOU 1938:29 o. SOU 1942:11; jfr även *Svensk Lärartidning*, 1940, s 800 ff: "Betygssättningen i folkskolan".

⁵¹Studien skulle börja med modersmål och räkning vid inträdet i skolan och man ville ha svar på bl a följande frågor: Vilka delar av nuvarande kurser i folkskolan är helt eller delvis onödiga? Försummas andra viktigare uppgifter? Införs kursmomenten i rätt ordningsföljd ur svårighets- och intressesynpunkt? Kan anmärkningar riktas mot använda metoder? Är arbetsresultatet tillfredsställande, och står det i rimlig proportion till den tid som ägnats däråt? Är kurser och fordringar rimliga med hänsyn till barnens fysiska och psykiska krafter? Är undervisningen väl ägnad

ning att försöksverksamheten på betygssättningens område visat så tillfredsställande resultat att man utan betänkligheter kan låta folkskolebetygen vara avgörande för övergången till högre skolstudier.⁵² Också försöksverksamhet med särskilda psykologiska prov i samband med intagningen till seminarium genomförs, nu i Stockholm.

1944 inrättades Statens psykologisk-pedagogiska institut i Stockholm. Institutet fick överta det fortsatta arbetet med konstruktionsverksamheten vad gäller skolans standardprov.⁵³

Anspråken på den psykologiska vetenskapens bidrag till skolans metoder höjs ännu mer under 1940-talet. Så här formulerar sig *Svensk Lärartidning* när man i en ledande artikel år 1944 åter kräver en reformerad lärarutbildning:

”Det är inte tillräckligt att endast studera och redovisa kunskaper i den nyare barnpsykologiska litteraturen, det är inte nog med att konstatera barnens individuella olikheter, övningsskolan måste vara så organiserad, att både seminariets lärare och dess elever i undervisningen kan använda metoder, som möjliggör en verklig tillämpning av psykologiskt grundade uppfostringsmetoder.

I denna fråga är det barnet och dess rätt, som i första hand måste beaktas.”⁵⁴

att befordra barnens intellektuella utveckling och karaktärsdanning och tas tillräcklig hänsyn till de enskilda barnens läggning och begåvning? Man skulle arbeta dels med provningar, dels med enkäter; *Svensk Lärartidning*, 1941, s 1014 (notis), 1319 f: ”SAF:s psykologisk-pedagogiska undersökning” av Nils Wikström. Påföljande år får tidningens läsare veta mer om undersökningen via en ledarartikel. Man vill helt enkelt ta reda på vad det faktiska resultatet blir av skolarbetet. Och då måste man börja från början. Hur ser eleverna ut, vilka är deras förutsättningar? Tidigare har man inte kunnat ta tillräcklig hänsyn till detta, men nu – i och med att redskap utvecklats för skolmognadsprov, gruppöv för intelligensundersökningar av ej läskunniga osv – har det blivit möjligt. Ett 50-tal lärarinnor samlades till sommarkurs i Kalmar för att lära sig sköta prövningarna, Wigforss bearbetade och standardiserade proven, som sedan skulle användas i massundersökningar av nybörjare 1943. *Svensk Lärartidning*, 1942, s 563 f: ”Psykologisk-pedagogiska undersökningen”, se även s 945 ff om själva kalmarkursen. 1945 får läsarna veta att studien av nybörjarnas färdigheter i läsning, räkning och skrivning närmade sig sin fullbordan och att skolmognadsprov ”medför omdaning av klasstypen”: särskilda klassavdelningar hade bildats för *tidigt skolmogna* liksom en särskild avdelning för *ej skolmogna* 7-åringar. Härigenom ansåg man att kvarsittning skulle förebyggas; sannolikt skulle proven aktualisera behovet av ett förskoleår i anslutning till skolan; *Svensk Lärartidning*, 1945, s 40: ”SAF:s psykologisk-pedagogiska undersökningar”. 1943 var Frits Wigforss inbjuden att tala vid förskolepedagogernas kongress – övriga talare var bl a dr Torsten Ramer, rektor Carin Ulin och skolöverläkaren dr C W Herlitz. *Lärartidningens* artikel av signaturen M.C. om detta har rubriken ”När ska barnet börja skolan? Skolmognaden bör bedömas före läsarets början” och här säger man bl a: ”Skolmognadsproven kommer säkerligen bl.a. att medföra respekt för individuella avvikelser. Det blir inte längre självfallet att skära alla över en kam och hålla på klassundervisningens allena saliggörande. Man kanske rent av återupptäcker barnet. Individuella undervisningen får vind i seglen.” *Svensk Lärartidning*, 1943, s 1204 ff.

⁵²*Svensk Lärartidning*, 1945, s 487 f: ”Skolfrågor i riksdagsdebatten”.

⁵³Sixten Marklund, *Skolsverige 1950–1975*, del 5 ”Läroplaner”, 1987, s 276 ff. 1949 beslutade regeringen att inträdesprövningarna till läroverk skulle avskaffas och tillträdet baseras på betygen.

⁵⁴*Svensk Lärartidning*, 1944, s 1171 f: ”Reformerad lärarutbildning”; citatet s 1172.

Vidare förespråkas ånyo mer praktik, friare undervisningsformer och möjligheter till behörighet att undervisa i främmande språk. 1944 återfinns ett tidstypiskt uttalande i en ledare under rubriken "Förskoleåret":

"Det aktuella kravet på begåvningarnas tillvaratagande återverkar även på frågan om rationell vård och fostran av barn i förskoleåldern. Medicinsk och psykologisk forskning bestyrker, att förskoleåren i utvecklingshänseende är av större betydelse än någon senare period i en människas liv."⁵⁵

Hur skolan skall forma en demokratisk människa är ett annat viktigt tema i den aktuella pedagogiska diskursen. 1943 skriver Evald Fransson under rubriken "Skolan och demokratin" om vägar till demokratisk fostran:

"Lika väl som diktaturen lyckats forma ut sin speciella människotyp, kan demokratin bygga upp en motsatt typ, för vilken det är självklart att vara aktiv, självlagstiftande, samarbetande och samhällsintresserad."⁵⁶

I samband med de stora skolutredningarna under 40-talet aktualiserades också frågan om ett närmande mellan folkskolläraernas och läroverksläraernas utbildningar. Talen vid seminarieväsendets 100-årsjubileum i samband med det femtonde svenska seminarieläramötet i Stockholm berörde delvis samma tema.⁵⁷ Även seminariernas inre arbete diskuterades.⁵⁸ Försöksverksamhet pågick i bl a Kalmar och Stockholm med friare arbetsformer och mindre schemabundenhet.

I början av år 1943 anser *Svensk Lärartidning* i en ledare att hela lärarutbildningsproblemet borde utredas och folkskolläraernas och läroverksläraernas

⁵⁵Ibid., s 303 f: "Förskoleåret"; citatet s 303.

⁵⁶*Svensk Lärartidning*, 1943, s 513, s 539 f, s 550 f: "Skolan och demokratin" av Evald Fransson; citatet s 550. Fransson hade publicerat två skrifter i frågan med de tidstypiska titlarna *Uppfostran och upprustning*, 1941 och *Är demokratin på glid*, 1943.

⁵⁷Skolöverstyrelsens generaldirektör Otto Holmdahl talade t ex för seminariesystemets bevarande och Kurt Falck förordade större frihet och självständighet i studierna i alla ämnen. *Svensk Lärartidning*, 1942, s 1241 o. s 1264 f: "Seminarieväsendets 100-årsjubileum." Någon berättelse över detta seminarieläramöte är ej utgiven.

⁵⁸Sålunda skriver Gunnar Alvin – själv seminarist så sent som 1940 – ett debattinlägg kring ecklesiastikminister Bages skolprogram med rubriken *Fyraårig linje eller studentlinje?* där han beskriver seminarieundervisningen på fyraårig linje som otidsenlig med skolbänk som i realskola, schemabunden läsordning, i regel sex timmars undervisning per dag, kurser som styckas sönder av läxor i ett hackmatsbetonat system: "Den studiernas tjuvning, som ligger i att kunna överblicka och se utvecklingslinjer i större sammanhängande partier, erfares mycket lite." Författaren efterlyser fria studier och kritiserar den rika ämnesfloran och ett betygsjakt med oklara fordringar. Om det rena kunskapsinhämtandet så långt möjligt var avklarat före lärarutbildningsstudierna skulle huvudintresset kunna fästas på de rent pedagogiska frågorna. *Svensk Lärartidning*, 1942, s 106.

utbildning närmare anknytas till varandra. Man åberopar också Sveriges Folkskolläraryrkesförbunds framställan om studentexamen som grund för folkskolläraryrkesutbildningen.⁵⁹ Under årets senare del skriver avgående redaktören, Nils Wikström, i artikeln ”Skolorganisation och lärarutbildning” bl a att det stora felet i lärarutbildningsdiskussionen är att man utgått från att de olika lärarkategorierna skall utbildas vid olika utbildningsanstalter (småskoleseminarium, folkskoleseminarium, universitet). Redaktören ser en vision framför sig: ”Framtidens lärarutbildning kommer att bli av annat slag. Liksom de olika skolformerna kommer att bindas samman, så kommer lärarutbildningen att samordnas ” All lärarutbildning bör koncentreras och läggas vid pedagogiska högskolor i Lund, Uppsala, Stockholm, Göteborg och samarbeta med respektive universitet/högskola. Inträdeskrav bör vara studentexamen – eller det som i stället komma skulle. En del ämnen borde vara gemensamma för alla lärarstudier, en del vara specialisering, främst vad gäller praktiken. Författaren menar att en sådan vision kräver en fullständigt ändrad grundsyn – inte minst från universitetshåll – liksom att man måste bortse från kårspunkterna och se till vad som gagnade skolan.⁶⁰

Lärarutbildning vid särskild högskola? 1946 års skolkommission

1946 års skolkommission tog upp frågan om en reform av hela lärarutbildningen. Kommissionen organiserade inom sig en särskild så kallad delegation för lärarutbildningsfrågor.⁶¹ Skolkommissionens principiella ställningstagande rörande lärarutbildningen kom att i stora delar ligga till grund för proposition och riksdagsbeslut vid 1950 års riksmöte om riktlinjerna för en framtida organisering av lärarutbildningen av folkskolans lärare enligt en lärarhögskolemodell.

Skolkommissionen gör en grundlig utredning av centrala lärarutbildningsfrågor mot bakgrund av sina ställningstaganden rörande skolan och dess inre

⁵⁹*Svensk Lärartidning*, 1943, s 3–6: ”Vid en folkskolans milstolpe”.

⁶⁰*Ibid.*, s 1165 ff: ”Skolorganisation och lärarutbildning” av Nils Wikström. Citatet s 1166.

⁶¹Delegationen bestod av kommissionsledamöterna professor Hans Ingemar Düring (opol), ordförande, riksdagsledamot med lic Bertil von Friesen (fp), studierektor Alva Myrdal (s), riksdagsledamot Emil Erhard Näsström (s), fru Anna Sjöström-Bengtsson (s) samt experterna undervisningsrådet Kurt Falck, professor Sten Wahlund, lektor Frits Wigforss samt som sekreterare adjunkt Evert Carlholm (till 20 oktober 1946 folkskollärare Bengt Hillman); SOU 1948:27. *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*, s XIII.

arbete. Avsikten sägs vara att skärskåda hur lärarutbildningen i princip borde utformas ”för att ge avsett resultat”.⁶²

De grundsatser kommissionen slår fast är att utbildningen skall utbilda för läraryrket viktiga personliga egenskaper, den skall ge en god allmänbildningsgrund och erforderliga ämneskunskaper och den skall omfatta egentlig yrkesutbildning.⁶³

Lärarens personlighet och etiska värderingar är avgörande för undervisningens resultat:

”Det inflytande, som utgår från läraren, härrör lika mycket från vad han är som människa, som från vad han kan om sitt ämne. De värden läraren i sitt personliga liv sätter högst, det som han finner vara livets glädjeämnen, den tro han har på sin uppgift, den levnadsfilosofi han tillägnat sig – allt detta betyder lika mycket, om icke mer, än hans förråd av kunskaper.”⁶⁴

Om ämneskunskaperna sägs att de skall ge en god start – en lärare blir aldrig ”färdig”. En grundlig insikt i det nutida samhällets funktioner måste ingå, och kommissionen föreslår förstärkt utbildning i samhällskunskap.⁶⁵ Den egentliga yrkesutbildningen skall omfatta ”konsten att undervisa”, dvs en pedagogisk och metodisk genomarbetning av de olika ämnena, metoder som utexperimenterats, översikt över uppfostrans principer, barn- och ungdomspsykologi, metoder för begåvningsprövning, testning osv. Kommissionen lämnar ett utförligt förslag till kursplan för den egentliga yrkesutbildningen. I princip önskar man skilja allmänbildningen och ämnesfördjupningen från den egentliga yrkesutbildningen, som borde förläggas till lärarhögskolor i universitetsstäderna och på ett inte alltför litet antal övriga orter. Ett antal av seminarierna borde successivt ombildas till lärarhögskolor. Alla lärarhögskolor borde anknytas till något av de fyra universiteten eller högskolorna. Man föreslår aspiranttjänstgöring omfattande ett helt år, att undervisningen läggs upp i form av fria studier – de studerande bör t ex ej sammanföras till klassavdelningar –, att en stor övningsskola förenas med lärarhögskolan och att någon experimentskola inrättas. Man föreslår vidare att universitetslektorat inrättas i de olika skolämnena; man tänker sig att dessa skall inrättas som halvtidstjänster och kunna förenas

⁶²SOU 1948:27, s 355.

⁶³Ibid., s 355.

⁶⁴Ibid., s 355 f.

⁶⁵Ibid., s 357, s 360.

med undervisningen vid universitet. Lärarhögskolorna bör vara ”härda för en progressiv pedagogik” och kunna dra till sig bästa möjliga lärarkrafter.⁶⁶

Metodikens ges en vetenskaplig grund i psykologi och pedagogik på ett annat sätt än i tidigare läroplansarbeten. Utgångspunkten är kommissionens allmänna diskussion av skolan som ett led i en fortgående skolreform och de konsekvenser detta får för mål och arbetssätt i skolan och för synen på pedagogisk forskning.

Kommissionen betonar att skolans mål inte är en gång för alla fastställda utan kontinuerligt föremål för diskussioner och undersökningar. De sakkunniga uppfordrar till en allmän debatt om just skolans mål.⁶⁷ Stora förhoppningar riktas mot den psykologiska och pedagogiska forskningens möjligheter att anvisa de ”bästa” och mest effektiva vägarna att nå målen:

”Det fordras säkrare och mer utbredda kunskaper om vilka riktlinjer för den pedagogiska utvecklingen som leder till de bästa resultaten. De problem, som rör skolans mål, behöver bli föremål för diskussioner och vetenskapliga undersökningar. Den enskilde läraren bör vid planläggningen av skolarbetet analysera målsättningen och ta hänsyn till alla de element, som där ingår. Våra kunskaper om de bästa vägarna att nå studiemålen kan i hög grad berikas, om ökat stöd lämnas åt den psykologiska och pedagogiska forskningen och åt den pedagogiska försöksverksamheten.⁶⁸

Längre fram sägs följande:

En effektiv undervisning kräver [...] en noggrann analys av studiemålen, en undersökning av vilken utformning av skolarbetet som lättast leder till de uppställda målen, och en ständig jämförelse mellan målsättning och i praktiken uppnådda resultat.”⁶⁹

Kommissionens analys av forskningens roll är präglad av föreställningar om att vetenskap och försöksverksamhet skall kunna bidra till att göra undervisningen både effektivare och bättre anpassad till målen. Återigen är det psykologin som skall ge underlag för valet av arbetsmetod. Kommissionen resonerar i direkta ekonomiska effektivitetstermer:

”De bästa anvisningarna om vilka vägar som leder till de uppställda studiemålen lämnar den vetenskapliga forskningen och den praktiska försöksverksamheten. [...]”

⁶⁶Ibid., s 358–426, speciellt s 403–418. Citatet s 410.

⁶⁷Ibid., s 85.

⁶⁸Ibid., s 84.

⁶⁹Ibid., s 85.

Psykologiska undersökningar spelar stor roll för lösningen av pedagogiska problem. [...] Genom vetenskapliga undersökningar kan vi få ökad kunskap om vilka arbetsformer som lättast leder till de mål, som ställts upp, och vilka arbetsmetoder, som passar bäst på olika mögnadsnivåer. Den psykologiska forskningen ökar våra möjligheter att upptäcka och ta hänsyn till individuella olikheter, den hjälper oss analysera och utnyttja barnens intresse i skolarbetet, den ger kunskap om samspelet mellan olika egenskaper hos elever och om samspelet mellan olika lärjungar. [...]

Hur stor den samhällsekonomiska vinsten kan bli av anslag till den psykologisk-pedagogiska forskningen är givetvis omöjligt att beräkna. Redan om forskningen åstadkommer några procents effektivitetsförbättring av t. ex. läsundervisningen eller undervisningen i studieteknik, måste emellertid den samhällsekonomiska vinsten, till följd av att så många blir föremål för undervisning, gå upp till belopp av en helt annan storleksordning än de anslag till forskning som kan komma ifråga.”⁷⁰

Ester Hermansson har redovisat att just Gesells utvecklingspsykologiska forskning och dess tillämpning i skolan var en viktig utgångspunkt för skolkommisionens kursplanedelegation.⁷¹ Av stor betydelse var Alva Myrdals insats i kommissionen; hon var ordförande i kursplanedelegationen och ledamot av bl a delegationen för lärarutbildningsfrågor.⁷² Alva Myrdal har kommit att representera den moderna, optimistiska föreställningen om en rationell barnuppfostran och en rationell skola för det nya folkhemmet. Jan Olof Nilsson har visat hur inte minst den moderna sociologin fick stor betydelse för Alva Myrdals utveckling; hon läste Comte under sin uppväxt, fick Robert Lynd som ciceron under makarna Myrdals första amerikaresa och syntes i sitt tänkande ha påverkats av forskare som Ogburn, Burgess och makarna Thomas. Hon studerade socialpsykologi för Murphy och barnpsykologi för Charlotte Bühler.⁷³ Hon inspirerades uppenbarligen av de nya, sociala vetenskapernas optimistiskt samhällsreformatoriska ansats – och bidrog med denna sin inspiration till ett konkret program för en rationell skola och lärarutbildning, där vetenskapliga undersökningar skulle ge svar på frågor om moral, metod och uppfostran.

⁷⁰Ibid., s 86 f.

⁷¹Ester Hermansson, *Upplevelser och påverkan*, 1974.

⁷²SOU 1948:27, s XIII. Hennes mycket aktiva och konkreta arbete som ledamot i kommissionen och dess delegationer har demonstrerats av Richardson, 1983.

⁷³Jan Olof Nilsson, *Alva Myrdal – en virvel i den moderna strömmen*, 1994.

De stegvisa delreformernas väg. 1950 års principbeslut

1950 års riksdag fattade ett *principbeslut* om den framtida lärarutbildningens organisation. Beslutet formulerades i fyra punkter, där i den första punkten ut-sades att en ny typ av lärarutbildningsanstalter skulle inrättas för den egentliga yrkesutbildningen av ämneslärare, mellanskollärare, eventuellt småskollärare och möjligen även speciallärare. Med andra ord återfinns här riksdagens första beslut om att tillskapa lärarhögskolor. Vidare innehöll beslutet att yrkesut-bildningen skulle omfatta dels viss utbildning vid den nämnda läroanstalten, dels viss "aspiranttjänstgöring". Denna benämning avsåg en mer sammanhäng-ande praktisk del i utbildningen än vad tidigare folkskolläraryt utbildning omfat-tat. Utbildningen av "mellanskoledlärare" skulle i huvudsak grundas på gymna-siekunskaper eller motsvarande, utbildningen av småskollärare på realexamen.

I den proposition som föregick beslutet betonade ecklesiastikminister Josef Weijne vikten av att öka den psykologiska skolningen hos de blivande lä-rarna.⁷⁴ Statsrådet återger följande i sitt sammandrag av skolkommissionens synpunkter på lärarutbildningen – den kommission där han själv varit ordfö-rande sedan oktober 1946, då Tage Erlander blev statsminister:⁷⁵

"Den psykologiska vetenskapen har icke blott skapat en på experimentella och statistiska metoder grundad forskningsteknik, som kan te sig besvärlig nog för menige man inom lä-rarkåren, utan även utexperimenterat metoder, som i sinom tid kunna få vidsträckt till-lämpning i skolarbetet. I framtidens skola kunna lärarna icke umbära elementär kännedom om begåvningsprövningens metodik och andra slag av testning, de måste ha träning i att använda standardiserade prov, kunskap om grunderna för en rättvis bedömning av un-dervisningens faktiska resultat samt övning i pedagogisk journalföring [...]"⁷⁶

Själv framhåller departementschefen att läraren måste behärska sitt stoff, kunna värdera en kunskapsdetalj efter dess faktiska värde för de uppväxandes utbildning, ha den vidsynthet som krävdes för att kunna utmönstra sådant som blivit föråldrat och ha kunskaper nog att förnya sitt vetande. Utbildningens in-nehåll måste städse avpassas efter skolans föränderliga behov. Liksom i seklets början möter vi storartade utsagor om framtidens skola – en skola där psyko-

⁷⁴Kungl. Maj:ts proposition nr 219. Bihang till riksdagens protokoll 1950. Första samlingen. Tolfte bandet. Av propositionen framgår för övrigt, att intagningsförfarandet sedan 1947 ändrats på försök, så att prov i läroämnen i regel ej skedde för sökande med realexamen; i stället förekom särskilda prov i övningsämnena samt lämplighetsprov; *ibid.*, s 13.

⁷⁵SOU 1948:27, s XII.

⁷⁶Proposition 1950:219, s 22.

login som vetenskap skall bidra med underlag till lärarens rationella arbete. Åter pekar *barnet som natur* ut riktningen för både mål och medel:

”Har man en gång godtagit tesen, att barnet självt skall vara riktpunkten för lärarens arbete, kan kravet på en god utvecklingspsykologisk skolning för de blivande lärarna icke avvisas. Även i övrigt har den psykologiska forskningen framställt hjälpmedel och lett till resultat, som icke böra vara obekanta för aktiva lärare. [...] det psykologisk-pedagogiska inslaget måste tillmätas ett utrymme i lärarutbildningen, som fullt motsvarar dess betydelse för den moderna skolan.”⁷⁷

Annat som framhålls i propositionen är de stora svårigheter som visat sig när det gäller att vid seminarierna tillämpa undervisningsplanens anvisningar om koncentration i undervisningen och frihet i arbetssättet – detta tillskrivs främst den rådande ämnesträngseln och det därav följande höga veckotimtalet för den schemabundna undervisningen.⁷⁸ Försöken i Kalmar och Stockholm med minskat antal ämnen per årskurs och minskat antal lektioner på timplanen åberopas som goda exempel.⁷⁹ Propositionen diskuterar också relationen mellan ämnesstudier och ”fackstudier” och förordar att studierna för blivande klasslärare bör inledas med en allmänbildande etapp av gymnasial karaktär för att sedan följas av den egentliga yrkesutbildningen vid fackutbildningsanstalt av högskolekaraktär.⁸⁰ Således förordas den av skolkommissionen skisserade principiella modellen. Departementschefen finner det även naturligt att successivt gå mot en mellanskolläro-utbildning som i huvudsak grundas på kunskaper motsvarande gymnasiekurs.

Statsrådet motiverar en reform inte minst med utgångspunkt i den förestående starkt ökade utbildning av ämneslärare som ansågs nödvändig i samband med den kommande skolreformen.⁸¹ Propositionen betonar i anslutning till framställningen av skolkommissionens förslag lärarutbildningsreformen som en konsekvens av utvecklingen mot en enhetsskola:

”En reform av den praktiska lärarutbildningen är en naturlig – man kunde nästan säga självfallen – konsekvens av vårt skolsystems utveckling till en enhetsskola. Enhetsskolan skall bli den gemensamma arbetsplatsen för klasslärare och ämneslärare. Isoleringen mellan de nu så starkt åtskilda lärargrupperna kommer därigenom att brytas och ersättas

⁷⁷Ibid., s 26.

⁷⁸Ibid., s 15.

⁷⁹Ibid., s 16.

⁸⁰Ibid., s 26.

⁸¹Ibid., s 98 f.

med en kontinuerlig samverkan. Det är önskvärt, att aspiranterna icke blott få en gedigen utbildning för de klasser, där de skola undervisa, utan även redan under utbildningstiden få en konkret uppfattning av enhetsskolan i dess helhet och av det gemensamma i all lärargärning.”⁸²

Också det utskott som behandlade propositionen är positivt till en förbättrad psykologisk orientering och framhåller lärarutbildningens koppling till försöksverksamheten:

”En fullständig lärarhögskola bör kunna utrustas med erforderliga resurser för att aktivt följa det försöksarbete, som på skolans alla stadier är en nödvändig betingelse för de metodiska framstegen.”⁸³

Varje lärare borde under utbildningstiden få kontakt med försöksverksamhetens problemställningar och intresseras för att som färdig lärare ta del därav. Då måste, menar utskottet, utbildningsanstalten ”ha den inriktning, som ligger i ordet lärarhögskola, och det är i varje fall önskvärt, att alla de stora lärargrupperna nås av dess påverkan. [...] Inför det utvecklingsperspektiv, som karakteriserats såsom en fortskridande skolreform, har man [...] att vänta sig en särskild stor insats av de fullständiga lärarhögskolorna.”⁸⁴

Såväl proposition som riksdag betonar den skisserade lärarutbildningsreformens *stegvisa* karaktär. Departementschefen menar att övergången till ett lärarhögskolesystem bör ske steg för steg och att inget detaljbeslut ännu skall tas. Lärarhögskolor föreslås inrättas successivt och organisatoriska detaljer utformas senare. Utskottet säger följande: ”Reformen av lärarutbildningen bör liksom skolreformen ha en fortskridande karaktär.”⁸⁵ Delreformer, om möjligt inom den nuvarande organisationen, bör göras och parallellt därmed bör en ny lärarhögskoleorganisation successivt byggas upp. Riksdagens beslut följde utskottet utan närmare diskussion.⁸⁶

⁸²Ibid., s 62.

⁸³Särskilda utskottets utlåtande nr 4, s 51. Bihang till riksdagens protokoll 1950. Höstsessionen. Femte–elfte och fjortonde samlingarna.

⁸⁴Ibid.

⁸⁵Ibid., s 53; se även Prop. 1950:219, s 98–102.

⁸⁶Utskottet hemställde bl a att i den ordning och till det antal som senare bestämdes, lärarutbildningsanstalter av ny typ skulle inrättas, avsedda för egentlig yrkesutbildning av ämneslärare, mellanskollärare och eventuellt småskollärare samt i den mån det bestämdes även olika grupper av speciallärare, att utbildningen skulle omfatta dels utbildning vid lärarutbildningsanstalt, dels viss aspiranttjänstgöring samt att utbildningen av mellanstadie lärare skulle grundas på ett kunskapsmått i huvudsak motsvarande gymnasiekurs och av småskollärare i huvudsak motsvarande realexamen. Särskilda utskottets utlåtande nr 4, 1950, s 55, Riksdagens protokoll 1950. Höstsessionen. Första kammaren. Nr 33, s 55–61. Andra kammaren. Nr 33, s 46 ff.

Josef Weijne har av Richardson karakteriserats som en realist bland blåögda reformatorer.⁸⁷ Flera med skolkommisionen samtida bedömare har framhållit hans skicklighet att enligt de stegvisa delreformernas strategi lyckas nå enighet i riksdagen bakom 1950 års reformbeslut. Vi har i det föregående sett hur Weijne tillhörde de socialdemokrater som med hänvisning till fattig landsbygds- och arbetarungdom önskade bevara seminariernas frihet från formella examenskrav vid intagningen – och därmed också bevara seminariets exklusiva makt över tillträdet till folkskolläraryrket. Weijne synes ha varit en god representant för den försiktiga reformism som vi först mötte närmare ett sekel tidigare.

Det visade sig emellertid dröja nära tjugo år innan en form av lärarhögskoleorganisation var fullt genomförd och ytterligare tjugo år innan en till det yttre gemensam lärarutbildning för grundskolan inrättades.⁸⁸

”Den första lärarhögskolan”

Skolkommisionens lärarhögskoledelegation – med delvis andra ledamöter än den tidigare nämnda delegationen för lärarutbildningsfrågor – hade i uppdrag att utarbeta ett förslag till organisation av en fullständig lärarhögskola. Man uttalar också rekommendationer inför en kommande uppbyggnad av fler lärarhögskolor och skärper därvid kraven på att dessa skall förläggas till universitets- och högskoleorter och att seminarierna på sikt därmed avvecklas.⁸⁹

I betänkandet *Den första lärarhögskolan* betonar delegationen att lärarhögskolans huvuduppgift skulle vara ”den egentliga yrkesutbildningen”. Man menar att den nuvarande lärarutbildningen brister i förmåga att vara ett led i en

⁸⁷Richardson, 1983, s 401–410, särsk s 406–410.

⁸⁸Sixten Marklund tillskriver denna långa tidsutdräkt bl a villkorligheten i 1950 års reformbeslut: den nya enhetsskolan skulle införas endast om försöksverksamheten visade det lämpliga i att så skedde. Trots att villkorligheten avskrevs 1957 fortsatte emellertid delbeslut och provisorier vad gäller lärarutbildningen: ”Ytterst vilade all denna tvehågsenhet på politisk osäkerhet i riksdagen, vilken i sin tur återspeglade oenighet allmänt och mellan olika intressegrupper, inte minst lärarnas fackliga organisationer”; Sixten Marklund, *Skolsverige 1950–1975*, del 6 ”Rullande reform”, 1989, s 205, se även s 251–255. Här framgår också att inte minst kollegier vid folk- och småskoleseminarierna var kritiska till lärarhögskoleidéen; man menade t ex på sina håll att den implicerade ett misstroende mot befintlig lärarutbildning och innebar ett brott mot den ditillsvarande lärarutbildningstraditionen.

⁸⁹SOU 1952:33. *Den första lärarhögskolan*. Delegationen bestod av undervisningsrådet Eskil Källquist, ordförande, fil dr. Stellan Arvidson, sekreterare, folkskollärare Gerda Brunskog, lektor Carita Hassler-Göransson, överlärare Bengt Hillman, adjunkt Erik B Linder, professor K G Ljunggren, lektor H Lennart Lundh, adjunkt Erik Nordell, undervisningsrådet Yngve Norinder, rektorerna Ernst Sedström o. Ivar Sefve, småskollärare Ingeborg Sondén, lektor Wilhelm Tham, ledamoten av andra kammaren Adolf Wallentheim och lektor Frits Wigforss.

fortgående skolreform och framhåller att arbetet måste ha vetenskapligt underlag:

”Alltför litet utrymme har varit tillmätt den egentliga yrkesutbildningens teoretiska element, och teori och praktik har i alltför ringa mån samverkat. De blivande lärarna måste få en grundlig orientering i den pedagogiska teorin och få tillfälle att se och själva praktiskt pröva olika undervisningsmetoder. Fruktbarande kan en sådan utbildning bli endast om undervisningen utformas med hänsyn till den psykologiska och pedagogiska vetenskapens resultat. Arbetet vid lärarhögskolan måste ha vetenskapligt underlag.”⁹⁰

Om den egentliga yrkesutbildningen säger delegationen att den främst bör ha en praktisk syftning. Den blivande läraren måste göras förtrogen med skolarbetets mål, kursplaner, studieplaner, stoffurvalsprinciper, läroböcker och bredvidläsningsböcker, skolbibliotekets problem, undervisningsmateriel och övriga hjälpmedel, olika undervisningsmetoder och deras teknik samt kunskapsbedömningens metoder och betygsättningens principer. Men så tillägger man:

”Men undervisning är inte något hantverk, och undervisningsskicklighet uppnås inte enbart med hjälp av planritningar och inlärd handgrepp. Metodiken består inte av regler och mallar, avsedda för olika skolsituationer. Och den får aldrig vara självändamål, lika litet som skolarbetet får vara det. Metodiken måste stå i tjänst hos den personlighetsfostran, varom hem, skola och kamratliv samverkar.”⁹¹

Personlighetsfostran blir här den helhetsskapande, integrerande mekanism som förväntas brygga över gränserna mellan skolan och världen därutanför, liksom mellan metod och moral. Vi anar en ton från generaldirektör Bergqvists tal vid invigningen av Faluseminariet 1915.⁹² Samtidigt speglar delegationen ett nyare tema: utbildningen måste visa att *olika* meningar råder inte bara i metodfrågor utan om mål, kursinnehåll och principer och att dessa är underkastade förändring och utveckling. Urvalsfrågan problematiseras och sätts i relation till samhällsutvecklingen och forskningen. Utbildningen måste klart ge vid handen, att det råder olika meningar om mål, innehåll, metoder och principer och att allt detta är underkastat förändring och utveckling:

⁹⁰SOU 1952:33, s 22.

⁹¹Ibid.

⁹²Se föregående kapitel.

”Skolarbetets målsättning, uppsättningen av skolämnen och urvalet av stoff i läroböckerna och vid undervisningen är beroende av samhällsutvecklingen. Undervisningsmetoder och arbetssätt i skolan influeras vidare av den pågående människoforskningen; kunskap om uppväxtårens psykologi har revolutionerat vår syn på behandlingen av lärjungarna och på handledandet av dessas arbete.”⁹³

Läroplanen måste ge insikter i uppfostrans principer, för att läraren skall kunna följa utvecklingen på detta område – speciellt viktigt blir detta ”ju mera utbildningsarbetet i överensstämmelse med riksdagsbeslutet inriktas på de blivande lärarnas medverkan i den fortskridande skolreformen.”⁹⁴

”Den fortskridande skolreformen” är en tankefigur som återkommer i skolkommissionens olika betänkanden, i proposition och riksdag, och som vi åter skall möta i det läroplanarbete som ledde till att seminarieorganisationen sedermera ersattes av en lärarhögskoleorganisation. Vad avsåg delegationen med dessa ord, och hur tänkte man sig att utbildningen skulle få ett vetenskapligt underlag?

I skolkommissionens huvudbetänkande avslutas det programmatiska första kapitlet ”Skolväsendet och demokratins samhälle” just med detta tema. Utgångspunkten är synen på samhället som varande i en dynamisk omvandlingsprocess, vari också skolan innefattas. ”Vi lever i en pedagogisk brytningstid” hävdar kommissionen.⁹⁵ Statsmakterna bör därför undvika att alltför starkt binda skolan vid fastlagda former, centralt formulerade kursplaner och enhetliga undervisningsmetoder. Skolans utveckling bör i stället ”bygga på de skapande krafterna ute på arbetsfältet.”⁹⁶ Kommissionen menar därför att skolreformen främst bör undanröja hindren för *skolans fria utveckling*:

”Endast genom att tillerkännas tillräcklig frihet – även frihet att göra misstag och ändra uppfattning – kan skolan bli en levande skola. Endast på denna väg kan skolan år från år anpassa sig efter samhällsutvecklingen, ja bli en levande och framåtdrivande kraft i denna.”⁹⁷

Ett annat skäl som anförs är att med den snabba utveckling samhället befinner sig i skulle den ena skolreformen oavslutligt behöva avlösa den andra – och man skulle ändå riskera att ”en skolreform framstår som föråldrad, redan då den

⁹³Ibid., s 22.

⁹⁴Ibid.

⁹⁵SOU 1948:27, s 16.

⁹⁶Ibid., s 16.

⁹⁷Ibid.

föres ut i livet.”⁹⁸ Här lyfts nu *försöksverksamheten* fram som en möjlig väg att förverkliga den fortskridande skolreformen. Dels behövs systematisk försöksverksamhet under statens ledning, särskilda försöksskolor och en central instans vid skolöverstyrelsen som i samarbete med psykologisk-pedagogiska institutet systematiskt följer försöksverksamheten. Men det är inte nog; varje skola bör betrakta sig som en försöksskola och varje lärare bör söka egna vägar mot bättre metoder. Först så kan målet nås: *en ständigt fortskridande skolreform*.⁹⁹

Det är mot denna bakgrund *forskningen* vid lärarhögskolan tilldelas en central roll. Vi är nu långt borta från undervisningsläran given som ett teoretiskt system:

”Att definiera ordet vetenskaplig är inte lätt. Även vid universiteten har många studier elementär karaktär [...]. Vetenskaplig inriktning av studierna innebär emellertid i första rummet, att arbetet sker i nära kontakt med forskningen på området och, om också i blygsam form, är inordnad i denna.”¹⁰⁰

Undervisningen bör ske i levande kontakt med forskningen – enkannerligen den *pedagogiska* och *psykologiska* forskningen. Även om fördjupade studier i dessa ämnen ej ryms inom den knappa studietiden så medges ”inblick i dessa vetenskapers metoder och tillräcklig orientering för fortsatt eget arbete i fråga om t. ex. eleviakttagelser, pedagogiska försök och kritisk bearbetning av det egna undervisningsarbetets resultat.”¹⁰¹

Undersökningar bör göras ute i skolorna eller i laboratorier, men bör inordnas i ett större sammanhang, som den studerande lärt sig överblicka, och skall sedan ligga till grund för analys och diskussioner under seminarieövningar. Sålunda tänkte man sig att analys och bearbetning av rapporter från olika slags försöksverksamhet skulle kunna vara ett led i denna undervisning:

”Över huvud taget måste den vidsyn och det behov av att tränga på djupet, som beröringen med det vetenskapliga arbetssättet framkallar, vara av värde för den kommande lärargärningen.”¹⁰²

⁹⁸Ibid., s 17.

⁹⁹Ibid.

¹⁰⁰SOU 1952:33, s 23.

¹⁰¹Ibid., s 23.

¹⁰²Ibid., s 23 f.

En förutsättning var att forskning verkligen bedrevs vid läroanstalten och att lärarhögskolorna deltog i vetenskapliga bearbetningar av försöksverksamhet – närmast den då aktuella försöksverksamheten med nioårig enhetsskola.¹⁰³ Studierna vid lärarhögskolan skulle bedrivas inte skolmässigt utan högskolemässigt.¹⁰⁴

Skolkommissionen föreslår i betänkandet att en särskild tjänst som *professor i skolforskning* inrättas vid varje fullständig lärarhögskola. Härigenom skulle garantier skapas för att pedagogisk forskning, relevant för skola och lärarutbildning, verkligen skulle bedrivas. Lärarstaben skulle innesluta forskare på pedagogikens och psykologins område och ett nära samarbete förutsattes mellan lärarhögskolorna och universiteten. Vidare föreslår man att *metodik* blir ett särskilt ämne och att särskilda lektorstjänster inrättas i detta ämne samt att licentiatexamen skulle kunna avläggas i ämnet metodik.¹⁰⁵

Skolkommissionens betoning av den *stegvisa, inifrånstyrda förändringens strategi* ter sig som något av en paradox i ljuset av det storslagna organisatoriska förändringsarbete på skolans område som följde under de kommande decennierna. Tilltron var stor till att rationellt ordnad och systematiskt uppbyggd försöksverksamhet tillsammans med den vetenskapliga forskningen inom psykologi och pedagogik skulle nå fram till svar på hur skolan bäst och mest effektivt skulle organiseras. *Lärarhögskolan* skulle forma det rum där detta skulle ske. Samtidigt var statsmakterna egendomligt tveågsna när det gällde att genomföra 1950 års skolbeslut i denna del. Den första lärarhögskolan – i Stockholm – inrättades först år 1956 och den andra – i Malmö – började sin verksamhet fyra år senare.¹⁰⁶

Folkskollärarytbildningen vid lärarhögskolan organiserades i stort sett enligt skolkommissionens förslag, frånsett att det ursprungligen föreslagna aspirantåret blev till en praktiktermin. Utbildningen blev då två och ett halvtårig och liknade seminariernas studentlinje, fast med ökade resurser för pedagogik, metodik och praktikutbildning. Utbildningen byggde alltså på studentexamen. Den organiserades mer högskolemässigt med mindre stark schemabundenhet och avsaknad av veckotimplan. Kring professuren i praktisk pedagogik hade en särskild *institution* för forskning och undervisning byggts upp med ett relativt stort antal befattningshavare. För undervisningen i metodik hade särskilda *tjänster som lektor i mellanstadiets metodik* inrättats; en ambition härmed var

¹⁰³Ibid., s 23 ff.

¹⁰⁴Ibid., s 32 f.

¹⁰⁵Ibid., s 27 ff, s 47–55. Professorn i skolforskning skulle bära det yttersta ansvaret för lärarhögskolans undervisning i psykologi och pedagogik och inte minst tillse att den stod i kontakt med den pedagogiska forskningen.

¹⁰⁶Se vidare Marklund, 1989, s 251–261.

att sammanföra de olika ämnenas metodik till en helhet och därmed ”ge detta utbildningsmoment en samlad behandling med tillgodoseende av integrationsprincipen.”¹⁰⁷

Oaktat utredningstextens starka betoning av pedagogikämnets roll som vetenskaplig grund för utbildningen omfattade emellertid detta ämne formellt inte mer än mellan åtta och nio procent av den fem terminer långa utbildningstiden.¹⁰⁸

En sista seminarierreform

Samtidigt med att den första lärarhögskolan skulle börja byggas upp tillkallades emellertid 1954 en ny utredning för att se över seminarieorganisationen och utbildningen till småskollärare och folkskollärare. Denna utredning avgav två betänkanden.¹⁰⁹ 1958 utfärdades en ny stadga för utbildningen vid sernarierna, 1960 en ny timplan och 1961 en ny undervisningsplan. Undervisningsplanen var utfärdad av skolöverstyrelsen.¹¹⁰ I och med dessa beslut hade utbildning av såväl småskollärare som folkskollärare etablerats vid gemensamma utbildningsanstalter; de separata småskoleseminarierna skulle avvecklas.

1961 års undervisningsplan har en pragmatisk karaktär. Inget avsnitt med övergripande mål eller allmän syftesparagraf återfinns. Själva stadgan säger endast att folkskoleseminarierna har till ändamål att utbilda folkskollärare och småskollärare.¹¹¹ I stället inleds kursplanetexten i undervisningsplanen med ”Allmänna anvisningar”, där vissa grundläggande markeringar görs avseende undervisningens inriktning och karaktär. Dessa har emellertid anvisningarnas, ej syftesformuleringens karaktär.

Denna skolöverstyrelsens produkt är relativt starkt reglerande och innehåller, förutom kursplanernas innehållsangivelser i form av studiekurs, indelad i moment och fördelad på de olika årskurserna, utförliga anvisningar för hur varje ämnes undervisning skall utformas. Också den praktiska delen av studi-

¹⁰⁷SOU 1965:29. *Lärarytbildningen*. 1960 års lärarytbildningssakkunniga IV:1, s 201, 278 ff, citatet s 278.

¹⁰⁸Ibid., s 291. Om praktikterminen inräknas omfattade pedagogikämnet 8.4 procent av den totala tiden, om praktikterminen ej inräknas 10.3 procent av tiden; detta enligt Lärarytbildningssakkunnigas beräkningar. Ämnet pedagogik var emellertid utbildningens i timal största enskilda ämne och omfattade 160 timmar.

¹⁰⁹SOU 1956:18. *Seminarieorganisationen I*, om småskollärarytbildningen och SOU 1957:56. *Seminarieorganisationen II*, om folkskollärarytbildningen.

¹¹⁰Om denna reforms tillkomst och huvudsakliga utformning, se Marklund, 1989, s 214–218.

¹¹¹SFS 1958:427. Kungl. Maj:ts stadga för folkskoleseminarierna, § 1.

erna beskrivs ingående, varvid de olika undervisningsövningarnas fördelning på ämnen och antal lektioner noga anges. Den praktiska utbildningen förstärks och man koncentrerar den till särskilda praktikperioder. Utrymmet för undervisning i metodik ökar.

Planen präglas av en starkare klassifikation än den tidigare. Metodiken fördelas på allmän metodik, ämnesmetodik, teknisk metodik, praktikmetodik och samordningsmetodik. Metodikundervisning skall bedrivas dels inom ramen för vart och ett av skolämnena (ämnesmetodik), dels inom ramen för den praktiska lärarutbildningen – dvs av övningsskollärarna i mer eller mindre direkt anslutning till de praktiska undervisningsövningarna. Läroplanen reglerar också hur många veckotimmar och under vilken årskurs respektive typ av metodik skall förekomma.

Metodiken tillskrivs en utgångspunkt i ämnet ”psykologi och pedagogik”. Det som i denna läroplan framstår med delvis annan tyngdpunkt än tidigare är just detta ämne, där den del av innehållet som hänförs till *psykologi* beskrivs utförligare och mer differentierat än i tidigare undervisningsplan. Studierna i ämnet syftar till ”att ge lärarkandidaterna kunskaper om och förståelse för de metoder, som skall användas i den fostrande och undervisande verksamheten. De bör även syfta till att ge de blivande lärarna kunskap om sig själva och en rätt uppfattning om sin egen roll i fostran och undervisning.”¹¹²

Här ges således en syftesangivelse som pekar mot undervisningens och fostrans metoder. Metoderna synes givna. Studierna avser emellertid också att ge kunskap om lärarrollen och om det egna jaget. Men därefter måste ämnesstudiet även ge ”kunskap om barns och ungdomars psykiska och fysiska utveckling liksom om de psykologiska mekanismerna vid fostran och undervisning.” Därutöver bör kandidaterna också ”få kännedom om de vanligaste anpassnings- och inlärningssvårigheternas orsaker, och om de åtgärder, som kan vidtagas för att minska eller undanröja sådana svårigheter.”¹¹³

Ämnets tyngdpunkt i psykologin framkommer också tydligt i kursplanens momentangivelser. På pedagogikens lott kommer studier i pedagogikens historia och en kortfattad framställning om den svenska folkskolans historiska utveckling, med särskild vikt vid aktuella omdaningar inom den obligatoriska skolan. Rousseau och Pestalozzi bildar hållpunkter mellan årskursernas pedagogikhistoriska innehåll. ”Modern reformpedagogik” finns med som ett särskilt kursmoment liksom allmän undervisningslära.

¹¹²Kungl. Skolöverstyrelsen, *Undervisningsplaner för folkskoleseminarierna*, 1961, s 45 f.

¹¹³Ibid.

Anvisningarna för ämnet psykologi och pedagogik upptar drygt tre sidor text. Avsevärt största delen av texten berör psykologins olika delområden. En ökande differentiering jämfört med 1937 års undervisningsplan framgår klart. Kursen bör under första året för ämnet vila på en experimentell bas. Härmed avses inläringsexperiment, experiment i sinnes- och varseblivningspsykologi samt gestaltpsykologi. Ambitionsnivån är hög:

”Det dagliga skolarbetets paralleller till inläringsexperimenten påpekas. Lärarkandidaterna bör få tillfälle att iakttaga, hur fel bortarbetas, hur stereotyper och affektiva reaktioner utvecklas, hur en inlärningskurva blir till och hur insikt uppkommer.”¹¹⁴

Enklare statistiska grundbegrepp skall behandlas och tillämpas vid bearbetningen av experimenten och vid behandlingen av olika slags prov. I samband med intelligens- och anlagsundersökningar bör alla få ”god orientering om *testningens mål och medel*.”¹¹⁵ Svåra moment som bör få avsevärd tid är ”*inläringens, motivens, känslolivets och begåvningens psykologi*.”¹¹⁶ Uppenbarligen har det föresvävat läroplansförfattarna att den blivande läraren skall få en relativt gedigen beteendevetenskaplig skolning:

”Känslobindningar och attityder bör exempelvis behandlas ingående, så att lärarkandidaterna får klarhet om hur värderingar uppkommer och om hur konflikter uppstår och utvecklas.”¹¹⁷

Utvecklingspsykologi ingår under ämnets andra år. Här måste spädbarns- och förskoleårens avgörande inflytande på individens utveckling ”grundligt penetreras beträffande sådana funktioner som varseblivning, fantasi, språk samt känslö- och handlingsliv. Ett betydande intresse måste ägnas också åt övergångsåldern och den redan i femte och sjätte årskurserna framträdande förpuberteten.”¹¹⁸ Också utvecklingshämningarnas psykologi och pedagogik skall behandlas. Detta förhållandevis fylliga avsnitt listar företeelser som skolmognadsproblem, ”intellektuell efterblivenhet”, tal-, läs- och skrivsvårigheter.¹¹⁹ I ämneskursen ingår även en mindre del socialpsykologi, vari skall behandlas ”lärarens kontakt med föräldrar och målsmän samt barnets upplevelse av klas-

¹¹⁴Ibid., s 46.

¹¹⁵Ibid., s 48.

¹¹⁶Ibid., s 47.

¹¹⁷Ibid.

¹¹⁸Ibid.

¹¹⁹Ibid., s 47 f.

sen och gruppen.”¹²⁰ Ingående bör man vidare diskutera olika ”metoder för fostran”:

”Till behandling upptas vanebildningens och exemplens betydelse, verkningarna av suggestion, belöning, straff, befallning, förbud, råd, samtal med barn etc. Såsom särskilt viktiga bör klassrumsarbetets organisation och lärarens uppträdande diskuteras. Läxans funktion i fostrans tjänst behandlas. Härvid lämnas även synpunkter på studieteknik.”¹²¹

Det är anmärkningsvärt att den undervisningsplan, som gavs ut av trycket året innan grundskolereformen trädde i kraft, har en så stipulativ karaktär med avsaknad av syftes- och målbeskrivningar som speglar motiv och idémässiga överbyggnader. De psykologiska begreppen synes oproblematiske och resultaten allmängiltiga och invändningsfria; den vetenskapliga psykologin ger självklart metodiken och lärararbetet dess legitimitet.

En ny lärarutbildning för en fortgående skolreform

Först tio år efter riksdagens principbeslut om lärarutbildningen – 1960 – uppdrog Kungl. Maj:t åt chefen för ecklesiastikdepartementet att tillkalla fem sakkunniga för att utreda ämnes- och klasslärarutbildningens organisation mm. 1962 fick utredningen vidgade direktiv att utreda även lärarutbildningens innehåll och struktur.¹²²

De ursprungliga direktiven handlade till stora delar om att utreda dimensioneringen av såväl klass- och ämneslärarutbildningen och att bedöma var och till vilket antal fullständiga lärarhögskolor – dvs lärarhögskolor för både ämnes- och klasslärare – borde inrättas samt hur klasslärarutbildningen vid övriga utbildningsanstalter skulle ordnas. Det var fortfarande inte självklart att bygga all mellanstadielärarutbildning på studentexamen, även om det fanns

¹²⁰Ibid., s 48.

¹²¹Ibid., s 48.

¹²²Till sakkunniga utsågs generaldirektören, senare bankdirektören Olle Karleby, ordförande, ledamoten av andra kammaren och rektorn för folkskoleseminariet i Stockholm Stellan Arvidson, rektorn för lärarhögskolan i Stockholm Eskil Källquist, Börje Svensson, senare rektor för lärarhögskolan i Göteborg, samt byråchefen vid ecklesiastikdepartementet Arne Sönerlind. 1962 tillkallades ytterligare fem sakkunniga: professorn vid Stockholms universitet Gunnar Hoppe, professorn vid lärarhögskolan i Stockholm Torsten Husén, Bertil Junel, senare skolråd i skolöverstyrelsen, Ingrid Lunde, senare kanslichef i Sveriges Lärarförbund samt Ruth Sävthagen, senare rektor för lärarhögskolan i Uppsala. Sakkunnig och huvudsekreterare blev undervisningsrådet Sixten Marklund och som stadigvarande expert tillkallades dåvarande lektor Erik Blix; SOU 1965:29, s 3. I utredningsarbetet medverkade ett mycket stort antal experter; listan med namn upptar sex tättryckta sidor; ibid., s 656–662. För en initierad skildring av LUS' samlade arbete och förslag hänvisas till Sixten Marklunds framställning i *Skolsverige 1950–1975*, del 6, 1989, s 262–298.

skäl att pröva, om tiden inte snart vore inne för detta. Också frågan om en fastare organisation av utbildningen av speciallärare skulle utredas.¹²³

Tilläggsdirektiven berörde främst spörsmål som föranletts av 1962 års grundskolereform. Bl a menade departementschefen, att de ämnestoretiska och de praktisk-pedagogiska inslagen i lärarutbildningen så långt möjligt borde integreras till en homogen utbildningsgång, den ämnestoretiska utbildningen bättre än dittills anpassas till skolans läroplan och få en klar inriktning mot läraryrket och en rad viktiga inslag tillföras utbildningen – t ex inslag som målsättningsfrågor, pedagogiskt utvecklingsarbete, skolans samhällsfunktioner, mm.¹²⁴

Organisationen borde rimligen kunna ske så att de filosofiska fakulteternas resurser utnyttjades så långt möjligt; detta torde dock kräva särskilda ”lärarutbildningslinjer”. En mycket intim och fortlöpande samverkan måste ordnas mellan universitet och lärarhögskola, bl a genom betydande sambruk av lärare. Här refereras också till tanken om en ”pedagogisk fakultet”, alternativt att lärarhögskolan som huvudansvarig lägger ut den ämnestoretiska utbildningen till universitetet.¹²⁵

Lärarutbildningssakkunniga fick alltså förhållandevis detaljerade direktiv. Man genomförde ett mycket omfattande utredningsarbete och avlämnade ett stort antal betänkanden och särskilda framställningar. Arbetet kan sägas utgöra en utvärdering i uppföljningens form av den dittillsvarande utbildningen av folkskolans och läroverkets lärare. Man genomförde t ex en historisk tillbakablick på pedagogikämnet i lärarutbildningen, enkätundersökningar med lärarstudier och färdiga lärare kring utbildningens innehåll, omfattande prognosstudier avseende lärarbehov, analyser av relationen mellan skolämnesinnehåll och universitetsämnesinnehåll mm. De sakkunniga utförde också det förarbete som ledde till att lärarhögskolor inrättades i Göteborg och Uppsala innan kommittén slutfört sitt uppdrag och man framlade förslag om speciallärarutbildningens organisation. Kommitténs huvudbetänkande avlämnades i maj 1965; då hade man alltså arbetat i fem år.

Här skall inte göras något försök att skildra Lärarutbildningssakkunnigas (LUS) samlade insats.¹²⁶ Endast några av huvudpunkterna i förslaget kommer att belysas tillika med hur man tänkte sig pedagogikämnets innehåll och vilka idémässiga grunddrag förslaget präglas av.

¹²³SOU 1965:29, s 18–24.

¹²⁴Ibid., s 24–30.

¹²⁵Ibid., s 28.

¹²⁶För en sådan, se Marklund, 1989.

LUS var inte en parlamentarisk kommitté. Endast en riksdagsman – socialdemokrat och tillika rektor för ett folkskoleseminarium – ingick i gruppen. Lärarhögskolorna var däremot väl företrädna. En av ledamöterna var professor i praktisk pedagogik vid den första lärarhögskolan, en annan var denna lärarhögskolas rektor och under den tid utredningsarbetet pågick blev två av de sakkunniga rektorer vid de nyinrättade lärarhögskolorna i Göteborg respektive Uppsala.

Lärarytbildningens mål – en konsekvens av skolreformen

”Skolan är en del av samhället. Samhället befinner sig i ständig utveckling. Därmed förändras också skolans uppgifter, struktur och inre liv.”¹²⁷

Med dessa ord inleder Lärarytbildningssakkunniga det kapitel som behandlar lärarytbildningens mål. På ett helt annat sätt än tidigare utredningsbetänkanden tar de sakkunniga avstamp i skola och skolreform för att formulera målen för lärarytbildningen. I tolv punkter sammanfattas målen. Här förenas krav på att utbildningen skall hos den blivande lärare ta tillvara eller lägga grunden till intresse för de enskilda eleverna och deras utveckling samt fördjupa detta intresse med krav på att tillvarata och grundlägga intresse för samarbete med andra – hemmen, lärarna och stadierna – om elevernas fostran. Utbildningen skall vidare bidra till att skapa aktning för elevens människovärde och personlighet. Man inskräper nu lärarens skyldighet att vara objektiv och neutralt informerande i livs- och samhällsfrågor. Vidare framhävs att utbildningen skall förutom erforderliga ämneskunskaper ge insikter i psykologi, kunskaper i pedagogik samt skicklighet i att handha ”det för skolväsendet rekommenderade arbetssättet, varvid elevernas självverksamhet och skolarbetets individualisering träder i förgrunden.”¹²⁸ Utbildningen skall vara upplagd så att den skapar gemenskap mellan de olika lärargrupperna och den praktiska utbildningen skall nära integreras med metodikundervisningen och konkret belysa ”det nya arbetssättet”.¹²⁹

I klartext utsägs att lärarytbildningen ”skall stå på vetenskaplig grund och skapa en vetenskaplig kritisk hållning till företeelser och problem.”¹³⁰ Vidare skall utbildningen vara ett led i den fortgående skolreformen och grundlägga

¹²⁷SOU 1965:29, s 70.

¹²⁸Ibid., s 101 f, citatet s 102.

¹²⁹Ibid., s 102.

¹³⁰Ibid.

vilja och förmåga att omstrukturera och omvärdera skolans arbetssituation liksom dess kurser och stoff och ge läraren förutsättningar att delta i pedagogiskt forsknings- och utvecklingsarbete på vetenskaplig grund. Detta är något nytt jämfört med den tidigare folkskollärautbildningen.

Stora förhoppningar riktas i betänkandet mot ämnet *pedagogik som lärarutbildningsdisciplin*. De sakkunniga deklarerar att pedagogikämnet i lärarutbildningen nu står vid en milstolpe i sin utveckling, dels till följd av att de pedagogiska vetenskapernas resultat mer konsekvent kommer att tillföras lärarutbildningen, dels, och kanske viktigast, som en konsekvens av att de organisatoriska formerna för tillämpning av pedagogikens landvinningar i skola och undervisning radikalt ändrats.¹³¹

Professurerna i praktisk pedagogik och förslaget om en till lärarutbildningsenheten knuten försöks- och praktikskola, samt de avsevärda ändringar av de blivande ämneslärarnas pedagogikstudier som utredningen föreslår, utgör delar i det som förväntas konstituera ”det nya”. De sakkunniga diskuterar pedagogikämnets territorium och konstaterar, att universitetsämnet pedagogik har en både mer allmän och mer förgrenad uppläggning än vad en lärarutbildningspedagogik bör ha. De sakkunniga önskar ge ämnet en klart starkare inriktning mot läraryrket än vad som dittills varit fallet. Målet skall vara att göra läraren bättre skickad att undervisa och studierna skall omfatta en orientering om pedagogiken som vetenskap och tillämpningsområde, vari innefattas ”att den studerande skall göras förtrogen med de begrepp, principer och vetenskapliga arbetsmetoder, som bär upp det pedagogiska utvecklingsarbetet med anknytning till verksamheten i skolan.”¹³² Ämnets ursprungliga uppgift ligger i utbildning av undervisare och forskning rörande undervisning, och ämnet måste enligt de sakkunniga vara teoretiskt, men vila på en klart empirisk grund:

”Först på en sådan grund kan de metodiska momenten få mening. Det är även med nu använda definitioner omöjligt att avgöra, var pedagogiken slutar och var metodiken tar vid. Väsentligt är, att båda ges och att de nära samordnas. Enbart pedagogik upplevs som alltför ’teoretisk’ och ointressant för den blivande läraren. Enbart metodik ger i avsaknad av den teoretiskt pedagogiska ryggraden ingen rationell helhet.”¹³³

Här kommer förslaget om en ”försöks- och praktikskola” in som ett nödvändigt komplement till pedagogikstudierna. Bara genom levande kontakt med

¹³¹Ibid., s 126, hela avsnittet s 122–139.

¹³²Ibid., s 122.

¹³³Ibid., s 123.

skolan och läraryrkets vardagsproblem, och genom systematiserade observationer och studier av dessa, kan pedagogikstudierna bli en sådan utvecklingsbefrämjande del i utbildningen att lärare får hjälp att vid de allt snabbare förändringarna inom skola och undervisning omstrukturera och nydana sitt arbete, säger de sakkunniga.

Här ges alltså skolkommissionens tankefigur om lärarutbildningen som ett led i en fortgående skolreform sin konkreta gestalt.

Undervisningsprocessen pedagogikämnets territorium?

De sakkunniga föreslår en klart ny struktur för pedagogikstudierna där ämnet centreras kring genuint pedagogiska frågor. Ämnesbenämningen ”psykologi och pedagogik” lämnar nu scenen.

Pedagogikstudierna måste få en starkare målinriktning och därmed fokusera sitt egentliga område: *forskning om undervisning och utbildning av undervisare*. Begreppet undervisning får emellertid inte begränsas till att endast avse lärarens agerande – det stora och centrala fältet utgörs av ”*undervisningsprocessen* och vad därtill hör i fråga om målsättning, betingelser och resultat.”¹³⁴

Undervisning kan, menar man, karakteriseras som en interaktionsprocess, där det handlar om att definiera målsättningen, att precisera de interagerande parterna och deras roller och att utvärdera resultaten av interaktionsprocessen.

För första gången möter vi här i lärarutbildningssammanhang ett försök att avgränsa ett för *pedagogikämnet* alldeles specifikt *territorium*. Det är inte längre läran om själen, lagarna för människans väsen, uppfostrans givna uppgift eller barnet som natur som oförmedlat utgör härledningsgrund för lärarens arbete. Pedagogikämnet ges en sammanhållen ram och framstår inte som mer eller mindre löst hopfogat av psykologi, pedagogikhistoria och allmän undervisningslära. Ramen formas av *undervisningsprocessen* med därtill hörande fenomen.

De sakkunniga argumenterar utifrån tre huvudfrågor i sin beskrivning av pedagogikämnet i lärarutbildningen. Den första frågan gäller vad interaktionsprocessen i skolan syftar till. Skolans mål kan och bör för att leda till praktiska resultat spaltas upp i delmål. Vilka är dessa? Även om skolans mål i sista hand bestäms av politiska instanser åvilar det den pedagogiska forskningen att ”i undervisningstekniska termer söka definiera olika problemspekter och relatera de pedagogiska frågorna till varandra och till samhällsproblemen av primärt

¹³⁴Ibid., s 134.

icke-pedagogisk art.”¹³⁵ Läroplans- och studieplansforskningen är här viktig. Den måste i lärarutbildningen gå vidare från det analyserande planet till konstruktivt planeringsarbete: ”Det är väsentligt att målfrågorna i pedagogiken på detta sätt följs upp av tillämpningsmoment. Mindre väsentligt är om de kallas pedagogik eller metodik.”¹³⁶

Den andra huvudfrågan lyder ”*Vilka är de i undervisningsprocessen interagerande parterna och vilka är dessas roller?*”¹³⁷ Primärt handlar det om läraren och eleven, men även föräldrar, lärarkollektiv, elevkollektiv och skolläring berörs. Eftersom skolan är en av många samverkande samhällsinstitutioner berörs också samhället i dess helhet. Men huvudintresset fokuserar läraren och eleven. Ett antal genuina frågor väcks: ”Vem undervisar och vem blir undervisad? Hurudana är dessa båda? Vad vill de var för sig och gemensamt? Hur skall deras uppgifter definieras? Vilka förutsättningar [...] har de för dessa uppgifter?”¹³⁸ Det är för att besvara dessa frågor som medverkan behövs från allmän psykologi, inlärningspsykologi, utvecklingspsykologi, differentialpsykologi och socialpsykologi. Man konstaterar emellertid, att pedagogikforskningen ofta stannat vid dessa psykologins delområden:

”Följden härav har inte bara blivit, att gränsen mellan psykologi och pedagogik blivit oklar, utan jämväl att forskningens och utbildningens pedagogiska inramning ofta nog gått förlorad och att uppföljandet genom frågornas relaterande till undervisningsprocessen och till de för läraren och eleven aktuella frågorna uteblivit. Ämnet pedagogik har alltför ensidigt blivit pedagogisk psykologi och alltför sällan psykologisk pedagogik.”¹³⁹

Men pedagogikforskaren får inte göra halt där tillämpningsfrågorna börjar. Här kommer den föreslagna försöks- och praktikskolan in som en länk till ”undervisningsmetodisk problemanalys”.¹⁴⁰ Och då väcks frågor om hur undervisningen sker, vad som kännetecknar lärarens och elevens agerande i olika pedagogiska situationer och i vilken grad processen karakteriseras av läroplanens undervisningsprinciper: motivation, aktivitet, konkretisering, individualisering och samarbete.

Den tredje och sista huvudfrågan gäller vilka resultat undervisningsprocessen leder till. Här möter vi begreppet – och benämningen – *utvärdering*:

¹³⁵Ibid., s 135.

¹³⁶Ibid.

¹³⁷Ibid.

¹³⁸Ibid., s 135 f.

¹³⁹Ibid., s 136.

¹⁴⁰Ibid.

”Den tredje stora huvudfrågegruppen inom pedagogiken gäller utvärderingen av processen. Den kan ske i form av allmänt deskriptiva värderingar, men den kan också utformas som en siffermässig metrik. Syftet med utvärderingen får vara vägledande vid valet mellan dessa former.”¹⁴¹

Med andra ord ryms såväl testteori och statistik som provkonstruktion och betygsättning. Utvärderingen kan ske i såväl produktkriterier som processkriterier – dvs fokusera frågor om vad? respektive hur?

De sakkunniga har med denna beskrivning av pedagogikämnet önskat understryka dess centrala plats som nav för hela lärarutbildningen:

”Genom hela utbildningen går pedagogiken som en gemensam nämnare. Den är en generell utbildningsaspekt lika väl som en fristående utbildningsdel. Att man som i detta betänkande delar upp utbildningen i ämnesstudier, pedagogik, metodik och praktik är främst betingat av yttre organisatoriska skäl.[...]

Med denna pedagogikens roll följer också, att ämnets företrädare bär ansvar för utbildningen i stort.”¹⁴²

I en sammanfattning utsäger man även i klartext att företrädarna för pedagogikämnet bär ”visst ansvar även för den rent ämnesmässiga utbildningen.”¹⁴³

Samtidigt som de sakkunniga gör dessa utsagor om pedagogikämnets övergripande roll och ansvar har man i tidsramar emellertid inte lyckats avsätta mer än tio procent av den totala utbildningstiden specifikt till detta ämne – även om en viss ökning skett jämfört med den dåvarande lärarhögskoleutbildningen. Uppenbarligen ställde man stora förhoppningar till pedagogik i bemärkelsen en generell utbildningsaspekt, en för hela utbildningen gemensam nämnare. Den del av utbildningen som i utredningsförslaget fått vidgade ramar är ämnesstudier i form av ”läroämnen och viss ämnesmetodik”, dvs ämnesstudier i ämnen andra än de praktisk-estetiska.¹⁴⁴

Också studierna i metodik föreslås organiseras kring undervisningsprocessens tre huvudfrågor, som de beskrivits av de sakkunniga. De sakkunniga menar att den av skolkommissionen initierade konstruktionen med metodiklektorat samt tillkomsten av lärarhögskolor skapat förutsättningar för en vidareutveckling av ämnesmetodiken på vetenskaplig grund. Man för ett relativt långt resonemang för att söka konkretisera metodikutbildningens roll för att binda

¹⁴¹Ibid.

¹⁴²Ibid., s 137 f.

¹⁴³Ibid., s 139.

¹⁴⁴Ibid., s 291.

samma teori och praktik i lärarutbildningen och tar bestämt avstånd från äldre lärarutbildnings mönstertänkande. Metodikutbildningen måste enligt de sakkunniga vila på en god grund ämnesmässigt och teoretiskt-pedagogiskt. ”Endast härigenom undvikes, att metoderna stelnar i rutin utan förmåga till förnyelse.”¹⁴⁵ De sakkunniga föreslår också resurser för ämnesmetodisk forskning, däribland särskilda *forskartjänster i skolämnens metodik* och att dessa tjänster förläggs till den pedagogiska institutionen. Man förordar att det skulle bli möjligt att avlägga licentiatexamen i ett skolämnens metodik. Institutionen för pedagogik föreslås ansvara för forskningen även inom det didaktiskt-metodiska området.¹⁴⁶

De sakkunniga tar i sitt förslag klart ställning för en *lärarhögskolemodell* och förordar en *successiv avveckling av seminarierna*.¹⁴⁷ I sitt förslag till struktur för klasslärarutbildningen har de gett relativt stort utrymme åt ämnesfördjupning i skolämnena och räknat med att särskilt på mellanstadielärlinjen universitetens lärare och institutionslokaler i viss utsträckning skulle behövas i anspråk. Man har också tänkt sig att mellanstadielärarna efter sin lärarexamen skulle kunna vidareutbilda sig i vissa av dessa ämnen vid universitetet och därvid använda lärarutbildningskurserna som byggbitar.

Om lärarhögskolans pedagogiska institution anförs att den bör vad gäller undervisning och forskning vara helt i nivå med en universitetsinstitution och ”stå i intim kontakt med övrig verksamhet inom samhällsvetenskaperna”.¹⁴⁸ De sakkunniga delar också skolkommissionens uppfattning ”att samspelet mellan vetenskaplig forskning och utbildning på det pedagogiska området är grundläggande för en högskolemässig lärarutbildning.”¹⁴⁹

Redan dessa synpunkter motiverar enligt de sakkunnigas mening att lärarhögskolorna bör lokaliseras så att förutsättningarna blir goda för samverkan

¹⁴⁵Ibid., 149–158, citatet s 158.

¹⁴⁶Ibid., s 553–564. De sakkunniga redovisar i kapitlet ”Institutionen för pedagogik” exempel på hur forskningen vid den första lärarhögskolans pedagogiska institution utvecklats sedan 1956. Man konstaterar att under perioden 1956–64 så många som 11 personer disputerat, 14 avlagt licentiatexamen och 16 tentamen för tre betyg vid institutionen. En väsentlig del av institutionens kapacitet hade ägnats forskning rörande nyckelproblem inom 1957 års skolberednings arbetsfält, främst då kring två större program: dels avseende grundskolans målsättning och läroplaner, dvs den så kallade kursplaneundersökningen, dels avseende de pedagogiska och sociala effekterna av den organisatoriska differentieringen. Andra områden som nämns avser utvecklingsarbete med standardprov och diagnostiska prov, studium av de ungas intellektuella utveckling, lärarlämplighets problem, skolmognadens struktur, faktorer i den tryckta texten som påverkar dess läsbarhet, sociala faktorer inverkan vid konkurrensurval till fortsatt utbildning samt den svenska medverkan i *International Project on Educational Attainment* – en jämförande studie av produktiviteten hos olika skolsystem. De sakkunniga erinrar samtidigt om vikten av att större uppmärksamhet än dithills borde ägnas forskning inom det ämnesmetodiska området. Ibid., s 551 ff.

¹⁴⁷Ibid., s 598–632.

¹⁴⁸Ibid., s 601.

¹⁴⁹Ibid.

med universitetsundervisningen. Det starkaste skälet för att endast inrätta fullständiga lärarhögskolor – dvs för såväl ämnes- som klasslärarutbildning och förlagda till universitetsorterna – är dock att den pedagogisk-metodiska och praktiska utbildningen av alla den nya skolans lärarkategorier bör ske vid samma lärosäte.

De sakkunniga anser sig emellertid nödgade att kompromissa med detta sitt principiella ställningstagande och – främst för att klara utbildningens dimensionering och lärarförsörjningen i Norrland – föreslå ett mindre antal utbildningsanstalter för enbart klasslärarutbildning. Dessa bör få ställning som lärarhögskolefilialer med fast anknytning till lärarhögskolor på universitetsorterna. Totalt föreslår man sex fullständiga lärarhögskolor – i Stockholm, Malmö, Göteborg, Uppsala, Umeå och Linköping – och två filialer i Sundsvall och Luleå samt övergångsvis filialer också i Karlstad och Jönköping.¹⁵⁰

I ett särskilt yttrande förordar ledamoten Stellan Arvidson en avsevärd förstärkning av lärarutbildningens ”akademisering”: lärarhögskolorna borde ställas under överinseende av universitetskanslersämbetet – inte skolöverstyrelsen, som majoriteten föreslagit –, de borde inordnas i universiteten och eventuellt få karaktären av pedagogiska fakulteter och borde endast upprättas på orter med universitet, utbyggt eller under utbyggnad, dock eventuellt med interimistiska filialer till Umeå i vissa norrlandsstäder. Fördelen med att inordna lärarhögskolorna i universitetsväsendet, kanske som pedagogiska fakulteter, sammanfattar Stellan Arvidson i dessa ord:

”För alla lärarkategorier skulle därigenom dualismen mellan teoretisk och praktisk lärarutbildning övervinnas, motsättningen mellan ämneslärare och klasslärare skulle försvinna och all utbildning, såväl teoretisk som praktisk, skulle kunna ske i vetenskaplig miljö.”¹⁵¹

Arvidson anser det helt omotiverat att bevara den gamla klyftan mellan ämneslärare och klasslärare, vilken bl a alltjämt tog sig uttryck i att de senares ämnesstudier förlades inte till universitet, utan till lärarhögskolor – med risk för att alltjämt isoleras från den vetenskapliga forskningen.

Här kan vi följa tråden tillbaka till Oscar Olssons argumentation från 30-talets början. Åtskillnaden bevaras emellertid in i det längsta.

¹⁵⁰Ibid., s 600 ff, s 613–616, s 630 ff.

¹⁵¹Ibid., s 653 f, citatet s 654.

Högskola men ändå inte. Ett kompromissbeslut

Riksdagens beslut med anledning av Lärarutbildningssakkunnigas förslag blev en kompromiss. Här återfinner vi den motsättning mellan att renodla lärarutbildningen som en högskoleutbildning respektive att bevara seminarierna som en slags landsbygdens högre utbildningsanstalter som följt folkskollärarutbildningen under hela dess existens.

Riksdagen valde att formellt omvandla klasslärarutbildningen till en högskoleutbildning som skulle bedrivas vid lärarhögskolor; *samtidigt* ”behöll” man flertalet seminarier tillsammans med de redan inrättade lärarhögskolorna så att det totalt kom att röra sig om femton lärarhögskolor spridda från Luleå över Härnösand och Gävle till Jönköping, Kalmar, Växjö, Kristianstad och Malmö. Seminarierna skulle i ett slag förvandlas till högskolor, men som behörighetskrav för de blivande klasslärarna sattes endast genomgången fackskola – en tvåårig gymnasial påbyggnad.¹⁵² Sixten Marklund tillskriver detta faktum LUS-reformens egentliga misslyckande: ”Allmänt upplevdes det så, att klasslärarutbildningen blev den tvååriga fackskolans och främst dennas sociala linjes räddare. Priset för detta fick grundskolan betala genom att i elevernas, lärarnas, föräldrarnas och allmänhetens ögon alltfört framstå som klart tudelad på en ’folkskoledel’ och en ’realskoledel’, den senare inte sällan sedd som en dålig ersättare till den tidigare realskolan.”¹⁵³ Om man så vill kan detta betraktas som en ny avlänkingsmanöver – fast av annan karaktär än 30-talets avlänkning av hotet från ett arbetslöst studentproletariat. Dock förlorades definitivt nu möjligheten för lärarutbildningsanstalten att själv med hjälp av test eller prov bestämma tillträdet.

Uppenbarligen hade seminarietanken i praktiken vunnit över lärarhögskoletanken.¹⁵⁴ Lokala intressen – inte minst representerande de bara sju år tidigare omorganiserade folkskoleseminarierna – synes ha fungerat som stöd när riksdag och regering fattade detta kompromissbeslut. En stor del av den gamla lärarkåren vid folkskoleseminarierna fortsatte också sin tjänst, nu vid den nya lärarhögskolan.¹⁵⁵

Den stadga som stadfästes år 1968 slog i sin första paragraf fast att lärarhögskolorna hade till uppgift att ”på vetenskaplig grund” utbilda lärare, att det

¹⁵²Se vidare Marklund, 1989, s 299–308.

¹⁵³Ibid., s 306.

¹⁵⁴Ibid., s 309.

¹⁵⁵Ibid., s 307 f. Sixten Marklund menar vidare, att det kan hävdas att den nya organisation de tidigare små- och folkskoleseminarierna fick 1960 med ny stadga och nya undervisningsplaner försvårade den nära förestående övergången till en lärarhögskoleorganisation; se s 218.

ålägg lärarhögskolorna att bedriva pedagogisk försöksverksamhet och medverka i annat utvecklingsarbete inom skolväsendet och att vid större lärarhögskola även skulle "bedrivas forskning inom områden som är av betydelse för skolväsendet."¹⁵⁶

I avsnittet "Allmänna bestämmelser" vad gäller undervisning och examination sägs att utbildningen har till syfte att ge de studerande sådana kunskaper och färdigheter som fordras för att de som lärare aktivt skall kunna medverka till att förverkliga målet för den skola för vilken de utbildas. Lärarhögskolan skall särskilt se till att de studerande tillägnar sig "grundläggande kunskaper i pedagogik samt om det pedagogiska forsknings- och utvecklingsarbetets resultat och arbetsmetoder", att de får goda kunskaper och färdigheter av ämnesmetodisk och, undantagandes ämneslärarlinjen, ämnesteoretisk art, att de "förvärvar grundläggande praktisk färdighet i att undervisa", att de "bibringas insikt om lärarens uppgift att främja elevernas personliga utveckling" och om "de grundläggande värderingar som innefattas i läroplanerna för skolväsendet" samt att de "förvärvar intresse för att följa det pedagogiska forsknings- och utvecklingsarbetet och att fortlöpande förnya, utveckla och förbättra sin undervisning med beaktande av forskningens framsteg och utveckling."¹⁵⁷

Stadgan reglerar högskolans organisation, styrning och tjänstetyper men anger vad beträffar innehållet främst vilka ämnen och huvuddelar utbildningarna skall omfatta och hur lång tid utbildningen skall pågå.

Mål och riktlinjer för utbildningen vid lärarhögskola

Mål och riktlinjer kom senare att utfärdas av Kungl. Maj:t i ett särskilt beslut.¹⁵⁸ Här slås fast att den grundläggande lärarutbildningen "är en yrkesutbildning, baserad på vetenskapliga rön och vunna erfarenheter" och att utgångspunkten är läroplanen för den skola för vilken lärarutbildningen är avsedd.¹⁵⁹ Väsentligt är att ge bakgrunden till skolans nutidshistoria och påvisa sambandet och utvecklingslinjerna mellan gammalt och nytt, att klargöra de bärande idéerna och värderingarna i den på skolans område ständigt pågående omdaningsprocessen och att betona det gemensamma för olika skolformer, stadier och studievägar. Av stor betydelse för att de studerande som lärare skall kunna ta del av det fortgående förnyelsearbetet med personligt engage-

¹⁵⁶SFS 1968:318. Kungl. Maj:ts stadga för lärarhögskolorna, § 1.

¹⁵⁷Ibid., § 10.

¹⁵⁸Utbildningsdepartementet 29.6.1970, dnr 2493/69, 2305/70.

¹⁵⁹Ibid., s 1.

mang och förmåga till nyanserad bedömning är att de förvärvat kunskap om skolans syfte, insikt om varje lärares personliga ansvar för att förverkliga detta och kännedom om grundläggande undervisningsprinciper och arbetssätt.

Ett *kritiskt förhållningssätt* inpräntas nu för första gången – tillsammans med ett praktiskt exemplifierande:

”Det är av största vikt att lärarutbildningen blir ett led i en fortgående skolreform. Genom utbildningen bör de studerande förvärva en öppen och kritisk inställning till sin egen kommande yrkesutövning samt vilja att förnya sitt arbetssätt. Samtidigt som utbildningen skall syfta till att ge denna attityd, måste den förse de studerande med en tillräcklig grund av praktiska, direkt tillämpbara exempel på hur deras kommande arbete kan planeras och utföras.”¹⁶⁰

Vidare betonas det väsentliga i att utbildningens fyra huvuddelar ämnesstudier, pedagogik, metodik och praktik samordnas till en enhet. *Ämnesstudierna* skall utgå från och knyta an till den kunskap och de erfarenheter de studerande redan har och dels ta sikte på sådant ämnesstoff ämnena omfattar enligt skolans läroplaner, dels ”göra de studerande bekanta med den litteratur och de andra källor som de i sin kommande undervisning måste kunna utnyttja.”¹⁶¹ Också utbildningen i *metodik* länkas till de metoder som anges i skolans läroplaner men skall även hos de studerande utveckla såväl en analyserande attityd till olika undervisningssituationer som vana och förmåga till val med hänsyn till olika förutsättningar. *Pedagogik* ges en psykologisk tonvikt, som får sin motivering i behovet att hos läraren skapa förståelse och intresse för eleverna och deras skilda förutsättningar för skolarbetet. I målavsnittet återfinns inte den struktur Lärarutbildningssakkunniga sökt ge ämnet, i vilken undervisningsprocessen gav en sammanhållande ram.¹⁶² Differentieringsproblemet – och skolans krav på individualisering inom den sammanhållna klassens ram – kan anas bakom formuleringarna om att läraren måste kunna göra eleviakttagelser och tolka dessa. Det är särskilt utvecklings- och personlighetspsykologi som lyfts fram. De studerande måste även tillägna sig kunskaper om hur individer i grupp påverkar varandra samt lära sig förstå hur olika förhållanden i hem, skola och samhälle påverkar elevernas situation. Behovet av samverkan med eleven själv, med övriga lärare och annan skolpersonal samt med elevens hem och samhällets vårdorgan utanför skolan betonas. Att utveckla den studerandes

¹⁶⁰Ibid., s 1.

¹⁶¹Ibid., s 2.

¹⁶²Den strukturen återkommer emellertid senare i studieplanen för pedagogikämnet. Skolöverstyrelsen. *Utbildningsplan för klasslärarlinjer vid lärarhögskola*, 1971.

människointresse, människokänedom och samarbetsförmåga framhålls som angeläget i all lärarutbildning.¹⁶³

Efter målen för lärarutbildningens fyra huvudområden följer ett antal stycken som vart och ett tar upp ett för lärarutbildningen centralt övergripande tema. Det första stycket handlar om vikten av att den studerande förvärvar insikt om lärarens uppgift att främja elevernas personliga utveckling och om de grundläggande värderingarna i läroplanerna för skolan. Texten framhåller därvid att läraren skall iaktta objektivitet, särskilt i frågor om religion och livsåskådning och avseende sociala och politiska värderingar samt aktivt medverka till att utveckla elevernas förmåga att tänka kritiskt och självständigt. ”Motsvarande krav på allsidig redovisning av fakta och värderingar samt träning i att kritiskt analysera måste ställas på den grundläggande lärarutbildningen” sägs därefter.¹⁶⁴

Följande stycke betonar vikten av att väcka intresse hos de studerande för att följa det pedagogiska forsknings- och utvecklingsarbetet och för att ”fortlöpande förnya, utveckla och förbättra sin undervisning med beaktande av forskningens framsteg och utveckling.”¹⁶⁵ Utbildningen måste ge den blivande läraren förutsättningar att hålla sig informerad om aktuell forskning i pedagogik och metodik och att lära känna forskningens arbetsmetoder och resultat.

Härpå följer avsnitt om att utbildningen bör väcka insikt om nödvändigheten att genom kontinuerlig fortbildning utveckla förmågan att utöva yrket, om att all grundläggande lärarutbildning skall behandla frågor som rör undervisning av underpresterande elever och särskilt uppmärksamma handikappade elevers problem, att frågor som rör invandrares och andra etniska, språkliga kulturella och religiösa minoriteters situation i skolan skall behandlas i lärarutbildningen, att frågor som särskilt rör vuxenundervisning bör uppmärksammas på vissa utbildningslinjer.

Målen för den grundläggande utbildningen avslutas med avsnitt om individualisering, samverkan och studerandeflytande. Här konstateras således, att utbildningen skall ”primärt ses som ett aktivt arbete utfört av varje studerande, planlagt i samverkan mellan honom och hans olika lärare och stött av dessas undervisning och handledning”, även om inte varje studerande till alla delar kan få en utbildning helt anpassad till sin särskilda situation. Likaväl som skolan skall präglas av samverkan mellan elever och personal, och sådan samverkan skall övas i lärarutbildningen, så är det nödvändigt att lärarutbildningen själv präglas av denna princip. ”Det bör vara naturligt att de studerande i sam-

¹⁶³Utbildningsdepartementet, op. cit., s 2.

¹⁶⁴Ibid., s 3.

¹⁶⁵Ibid., s 3.

verkan med lärare och handledare får utöva stort inflytande vid planeringen av sin utbildnings form och innehåll” säger texten avslutningsvis.¹⁶⁶

Här återfinns för första gången i målskrivningarna utsagor som tillerkänner lärarstuderanden en roll som *aktiv part i planeringen av sin utbildning*. Där äldre stadgor och undervisningsplaner talat om vikten av ”fria studier” – och man i förarbeten och liknande å ena sidan tillskrivit dessa en viktig roll för att åstadkomma en i olika avseenden ”bättre” utbildning, å andra sidan ansett sig tvingad att fylla utbildningstiden med schemalagd lektionsundervisning under fulla skoldagar – förekommer nu ord som *inflytande* och *samverkan*.

Denna förskjutning av inramningen vad gäller de studerandes möjlighet att påverka vad som sker i den pedagogiska processen – en möjlighet i varje fall given på *textplanet* – torde ses mot bakgrund av de skärpta motsättningar på student- och högskolepolitikens område som präglade åren kring 1968.

Sammanfattande tolkning och analys

1930-talet var ett dramatiskt årtionde präglad av lågkonjunktur, Kreugerkrasch, arbetslöshet, starka klassmotsättningar – kulminerande i skotten i Lunde – och på samma gång teknisk utveckling, radio och korrespondensinstitut, modernism i konst och arkitektur. Per-Albin Hanssons berömda tal 1928 om ”det goda hemmet” bidrar till att formulera den idé om samarbete och gemenskap över sociala och ekonomiska gränser som senare kom att benämnas folkhemsidéologin. Per-Johan Ödman har pekat på det paradoxala i att 30-talet – med sina extremt polariserade förhållningssätt på den internationella politiska scenen – präglades av både depression och stark framtidstro.¹⁶⁷ I skuggan av Hitlers maktövertagande i Tyskland tog krisuppgörelse och välfärdsprogram form i Sveriges riksdag.¹⁶⁸

Krigsutbrottet bäddade för en pedagogik i den moraliska upprustningens tecken – men också för att utveckla en fostran i demokratins tjänst. Den rationella människoforskningen hade starkt flyttat fram sina positioner, också detta delvis i spåren av krigsförberedelse och militärpsykologi. Snabba och kraftiga nativitetsförändringar och befolkningsförflyttningar från land till stad ledde till en svårplanerad skol- och lärarsituation.¹⁶⁹ Lärarorganisationerna på folk-

¹⁶⁶Ibid., s 4.

¹⁶⁷Per-Johan Ödman, *Kontrasternas spel*, 1995, s 584–588.

¹⁶⁸Se Åke Thulstrup, *Reformer och försvar*, 1938, s 137–154.

¹⁶⁹Se Richardson, 1978, s 31–34 för uppgifter om nativitet, urbanisering och befolkningens fördelning på näringsgrenar perioden 1920–1950.

skolans område skärpte sina ansträngningar att i professionaliseringens intresse agera för en förändrad lärarutbildning – en lärarutbildning som till betydande del byggde på studentexamen, bedrevs i universitetets närhet och var inordnad i ett mot högskolestudier påbyggbart system. Radikala skoldebattörer som Oscar Olsson formulerade redan under 30-talets första år visionen om en för folkskolan och läroverket gemensam lärarutbildning. Efterkrigstidens dröm om en ny skola kunde också rymma visionen om en ny lärarutbildning vid särskilda lärarhögskolor.¹⁷⁰ Denna vision syntes okontroversiell i riksdagen så länge besluten rörde sig på de stegvisa förändringarnas principiella nivå. När reformen sedan skulle förverkligas på bred front blev motsättningarna uppenbara.

Tydliga är motsättningarna mellan olika företrädare för det socialdemokratiska partiet i riksdagen. Detta gäller inte minst frågan om utbildningens eventuella förflyttning till en akademisk kontext och en större andel platser för studenter. De inflytelserika socialdemokratiska skolpolitikerna Oscar Olsson och Ivan Pauli talar t ex starkt för en ”akademiseringslinje”, medan t ex Josef Weijne under 30-talet hävdar den klassiska ståndpunkten att formella examenskrav för inträde vid seminarium missgynnade fattig arbetar- och landsbygdsungdom. Stellan Arvidson tar som ledamot i 1960 års lärarutbildnings-sakkunniga ställning till förmån för en kraftfullare högskole- och forskningsanknytning av lärarutbildningen än de sakkunniga i övrigt. Motsättningar som dessa – liksom t ex de skillnader i värderingen av det nya ämnet ekonomilära under 1913 års riksdag som redovisats i kapitel sex – kan tolkas som en motsättning mellan akademiker och icke-akademiker inom det socialdemokratiska partiet och ses som ett uttryck för olikheter i personlig klass- och utbildningsbakgrund. Ingrid Nilsson aktualiserar i sin analys av enhets- och grundskolereformerna en annan möjlig tolkning. Hon ser ställningstagandena till de olika typerna av differentiering av högstadiet som ett uttryck för grundläggande motsättningar inom det socialdemokratiska partiet mellan sådana inslag i den konkreta politiken som uttrycker ett klassintresse och sådana som uttrycker försvaret och vidareförandet av statsmakten. Det reformistiska partiet tolkas här som en organisation ”mellan klass och stat”, vilket bidrar till att förklara en motsägelsefull politik.¹⁷¹ I en kommande fördjupad studie av motsättningarna kring 1968 års lärarhögskolereform torde detta vara en hypotes väl värd att pröva.

¹⁷⁰Vad gäller den nya enhetsskolan, se Richardson, 1983.

¹⁷¹Ingrid Nilsson, *En spjutspets mot framtiden*, 1987, s 127 ff. Ingrid Nilsson utvecklar sitt resonemang i anslutning till Gunnar Olofsson, *Mellan klass och stat. Om arbetarrörelse, reformism och socialdemokrati*, 1979.

Jämfört med reformarbetet i seklets barndom formulerade 1936/37 års reformbeslut en seminarieorganisation som fångade upp andra utvecklingstendenser och ett annat kraftspel som reformen i sig var en del av. 1930-talets lågkonjunktur bidrog till en stor arbetslöshet också bland gymnasieutbildade och akademiker; folkskolläraryrket kom att dra till sig ett stort antal sökande med en utbildning långt över de formella tillträdeskraven. Denna kategori ungdomar som i allt högre grad sökt sig till seminarierna fick nu en utbildningsorganisation bättre anpassad till sina förutsättningar, samtidigt som reformen bevarade seminariernas karaktär av ”kompromiss” mellan folkskola och högre utbildning. Först 1937 upphörde också kyrkans formella kontroll av det lokala seminarieret.

Frågan om fältets *åtskillnad* från universitet och högskola var brännande under hela 30-talet liksom under det följande decenniet. *Heterogeniteten* inom seminarieutbildningen ökade emellertid i och med att rekryteringen kom att omfatta såväl tvååriga studentklasser som fyraårig seminarieutbildning utan särskilda formella examenskrav för inträde, samtidigt som allt fler studenter sökte sig till båda utbildningsvarianterna.

Frågor om neddragning kontra expansion stod högt på dagordningen också under 1940-talet, som emellertid främst kom att präglas av skolkommisionens radikalt nya förslag om att förlägga lärarutbildningen till högskolenivå och att basera den pedagogiska undervisningen på vetenskaplig försöksverksamhet. Dock är att märka, att åtskillnaden mellan seminarieutbildningen å ena sidan och utbildningen vid universitet och högskola å den andra kvarstod i kommissionens förslag. Det var en i mångt och mycket isolerad lärarhögskola kommissionen drog upp riktlinjerna för.

Den statliga styrningen speglar en egenartad tveågsenhet när det gäller utbildningen av lärare för den obligatoriska skolan. Utsagor om en rationell lärarutbildning, ägnad att förbereda för försöksverksamhet i den nya skolans anda, förekommer rikligt på textnivån. Samtidigt dröjer reformbesluten – eller utformas som mer eller mindre urvattnade kompromisser. Uttalanden om pedagogikämnets övergripande ansvar för utbildningen och för dess förankring i vetenskap och försöksverksamhet kontrasterar t ex starkt mot den begränsade tid detta ämne fick sig tilldelat.

Såväl biologi som psykologi har tillsammans med en betoning av lärarpersonligheten som helhetlig föreställning lämnat bidrag till *relationella idéer* i utbildningen. Föreställningar om barnet som natur växlade med föreställningar om skolan som en modell för den goda arbetsgemenskapen – eller rent av den goda livsgemenskapen – i försöken att formulera en integrerande diskurs. Psykopatologi och ”socialpedagogik” liksom senare testpsykologi, mätninglära

och inlärningsexperiment tar plats på seminariets schema. Först Lärarutbildnings-sakkunniga gav ämnet pedagogik ett särskilt territorium: undervisningsprocessen blev det nav kring vilket ämnets innehåll skulle ordnas. Det är dock främst på *textplanet* detta territorium tar form.

Stor tilltro till *vetenskapens* förmåga att ge svar på skolans differentierings- och metodproblem präglar efterkrigstiden – men också tron på att försöksverksamhet och ständigt fortgående reformarbete i sig innebar lösningen på dessa problem. Samtidigt införs något nytt i och med 1968 års lärarutbildningsreform: ett *kritiskt förhållningssätt* såväl till det egna arbetet som till de tidigare så normativt kristet definierade tros- och livsåskådningsfrågorna.

Läraren skall nu iakta objektivitet i förhållande till religion och livsåskådning liksom till sociala och politiska frågor och skall uppmuntra elevernas kritiska ställningstaganden. Lärarutbildningen själv skall präglas av allsidig redovisning av fakta och värderingar samt träning i att kritiskt analysera. Lärarutbildningsfältet börjar präglas av ett betonande av *vetenskapen som grund*; vetenskapen förväntas tillhandahålla de bästa svaren på frågan om skolans problem, vare sig det gäller elevprestationer eller organisationsfrågor. Men fältet präglas också av ett framhävande av ett *kritiskt-vetenskapligt förhållningssätt*, en ständig prövning av fakta och argument och en ständig förnyelse, där svaren successivt synes ta form i en *fortgående försöksverksamhet* och som ett led i en *kontinuerlig skolreform*. För första gången innehåller lärarutbildningens mål utsagor som talar om att de studerande ska få utöva inflytande på sin utbildning.

Lärarorganisationerna var under 1930-talet starkt pådrivande när det gäller en förändring av utbildningen, såväl i riktning mot större anknytning mellan lärarutbildning och högskola som när det gällde en förändring av undervisningen vid seminarium i riktning mot friare arbetsformer. De samlade lärarorganisationerna på folkskolans och småskolans område utgjorde en central aktör inom fältet; representanter för denna aktör återfanns också på viktiga poster i riksdag och pedagogisk offentlighet. Såväl när det gäller frågan om nedskärningar för att undvika ett befarat läraröverskott som när det gäller en gemensam lärarutbildning för alla lärarkategorier och en utbildning som också skulle kunna förbereda för högskolestudier blir lärarutbildningen ett viktigt led i folkskolläraernas kamp för att stärka sina professionella intressen. Lärarorganisationerna fortsätter också att agera starkt i den nya psykologins tjänst.¹⁷² Denna aktörsgrupp lyckas förhållandevis väl att driva fram en reformerad lärarutbildning enligt de ambitioner gruppen hade på 1930-talet. När

¹⁷²Se t ex Richardson, 1983, s 345–353.

emellertid *olika* intressen kan identifieras mellan olika professionella lärargrupper drar reformerna ut på tiden eller resulterar i ofullgångna kompromisser. Under 1940-, 50- och 60-talen formas t ex fältet kring motsatsparen *lärarhögskola – seminarium, studentexamen – lägre förkunskapskrav, universitetskaraktär – bygdehögskola*. Den sammanhållna grundskolan kanske delvis köptes till priset av ett fortsatt parallellsystem på lärarutbildningens område under ytterligare nära trettio år?

9 Exkurs: anteckningar om utvärdering som uttryck för styrning och kontroll av lärarutbildningen

Inledning

I kapitel två angavs *principer för utvärdering* som en av de olika principer med vilkas hjälp jag studerat lärarutbildningen. I det här avsnittet ger jag en översiktlig belysning av företeelsen ”utvärdering” som den tagit form när det gäller utbildningen av lärare för den obligatoriska skolan. Syftet med att också beröra fenomenet utvärdering är främst att utifrån detta som exempel bidra till att förtydliga statsmaktens styrning och kontroll av utbildningen.¹ Vissa utvärderingsstudier har också bidragit till att synliggöra centrala drag i den moderna lärarutbildningen. Här skrivs berättelsen fram till att behandla några principiella frågor i den utvärdering som följde tillkomsten av 1988 års grundskollärarutbildning. Det finns anledning att i annat sammanhang komma tillbaka till problemområdet; här ges en första översikt.

I det föregående har förekomsten av *benämningen* ”utvärdering” belagts från 1960 års lärarutbildningssakkunnigas slutbetänkande, främst från de sakkunnigas förslag till beskrivning av pedagogikämnets innehåll och struktur.² Utvärdering som *företeelse* i bemärkelsen bedömning och värdering av utbildningen och av den utsträckning i vilken denna uppfyllde sina mål kan sägas ha förekommit så länge som statsmakten på olika vägar och med olika metoder sökt skaffa sig en uppfattning om hur folkskollärarutbildningen bäst skulle organiseras för att svara mot ”tidens krav”. Lärarutbildningen var ju också ett av de viktigaste medlen att styra och påverka den allmänna folkundervisningen.

I sin vidaste mening kan utvärdering sägas innebära att genomföra en värdering – en bedömning – av ett fenomen. Den dominerande utvärderingstraditionen – inte minst i pedagogiska sammanhang – har utvecklats kring att bedöma och värdera resultatet av ett program för uppfostran och undervisning i

¹Jfr M Granheim, M Kogan & U P Lundgren, eds, *Evaluation as Policymaking*, 1990.

²SOU 1965:29. *Lärarutbildningen*, s 136 f. Utvärdering som term i lärarutbildningssammanhang torde mer allmänt börjat användas först under senare hälften av 1960-talet och under 1970-talet.

relation till dess fastlagda mål. Andra angreppssätt har fokuserat studier av den pedagogiska process där undervisningen tar form. Litteraturen om utvärdering har blivit allt mer omfattande i takt med att ansatserna skiftat och behovet av avgränsningar blivit allt angelägnare.³

Frågan som står i fokus för det här avsnittet gäller statsmaktens kontroll av hur väl utbildningen svarat mot fastlagda krav.⁴ I vilken utsträckning och i vilka former har systematisk bedömning av utbildningens genomförande och kvalitet skett från statens sida under lärarutbildningens olika perioder? Kan förändringar spåras i synen på hur en sådan granskning borde ske? Har andra aktörer än statsmakten varit inblandade? Hur har granskningar och efterhandsbedömningar utformats? I vilket syfte har de skett? I vems intresse eller på vems uppdrag har arbetet bedrivits? Vad har stått i fokus för bedömningen? Med andra ord de "klassiska" frågorna om funktion, innehåll, metod, legitimitet och ägarskap – frågor vilkas relevans ofta framhålls i aktuell teoribildning kring fenomenet utvärdering.⁵

Inledningsvis görs några kortfattade återblickar på statsmaktens kontroll och uppföljning av folkskollärarutbildningen före 1968 års reform. Därefter diskuteras två exempel: den utvärdering av klasslärarutbildningen som skedde efter 1968 års lärarutbildningsreform samt uppföljningen av 1988 års grundskollärarutbildning. Redovisningen är kortfattad; delar av det material som utgör underlag för diskussionen har berörts i avhandlingens första del i samband med skildringen av utbildningens karaktär under olika perioder. Exempelen på utvärderingsinsatser i ett samtida perspektiv ges en något fylligare presentation.⁶ Avslutningsvis görs några reflexioner över de nämnda utvärderingsstudiernas bidrag till kunskapsutvecklingen om lärarutbildningen.

³För en översikt över olika utvärderingsansatser, se t ex S Franke-Wikberg & U P Lundgren, red, *Att värdera utbildning*, del 2, 1981. Här ges exempel på olika modeller allt från individrelaterade studier av elevers resultat på prov till studier av utbildningssystem utifrån hur de lyckas svara mot bestämda mål över fallstudier där varje utbildning beskrivs som ett specifikt exempel till litterära skildringar av livet i en skola. Se vidare t ex Ernest R. House, *Evaluating with Validity*, 1980 och M Granheim, M Kogan & U P Lundgren, eds, 1990.

⁴Frågan gäller således inte utvärderingsbegreppet som sådant. Se t ex Ove Karlsson, *Att utvärdera – mot vad?* 1995, för en aktuell svensk framställning där begreppet utvärdering problematiseras, olika inriktningar inom området redovisas och kriterieproblemet vid intressentutvärderingar diskuteras.

⁵Se t ex U P Lundgren, "Educational policy-making, decentralisation and evaluation", i Granheim, Kogan & Lundgren, eds, 1990; jfr Franke-Wikberg & Lundgren, 1980.

⁶Någon åtskillnad mellan mellan begreppen "utvärdering" och "uppföljning" sker inte; jag använder här begreppet utvärdering som överordnat, innefattande såväl olika former av uppföljning, t ex av en reform, som särskilda specialstudier kring bestämda problem.

Utvärdering som inspektion och offentliggörande

Som jag visat i det föregående blev folkskollärarytbildningen tidigt föremål för ständernas överläggningar kring hur en ändamålsenlig seminarieutbildning skulle ordnas. Vid de första lärarmötena – på 1840- och 50-talen – ventilerades seminarieutbildningen, dess problem och eventuella förändringsbehov, inom den sektion som sysslade med folkundervisningen. Seminarieföreståndare deltog aktivt i debatten både i riksdag och ”pedagogisk offentlighet”. Ansatser gjordes också att få till stånd mer systematiska redovisningar av hur seminariernas verksamhet gestaltade sig. Jag har i det föregående exemplifierat detta med kyrkoherde Wallins motion vid 1850/51 års riksmöte.⁷ Jag har också berört hur växelundervisningssällskapet kom att ta på sig en delvis överinseende roll när det gäller den tidiga lärarutbildningen och hur sällskapet framträdde som en viktig intressent, vilken själv företog granskningar av lärarutbildningen.

”Utvärdering” återfinns givetvis inte som benämning under denna period. Den statliga kontrollen tog sig emellertid former som i mycket kan liknas vid en efterhandsvärdering av utbildningen mot angivna mål. Den subjektiva bedömningen från de av konsistorium tillsatta inspektörernas sida kompletterades med granskning från den för folkundervisningen ansvarige inom statens centrala departement.⁸ Inspektioner genomfördes från 1860-talet och framåt, rektorsmöten formades till en slags rapportering av vad sig tilldragit haver och en statsunderstödd offentlighet formerades kring skola och seminarium, där förebildliga pedagogiska och metodiska texter varvades med rapporter från olika sidor av folkundervisningen eller lärarutbildningen.

Syftet med dessa former av inspektion var uppenbarligen att kontrollera regelfterlevnaden men även kvaliteten i examen och verksamhet – och, inte minst, i förmedlingen av det ideologiska budskapet.⁹ Examen skulle enligt reglementet ledas av domkapitlets ordförande och konsistorium skulle vidare godkänna rektors förslag till lärokurser och läroböcker för varje klass.¹⁰ Be-

⁷Se kapitel 3.

⁸Chefen för folkskolebyrån ålades 1864 att årligen inspektera så många seminarier som han hann med utifrån övriga åligganden. Under 1860-talet blev också seminarierna skyldiga att sammanställa årsredogörelser och inge dessa till folkskolebyrån. C O Arcadius, ”De svenska seminariernas uppkomst och utveckling”, i *FUK* 1:3, 1911.

⁹Andra exempel på hur staten sökte kontrollera den tidiga lärarutbildningen är seminarierektorsmötena, där rektorerna förelades bestämda frågeställningar att behandla (t ex vilka läroböcker som var lämpliga för undervisningen). Andra vägar var att offentliggöra uppgifter om studerandantal och examinationsfrekvens, liksom aspekter av utbildningens innehåll.

¹⁰Som framgår av Enlunds studie visade domkapitlet ett starkt engagemang i seminariernas verksamhet – det handlade inte om någon verksamhet pro forma; Sven J Enlund, *Svenska kyrkan och folkskoleseminarierna 1842–1968*, 1993.

varandet av seminarierna i deras traditionellt och dogmatiskt religiösa framtoning kom att få stor betydelse för 1880-talets kämpande statskyrka. Banden var täta mellan ledande konservativa biskopar och den äldre generationens seminarierektorer.¹¹

Genom den offentlighet som gavs åt delar av utbildningen kunde emellertid även andra intressegrupper företa värderingar ”i egen regi”. Examensresultat, men även val av läroböcker etc, blev föremål för observation – och ibland het diskussion.

Utvärdering ett led i kampen om lärarutbildningen

Frågan om hur en starkare statlig kontroll över seminarierna skulle kunna åstadkommas, inte minst för att nå en ökad enhetlighet dem emellan, skulle snart återkomma när nya intressegrupper växte i styrka. Jag har i det föregående bl a redovisat att liberalen Adolf Hedin tog upp saken i en motion vid 1874 års riksdag. Hedin hävdade, att tillsynen över seminarierna från såväl domkapitel, inspektorer och chefen för folkskolebyrån visat sig vara långt ifrån tillfredsställande och att bl a publicerade årsredogörelser i *Tidning för folkskolan* visat exempel på ”underhaltiga, eller rent af usla läroböcker”.¹² Som botemedel föreslogs avgångsexamen under ledning av censorer.

Kraven på en ökad kontroll över folkskoleseminarierna aktualiserades senare med förnyad styrka, nu inte minst från Sveriges allmänna folkskollärareförening. I skriften *Afgångsexamina vid Sveriges seminarier 1870–1888* av Alfred Dalin hade en granskning företagits av de avgivna betygen under perioden, varvid författaren sökte visa på otillräcklig likformighet och att stadgans krav ej uppfylldes, varefter yrkande väcktes om att likformig, sakkunnig, noggrann, fullt opartisk och av vederbörande lärare och konsistorium oberoende kontroll över examen skulle anordnas.¹³

Kontrollkraven från de nämnda intressegrupperna var starkt kopplade till yrkanden om en förändrad lärarutbildning. Samtidigt kan de ses som tydliga uttryck för en ny tid. När folkskollärarna – genom sin professionella sammanslutning – tar saken i egna händer och börjar utnyttja sina kunskaper för att undersöka den egna utbildningen har ett stort steg tagits från den position av total underordning som den äldre generationens seminarieföreträdare för-

¹¹Se Gunnar Richardson, *Kulturkamp och klasskamp*, 1963.

¹²Motioner i Andra kammaren, N:o 157. I Bihang till Riksdagens Protokoll 1874. Första Samlingen. 2dra Afdelningen. Andra Bandet. Citatet s 9.

¹³Alfred Dalin, *Afgångsexamina vid Sveriges seminarier 1870–1888*, 1891.

väntade sig av sina adepter. Det speglar också den ökande tilltron till att ett rationellt, empiriskt undersökande av förhandenvarande förhållanden skulle komma att leda till ”goda” beslut om en bättre tingens ordning.

En ny föreställning om ansvarigt medborgarskap snarare än passiv underordning började vinna allt starkare anslutning – myndiga medborgare, företrädare av intresseorganisationer, skaffade sig redskap att nå kunskap för sina egna syften om t ex en utbildning. Nu var detta inte bara den statliga byråkratiens – överhetssamfundets – uppgift utan även de professionellas.

Tidigare har också redovisats hur statsmaktens företrädare ”försvarade” det rådande seminariesystemet med hänvisning just till inspektörsrapporterna om tillståndet ute i skolorna. Så länge inte statens legitimt utsedda officiella ämbetsmän påtalade allvarliga brister i skolan och i lärarnas undervisning kunde seminarieverksamheten anses i stort ha fungerat väl. Frågan om *ägarskapet* till utvärderingen blir en kritisk punkt som bestämmer legitimiteten och där det moderna projektets förespråkare starkt utmanar den gamla ämbetsmannastatens och kyrkans representanter. Rationell, empirisk-statistisk undersökning ställs mot den auktoriserade ämbetsmannens subjektiva bedömning.

Allt ifrån 1914 års seminariereform och framåt har sedan beslut om en förändring av utbildningen föregåtts av ett ambitiöst offentligt utredningsarbete, där en rad statistiska och pedagogiska uppgifter om studerande, lärare och utbildning sammanställts. Vid flera tillfällen under 1900-talet har emellertid lärarnas professionella organisationer därtill engagerat sig i ”parallella” gransknings- och utredningsarbeten av olika slag, vilka väl kunnat kategoriseras som utvärderingsstudier ur skilda aspekter. Några exempel på detta har visats i det föregående.

Utvärdering som offentlig utredning

I och med 1906 års folkundervisningskommitté fick statens uppföljning av lärarutbildningen sin under drygt halva seklet dominerande form. Det var den statliga utredningen som utfördes av en för ändamålet särskilt tillkallad kommitté vid de tidpunkter då riksdagen beslutat att lärarutbildningen skulle ses över med sikte på en reform.

Folkundervisningskommittén genomförde ett för sin tid genomgripande historiskt-statistiskt och komparativt-pedagogiskt uppföljningsarbete, innefattande en utförlig historisk framställning av seminarieutbildningen alltifrån dess

begynnelse¹⁴ och en utförlig genomgång av lärarutbildningen i andra länder.¹⁵ En särskild undersökning av anmärkningsvärd omfattning rörde just en kartläggning av folkskoleseminariernas elever under perioden 1866–1910.¹⁶

De kommittéer som arbetade senare under 1900-talet – t ex 1932 års seminarieakkunniga – baserade också sina förslag på olika typer av särskilt insamlat utredningsmaterial. 1960 års lärarutbildningsakkunniga (LUS) var därvid den kommitté som genomförde de mest omfattande särskilda undersökningarna.¹⁷

Utvärdering som reformuppföljning – och självförnyelse? Ett utvärderingsprojekt som exempel

I det föregående såg vi hur 1960 års lärarutbildningsakkunniga i beskrivningen av pedagogikämnet formulerade något för dåtidens lärarutbildning helt nytt: undervisningsprocessen, med dess förutsättningar och resultat, lanserades som ram och struktur för utbildningen i pedagogik. För ett av huvudområdena i denna struktur använde man begreppet ”utvärdering”.

En allt starkare tilltro till vetenskapens förmåga att ge svar på frågor om utbildningens effektivitet och om vilka vägar som ”bäst” ledde till målet hade samtidigt etablerats. Vetenskapliga undersökningar förväntades t ex få ett stort inflytande på hur metodfrågorna i lärarutbildningen borde lösas. Det perspektiv på utvärdering som dominerade vid denna tid såg frågan om hur utbildningens resultat – dess utfall – förhöll sig till målen som den centrala. En experimentell design stod som förebild i många fall.

1967 hade riksdagen beslutat att utbildningen av klasslärare och lärare i läroämnena skulle reformeras.¹⁸ I samband med den omorganisation som utifrån

¹⁴Arcadius, 1911.

¹⁵Folkundervisningskommitténs betänkande I:IV redovisar den jämförande studien, däribland en fullständig redogörelse för lärarutbildningen i Förenta Staterna.

¹⁶Clas Gustafsson, ”Statistiska utredningar angående folkskoleseminariernas elever under åren 1866–1910”, i *FUK I:3*, 1911. Här redovisades uppgifter om sökande och antagna liksom om avgångsexamina och betyg. Elevernas ålder och hemort, deras föräldrars yrke och samhällsställning, liksom de studerandes tidigare studier och examina samt föregående yrken och sysselsättningar, hade sammanställts. Bl a hade utredaren använt sig av enkäter till seminariernas rektorer för att få fram ett aktuellt material. Denna socialstatistiska undersökning har för övrigt utnyttjats i flera doktorsavhandlingar och forskningsrapporter, t ex Skog-Östlin, *Pedagogisk kontroll och auktoritet*, 1984, Florin, *Kampen om katedern*, 1987, Linné, *Arbetslivserfarenhet och klasslärarutbildning*, 1982.

¹⁷Slutbetänkandet – SOU 1965:29 – sammanfattar utredningens arbete och förtecknar dess olika undersökningar.

¹⁸Proposition 1967:4, statsutskottet 1967:51, riksdagsskrivelse 1967:143.

beslutet genomfördes 1968 aktualiserades ”frågan om en kontinuerlig uppföljning och *utvärdering av den nya utbildningen*.”¹⁹ Statsrådet fortsätter:

”En sådan central utvärdering av ett svenskt utbildningssystem har tidigare inte förekommit annat än i samband med större utredningar. Med tanke på lärarutbildningens stora betydelse för skolans möjligheter att uppnå sina mål har skolöverstyrelsen beslutat att inom ramen för forsknings- och utvecklingsarbetet starta ett särskilt projekt för kvalitativ utvärdering av lärarutbildningen. [...] Syftet med projektet är bl.a. att kursplaner, metoder och processer inom lärarutbildningen fortlöpande skall kunna revideras och att man därmed skall minska olägenheterna med det hittills tillämpade systemet med tidsmässigt koncentrerade läroplansrevisioner. Enligt min mening kan en kvalitativ utvärdering av lärarutbildningen bli av stor betydelse för lärarutbildningens form och innehåll på längre sikt.”²⁰

Vid denna tidpunkt var lärarutbildningen starkt centralt styrd. I ovan citerade budgetproposition anges t ex exakt det antal och den typ av lärartjänster och tjänster för administrativ personal som skulle inrättas vid lärarhögskolorna det aktuella året.²¹

1968 års lärarutbildningsreform skulle således direkt från starten utvärderas av särskilda FoU-projekt. Nu användes också benämningen ”utvärdering” explicit. Utvärderingen av klasslärarutbildningen kom att förläggas till Lärarhögskolan i Stockholm, dåvarande pedagogisk-psykologiska institutionen.²² I den första projektplanen – som den återgavs i skolöverstyrelsens informationsblad om skolforskning – anges som projektets syfte att belysa *lärarutbildningen som process* ur två huvudaspekter: för det första att söka fastställa i vilken grad de olika lärarutbildningsanstalterna nådde upp till de mål studieplanerna angav och för det andra att studera hur dessa mål svarade mot en framtida lärarframgång. Därtill hade syftet att i möjligaste mån söka precisera och analysera under vilka förhållanden man i utbildningen kom mer eller mindre nära utbildningsmålet kommit att allt mer framhållas.²³

¹⁹Statsverkspropositionen 1970: Bil.10, s 368.

²⁰Ibid.

²¹Ibid., s 370–374. Av intresse kan även vara, att föredraganden bl a motiverade inrättade tjänster med att det vid varje mindre lärarhögskola – dvs lärarhögskola utan ämneslärlinje och utan pedagogisk forskning – skulle finnas minst en lärare i varje ämne i tillvalskurs inom klasslärarutbildningen med doktorsexamen eller lägst äldre licentiatexamen.

²²Utvärderingen av ämneslärarutbildningen förlades till motsvarande institution i Linköping, se Erasmie & Marklund, *Vad blev det av ämneslärarutbildningen?* 1977.

²³Skolöverstyrelsen, *Information om skolforskning* 1969:6. Ett försök att problematisera målfrågorna görs i och med att där diskuteras målförskjutningar, icke formellt vedertagna eller avsedda mål, att lärares och studerandes normer och föreställningar kan skilja sig från de i läroplanen föreskrivna.

Inom projektet utarbetades en analysmodell som urskiljde tre huvudkomponenter: lärarutbildningens *mål*, dess *ramar och resurser* samt den *process* som fortgick inom systemet. Modellen var influerad av organisationsteori och systemanalys med även av mer generell sociologisk teori. Undersökningens första fas avsåg att utgöra en longitudinell studie av den årskull som togs in på klasslärarlinjerna vid samtliga femton lärarhögskolor läsåret 1969/70.²⁴

Intentionerna synes i en mening vara anmärkningsvärt framsynta. I en rapport om projektet och dess bakgrund menar Sixten Marklund – initiativtagare och vetenskaplig ledare – att förändringskraven och förändringstakten på utbildningsområdet och i samhället i övrigt nu ökat så snabbt att man knappast längre kunde förlita sig på ett system med periodiska reformer med mellanliggande vilolägen av stabiliserad utbildning:

”Uppenbarligen måste man försöka finna en utvecklingsmodell av annan art. Denna måste medge en kontinuerlig utveckling. Den måste innebära att man i lärarutbildningssystemet som sådant bygger in *en självförnyelsens mekanism*, där det inte med nödvändighet krävs statliga kommittéer med periodiska statutförändringar.”²⁵

Här förebådas uppenbarligen en förändringsmodell som skulle komma att slå igenom långt senare i och med decentraliseringen av skola och högskoleväsen.²⁶

Den aktuella utvärderingen planerades och startade när lärarutbildningen befann sig under en period av stark expansion. Som ovan framgår förenades i uppläggning och utveckling drag från en effektivitetsmodell för utvärdering med försök till andra angreppssätt, mer präglade av decentralisering och metaforen ”utvärdering som självreflektion”. Från ett renodlat centralt myndig-

²⁴Årskullen omfattade 3.600 studerande. Avsikten var att å ena sidan studera kunskaper, färdigheter och attityder hos de studerande vid utbildningens början för att sedan söka identifiera eventuella förändringar under och vid slutet av utbildningen – och därmed kunna konstatera utbildningens resultat, å andra sidan att om möjligt relatera detta ”resultat” till analysen av lärarhögskolans system av mål, resurser och process. I en eventuell andra etapp skulle sedan de nämnda mätvärdena relateras till mått på faktisk framgång i yrket som lärare för ett urval av årskullen. Snarare än att studera eventuella kunskaps- och attitydförändringar dokumenterades emellertid rekryteringen till lärarutbildningen i termer av studerandes sociala härkomst samt studerandes, lärarutbildares och utbildningsledningars värdering av olika aspekter av utbildningen. I den valda uppläggningsen fanns en tydlig spänning mellan å ena sidan möjligheterna att fördjupa denna del av ansatsen, å andra sidan den dominerande tyngden av en etablerad mål–resultatmodell.

²⁵Sixten Marklund, *Kvalitativ utvärdering av lärarutbildningen*, 1972, s 18.

²⁶När ovanstående väl hade sagts diskuterades emellertid ansatsen föga just i dess egenskap av utvärderingsmodell, t ex i jämförelse med andra tänkbara modeller eller i relation till den flora av skolbildningar inom utvärderingsområdet, som samtidigt växte fram i USA och som under första hälften av 70-talet importerades till Sverige. ”Utvärdering” hade ännu inte tagit form som ett fält att muta in eller en arena att kämpa om.

hetsperspektiv kom senare ägarskapet till utvärderingen att förflyttats i riktning mot ett perspektiv där den lokala högskolan kom att bli allt viktigare som ”medintressent”. Den statliga styrningen och kontrollen av lärarutbildningen hade också formellt ändrats i och med att lärarhögskolorna inordnats i 1977 års högskoleorganisation. Parallellt härmed kom utvärderingsintresset allt mer att förskjutas i riktning mot lokala utvärderingsinsatser eller fallstudier inom särskilda problemområden.²⁷

Utvärdering som reformuppföljning på väg mot decentralisering

1985 beslöt riksdagen att inrätta en ny lärarutbildning för grundskolan från och med läsåret 1988/89. Beslutet fattades närmare ett decennium efter det att den utredning tillsatts som föreslog en för hela grundskolan gemensam lärarutbildning.²⁸ Då hade även ett antal kompromisser gjorts jämfört med den ursprungliga visionen om en sammanhållen lärarutbildning för grundskolans olika stadier. Utbildningen planerades på såväl central nivå i regi av det centrala ämbetsverket och av de enskilda högskolorna under åren 1985/86 – 1987/88. Utbildningsplan för den nya utbildningen fastställdes av UHÄ i maj 1988.²⁹

²⁷Linjenämnder hade inrättats för den lokala styrningen av utbildningen, lärarutbildningen hade överallt utom i Stockholm inordnats i universiteten eller i de mindre och medelstora högskolorna och universitets- och högskoleämbetet hade efterträtt skolöverstyrelsen som central myndighet med uppdrag att svara för styrning och tillsyn. Vad beträffar övergripande uppföljningsstudier som rör klasslärarutbildningen utgör Berit Askling's avhandling om lärarutbildningens övergång från ett äldre, regelstyrt system till den nya linjenämndsorganisationen det viktigaste arbetet; Askling, *Utbildningsplanering i en lärarutbildning*, 1983. Avhandlingen utgör en teoretisk och empirisk vidareutveckling av en studie som ursprungligen genomfördes som ett led i reformuppföljningen; *UHÄ-rapport* 1981:2. Två exempel på fallstudier utgörs av Kussak & Linné, *Ett lokalt läroplansarbete*, 1980 och Linné, *Arbetslivserfarenhet och klasslärarutbildning*, 1982. UHÄ:s särskilda program för forskning om högskolan innehöll ett antal projekt som utan att vara uppföljnings- eller utvärderingsstudier har bidragit med viktig kunskap relaterat till högskolereformen, dess villkor och genomförande. Bland studier av reformens tillkomst och implementering kan t ex nämnas Bo Lindensjö, *Högskolereformen. En studie i offentlig reformstrategi*, 1981, som analyserar reformens centrala gestaltning och Yngve Myrman, *Spelet om högskolan i Stockholm. Sjö-sättningen av högskolereformen 1975–1978*, 1985, som bl a skildrar hur lärarutbildningen i Stockholmsregionen kom att få sin specifika organisatoriska utformning. Vidare kan nämnas Jan-Erik Johanssons avhandling *Metodikämnet i förskollärarutbildningen*, 1992, som analyserar tradition och innehåll i denna lärarutbildning också sedan den blivit en del av högskolan.

²⁸SOU 1978:86. *Lärare för skola i utveckling*, slutbetänkande från 1974 års lärarutbildningsutredning (LUT 74), Prop. 1984/85:122 om lärarutbildning för grundskolan m.m, UbU 1984/85:31 om lärarutbildning för grundskolan m.m.

²⁹UHÄ, Utbildningsplan för grundskollärlinjen, 1988-05-31, se även *UHÄ-rapport* 1986:32: Ny utbildning av lärare för grundskolan, gymnasieskolan och vuxenutbildningen. Catharina Andersson, *Läras för skolan eller skolas att lära: tankemodeller i lärarutbildning*, 1995, innehåller en analys av proposition, utskottsbetänkande och riksdagsbeslut samt av UHÄ:s konkretisering av riksdagsbeslutet som ett led i utbildningsplanens tillkomst.

Behovet av en utvärdering av reformen uttalades redan i samband med riksdagsbeslutet; frågan om hur detta skulle gå till klargjordes emellertid först senare. Riksdagen ställde också särskilda medel till regeringens förfogande för implementering och uppföljning. Under planeringsarbetet hade inom universitets- och högskoleämbetet förts en diskussion om hur uppföljning och utvärdering av reformen lämpligen borde ske.³⁰ I UHÄ:s rapport till regeringen i mars 1987 beträffande grundskollärlinjens huvudsakliga innehåll och balansen mellan utbildningens olika delar betonades att uppföljning, kontroll och utvärdering utgjorde instrument för styrning av verksamheten och att linjenämnderna lokalt svarade för detta. På den centrala nivån förutsattes att det centrala ämbetets ansvar för uppföljning och utvärdering skulle komma att öka. Vidare framhölls behovet av att komplettera linjenämndernas och UHÄ:s utvärderingsinsatser med ett särskilt utvärderingsprojekt som fristående från UHÄ:s löpande reformuppföljning borde följa den första studerandekullen till och med dess första yrkesverksamma år.³¹ Den mer konkreta utformningen av utvärderingsplanerna tillkom emellertid i dialog mellan företrädare för det centrala verket och för ett antal av de berörda högskolorna.³²

Utvärderingen skulle enligt regeringens uppdrag genomföras dels inom ramen för ämbetsverkets fortlöpande forsknings-, uppföljnings- och utvärderingsarbete, dels genom insatser vid de olika högskoleenheterna. Verkets ansvar bestod främst i att samla in och värdera erfarenheterna av linjens struktur, utbildningens innehåll och de studerandes skolning till lärare samt vidare att ”stimulera och stödja lokala utvärderingsinsatser och från dem ta upp och överväga frågor som är av nationellt intresse.” Ämbetet skulle även ta in och bearbeta erfarenheter som gjordes genom forskning på området.³³

Här inträffar således att statsmakten i beslutet om utvärdering och uppföljning av reformen explicit uttalade, att det centrala ämbetsverket i sitt utvärderingsuppdrag skulle särskilt ta in uppföljnings- och utvärderingsdata från de lokala högskolornas olika projekt. Att uppföljningen kom att ske i en tid då

³⁰UHÄ-rapport 1992:21: En grund att bygga på, s 18.

³¹UHÄ 1987-03-11 regnr 403-(410)-2881-85, Ny utbildning av lärare för grundskolan, s 8.

³²Sålunda växte planer på ett samarbete fram mellan universitetet i Umeå, Högskolan för lärarutbildning i Stockholm och företrädare för UHÄ under vintern och våren 1988, vilket resulterade i en projektansökan från de berörda högskolorna i april samma år. Dessförinnan hade ett avtal om utvärderingssamarbete slutits mellan dessa båda högskolor och beslut fattats om viss samfinansiering av projektet på lokal nivå. Initiativtagare var Olle Österling, HLS och Edmund Dahlström, Umeå universitet tillsammans med Ulf P Lundgren, HLS och Daniel Kallós, Umeå; se Kallós m fl, *Att utvärdera grundskollärläroinnehållet*, 1990[a], s 1.

³³PM 1989-07-13, bilaga till regeringsbeslut 1989-08-03, nr 10, dnr 1138/89, se även UHÄ-rapport 1992:21, s 9 o. 18 f; jfr Kallós m fl, 1990[a], s 2. Senare (i juni 1990) fick UHÄ genom ett annat regeringsbeslut tilläggsdirektiv för att studera hur vissa för skolsystemet viktiga frågor tilldosetts; för denna studie, se UHÄ-rapport 1991:8.

mycket starka krafter verkade för en decentralisering av skola och högskola torde haft stor betydelse i sammanhanget.³⁴

Hur UHÄ:s utvärderingsuppdrag kom att utformas är beskrivet i den slutrapport som 1992 överlämnades till regeringen.³⁵ Utvärderingsstrategin gestaltas som ett dilemma mellan kontroll – fungerade utbildningen så som riksdagsbeslutet förutsatt? – och att söka andra vägar som tog hänsyn såväl till högskolans decentralisering som till ”behov av en utvärdering som kan ge återkoppling till olika intressenter och på så sätt ge underlag för en kontinuerlig förändring och förbättring av utbildningen.”³⁶ UHÄ sade sig ha valt den senare vägen utan att helt bortse från den första aspekten. Utvärderingsstrategin blev härmed komplex.³⁷

Den valda utvärderingsstrategin växte fram stegvis och fick en pragmatisk karaktär. Den formades i spänningsfältet mellan en äldre, av statsmakten öppet kontrollerande utvärderingsansats och ett skol- och högskoleväsen på väg att ta steget in i ett nytt, decentraliserat system för styrning, kontroll och utveckling. De olika delbesluten om hur utvärderingen skulle läggas upp kom emellertid steg för steg att leda fram mot en starkare ledning knuten till det centrala ämbetet, som allt tydligare tog samlande initiativ, utformade uppdrag till de samverkande högskolorna i projektet, uppdrog åt särskilda experter att genomföra olika delundersökningar mm.³⁸ Hela tiden bibehölls dock ett stort – och troligtvis avgörande – inflytande hos aktörer som hade sin stadigvarande hemvist vid olika högskoleenheter snarare än inom det centrala ämbetsverket.³⁹ Från

³⁴Under de år då den nya grundskollärautbildningen närmare planerades och implementerades sjösattes samtidigt en rad nya och genomgripande skolreformer. Genom utredningsarbetet och riksdagens beslut om förändrad statlig styrning av skolan och ändrat ansvar för skolan genomfördes en radikal förändring och decentralisering av skolväsendet; se t ex SOU 1988:20. *En förändrad ansvarsfördelning och styrning på skolområdet*, Prop. 1988/89:4. Skolans utveckling och styrning, UbU 1988/89:7. Skolans utveckling och styrning, Prop. 1990/91:18 om ansvaret för skolan. Lärartjänsterna kommunaliserades, ett nytt statsbidragssystem infördes, en ny läroplan för grundskolan tog form, gymnasieskolan omorganiserades, ett nytt betygssystem infördes. Till dessa förändringar kom ett ändrat system för uppföljning och utvärdering av skolan. På högskolans område genomfördes inte mindre radikala förändringar med ökad decentralisering som ledmotiv. Linjesystemet har avskaffats, den centrala utbildningsplanen ersatts av en examensordning, resurstilldelningssystemet radikalt omorganiserats och frågan om uppföljning och utvärdering betonats kraftfullare och fått en ändrad inriktning med betoning på kvalitetsutveckling.

³⁵UHÄ-rapport 1992:21: En grund att bygga på, s 17–23.

³⁶Ibid., s 17.

³⁷Härtill kom att UHÄ omorganiserades under utvärderingsprojektets gång.

³⁸Se UHÄ-rapport 1992:21, s 17–23.

³⁹En central plats i utvärderingen utgjorde en riksomfattande undersökning av hur linjenämnderna bedömde reformen och dess genomförande, se Daniel Kallós & Tommy Lyxell, *Linjenämnden och grundskollärautbildningen*, 1992. Vidare genomfördes studier av den skolförlagda delen av utbildningen, av internationella och inter-kulturella delar av utbildningen, av tillträdesfrågor, av ekonomiska förutsättningar samt av utbildningen ur studerandeperspektiv. I de olika delprojekt vid enskilda högskolor som ingick i uppföljningen (i Härnösand, Linköping, Luleå, Stockholm, Umeå och Uppsala) analyserades studerandegruppens sammansättning, lärarutbildar-föreställningar och utbildningens olika kulturer samt studerandes värdering av utbildningen. Inte

den lokala högskolans horisont skiftade också utvärderingen karaktär över tid, kanske främst speglat i *ägarskapet* till processen.

Dagens system för uppföljning och utvärdering har i en generell mening renodlat rollerna vad gäller såväl den centrala som de lokala arenornas ansvar.⁴⁰ Samtidigt kvarstår just för lärarutbildningens del frågan om central styrning och kontroll utöver de ramar högskolelag och högskoleförordningar anger – inte minst utifrån föreställningar inom statsmakten om lärarutbildningen som styrinstrument för skolan.

Den utveckling som här kortfattat beskrivits speglar vad som i annat sammanhang kunnat konstateras om hur fenomenet utvärdering tagit form och ändrat gestalt i takt med förändringar inom stat och samhälle. Från att ha haft sin självklara legitimitet i statens eller kyrkans överhöghet – med den personliga auktoritet som dess officiellt utsedda inspektörer och andra ämbetsmän bar – kan utvärdering i och med det moderna livet allt mer sägas ha blivit en fråga om att ge underlag för beslut baserade på olika *val*.⁴¹ Allt mer kom utvärdering under ”de stora systemens” tid internationellt att domineras av föreställningar om rationella möjligheter att kunna avgöra i vilken grad en viss utbildnings resultat uppnådde fastställda mål.⁴² Frågan om att beakta vilka specifika egenskaper hos utbildningen – eller i dess omvärld – som bidrog till eller försvårade målpuppfyllelsen kom i andra hand.

Under 1970-talet började emellertid denna tendens att utmanas.⁴³ Omprövningen av äldre utvärderingsmodeller skedde parallellt med den omorientering som till stora delar tog form inom utbildningsforskningen i slutet av sextioalet och början av sjuttioalet, och som bl a knöts till vad som kom att kallas den nya utbildningssociologin.⁴⁴ När utbildningsexpansionen klingade av började legitimiteten hos de äldre utvärderingsmodellerna att ifrågasättas – utvärdering ses som en väg också till *utveckling*:

”To evaluate the modern educational system the legitimation of evaluation must be linked to objective measures. The concept of evaluation became a part of the rational paradigm

minst fokuserades frågan om grundskollärarytutbildningen utgjorde en sammanhållen utbildning eller inte. *UHÄ-rapport* 1992:21, bilaga 2 och 3.

⁴⁰Utvärdering för kvalitetsutveckling lokalt, uppföljning av kvalitetsarbetet centralt. Se t ex K-A Nilsson & H R Kells, *Utvärdering för kvalitetsutveckling*, 1995.

⁴¹Jfr U P Lundgren, ”Educational policymaking, decentralisation and evaluation”, 1990, i Granheim, Kogan & Lundgren, op.cit.

⁴²Jfr t ex Björn Wittrock & Stefan Lindström, *De stora programmens tid – forskning och energi i svensk politik*, 1984.

⁴³Se t ex Cambridgemanifestet 1970 och kritiken av follow-through-utvärderingen; House, m fl, ”No simple Answer: Critique of the Follow Through Evaluation”. *Harvard Educational Review*, 48, no 2, 1978, pp 128–160.

⁴⁴Jfr J Karabel & A H Halsey, *Power and Ideology in Education*, 1977.

- and the methods had to be perceived as objective. Its function became not only to control quality but also to develop education as well.”⁴⁵

Lärarhögskolestadgan hade formulerat en stark central styrning av lärarutbildningen; i och med 1977 års högskolereform ändrades styrningen formellt såtillvida att den centralt konstruerade inramningen försvagades – utrymmet för enskilda högskolor att lägga upp utbildningen enligt andra principer än de som tidigare gällt ökade; den centralt givna utbildningsplanen innehöll samtidigt utsagor som förespråkade en försvagad klassifikation. På samma gång innefattade regelsystemet element som kraftfullt verkade för att den tidigare starka klassifikationen bibehölls. I anslutning till högskolereformen 1977 och därefter blev det i betydligt högre grad än tidigare den enskilda högskolans uppgift att värdera sin verksamhet. Samtidigt hade utvärdering som företeelse problematiserats på ett annat sätt än tidigare; utvärdering hade också börjat ta form som en arena för olika intressenter att kämpa om.⁴⁶

Uppföljningen av grundskollärareformen speglar en spänning mellan centralt och lokalt liksom mellan utvärdering för kontroll och utvärdering som ett led i en kunskapsutveckling. Samtidigt belyses en rad av reformens förutsättningar, villkor och grundläggande dilemman.

Avslutande reflexioner

Vad har då utvärderingsstudierna i sig bidragit med när det gäller förståelse av lärarutbildningen, dess egenskaper och villkor? I vilken mån har utvärderingar överskridit uppgiften att utgöra ett led i statsmaktens styrning och kontroll och även medverkat i en kunskapsbildning för utveckling?

Översiktligt kan sägas att kunskap erhållits om utbildningens aktörer – studerande och lärarutbildare – samt om utbildningens institutionella villkor. När det gäller lärarutbildarna har kunnat konstateras att dessa utgör en heterogen grupp ifråga om utbildning och ämnesinriktning.⁴⁷ En heterogenitet vad be-

⁴⁵Lundgren, 1990, s 38; se vidare s 23–41.

⁴⁶Jfr Bo Lindensjö & Ulf P Lundgren, ”Att utvärdera utbildning”, *Forskning om utbildning* 1983, nr 2, s 6–20. Lindensjö & Lundgren menar att dylika strider kan tolkas som tecken på en slags professionalisering av utvärderingsområdet, samtidigt ägnad att befästa områdets förment neutralistiska karaktär.

⁴⁷Nyare studier som visat utbildningens heterogenitet i olika avseenden är Ingrid Carlgren, *På väg mot en enhetlig lärarutbildning?* 1992, Dennis Beach, *Making Sense of the Problems of Change*, 1995, Andersson, 1995. En enkätundersökning 1972 riktad till samtliga lärarutbildare inom klasslärarutbildningen (926 lärarutbildare besvarade enkäten; svarsfrekvensen var 91 procent) visade bl a en stor variation mellan lärarnas utbildningsbakgrund, som varierade från småskollärarexamen till doktorsgrad. I stor utsträckning var det de gamla seminariernas och lärarhög-

träffar föreställningar och ideologier liknande den som flera av dagens forskare på lärarutbildningsområdet framhållit kan skönjas redan på 1970-talet och synes inte ha minskat i och med genomförandet av grundskollärareformen. När det gäller de studerande har tillgängliga data indikerat en relativt hög stabilitet över tid vad gäller social härkomst och kulturellt kapital liksom ifråga om graden av övertygelse med vilken man valt lärarbanan samt vilka motiv som därvid upplevts vara de viktigaste.⁴⁸

Utvärderingsstudierna har också bidragit till att belysa den mångfacetterade karaktär som präglade utbildningssituationen vid lärarhögskolan som institution även efter 1968. Ett mycket stort antal ämnen vid många olika institutioner skulle studeras parallellt; ett regelsystem med traditionella timplaner och studiegångar underlättade knappast den ämnesöverbyggnad och integration som Lärarutbildningssakkunniga förordat, högskolemässiga studier präglade av fördjupning och vetenskapligt förhållningssätt var svåra att organisera inom de aktuella ramarna.

Olika principer för att skapa och upprätthålla ett rimligt sammanhang – en rimlig enhetlighet – i en mångskiftande pedagogisk kontext har under årens lopp växt fram och materialiserats som traditioner. I det föregående har flera exempel visats på hur olika relationella eller *integrerande idéer* tagit form som ett led i en sådan process i riktning mot ökad sammanhållning i lärarutbildningen.

Homogenitet kan nås genom att ämnesinnehåll uttrycks i texter och organiseras i kursform, där läraren styr och kontrollerar skeendet på den pedagogiska scenen.⁴⁹ Stark klassifikation är en annan väg att reducera komplexiteten. Starka gränser mellan ämnen begränsar möjligheterna att behandla teman

skolornas lärare som var verksamma också efter 1968 års reform. Tydliga skillnader kunde vidare identifieras mellan olika lärarutbildarkategorier i deras värdering av utbildningens mål, liksom mellan lärarstuderande och lärarutbildare härvidlag. Linné & Westling, 1975, s xi samt bil. 3:2 o. 4:2, samt Linné, *Den moderna lärarutbildningen belyst av utvärderingsdata*, 1996 (opublicerat manuskript).

⁴⁸Ett övergripande mönster som visar en lägre andel studerande från traditionella akademikeryrken och högre företagare och en högre andel arbetarbarn jämfört med vad som gäller för utbildningar med längre tradition inom högskolan visade sig kvarstå också efter lärarhögskolereformen 1968 och även efter 1977 års högskolereform; jfr Linné, 1982. Av utvärderingen av 1968 års reform framgår emellertid också relativt stora regionala skillnader lärarhögskolorna emellan när det gäller de studerandes sociala härkomst; Linné & Roström, 1974. När det gäller grundskolläraryt utbildningen speglar data från Umeå och Stockholm samma övergripande tendens ifråga om skillnader mellan dessa båda högskoleorter som data från 1969/70 års klasslärarutbildning. En jämförelse mellan 1970-talets klasslärarutbildning och 1990-talets grundskolläraryt utbildning visar för Umeå och Stockholm relativt små skillnader *utom* vad gäller den stora förändring som skett i kvinnors förvärvsverksamhet och att en större andel studerande idag kommer från hem där en eller båda föräldrarna är lärare; inte minst har relativt många mödrar som själva är lärare; Kallós m fl, *Vilka är det som studerar på den nya grundskollärarytlinjen?* 1990[b], Linné & Roström, op.cit. Frågan kan ställas vilken betydelse just trädningen av läraryrket från mor till dotter får för den blivande lärarens föreställningar om skola och lärararbete; jfr Linné, 1996.

⁴⁹Ulf P Lundgren, *Model Analysis of Pedagogical Processes*, 1981.

som inte av tradition tillhör ämnets ”kanon”. En acceptabel stabilitet uppnås genom att hålla företeelser åtskilda. Den möjliga tiden och det möjliga rummet för konflikter vad beträffar mål, innehåll, metoder och grundläggande idéer reduceras härigenom avsevärt. Detaljerade kurs- och timplaner, där ett stort antal ämnen ”fördelas” var för sig och tiden är uppdelad i ”lektioner” om 45-minutersintervall var sådant som präglade klasslärarutbildningen också efter 1968 års reform. Berit Askling har visat hur motsättningen blev tydlig i lärarutbildningen mellan högskolereformens utsagor 1977 om relationella idéer och formellt stora möjligheter till annorlunda planering och en äldre utbildningsorganisation med stark klassifikation, starka traditioner och av hävd snäva ramar i form av reglerande timplan och stark central styrning.⁵⁰

Samtidigt – som framgått av den historiska framställningen – återfinns i klasslärarutbildningen också spår av en annan kod, med drag av integration och ämnesövergripande arbetssätt. Arbetsskola och aktivitetspedagogik hade sina initiativtagare och förespråkare bland övningsskollärare knutna till flera seminarier. Starka aktörer på lärarutbildningsområdet deltog i den pedagogiska offentligheten och bidrog där till att formulera integrerande idéer – vi har sett en rad exempel på detta i de föregående kapitlen. Som framgått speglas reformpedagogik av skilda schatteringar punktvis i seminariers årsredogörelser. Under senare hälften av 1970-talet sökte denna tradition flytta fram sina positioner; försök gjordes att basera urvalet av innehåll på en probleminriktad princip snarare än en läroboksbunden och att organisera studierna utifrån teman snarare än ämnen. Tendenser att utnyttja studerandegruppen som medel att reducera komplexiteten och nå en eftersträvd personlig utveckling skedde likaledes. Gemensamt för dessa tendenser var att de i lägre grad än de först nämnda var beroende av förhandsbestämda texter. I vissa fall kunde emellertid detta bidra till ett ökat osynliggörande ifråga om vad som utvärderades och vad som var föremål för kontroll – och, därtill, bädda för upplevelser av osäkerhet och förvirring.⁵¹

Data från fallstudier som belyst olika problemområden i lärarutbildningen under perioden efter 1977 pekar mot att *komplexiteten* i den pedagogiska situationen tenderade att öka, dels i samband med olika försök att organisera lärarutbildningen efter principer som probleminriktning eller behovsorientering – och de ansatser till gränsöverskridanden som detta innebar – dels i samband

⁵⁰Berit Askling, *Utbildningsplanering i en lärarutbildning*, 1983.

⁵¹Se Linné, ”Teacher Education in Sweden: A Case Study in Educational Evaluation”, i U P Lundgren & S Pettersson, eds, *Code, Context and Curriculum Processes*, 1979, o. ”Content, Curriculum and Work Experience”. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 27, 1983, pp 109–127 samt Kussak & Linné, op.cit.

med den ökade heterogenitet i studerandegrupperna som blev en följd av högskolereformens nya antagningsbestämmelser. Indikatorer fanns på att den studerande mötte en heterogen utbildningssituation under utbildningen i dess helhet. Intervjusvar speglade dels hur olika studerande värderade inslag i utbildningen mot de kontexter de själva varit en del av före högskolestudierna – med nödvändighet blev då värderingarna starkt differentierade – dels hur de skilda kunskapstraditionerna och metodiska angreppssätten syntes provocera till olika reaktionsmönster hos olika grupper av studerande. Härigenom tycktes utbildningens struktur aktivera och förstärka studerandegruppens komplexitet. Inramningens karaktär – dvs frågan om lärares och studerandes grad av kontroll över vad som skulle behandlas och hur detta skulle ske – inverkade på hur heterogeniteten kom till uttryck.⁵²

1968 års lärarutbildningsreform deklarerade klart att lärarutbildningen skulle vila på vetenskaplig grund. Enligt grundskolläraryreformens styrdokument skall utbildningen vara grundad på vetenskap och knyta an till aktuell forskning samtidigt som den skall bygga på beprövad erfarenhet och ge en yrkesutbildning som svarar mot grundskolans behov och förutsättningar. En central läroplansteoretisk fråga genom hela lärarutbildningens historia avser urvalet av innehåll i utbildningen. Vad har valts ut som "bästa" innehåll för de blivande lärarna, hur har detta innehåll strukturerats över ämnen, tid och ansvarsområden och varför har just detta val skett? För den moderna lärarutbildningens del är relationen mellan universitetsdisciplin, ämne/kunskapsområde i grundskolan och ämne i lärarutbildningen här en avgörande fråga. Frågan tangerar utbildningens mest centrala dilemma; dess "lösning" torde ha avgörande betydelse för hur utbildningen kommer att gestaltas vid en enskild högskola och för hur – enligt reformens intentioner – tidigare traditioner från ämneslärar- och klasslärarutbildningarna kan komma att integreras.⁵³

I diskussionerna kring grundskolläraryreformen framhölls bl a hur bärande traditioner från utbildningens föregångare skulle komma att mötas – och förhoppningsvis integreras – i den nya utbildningen. "Universitetstradition" ställdes mot "seminarietradition", kompletterat med tillägget att de särskilda traditioner som utvecklats inom utbildningar för praktisk-estetiska ämnen utgjorde en tredje inriktning. Samtidigt fanns föga av empiriska indikatorer på vad som egentligen karakteriserade dessa traditioner. Hur gestaltades det som benäm-

⁵²Linné, 1982 s 129 ff, 1983, s 121. Ingrid Carlgren refererar till undersökningar under arbete av Karl-Georg Ahlström och Maud Jonsson, som synes redovisa samma fenomen; Carlgren, 1992.

⁵³Frågan har utförligt diskuterats och problematiserats i Kallós & Lyxell, 1992 och Kallós, "Lärarutbildning som universitetsutbildning". *Utbildning och demokrati* 1993, nr 2, s 5–28; jfr Kallós, "Några reflektioner kring pedagogikämnet och den pedagogiska forskningens betydelse för svensk lärarutbildning" i B Hasselgren m fl, red, *Lära till lärare*, 1995.

des som dylika traditioner i den nya utbildningen – i den mån de förekom? Vilka drag lyfte dess företrädare fram som specifika? I vilken mening existerade traditionerna och vilka uttryck tog de sig? I vilken utsträckning fungerade hänvisningar till dessa traditioner som etiketter – legitimeringar av en historia – eller av behov att bevara något tidigare existerande, snarare än som verkliga handlingsincitament?⁵⁴

En stark klassifikation – dvs en tydlig avgränsning mellan innehållet i det egna ämnet eller kursen och annat innehåll, en uppdelning av ämnesdisciplinen i ett flertal delområden med samma tydliga åtskillnad sinsemellan – kunde sägas känneteckna den typiska universitetstraditionen. Arbetsdelningen uppfattades vara tydlig mellan vad som var universitetets och vad som var lärarhögskolans ansvar. Samverkan betraktades som önskvärd och angelägen, men skedde i huvudsak mellan företrädare för olika sinsemellan tydligt avgränsade ämnes- eller kunskapsområden. Närheten till grundskolan ställdes i bakgrunden – här underordnade man sig självklart lärarhögskolans förmodade sakkunskap.

Seminarietraditionen speglades i ett konkret, skolförankrat praktikerkunskande där social förmåga och strävan efter ämnesintegration betraktades som viktiga dimensioner och där exempel hämtade från arbetet i skolan ofta fick utgöra utgångspunkt för reflexion och analys tvärs över gränserna för olika kunskapsområden. En mindre tydlig avgränsning av det egna ämnet återfanns främst hos en del metodiklärare. Dessa lät innehåll och uppläggning i hög grad ta form utifrån grundskolans arbete i vid mening och arbetade mycket utifrån olika exempel. En stark integration mellan ämnesteorier och ämnesmetodik var vidare karakteristisk för de praktisk-estetiska ämnernas kultur. Integrationen kunde uppfylla högt ställda krav på att innehållet underordnades en relationell idé; man kunde arbeta mycket på att utveckla organisation och schemaläggning så att en i verklig mening integrerad planering kom till stånd. Vikten av att erkänna hela den rumsliga och materiella miljöns bidrag till kunskaps- och färdighetsutvecklingen – t ex dess karaktär av verkstad för självstudier praktiskt taget dygnet runt – betonades.⁵⁵

Samtidigt som en tydlig arbetsdelning syntes upprätthållas inom vissa gemensamma ramar har emellertid grundskollärautbildningen – åtminstone på

⁵⁴Kallós m fl, 1990[a], s 11 f. Traditionerna lät sig inte entydigt härledas från intervjustudien med lärarutbildare. Snarare var det frågan om styrka, tydlighet eller grad av specialisering i klassifikationen av ämnet eller kursen som tonade fram som en skiljelinje mellan lärare som hade sin hemvist vid olika högskolor. Flertalet av lärarna identifierade sig emellertid mer eller mindre tydligt utifrån *benämningar* som ämnestoretiker, metodiker, didaktiker eller pedagog; Linné m fl, *Lära-
rutarutbildare om lärarutbildningen*, 1992.

⁵⁵Ibid., s 34–39.

de större högskoleorterna – inneburit en klar omstrukturering av lärarutbildningens fält och av dess klassifikation och inramning. Detta har skett just genom förflyttningen av stora delar av ämnesstudierna till universitetet. Till sist har den forna åtskillnaden mellan läroverkets och folkskolans lärare överbryggats i ett ytterst centralt avseende.

*

Detta kapitel utgör en exkurs om fenomenet utvärdering som ett led i statsmaktens styrning och kontroll av lärarutbildningen. Avsnittet har visat hur denna kontroll tagit form och ändrat gestalt i takt med förändringar inom stat och samhälle. Ägarskap, funktion, innehåll och metod har delvis varierat. Variationerna har speglat olika dominerande föreställningar om utvärdering som fenomen under olika samhällseliga villkor, men också olika inre förhållanden inom den utbildning – den sociala institution – som utgjort föremålet för utvärdering. Översiktligt har olika *principer för utvärdering* kunnat identifieras under olika skeden i lärarutbildningens historia.

Tidigt blev frågan om hur utbildningens resultat skulle bedömas en fråga för strid mellan olika aktörsgrupper inom lärarutbildningsfältet. *Yttre*, statlig utvärdering via censorer ställdes mot seminariets – och domkapitlets – egen, *inre* examination. Officiella inspektörsrapporter, baserade på subjektiv men statligt legitimerad bedömning, ställdes mot andra aktörers – t ex förutvarande seminarieelevers – erfarenheter och utsagor eller mot empiriska undersökningar i en intressegrupps egen regi. Statsmaktens inspektörsrapporter ersätts i seklets början av återkommande större undersökningar i efterhand inom ramen för det offentliga utredningsväsendet. Mot 1960-talet får dylika undersökningar vetenskapliga förtecken; under 1970-talet speglas spänningen mellan utvärdering utifrån en rationell mål–resultatmodell och mer processinriktade modeller också på lärarutbildningsfältet. Nya aktörer träder in på arenan; fältet blir mer svåröverskådligt. Samtidigt förstärks utvärderingens legitimitetsproblem: utvärdering för *kontroll* ställs mot utvärdering för *utveckling*.

Utvärdering kan således betraktas som ett led i statens styrning och kontroll av lärarutbildningen – som ett uttryck för kontrollens skilda framträdelseformer. Kontrollen tar sig uttryck som olika stark inramning av det pedagogiska rum inom vilket lärares och studerandes handlingar utspelas, för att knyta an till Bernsteins begrepp. Under seminariernas första period efter inrättandet var statsmaktens centralt konstruerade inramning *svag*. Under de perioder som följde *stärktes* den centralt givna inramningen successivt och med olika medel. Ett av dessa var folkskolebyråns inspektion och försöken att åstadkomma en

samlad bedömning av utbildningen. Det allt starkare offentliggörandet, t ex av ämnen för examensskrivning, av använda läroböcker mm öppnade för en starkare central kontroll. Samtidigt var kontrollen över det enskilda seminariet stark från den statliga kyrkans sida. Åtskillnaden mellan den profana och den andliga statsmaktens uppdrag framträder fram till 1930-talet främst såtillvida att kyrkan via konsistorium svarade för kontrollen på den lokala nivån, vid det enskilda seminariet – t ex i form av inspektioner, kontroll av examensprov etc – medan staten via sitt centrala departement och senare ämbetsverk handhade den övergripande kontrollen på central nivå, för hela riket. Parallellt med den förändrade inramningen har vi också kunnat följa hur klassifikationen förändrats.

Det är emellertid först i ljuset av vetenskapliggörandet av den pedagogiska praktiken, och med föreställningen om att *vetenskapliga undersökningar* skulle kunna besvara frågan om vilken slags undervisning, vilken metod eller vilken differentiering som gav det resultat som bäst svarade mot läroplanens mål, som "utvärdering" växer fram som något för sig; som en särskild benämning på statsmaktens kontroll av en utbildning eller annan social institution.⁵⁶ Samtidigt *försvagas* den omedelbara inramningen i form av central statlig reglering av tid och rum. I en mening kan hävdas att utvärderingens olika former speglar förändringar och förskjutningar i den dominerande läroplanskoden.

Under 1970- och 80-talen omprövades äldre, storslagna ambitioner om att det är vetenskapen "i sig" som avgör vilken slags utbildning som frambringar den bästa läraren. Styrningen i form av centralt reglerad inramning har ytterligare försvagats i riktning mot en allt starkare decentralisering. Idag formuleras syftet med olika slags utvärderingar annorlunda och med ord som utveckling, självreflexion och självvärdering i centrum. Likafullt innebär varje slags utvärdering en form av kontroll – om än försedd med benämningar som tonar ner denna aspekt. Frågan om ägarskapet blir då central – för vem och av vem genomförs utvärderingen? Frågan om utvärderingens perspektiv blir också avgörande. Det kan hävdas att i de stycken olika utvärderingsstudier visat sig användbara för att förmedla en djupare förståelse av dagens utbildning har de väglett av ett vidare teoretiskt perspektiv på lärarutbildningen. Kanske detta framför allt gäller ifråga om speglingen av den komplexa och heterogena karaktären hos utbildningen och hos det möte som sker mellan lärarutbildare och studerande inom institutionens ram.

⁵⁶Se t ex Daniel Kallós, "Anteckningar om utvärdering och pedagogisk forskning", i Franke-Wikberg & Lundgren, 1981. I denna mot sk pedagogisk utvärdering kritiska artikel framhåller Daniel Kallós bakgrunden till företeelsen "utvärdering" såväl i pedagogisk mätninglära som i utbildningsexpansionen efter andra världskriget – och i dess spår föreställningen om på rationella grunder fattade politiska beslut utifrån vetenskapligt utförda undersökningar.

10 Slutord

Denna studie har utgjort ett återbesök hos och en vidareutveckling av ett teoretiskt perspektiv – ramfaktorteorin – och en fördjupad analys av ett empiriskt material – texter om utbildning av lärare för folkundervisning från 1842 och framåt i tiden. En ambition med arbetet har varit att pröva om den vidareutveckling jag gjort av ramfaktorteorin bidrar till att ge en fördjupad bild av fenomenet ”lärarutbildning för obligatorisk skola” och om de begrepp som teorin omfattar fungerar som goda redskap för ökad förståelse. En annan ambition har varit att berätta en historia – historien om folkskollärarytbildningen i relation till spänningsfältet *tradition* och *förändring*. Jag har önskat måla en rik, nyansfylld bild i vilken viktiga aktörer kommer till tals i egna, autentiska formuleringar. Temat *åtskillnad* och *integration* – besläktat med temat homogenitet och heterogenitet i en social institution – har i egenskap av genuint sociologiskt problem genomsyrat mitt tänkande om föremålet för studien. Fältbegreppet har visat sig utgöra ett viktigt redskap för att förstå just åtskillnadens dilemma.

Avslutningsvis skall jag nu diskutera temat tradition och förändring i lärarutbildningen utifrån den helhetsbild de föregående kapitlen givit. Vilka har de bärande dragen i utbildningen varit – vilket grundläggande mönster har kunnat identifieras? Hur har detta mönster tagit form och eventuellt ändrat karaktär under de skeden som studerats? Vilka har villkoren för denna eventuella förändring varit?

I kapitel ett formulerade jag provisoriskt ovanstående frågor som redskap för att nå undersökningens syfte att urskilja eventuella *förändringsskeden* i utbildningen av blivande folkskollärare, klasslärare och grundskollärare. Studien angavs också ha ett deskriptivt syfte: att dokumentera utbildningens övergripande utformning under olika perioder, dess innehåll – översiktligt – t ex ifråga om vilka ämnen som förekom och vilka arbetsformer som dominerade. Syftet var härvid att i exemplets form *dokumentera utbildningens grundläggande karaktär* och vilka konkreta uttryck den tagit. Jag har provat att använda begreppet *fält* som redskap att beskriva lärarutbildningen, dess inramningar och aktörer.

I kapitel två utvecklades ett teoretiskt perspektiv och inom detta vissa centrala begrepp som redskap för att skärpa frågeställningarna och utveckla analysen. Utifrån detta perspektiv formulerades mer preciserade frågor om *principer för urval, organisation och förmedlingsidé* samt principer för *utvärdering* inom det studerade fältet. Vidare ställdes frågan om utbildningens *klassifikation* och *inramning*, om fältets dominerande *aktörer* och om aktörer kunde urskiljas i egenskap av *traditionsbärare*. Det idealtypiska begreppet *kod* introducerades och frågan ställdes om ett fält kan urskiljas som vid en viss tidpunkt kännetecknas av *motstridiga* eller heterogena principer för urval, organisation eller förmedlingsidé – principer kring vilka fältets aktörer utkämpar strider.

Fältet ramas in och bestäms av de begränsningar som sker av dess kontext. En fråga har därför gällt att belysa *ramarna* för folkskolläro-utbildningen som statligt reglerad utbildningsinstitution gentemot andra, intelligande eller omgivande fält. En annan fråga har behandlat *relationen centralt – lokalt* inom läroplansfältet; jag har därvid belyst hur aktörer speglar fältets förgreningar mellan positioner på den centrala arenan och på den arena som det enskilda seminariet utgör. Som ett särskilt tema – sammanhängande med statens *styrning* och *kontroll* – har *utvärderingsfrågan* i läro-utbildningen studerats. Här har spegeln vridits så att belysningen skett från ett annat håll: utifrån exempel på utvärderingar under de senaste tjugo åren.

På ytterligare en analysnivå fokuseras spänningen mellan *homogenitet* och *heterogenitet* liksom mellan *åtskillnad* och *integration*.

Avsikten har emellertid varit att framställningen skall utgöra en helhet, där de sammanfattningar och den analys som avslutar varje kapitel formar en teoriimpregnerad bild av det skede som speglats.

Här skall ej analysen i de föregående kapitlen upprepas. Snarare prövar jag att konstruera ett mönster för framställningen som helhet, genom att ytterligare skärpa bilden av de traditioner och de förändringar som lyst fram.

Efter denna inledande tillbakablick på studiens syfte, perspektiv, begrepp och frågeställningar har kapitlet disponerats på följande sätt. Först gör jag en sammanfattning av väsentliga teman som identifierats på den deskriptiva nivån. Så sker en analys utifrån de frågeställningar och med hjälp av de begrepp som presenterades inledningsvis. Den periodisering som rekonstruerats lyfts fram. Huvuddragen i de läroplanskoder om vilka fältets aktörer strider åskådliggörs; temat tradition och förändring diskuteras. Slutligen analyseras grundfrågan om fältets åtskillnad från andra arenor eller fält – och därmed frågan om utbildningens klassifikation och inramning – i anslutning till de fem övergripande frågor som avslutade kapitel två. Här lyfter jag fram spänningen mellan åtskillnad och integration som en grundläggande motsättning eller polaritet i lä

rarutbildningens historia. Avslutningsvis följer några reflexioner om det teoretiska perspektivets användbarhet och fruktbarhet.

Först dock några reflexioner med sikte på teman för fortsatt forskning.

Att närmare studera spelet kring lärarhögskolornas tillkomst och 1968 års reform ser jag som en viktig uppgift för fördjupad forskning. Uppenbarligen tycks Lärarutbildningsakkunnigas förslag om inrättande av i huvudsak större lärarhögskolor på ett mindre antal orter kunnat uppfattas som ett hot mot seminariernas fortlevnad. Fältets aktörer synes här i många fall snarare avstyrkt statsmaktens förslag än bidragit till att driva fram det. Vilka var orsakerna till att en lärarhögskolereform sjuöptes på ett så långsamt och försiktigt sätt? Samtidigt kom de i kompromissens tecken till "små" lärarhögskolor rekonstruerade seminarierna att utgöra den första basen för flertalet av dagens mindre och medelstora högskolor. I ett samtidshistoriskt perspektiv torde här föreligga flera angelägna teman för fortsatt forskning.

Tyvär har jag haft små möjligheter att i den här studien knyta an till ett genusperspektiv. Seminarielärare tillhörde de högsta statliga tjänster en kvinna i 1800-talets Sverige kunde inneha. Exempel har givits i texten på hur kvinnor från seminariernas fält kom att få stor betydelse i den pedagogiska offentligheten. Att undersöka vilka de kvinnor var som sökte och fick anställning som seminarieadjunkt och senare seminarieläktor ser jag som ett viktigt tema för fortsatt forskning. Ett annat angeläget tema är att mer systematiskt jämföra kvinnliga och manliga seminarier, inte bara beträffande det "kapital" i fråga om utbildning och härkomst som de studerande bar med sig, utan också beträffande hur respektive fält eventuellt tar olika gestalt just utifrån skiljaktigheter i rekrytering. Vidare skulle en sådan studie fokusera vilka eventuella förändringar som skedde när först ett begränsat antal seminarier, sedan samtliga, öppnades för både kvinnliga och manliga studerande.

Deskriptiv nivå

På den deskriptiva nivån har jag dokumenterat utbildningens tillkomst och dess första, formativa skede i form av främst de olika förslag och den argumentation som förekom i ståndsriksdagen. Argumentationslinjer och motstridiga ståndpunkter har belysts utifrån en närläsning av de riksdagstexter som behandlar folkskollärarutbildningen under 1850- och 1860-talen. Jag har vidare behandlat den *reglering* utbildningen kom att få under 1860-talet och hur *statens makt* och *kontroll* över seminarierna befästes under decennierna därefter. Här har bilden tecknats av det som visade sig bli den dominerande *traditionen* i

folkskollärautbildningen för avsevärd tid. Ett antal framträdande *aktörer* bland seminariernas rektorer kom att spela en viktig roll i en framväxande pedagogisk offentlighet; de bidrog till att officiellt sanktionerade *texter för pedagogik* blev tillgängliga för seminarier och folkskolor och byggde upp en tydlig tradition inom ramen för vad som kan betraktas som en dåtidens idealtypiska ämbetsmannareformism. Jag har dokumenterat hur en ny *generation* seminarielärare trädde till åren kring 1870 för att sedan i stor utsträckning behålla makten över seminarierna fram till seklets slut.

Under seklets sista två decennier inträder en ny, viktig *utmanare* på arenan och tar så småningom ledningen i striderna om framtidens lärarutbildning: folkskollärarnas nybildade professionella sammanslutning. Utbildningen blir ett redskap i lärarnas professionaliseringsprojekt. Därtill kommer, att ett medborgarperspektiv ställs mot det dominerande ämbetsmannaperspektivet och att individen träder fram och tillskrivs ett större egenvärde.

Makten över staten och dess institutioner förskjuts i och med rösträttsreformer och ändrade majoritetsförhållanden i riksdagen åren 1905–1911. De ledande folkskollärarna lyckades få gehör för en reform av lärarutbildningen och tog själva ett stort ansvar i utformningen av det nya. Med liberala och socialdemokratiska folkskollärintressen förenades emellertid också andra, mer konservativa grupper. 1914 får seminarierna en ny stadga och undervisningsplan efter ett omfattande utredningsarbete, i vilket folkskollärarna utövat stort inflytande, oaktat att till det föregående kommittéarbetet knutits ett antal företrädare för mer konservativa industri- och jordbruksintressen. I de fall där meningarna är delade i riksdagen sker till och med en överarbetning av kommittéförslaget av ett antal sakkunniga, nära knutna till seminarierna, vilka även anlitar nya experter. I den nya stadgan och undervisningsplanen manifesteras en i många avseenden *ny pedagogisk text*: nationen, hembygden och arbetet står i centrum för en på produktivt lärjungearbete organiserad förmedlingsmetod, där innehållet till vissa delar struktureras med referens till en induktiv, empirisk kunskapsuppfattning och där det nya ämnet psykologi får ge legitimitet åt seminariets pedagogik.

I den fallstudie som redovisats i kapitel sju har jag närmast mig utbildningens *realiseringsarena* men också visat på ett antal förhållanden som bidragit till seminarieutbildningens närmare bestämmingar – och som även bidragit till att driva fram den förändring som sedan kom att ske i och med 1937 års nya stadga och undervisningsplan. *Ramfaktorer* som antalet utbildningsplatser och deras fluktuation över tid, de studerandes faktiska förkunskaper – och därmed frågan om vilka studerande som de facto sökte sig till seminarierna, frågan om seminarieutbildningens eventuella förflyttning till högskolan, framväxten av en

ny lärarutbildargeneration är fenomen jag särskilt lyft fram som viktiga för att förstå utbildningens traditioner och förändringar under 1900-talets första fyra decennier. Förändringar och förskjutningar på de pedagogiska idéernas arena, speglade främst via utsagor från tongivande aktörer på lärarutbildningens område, har likaledes visat sig vara betydelsefulla i sammanhanget.

Striderna och motsättningarna kring 1930-talets reform förebådar delvis den förflyttning till *högskolan*, som i en mening kan sägas äga rum 1968 men som blir verklighet fullt ut först 1977. 1946 års skolkommission lanserar tesen om en lärarutbildning på vetenskapens och försöksverksamhetens grund och i den fortgående skolreformens tjänst. Tesen länkas till förslaget om att inrätta särskilda *lärarhögskolor* – härigenom skulle denna inneboende utmaning förverkligas. Detta genomförs också i begränsad utsträckning, samtidigt som alla gamla folkskoleseminarier lever kvar och till och med får en ny undervisningsplan. "Lärarutbildning vid högskola" som tankefigur synes länge ha fortlevt främst på ett retoriskt plan. Även 1968 års lärarutbildningsreform utgjorde en egenartad kompromiss, där lärarhögskolan så att säga upprättades inom seminariets väggar och till stora delar med seminariets gamla lärarkår som ansvarig. Samtidigt formuleras en klart annorlunda målsättning, där utbildningen inte bara skall ske på vetenskaplig grund utan även förmedla ett *kritiskt förhållningssätt* och tilldela studenterna i samverkan med lärare och handledare ett stort inflytande vid planering av utbildningens form och innehåll. Förverkligandet av dessa mål synes dock ha varit problematiskt – något som i högsta grad är aktuellt även idag.

När det gäller företeelsen *utvärdering* har visats, att också här ett skifte sker från en ämbetsmannalegitimitet i sig till en mer pluralistisk hållning, som avlöses av uppföljningar och andra undersökningar i det offentliga kommittéväsendets form. Här är inte sällan seminarierna och folkskollärarna företrädare i form av tongivande ledamöter. Under 1960- och första hälften av 1970-talet får studierna vetenskapliga förtecken; benämningen "utvärdering" kommer till uttrycklig användning, men länkas relativt snart till temat utveckling, först centralt och senare på lokal nivå. Den idé om utvärdering i riktning mot en självförnyelsens mekanism i utbildningen som lanserades under 1970-talet kan sägas ha slagit igenom fullt ut först i dagens decentraliserade högskola, där frågan om syfte och ägarskap i fråga om uppföljning, utvärdering och kvalitetsutveckling gjorts tydlig.

Utvärderingsstudierna under modern tid har bidragit till att visa på en *heterogenitet* hos lärarutbildare och lärarstuderande ifråga om utbildningsbakgrund och i synen på utbildningens övergripande mål – något som inte minst stöds av annan forskning kring lärarutbildning och lärararbete.

Analytisk nivå

Vilka principer för urval och organisering av mål, innehåll och förmedlingsmetod har nu kunnat identifieras inom folkskollärautbildningens fält? Vilken gestalt har *klassifikationen* och *inramningen* format? Går det att utifrån svaren på dessa frågor identifiera den eller de koder som bildar polerna i ett lärarutbildningens fält? Vilka har de yttre *ramarna* för seminarieutbildningen varit och vilken betydelse har dessa haft för fältets närmare bestämningar?

Frågorna har till största delen besvarats i den föregående texten, särskilt i de avslutande avsnitten av varje kapitel. Själva kapitelindelningen speglar också den periodisering jag kunnat rekonstruera.

Den första perioden kan kallas den *formativa*, och sträcker sig från folkskolestadgan och seminariernas tillkomst till 1865 års mer tydliga reglemente. Under nästa period, 1865 – ca 1885, *befästs* den grundläggande struktur läroplanen fick och omvandlas till *tradition* i vissa bestämda avseenden. *Urvalet av innehåll* konstrueras enligt följande principer: den evangeliska läran står i centrum för en kurs som i övrigt omfattar folkskolans ämnen, en liten del pedagogik, metodik samt praktiska undervisningsövningar. Urvalet är i det närmaste oproblemiskt; gudsfruktan föregår kunskaper och den evangeliska läran utläggs i starkt normativa lektionstexter och fungerar som en integrerande, sammanhållande idé för seminarieutbildningen. I kapitel tre och fyra har jag utvecklat karaktären hos denna dominerande läroplanskod; jag har prövat att karakterisera den som *mekanisk-moralisk*, med innebörden att likhet föregår komplexitet och en stark begränsning av vetandet framhålls som ideal. Den enskilde individen – den blivande läraren – förutsätts på intet sätt skilja ut sig och avvika från det gemensamma normsystemet. Paradoxalt nog skönjs samtidigt, i och med den påbjudna undervisningen av hela klassen direkt av läraren, de första stegen mot en symbolisk konstruktion av *individen*. Genom att skapa en särskild auktorisation av läraren, och tilldela seminariet exklusiv rätt att utfärda denna auktorisering, skiljs läraren ut som den som har rätten att ta anställning i folkskolan. Lärararbetet är på väg mot en profession.

De strider som förs inom lärarutbildningens fält avser främst *förmedlingsmetoden*, där emellertid den starkare klassifikation och inramning som följer etablering och befästande av den dominerande läroplanskaraktären också utmanar den förhärskande växelundervisningsmodellen. Tid och rum klassificeras – åtskiljs – i form av lektioner och klasser; ”mellanrummen” fungerar som åtskiljande element. Samtidigt uppfordrar detta till en starkare inramning också av det som sker *innanför* dessa mellanrum – innanför väggarna och un-

dervisningstimmarna. Seminariet stod inför att utveckla en *modell* för den blivande läraren att klara av ett praktiskt behärskande där klassen som helhet skulle undervisas direkt av läraren – och därigenom en rad orosmoment och tänkbara hot mot den sociala ordningen kontrolleras. Jag har visat hur *lektionen* tar form som särskild *pedagogisk text*, med sin egen avgränsade ”lärogång” utifrån en särskild mall, vilken med vissa variationer lärs ut, befästs och kontrolleras i samband med examen. Härigenom har en effektiv struktur etablerats för lärarens hantering av heterogeniteten i klassen, av olikhet mellan barnen, av hela spektrum av möjligt tal och möjlig aktivitet i den pedagogiska situationen. Den blivande läraren – och självfallet de kommande skoleleverna – gavs obetydliga möjligheter att påverka skeendet inom den ram för lektionen som lärdes ut; *inramningen* blev med andra ord stark och kontrollen effektiv.

Jag har emellertid också visat, att denna läroplan även i sig kunde härbärgera en annan ansats knuten till temat *att skåda världen* – förebildligheten såsom konkreta, tydliga bilder av fysikaliska och mekaniska processer liksom av naturföremål och jordbruksteknik.

Helt klart har en *förändring* av seminarieutbildningen skett i och med den starkare enhetlighet, den tydligare klassifikation och inramning och det skifte ifråga om förmedlingsmodell som 1860-talets lärarutbildningsreform bar med sig. Denna förändring kunde utbildas till en *tradition*, mycket tack vare den rekrytering av en ny seminarielärargeneration, med andra formella förkunskaper, som från statsmaktens sida knöts till reformgenomförandet. Den nya generationen seminarielärare och seminariektorer engagerade sig kraftfullt i att konstruera normerande *texter för pedagogik*, där den dominerande läroplanens idéer och principer för urval och organisering av innehåll och förmedlingsmodell formulerades och därigenom befästes. Den berörda seminarielärargenerationens aktörer fick förhållandevis stor *makt* över och kunde upprätthålla en stark *kontroll* av verksamheten vid de lokala seminarierna. Samtidigt tilldelades vissa av dessa aktörer en stark ställning inom såväl den del av statsapparaten som ansvarade för folkundervisningen som den framväxande pedagogiska offentlighet, vilken tog form delvis med statligt stöd. De kan ses som skickliga, högt utbildade och kunniga representanter för en försiktig ämbetsmannareformism, vilken steg för steg åstadkom en rad centrala förändringar av det svenska samhället – och däribland också av dess folkskola och folkskolläroplan.

Aktörer med rötter i den lärarkår, som utbildats inom denna i mångt och mycket auktoritära tradition, kom därmed paradoxalt nog att bli bärare av en ny tids idéer och så småningom minst lika skickligt genomföra en radikal förändring av seminariets läroplan.

Ett annat tydligt förändringsskede har kunnat identifieras åren kring sekelskiftet. Utmaningarna var starka mot den äldre lärarutbildningen, många i den tidigare seminarielärargenerationen närmade sig pensionsåldern, en expansion av utbildningen förstärkte behovet av nyrekrytering, en ny tid bröt in med nya idéer, nya maktkonstellationer inom staten och nya idéer på det pedagogiska området. Mot den tidigare mekanisk-moraliska läroplanen ställdes nu andra principer för urval och organisering av mål, innehåll och förmedlingsmodell. Här förenades olika ansatser. Mot den "mekaniska" karaktären i religionsundervisningen ställdes en sedligt-fostrande kristendomsundervisning, där den studerande förs in i ett tänkesätt och får del av en undervisning som uppfordrar till personlig utveckling och till personligt ställningstagande snarare än behärskning av katekesens regelsystem. Också den fysiska fostran betonas, såväl praktiskt som teoretiskt. En moralisk kod är således alltså stark, men *ändrar karaktär* i riktning mot personlig övertygelse och evangeliernas budskap snarare än katekesplugg. Kontroll av det *yttre* och synliga är på väg att ersättas av kontrollen av den *inre* människan, av föreställningen om *personlig utveckling* som yttersta förmedlingsidé. Utbildningen får som konsekvens härav en förändrad uppläggning och inriktning.

Barnet som natur träder fram som urvalsprincip, kanske framför allt för undervisningen i pedagogik och psykologi. Det symboliska barnet, barnet "i sig", oföränderligt givet av naturen, blir synligt i den pedagogiska diskursen. Frågor om kroppens fostran och hygien blir viktiga. Andra centrala principer för urval och organisering av mål och innehåll länkas till *nationen, hembygden och det produktiva livet*. Som principer för förmedlingsmodellen formuleras en konkret, pragmatisk och induktiv metod, där direkta undersökningar planlagda enligt en systematisk strategi successivt skall utveckla begreppsbyggnad och omvärldsorientering. I "praktiska" ämnen som teckning och slöjd står inte längre mekaniska förebildliga mönster eller typerier i förgrunden för färdighetsutvecklingen. Urvalsfrågan *problematiseras* på ett annat sätt än tidigare; det framstår klart att den nya läroplanen tillkommit i en tid då *val* mellan olika innehåll och förmedlingsmodeller måste göras och att allt mindre i seminariets undervisning återgår på det självklaras grund. Återskapandet av den tidigare självklara länken mellan utbildning och arbete tar form som pedagogisk *text* och den blivande lärarens förankring i det lokalsamhälle, där hon förväntas arbeta, lyfts också fram som en urvalsprincip. *Den goda arbetsgemenskapen*, eller rent av den goda *livsgemenskapen*, hålls fram som integrerande idéer. Jag har prövat att benämna denna dominerande läroplanskod *organisk-integrativ*. Den moraliska koden byter skepnad från en mekanisk-moralisk gestalt till en organisk-integrativ.

Denna nya läroplan tar successivt form såväl på den lokala nivån som på de pedagogiska idéernas nationella arena. Mot den gamla *metodläran* ställs så småningom en tankefigur om *lärarens personlighet* som förmedlingsmodell. Samtidigt speglar fältet också en *rationell* läroplansprincip: en föreställning om *människan som biologisk varelse*, möjlig att undersöka och påverka med rationella, vetenskapliga metoder börjar ta form som urvalsgrund; detta markeras inte minst av att ämnet ”pedagogik och metodik” ersätts av ämnet ”psykologi och pedagogik”. *Vetenskapen* finns med som *en* princip för urval och organisering av innehållet, men först 1968 utsägs i klartext att vetenskapen skall utgöra grunden för utbildningen; samtidigt framträder krav på att de studerande skall anlägga ett kritiskt-analyserande förhållningssätt, reflektera över den egna verkligheten och ha inflytande över utbildningen.

Frågan om *förändring* och *förändringsskeden* är komplex. Den stora förändring som fick sitt formella genomslag i och med 1914 års stadga och undervisningsplan befästes och fullföljdes under 1920- och 30-talet. 1937 genomfördes den frigörelse av seminarierna från kyrkans överhöghet som förebådats 1914, men som då ej kunde föras till beslut. I övrigt talar mycket för att den grundläggande karaktär läroplanen fick 1914 kvarstod; snarast ändrades *tillträdet* i och med den stora andelen studentklasser; något som också innebar att seminarierna fick ett mer heterogent studerandekollektiv. Inte heller 1968 års lärarhögskolereform ter sig som samma genomgripande förändring på själva realiseringsarenan som den som ägde rum 1914. Snarast skulle jag vilja lansera hypotesen att det först är i och med 1988 års grundskolläroplan som urvalsprinciper, klassifikation och inramning ändras i sådan utsträckning att läroplanen i grunden får en förändrad karaktär.

Självklart sker emellertid oupphörligt förändringar i små steg – något som, vilket framhölls i avsnitten om 1800-talets seminarierreform, sammantaget kan ge ett storslaget resultat. När traditioner formuleras som *pedagogisk text* inramas samtidigt ett utrymme för framtiden. Vi har kunnat se hur läroböcker i pedagogik/didaktik delvis fungerat som förlagor till varandra och därigenom ”försenat” och ”tonat ner” genomslaget för en ny läroplan. Tradition och förändring samspelar.

Också *principerna för utvärdering* som ett led i statens *styrning och kontroll* av lärarutbildningen har skiftat under de olika perioder som studerats. Den officiella ämbetsberättelsen avlöses i början av 1900-talet av offentligt utredningsarbete för att sedan under 1970-talet – med den uttryckliga benämningen ”utvärdering” – genomföras av särskilda FoU-projekt vid högskoleinstitutioner. När utbildningen är på väg att inordnas i 1977 års högskola, och den centrala styrningen radikalt minskas, övertar också de enskilda högsko-

lorna mer av ansvaret för utvärderingen tillsammans med det centrala ämbetsverket. När utvärdering som fält under 1970- och 80-talen blir föremål för strider om herravälde och ägarskap till arenan kommer utvärdering för *utveckling* att ställas mer i fokus.

Läraryrketens historia är i mycket en historia om dess lokalisering. De *yttre ramar* som dras upp av lokaliseringen till utbildningsort samt av antalet studerandeplatser är självklart avgörande för fältets formering och fortlevnad. Allt sedan utbildningens tillkomst har fältets aktörer stridit om just dessa yttre ramar i termer av vid vilka seminarier utbildningen skall bedrivas. Man strider också om *tillträdet* till fältet liksom om *ägarskapet* till arenan och om *makten* över *examinationen* och därmed *kontrollen* av vilka som tilldelas rätten att utöva läraryrket. I en mening kan hävdas att striderna står kring just fältets *åtskillnad* från andra arenor eller fält. Jag har visat att i åtskillnaden ligger både en styrka och ett hinder. Tack vare ägarskapet till den egna arenan kan seminariefältets aktörer framträda med en alldeles bestämd auktoritet; samtidigt rymmer åtskillnaden en utmaning till att överskrida eller bryta igenom gränserna – en utmaning i riktning mot integration. *Förändringar i läraryrketens fält kan beskrivas som rörelser mellan åtskillnad och integration.*

Detta leder över till de fem grundläggande frågor som formulerades i kapitel två utifrån motsatsparen *åtskillnad–integration* och *homogenitet–heterogenitet*.

I själva verket visar denna studie att spänningen mellan åtskillnad och integration varit ett av grundfrågorna i utbildningen. Åtskillnad kommer till uttryck beträffande seminariet i förhållande till världen utanför. Åtskillnad kommer också till uttryck i seminariets inre arbete, i den allt starkare klassifikationen mellan ämnen liksom mellan praktisk och teoretisk utbildning. Åtskillnaden mellan seminariet och världen utanför upprätthålls med stor kraft och styrka av tongivande företrädare för fältet. Denna åtskillnad är något fältets aktörer strider om i det längsta; i princip är det först i och med lärarhögskole-reformen som tillträde till utbildningen görs oberoende av särskilda prov eller andra bedömningar över vilka seminariets lärare har exklusiv kontroll. I 1930-talets strider om en förflyttning av folkskolläraryrket till en akademisk kontext är det just denna åtskillnad, denna makt över tillträde och auktorisation, som framhålls som en garant för en läraryrket i samklang med folket och dess genuina liv. Därmed balanseras åtskillnaden av en integrerande idé, av en strävan efter gränsöverbryggande, som ofta nog uttrycks främst på textplanet – och som görs till en del av den dominerande diskursen.

Åtskillnader i seminariernas inre värld upprätthålls mellan det stora antalet skolämnen, mellan lektioner som framträder som isolerade enheter för mön-

sterinläring och bedömning, mellan läroboksstudier och lärararbete – liksom mellan seminarier för män och seminarier för kvinnor. Också här framträder integrerande mekanismer. 1860-talets seminarieutbildning med en begynnande åtskillnad mellan ämnen, klasser och timplan hölls samman av den evangeliska pedagogiken som integrerande idé. 1914 års lärarutbildning omfattade ett stort antal ämnen – i princip alla folkskolans ämnen samt pedagogik, psykologi, ett främmande språk, ekonomilära – och för blivande kvinnliga lärare husligt arbete. Läroplanstexten ägnar avsevärt utrymme åt att beskriva olika integrerande eller sammanhållande idéer; också de nya vetenskapligt relaterade ämnena psykologi och ekonomilära tilldelas en delvis integrerande roll. I det föregående har på olika sätt belysts hur *en utbildning med stark åtskillnad mellan pedagogiska kategorier – stark klassifikation – innefattar spänningar som kommer till uttryck som rörelser mot gränsöverbryggande, dvs integration.*

Vi har också kunnat följa hur *åtskillnad och integration tar olika gestalt med hänsyn till de traditioner som tagit form över tid och de ramar som avgränsar kontexten.* Under den formativa perioden stred man om åtskillnader mellan stat och kyrka, mellan teori och praktik, mellan seminarium och läroverk, mellan växelundervisning och klassundervisning. Under slutet av 1800-talet stred man om åtskillnader mellan ämbetsman och medborgare, mellan katekes och evangelium, mellan mekanisk förebildlighet och personligt ställningstagande. Under tiden efter 1914 stred man om åtskillnader mellan biologi och religion, mellan en äldre metodlära och lärarpersonligheten som främsta metodiska redskap och integrerande idé, mellan barnet som natur och arbetet som medel för moralutveckling, mellan kyrklig respektive statlig kontroll av det lokala seminariet, mellan seminarium och högskola.

Studien har även visat hur *uppkomst och befästande av en ej etablerad tradition inom ett pedagogiskt fält visat sig vara relaterat till ändrade makt- och kontrollrelationer inom fältet.* De två tydliga förändringsskedena som kunnat identifieras – 1860-talet och 1910-talet – präglades båda av att makten över och kontrollen av lärarutbildningen förändrades. I båda fallen tog en ny generation seminarielärare över det omedelbara ansvaret för undervisningen; dessa hade i många fall en formell utbildning som skilde sig från tidigare lärargenerations. Under 1860-talet tog staten ett samlat grepp om seminarierna och befäste på olika sätt denna sin makt och kontroll. Under 1910-talet hade en ny viktig aktörsgrupp, nämligen lärarorganisationernas representanter, skaffat sig betydande makt såväl över folkskolöverstyrelse och ecklesiastikdepartement som över pedagogisk offentlighet och lokala seminarier – kort sagt, över seminarieutbildningens samlade fält. Under båda perioderna besatte de framträdande aktörerna också viktiga positioner i riksdag, regering och ämbetsverk.

En ändrad arbetsdelning inom såväl det sociala fältet som omgav utbildningen som på det inomvetenskapliga området kan sägas ha skett under dessa båda förändringsperioder. Samtidigt har kunnat konstateras, att *förändringar snarare skett som förskjutningar mellan och inom traditioner och ramar än som tydliga brott mot det föregående.*

Ett tema i min studie har varit hur statsmaktens styrning och kontroll av lärarutbildningen också speglats via vad som sedermera kommit att benämnas utvärdering. Här ger materialet anledning konstatera att *förändringar inom utvärderingsområdet samspelat med förändringar på lärarutbildningsfältet på så sätt att traditionsförskjutningar skett relativt parallellt på båda dessa arenor.* Till sist har framgått, att också utvärderingsstudierna givit underlag för analys av problemet åtskillnad–integration. *En heterogen kontext för utbildning och undervisning har till synes uppfordrat till avgränsningar – inramningar – av lärarutbildningen i riktning mot ökad homogenitet.* Detta har demonstrerats bl a av den arbetsdelning som visat sig vidmakthållas inom den sammanhållna grundskolläroverutbildningen och av de processer som belysts i exemplen från olika fallstudier. Detta har också visat sig under de äldre perioderna – ett tydligt exempel är den kraftigt förstärkta inramning och klassifikation som övergången från växelundervisningsmodell till klassundervisning medförde och där *lektionen som text* med en given lärogång blev instrument för avgränsningen och kontrollen av det pedagogiska rummet.

Användningen av begreppet *fält* i beskrivningen av seminarieutbildningen har kastat in ljuset från ett annat håll. I stort sett har analysen visat att folkskolläroverutbildningen och sannolikt även klassläroverutbildningen utgjort ett *fält för sig* – och därtill ett fält där lärarutbildarna själva länge varit de främsta aktörerna. Mindre tydligt blir det vad gäller grundskolläroverutbildningen. Visserligen tyder data på att rekryteringen av studerande delvis skiljer sig från övriga högskoleutbildningars; däremot är åtskillnaden, gränserna, inte lika skarpa som tidigare mellan universitet och lärarutbildning. Här återstår ytterligare studier för att kunna besvara frågan.

*

I vilken utsträckning har slutligen det valda perspektivet – den vidareutveckling av ramfaktorteorin som presenterades i kapitel två – bidragit till en ökad förståelse av lärarutbildningens grundläggande mönster och förändringar?

Genom de analysredskap jag använt har jag kunnat identifiera centrala förändringsskedan i utbildningens historia, urskilja de krafter och spänningsförhållanden som drivit fram förändringarna och frilägga centrala drag i lärar-

utbildningens mönster. *Moralen, barnet och vetenskapen* har i olika skepnad och med olika tyngd vid olika tider trätt fram som bärande teman i detta mönster.

Perspektivets begrepp har brukats som redskap för beskrivning, tolkning och analys – inte som kategorier inom vilka empiriska indikatorer, nominella definitioner eller system av hierarkiska relationer sorteras in. Min ambition har varit att i interaktion mellan data och begrepp successivt fördjupa bilden av ett skeende. Också i så måtto menar jag att det teoretiska perspektivet varit fruktbart.

Skildringen är mångfacetterad. Att låta nyanserna och mångfalden lysa fram i bilden, att teckna också flera av de tunna trådarna i väven, har varit en medveten avsikt och ett led i att göra rättvisa åt det allvar och den kraft varmed gårdagens lärare och lärarutbildare formulerat sina visioner för en bättre skola – och en god utbildning av lärare för denna skola.

Summary

The purpose of this study is to analyze tradition and change in teacher education, more exactly tradition and change in the education of teachers for the elementary school. The theoretical perspective of the study is curriculum theory and theory of cultural reproduction.

In *chapter one* the basic problem of the study is described and the structure of the text is outlined. Questions at issue are related to the problem of change. In which respects have actual changes occurred during the history of teacher education? In those cases, what were the conditions of change? In order to discern periods of change, identifying the main characteristics of the education has been an important task.

The theoretical perspective is introduced in *chapter two*. Departing from the frame factor theory developed by Ulf P Lundgren, certain basic concepts of Basil Bernstein's theory of cultural and social reproduction are introduced. Crucial elements of Bernstein's theory are the concepts of classification and framing. Classification refers to the degree of insulation and boundary maintenance between categories of a curriculum – i.e. between content elements, subjects, time and space. Framing refers to the degree of control the actors of a social setting may exercise, i.e. what degree of control does a teacher or a student have over what is taught in a pedagogical process. Classification refers mainly to boundary maintenance *between* contexts; framing refers to the control mechanisms *within* a certain context. In addition, Pierre Bourdieu's concept of social field is introduced as a device to analyze the discrepancies and contradictions between different traditions or curriculum codes at one time or another. The field of teacher education is considered a relational structure of contextual positions; the field is defined by its struggles as to basic curriculum ideas, contextual frames and formal regulations.

Inspired by the curriculum theory developed by Lundgren and by Bernstein's sociological theory, the research problem is given a concrete form by illuminating the following questions in a historical analysis. Which principles of selection, organization, methods of instruction and evaluation have dominated the curriculum of teacher education over historical time periods? Is it

possible to identify certain consistent curriculum codes at varying historical time periods? How does the strength of classification and framing vary regarding the curriculum of teacher education during different periods of time? The objects of the study are primarily various kinds of pedagogical texts but also the material frames and regulative devices of teacher training as a social institution. Dialectic relations between homogeneity and heterogeneity as well as between differentiation and integration in a social institution are explored in the analyses.

In *chapter three* the establishment of a State education for elementary school teachers is analyzed. Initially, according to the 1842 statute on common schooling, thirteen teacher training institutes (so-called “seminaries”) were founded, one in each diocese jurisdiction. From the start there were very few regulations as to the curriculum, faculty competence and course organization at these institutes. The same subjects were taught in the seminary as in the elementary school. Religion, morality, basic competence in the catechism, biblical history, reading, writing, arithmetic, simple training of managing a school and classroom teaching, according to the monitorial Lancaster method, dominated the curriculum. Also some basic physical and political geographies, nature study, drawing, physical education and choral singing were taught. Classification and framing were comparatively weak. What was regulated, however, was the fact that prospective teachers had to pass a final certification examination conducted by the seminary director. By this means of certification, the State established power and control over whom should be granted the right to teach at the new social institutions of mass education. In addition, however, the State hereby also created the basis for a new class of professionals – the teachers of the compulsory school.

In the Swedish parliament of the Four Estates (the Nobility, the Clergy, the Bourgeoisie and the Peasants), recurrent debates took place concerning the curriculum, management and control of the seminaries. The main themes of these debates are identified and arguments and propositions that subsequently contributed to a more lasting curriculum are quoted at length. Contradictory positions were formed as to the character and the strength of State control over the seminaries. For more than 20 years between 1842 and 1865, a formalized curriculum slowly developed – a curriculum that classified and framed time, space and content more or less alike for all the seminaries of the country. The monitorial method of Bell and Lancaster was challenged by the method of recitation; by the end of the historical period the teacher was supposed to instruct all pupils directly. The spatial setting of the classroom was arranged so as to allow the teacher to have a continuous control over every-

thing that occurred. This development is discussed as the initial stage of a symbolic creation of the individual – it was through the teacher's direct personal influence that she was expected to shape the mind and morals of the child. Parallel to this development, the State step by step established a stronger control over mass education – a control exercised to a large extent precisely through the social institution of teacher education.

In *chapter four* the main characteristics of the curriculum of teacher education of the 19th century are outlined more specifically. Exemplary pedagogical texts reflecting the moral code of teacher education are introduced and analyzed, dominant actors are identified and the continuing role of the State taking on greater responsibility for teacher education are depicted. A new generation of seminary teachers was formed in the 1870s; this generation still dominated the institution of teacher education to a large extent throughout the 19th century.

From the 1880s onward, however, the dominating character of teacher education was challenged by the new professional organization created by the elementary school teachers. The strong dominance of the Church, the catechism, religious subordination and the narrow range of secular knowledge were deeply questioned in light of the newly developing sciences like empirical psychology and the natural sciences. Around the turn of the century, Swedish society was subjected to profound changes in industrial development, urbanization, power relations and politics. These changes altogether contributed to the urge for reforms of teacher education. This process is described in *chapter five*.

In *chapter six* the character of the new curriculum is represented. A reformed teacher education was developing – an education preparing for a school of citizens for a new society. Psychology and economics were introduced as new principles of selection into the curriculum. The child came forward in a new way, various methods of inquiry were introduced on behalf of old replication methods; physical education, biology and other natural sciences were given greater scope at the expense of religion and the catechism. The curriculum was comparatively differentiated as to various subjects; however, the classification was counterbalanced by integrating ideas strongly emphasizing solidarity, the sense of community and the value of work.

In *chapter seven* the realization of this reform is studied, particularly the actual conditions and processes as may be traced at individual seminaries. Concurrent changes took place in the arenas of formulation and realization; important actors from teacher training institutes played important roles in the national educational policy and in the field of teacher education. The reform

was linked to an expansion of teacher training and to the recruitment of a new generation of faculty with new academic qualifications. However, the expansion was rather abruptly transformed into reduction, having direct consequences for the recruitment of students and for the actual previous qualifications of student teachers. Frame factors as these are shown to be important in shaping and limiting the realization of the curriculum. Contradictory positions and struggles concerning the boundaries of the field itself are revealed as a debate took place on the eventuality of transferring teacher education to an academic context. The study demonstrates several examples of reform pedagogy, described by representatives of the field of teacher education. New pedagogical texts were published, reflecting new ideas in light of the old traditions. Traditions and changes partly coincide.

A new reform of teacher education took place in the 1930s, to a considerable extent evoked by the concurrent factors stated above. *Chapter eight* gives an overview of the development in the 1940s, 1950s and 1960s, when the teacher training institutes formally were transformed into colleges. The School Commission of 1946 launched a proposal to establish colleges or institutes of education as part of the system of universities and colleges, together with the proposal that led to comprehensive school reform. However, State governance and control reflected a peculiar reluctance to change teacher education and make it more appropriate for the new comprehensive school. On the textual level, statements of a rational teacher education adapted for developmental work in the spirit of the new school are frequent. All the same, reform decisions often are postponed or drawn up as compromises. To a considerable extent the new colleges of education in 1968 were established, so to speak, inside the walls of the old seminaries. However, the curriculum of 1968 put a great challenge to the institutes: the challenge to bring about an education on a scientific basis and to create a culture of reflection and critical thinking.

In *chapter nine* educational evaluation is focused upon; namely, the evaluation of teacher training as a State device for governance and control. Inspectors' reports are replaced by statistical investigations; in the 1960s the investigations were given scientific connotations. Great expectations were linked to the capacity of educational science to predict the most desirable methods of teaching or of organizing an education that produced the very best teachers. The questionable basis of this rational model – and its association to educational expansion – plausibly contributed to the later problem of legitimacy as to educational evaluation. Finally, the evaluation of the 1988 reform of teacher education for the comprehensive school is discussed as an example.

In the *concluding chapter*, the main themes of the analyses are articulated. Two main periods of change have been discerned – one in the 1860s and one around the turn of the century. Both these changes coincided with considerable alterations in the context of the institution of teacher training. Changes occurred in the relations between community and State networks, power relations of State bureaucracy were altered and new ideas of the individual, nature, the child and morality broke through.

However, the history of teacher education is to a considerable extent also a history of its regional location. The frames outlined by localization and the number of students admitted are obviously decisive to the formation and survival of the field. Right from the start the actors of the field have struggled for these frames. There have been struggles for admission to the field, for the ownership of the arena and for the power over entrance and final examinations – and thereby control over whom would be certified to become a teacher in the compulsory school. In a sense it can be maintained that these struggles concern the distinctions of the field itself in relation to other fields and arenas. In these distinctions lie both strengths and weaknesses. Thanks to their ownership of a particular arena, the actors of the field of teacher training could appear by a certain authority; at the same time the distinction contained a challenge to break through the boundaries – a challenge towards integration. The tensions between “keeping things apart” and crossing boundaries – integration – have created fundamental questions of teacher education as a social institution.

Finally, it is argued that the theoretical perspective chosen and the further development made by using the concept “field” as an analytic device have contributed to a deeper understanding of the crucial elements of teacher education as a social institution. The study has demonstrated how ideas of morality, the child and science in various shapes have dominated the scene from the mid-nineteenth to the mid-twentieth centuries. An ambition of the study has been to reflect upon the complex network of arguments of the field – and thereby also to give justice an earnestness and force by which yesterday’s educators have formulated their visions for a better school and a high quality of compulsory school teacher education.

Källor och litteratur

Otryckta källor

Riksarkivet

Ecklesiastikdepartementets arkiv.

Folkskolebyrån: Folkskoleseminariernas årsberättelser 1862–1868.

Kungl. Folkskolöverstyrelsens arkiv.

F II b:1. Utredningar. Angående undervisningsplan för folkskoleseminarier. 1914.
Sakkunnigas förslag till Stadga och undervisningsplan för folkskoleseminarierna.

Sven Brisman. PM 14 oktober 1913.

Emil Sommarin. Skrivelse oktober 1913.

Landsarkivet i Uppsala

Falu folkskoleseminariums arkiv

DIIB:1. Inventarieförteckningar 1878–1914.

FIIA:1. Läsordningar.

FIIe:1. Årsredogörelser 1875–1898.

FIV:4. Skriftliga prov i examen 1904, 1906, 1910–1911.

FIV:6. Skriftliga prov i examen 1904–1912.

Folkskoleseminariets i Uppsala arkiv

FIII f:1. Diverse handlingar rörande undervisningen 1857–1883.

Anteckningar till undervisningen i kristendom efter rektor W Norlén.

GI:1. Protokoll vid seminarierectorsmötena.

GIIB:1. Inventarieförteckningar 1866–1905.

Samtida tryck

Riksdagstryck, stadgor, utbildningsplaner, kommittébetänkanden, offentliga utredningar, officiell statistik

Riksdagens protokoll med bihang.

SFS 1842:19. Kongl. Maj:ts Nådiga Stadga angående Folk-undervisningen i Riket.

SFS 1862:12. Kongl. Maj:ts nådiga Reglemente för Folkskolelärare-Seminarierna i Riket.

- SFS 1865:84. Kongl. Maj:ts förnyade Nådiga Reglemente för Folkskolelärare-Seminarier i Riket.
- SFS 1886:15. Kongl. Maj:ts nådiga stadga för folkskolelärareseminarierna i riket.
- SFS 1914:133. Kongl. Maj:ts nådiga stadga för statens folkskoleseminarier.
- SFS 1937:535. Kongl. Maj:ts stadga för folkskoleseminarierna.
- SFS 1958:427. Kongl. Maj:ts stadga för folkskoleseminarierna.
- SFS 1968:318. Kongl. Maj:ts stadga för lärarhögskolorna.
- Stadga och undervisningsplan för folkskoleseminarierna 1937.*
- Kungl. Skolöverstyrelsen: *Undervisningsplaner för folkskoleseminarierna.* Stockholm 1961.
- Skolöverstyrelsen: *Utbildningsplan för klasslärarlinjer vid lärarhögskola.* Stockholm 1971. Utbildningsdepartementet 29.6.1970, dnr 2493/69, 2305/70.
- UHÄ 1988: Utbildningsplan för grundskollärlinjen. Sth: UHÄ 1988-05-31.
- Kommittébetänkanden 1887: Granskning af Läroböcker för folkskolan jemte grundsatser för deras uppställning.* Stockholm.
- Folkundervisningskommitténs betänkande (FUK) I:1.* Folkskoleseminarierna. Huvudbetänkande. Stockholm 1912.
- Folkundervisningskommitténs betänkande (FUK) I:2.* Folkskoleseminarierna. Särskilda utredningar och förslag. Stockholm 1912.
- Folkundervisningskommitténs betänkande (FUK) I:3.* Folkskoleseminarierna. Historik och statistiska utredningar. Stockholm 1911.
- Folkundervisningskommitténs betänkande (FUK) I:4.* Folkskoleseminarierna. Utbildning av lärare för folkundervisningen i främmande länder. Stockholm 1911.
- SOU 1931:4. *Utredning och förslag av frågorna om ytterligare inskränkningar i den nuvarande folkskoleseminarieorganisationen samt om statens övertagande av de utav landstingen och vissa städer upprätthållna småskoleseminarierna m.m.*
- SOU 1935:44. *Betänkande med utredning och förslag angående folk- och småskoleseminariernas organisation m.m.*
- SOU 1939:27. *Betänkande med utredning och förslag angående rätt för folkskollärare m.fl. att inskrivas vid universitet och högskolor samt där avlägga examina.*
- SOU 1948:27. *1946 års skolkommissons betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling.*
- SOU 1952:33. *Den första lärarhögskolan.*
- SOU 1956:18. *Seminarieorganisationen I.*
- SOU 1957:56. *Seminarieorganisationen II.*
- SOU 1965:29. *Lärarytbildningen.* 1960 års lärarytbildningssakkunniga IV:1.
- SOU 1978:86. *Lärare för skola i utveckling.*
- SOU 1988:20. *En förändrad ansvarsfördelning och styrning på skolområdet.*
- Sveriges officiella statistik. *Lärarytbildningen läsåret 1916–1917.*
- Sveriges officiella statistik. *Lärarytbildningen läsåret 1917–1918.*

Sveriges officiella statistik. Lärarutbildningen läsåret 1918–1919.
Sveriges officiella statistik. Lärarutbildningen läsåret 1920–1921.
Sveriges officiella statistik. Lärarutbildningen läsåret 1921–1922.
Sveriges officiella statistik. Undervisning. Lärarutbildningen läsåren 1927–1928.
Sveriges officiella statistik. Undervisning. Lärarutbildningen läsåren 1928–1929
t.o.m. 1938–1939.

Årsredogörelser från folkskoleseminarier

Falun

Berättelse om *Folkskolelärarinneseminariet i Falun*. Sammandrag af
årsredogörelsen 1898–1899. Årsredogörelse 1899–1900 osv t o m 1903–1904.
Folkskolelärarinneseminariet i Falun. Redogörelse för verksamheten 1904–1906
osv t o m 1912–1914.
Folkskollärarinneseminariet i Falun. Redogörelse för verksamheten 1914–1915.
Redogörelse för verksamheten vid *Falu folkskoleseminarium* läsåret 1915–1916.
Falu folkskoleseminarium. Redogörelse för verksamheten läsåret 1916–17 osv t o m
1939–40.

Göteborg

Berättelse om verksamheten vid *Folkskolelärare-Seminariet i Göteborg* under
läsåret 1899–1900 jämte sammanfattande redogörelse för verksamheten under
läsåret 1898–1899 osv t o m 1905–1906.
Folkskoleseminariet i Göteborg. Redogörelse för läsåret 1907–1908 jämte
sammanfattande redogörelse för läsåret 1906–1907 osv t o m 1911–1912.
Folkskoleseminariet i Göteborg. Redogörelse för seminariets nybyggnad och dess
invigning samt för läsåret 1912–1913.
Folkskoleseminariet i Göteborg. Redogörelse för läsåret 1913–1914 osv t o m 1942–
1943.
Folkskoleseminariet för manliga elever Göteborg. Redogörelse för läsåret 1947–48.

Härnösand

Redogörelse för verksamheten vid *Folkskolelärareseminarium i Härnösand* under
läsåret 1892–1893, 1893–1894 osv t o m 1897–1898.
Redogörelse för verksamheten vid *Folkskolelärareseminarium i Härnösand* under
läsåren 1898–1899 och 1899–1900, 1900–1901 och 1901–1902 osv t o m 1905–
1906.
Folkskoleseminarium i Härnösand. Redogörelse för verksamheten under läsåren
1906–1907 och 1907–1908, 1908–1909 och 1909–1910.
Folkskoleseminariet i Härnösand. Redogörelse för verksamheten under läsåren
1910–1911 och 1911–1912, 1912–1913 och 1913–1914.
Folkskoleseminariet i Härnösand. Redogörelse för verksamheten under läsåret
1914–1915 osv t o m 1934–1935.

Uppsala

Folkskoleseminariet i Uppsala. Redogörelse för läsåret 1916–1917.

Tidningar och tidskrifter

Tidskrifter

Folkskollärarnas tidning
Lärarinneförbundet
Skola och samhälle
Sunt Förnuft
Svensk Läraretidning
(fr o m 1933 Svensk Lärartidning)
Svensk Tidskrift
Tidning för Folkskolan
Tidskrift för folkundervisningen

Dagspress

Dagens Nyheter (DN)
Social-Demokraten (SoCD)
Stockholms-Tidningen (StT)
Svenska Dagbladet (SvD)
Svenska Morgonbladet (SvM)
Upsala Nya Tidning (UNT)

Övrigt samtida tryck

Anderberg, Rudolf: *Psykologiska problem och pedagogiska reformtänkar*.
Trälleborg 1930.

Anjou, Chr L: "Fysiken såsom underwisningsämne wid seminarierna", *Tidning för Folkskolan*, 1867 nr 11, s 161–164.

Anjou, Chr L, Kastman, K W & Kastman, Kn A: *Bidrag till Pedagogik och Metodik för Folkskolelärare*. Linköping: 1868 (häfte I—IV), 1869 (häfte V—VI), 1871 (häfte VI, 2:a uppl.).

Arcadius, C O: *Om uppfostrans föremål. Lärobok i psykologi för seminarier och uppfostrare*. Stockholm: P.A. Norstedt & Söners förlag 1899.

Arcadius, C O: *Handledning i folkskolepedagogik för seminarier och lärare*. Stockholm: P.A. Norstedt & Söners förlag 1903.

Arcadius, C O: "De svenska folkskoleseminariernas uppkomst och utveckling". *Folkundervisningskommitténs betänkande I:3: Historik och statistiska utredningar*, 1911.

Berg, Fridtjuv: "En pedagogie professor i – Stockholm" *Svensk Läraretidning*, 1894, s 669–671.

Berg, Fridtjuv: Tal vid invigningen av Folkskoleseminariets i Göteborg nya byggnad 1913. Folkskoleseminariet i Göteborg. Redogörelse för seminariets nybyggnad och dess invigning samt för läsåret 1912–1913, s 21–30.

Berg, Fridtjuv: "Bildning och halvbildning." *Svensk Läraretidning*, 1913, s 215–218.

Berg, Fridtjuv: *Att lära genom att göra. Föredrag*. Särtryck ur Växjö stifts 17:e folkskolläraremötes berättelse. Växjö 1913.

Berg, Fridtjuv: *Nutidsfrågor på uppfostrans område. Några inlägg i svensk pedagogik och skolpolitik*. Pedagogiska skrifter 55 o. 86. Lund 1911 o 1918.

Bergqvist, B J:son: *Skola och seminarium. Tal och föredrag*. Stockholm: P.A. Norstedt & Söners Förlag 1924.

- Berlin, Nils Johan: *Lärobok i naturläran för folkskolor och folkskollärareseminarier*. Lund 1852.
- Berlin, Nils Johan: *Läsebok i naturläran för Sveriges allmoge*. Lund 1852.
- Berättelse om det allmänna svenska läremötet* 1849.
- Björck, Wilhelm: "Lärartillgång och lärarutbildning." *Skola och samhälle*, 1926, s 145–173.
- Bondeson, August: *Skollärare John Chronsoughs memoarer från uppväxstiden och seminarieåren*. Stockholm: Albert Bonniers förlag 1897 och 1904.
- Börjesson, Gösta: *Folkskolläraryöverflödet. En kritik och en undersökning*. Uppsala 1926.
- Dahlgren, Harald: "Folkskolan som bottenskola". Inledningsanförande. Elfte svenska *seminarielärarmötet*, 1923, s 23–34.
- Dahm, O E L: *Skolmästarkonst. Antydningar för Lärare och Skolinspektörer*. Kalmar 1846.
- Dalin, Alfred: "Behöfva vi en högre bildningsanstalt för folkskollärare?" *Svensk Läraretidning*, 1885, s 257–258.
- Dalin, Alfred: "Folkskollärarna och folkbildningen" *Svensk Läraretidning*, 1886, s 66–69.
- Dalin, Alfred: *Afgångsexamina vid Sveriges seminarier 1870-1888*. Stockholm 1891.
- Danell, Gideon: "Vår folkskolläraryutbildning – fakta och önskemål." *Folkskolläraarnas Tidning*, 1930, s 1136–1143.
- Danell, Gideon: "Studentexamen och folkundervisningen. Skolorganisatoriska fungeringar." *Lärarinneförbundet*, 1931, n:o 21, s 7–9.
- Danell, Gideon: "Seminarieorganisationen. Reflexioner jämte ett förslag med anledning av det senaste sakkunnigbetänkandet" *Svensk Tidskrift*, 1931, s 284–297.
- Danell, Gideon: "Skolans problem: Seminarierna i stöpsleven" *StT* 11/4 1932.
- Dewey, John: *Barnet och skolkursen*. I Jacobson, Malte: *Pragmatiska uppfostringsprinciper*. Lund: C.W.K. Gleerups förlag 1912.
- Dewey, John & Dewey, Evelyn: *Framtidsskolor*. Pedagogiska skrifter 82 o. 83. Lund 1917.
- Ekendal, J Herman: *Tidskrift för folkskolelärare och folkskole-bildningens vänner*. Örebro 1849–1853.
- Ekendal, J Herman: *Den nya folkskolan i Sverge. Tankar och anteckningar under en resa sommaren 1851*. Jönköping 1851, Gäfle 1852.
- Engberg, Arthur: Tal vid öppningshögtidligheten. I Fjortonde nordiska *skolmötet*, berättelse s 98–103. Stockholm 1935.
- Falk, C, Glanzelius, M, Hammarstrand, A, Hermansson, E & Skäringer-Larsson, E, *Vårt arbetssätt. Aktivitetspedagogik i praktisk utformning*. Stockholm: Kooperativa förbundets bokförlag 1947.
- Falck, K m fl: *Folkskolans metodik*. Stockholm: Svenska Bokförlaget/Bonniers 1954. *Folkskolans årsbok*.
- Forsell, Johan: "Den nya folkskolläraryutbildningen." *Folkskolans årsbok* 1938, s 331–344.

- Forsell, Johan: "Folkskolläro-utbildning." *Folkskolans årsbok* 1942, s 367–376.
- Fransson, Evald: *Uppfostran och upprustning*. Stockholm: Tidens förlag 1941.
- Fransson, Evald: *Är demokratin på glid*. Stockholm: Tidens förlag 1943.
- Fransson, Evald: "Skolan och demokratien". *Svensk Lärartidning*, 1943, s 513, s 539–540, s 550–551.
- Föreningen*.
- Författningar rörande folkundervisningen*, 3:e uppl., Stockholm: P.A. Norstedt & Söner 1869.
- Gierow, Arvid: "Studenter – folkskollärare". *Stockholms-Tidningen* 23/11 1931.
- Gustafsson, Clas: "Statistiska utredningar angående folkskoleseminariernas elever under åren 1866–1910". *FUK* 1:3, 1911.
- Göransson, Zach.: *Grunddragen af pedagogiken*. Översättning och bearbetning efter Herm. Kern. Stockholm: J. Arrhenii förlag 1875.
- Haage, Helge: "Giv barnasjälens luft och ljus. Barnens psykiska välbefinnande minst lika viktigt som undervisningsresultatet". *Svensk Lärartidning*, 1933, s 1089 ff.
- Hammarstrand, Annie & Cassler-Göransson, Carita: *Skolbarn i närbild*. Stockholm: Kooperativa förbundets bokförlag 1954.
- Hedin, Adolf: *Tal och skrifter*. Stockholm: Albert Bonniers förlag 1904.
- Helger, Nils: "Fri flyttning och individualiserad undervisning." *Svensk Lärartidning*, 1930, s 1240–1241 o. 1259–1261.
- Herbart, Joh. Friedr: *Konturer till föreläsningar i pedagogik*. Stockholm: Albert Bonniers förlag 1917.
- Herlitz, C W: "Läkarsynpunkter på lärarutbildningen". *Svensk Lärartidning*, 1936, s 400–403.
- Hildinger, Alf: *Folkskolepedagogik*. Stockholm: P.A. Norstedt & Söners Förlag 1923.
- Hildinger, Alf: "Folkskolans lärarutbildning." *Svensk Lärartidning*, 1931, s 96–97.
- Holmdahl, Otto: "Seminariebildning och allmänbildning." *Svensk Lärartidning*, 1930, s 1019–1021.
- Holmdahl, Otto: "Seminarium och folkskola." Trettonde svenska seminarieläroarmötet, 1930, s 3–43.
- Hänninger, Nils: *Den amerikanska uppfostringsvärlden. Studier och strövtåg*. Stockholm: P.A. Norstedt & Söners förlag 1922
- Nils Hänninger: "Skolans nydaning i vår tid med hänsyn till den allmänna sociala och pedagogiska utvecklingen." *Svensk Lärartidning*, 1930, s 752–755.
- Jacobson, Malte: *Pragmatiska uppfostringsprinciper jämte Barnet och skolkursen av John Dewey*. Lund: C.W.K. Gleerups förlag 1912.
- James, William: *Den religiösa erfarenheten i dess skilda former*. Stockholm: P.A. Norstedt & Söners förlag 1906.
- James, William: *Pragmatism. Ett nytt namn för några gamla tankegångar*. Stockholm: Albert Bonniers förlag 1916.
- Johansson, J P: "Folkskolläro-utbildningen bör grundas på studentexamen." *Svensk Lärartidning*, 1931, s 1150–1151.
- Kastman, Carl: "Om proseminarier." *Tidning för Folkskolan*, 1871, nr 1, s 3–10.

- Kastman, Carl: "Huru man vid undervisningen följer naturen." *Tidning för Folkskolan*, 1873, nr 1, s 9–11.
- Kastman, Carl: "Några ord om metoden." *Tidning för Folkskolan*, 1881, nr 4, s 43–45.
- Kastman, Carl: "Några ord om folkskolelärares förbildning och fortbildning." *Tidskrift för folkundervisningen*, 1886, s 85–103.
- Kastman, Carl: "Några ord om den Herbartiska skolans didaktiska grundsatsen." *Tidskrift för folkundervisningen*, 1888, s 80–93.
- Kastman, Carl: "Om svenska folkskolans nuvarande tillstånd." *Tidskrift för folkundervisningen*, 1889, s 73–97.
- Kastman, Carl: "De viktigaste grundsatserna i Herbarts pedagogik." *Tidskrift för folkundervisningen*, 1895, s 99–106.
- Kastman, Carl: "Hvad skall man tro?" *Tidskrift för folkundervisningen*, 1901, s 29–33.
- Kerschensteiner, Georg: *Grundfrågor rörande skolans organisation*. Pedagogiska skrifter 54. Lund 1910.
- Kerschensteiner, Georg: *Medborgerlig uppfostran*. Pedagogiska skrifter 60. Lund 1912.
- Key, Ellen: *Barnets århundrade*. I o. II. Stockholm: Albert Bonniers Förlag 1911 o. 1912.
- S A Kinbergs dagbok. ÅSU 105. Föreningen för svensk undervisningshistoria 1961.
- [Kristensson, Emil] *Vår seminarieundervisning af en folkskollärare*. Stockholm: Aktiebolaget Ljus 1904.
- Kristensson, Emil: *Prästerna och folkskolan*. Stockholm: Aktiebolaget Ljus 1905.
- Kylander, T: "Behöfvas några tillägg till stadgans bestämmelser om ordning och tukt?" *Tidskrift för folkundervisningen*, 1900, s 19–23.
- Kurtz, J H: *Biblisk Historia*. 2:a uppl. Stockholm 1857.
- Köhler, Elsa: "Aktivitets-pedagogikens problem och dess framtid". I *Berättelse*, fjortonde nordiska skolmötet, s 369–389. Stockholm 1935.
- Köhler, Elsa: *Aktivitetspedagogik*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur 1936.
- Larsson, Hans: *Lärobok i psykologi på empirisk grund*. 2:a oförändrade uppl. Stockholm: P.A. Norstedt & Söners Förlag 1904 (1:a uppl. 1896).
- Leander, Siri: "Skolbarnsferie i USA". *Svensk Lärartidning*, 1937, s 1113–1114.
- Linder, Ruth: "Seminarieutbildning i ny miljö. Moderna krav på småbarnsfostran". *Svensk Lärartidning*, 1937, s 113–114.
- Lindälv, Elof: "Våra skolbarns fritid". *Svensk Lärartidning*, 1937, s 265–266.
- Lundqvist, Sven: *Lärobok i pedagogik för folkskolelärare- och folkskoleläraresseseminarier*. Stockholm: P. A. Norstedt & Söners Förlag 1902
- Lundqvist, Sven: *Pedagogik för folkskoleseminarier*. 5:e uppl. Stockholm: P.A. Norstedt & Söners förlag 1922.
- Lundqvist, Sven: *Uppfostran under skolåldern*. Stockholm 1901.
- Lundgren, Fredrik: "Afgångsbetygen från seminarierna." *Tidskrift för folkundervisningen*, 1892, s 59–66 o. s 159–165.

- Lundgren, Fredrik: "Socialdemokratien och folkskolan." *Tidskrift för folkundervisningen*, 1892, s 46–58 o. 114–122.
- Lundgren, Fredrik: "Lärarebildningens reorganisation." *Tidskrift för folkundervisningen*, 1893, s 58–61, 76–82, 126–137.
- Lundgren, Fredrik: "Om de minderårigas vanart." *Tidskrift för folkundervisningen*, 1896, s 12–26.
- Läroplan för grundskolan. Lgr 80.* Stockholm: Skolöverstyrelsen 1980.
- Läroplan för grundskolan. Läroplaner 1988:99. Lgr 80. Ändringar och tillägg.* Stockholm: Skolöverstyrelsen & Utbildningsförlaget 1988.
- Martig, E: *Åskådningspsykologi med tillämpning på uppfostran.* Pedagogiska skrifter utg. av Sveriges Allmänna Folkskolelärareförenings litteraturkommitté nr 4 o. 6. Lund 1898 o. 1899.
- Nilsson, Oskar: "Individualpedagogik och socialpedagogik". *Svensk Lärartidning*, 1933, s 538–540.
- Nordlund, Karl: "Om pedagogiska nutidsströmningar". I Nordlund m fl: *Arbetsättet i folkskolan* del VII, Stockholm: P. A. Norstedt & Söners förlag 1929.
- Nordlund, Karl: "Folkskolan och arbetsskolan." *Svensk Lärartidning*, 1923, s 810–812, s 831–833, s 851–852.
- Nordlund, Karl: "Skolan i det tredje riket". *Svensk Lärartidning*, 1933, s 1165–1166.
- Nordlund, Karl, Sörensen, Anna och Wikberg, Sven: *Arbetsättet i folkskolan*, I–VII. Stockholm: P. A. Norstedt & Söners förlag 1924–1929.
- Läsebok för folkskolan* 1868.
- Oldberg, Anders: *Praktisk Handbok i Pedagogik och Methodik för Svenska Folkundervisningen.* Stockholm 1843.
- Olsson, Oscar: Nya metoder. Iakttagelser från studieresor i Tyskland och Amerika. *Verdandi* 1913 [särtryck].
- Olsson, Oscar: *Demokratiens skolväsen. Iakttagelser i amerikanska skolor.* Stockholm 1926.
- Olsson, Oscar: "Den nya skolan under kritik." *Svensk Lärartidning*, 1931, s 143–145.
- Olsson, Oscar: "Folkskolan som betalar sig". *Sunt Förnuft*, 1931, nr 7, s 338–341.
- Palmer, Christian: *Evangelisk Pädagogik.* Stockholm 1856.
- Pauli, Ivan: "Seminariereformen". *Social-Demokraten* 4/6 1932.
- Pestalozzi, Johann Heinrich: *Elementar-Böcker.* Lund 1812.
- Rambach, Johann Jacob: *Cathechetik.* Uppsala 1849.
- Redovisning och Berättelser*, aflemnade vid Allmänna års-Sammankomsten i Sällskapet för Vexelundervisningens befrämjande, 1835–1845, 1846, 1847, 1851.
- Rudenschöld, Torsten: *Svenska folkskolans praktiska ordnande.* Göteborg 1856.
- Rundbäck, Abraham: *Om folkundervisningens ändamålsenliga ordnande.* Växiö 1860.
- Rydén, Värner: "Barndomsskolan och det praktiska livet." *Svensk Lärartidning*, 1926, s 926–930.
- Sandberg, Fredrik: *Undervisningslära med särskilt hänsyn till folkskolan. Anteckningar och bidrag.* Stockholm: P. Palmqvists förlag 1870.

- von Schéele, Frans: *Lärobok i psykologi*. 2:a, omarbetade uppl. Stockholm: Albert Bonniers förlag 1914.
- Förhandlingar vid tredje svenska *seminarieläraremötet*. Göteborg 1887.
- Förhandlingar vid fjärde *seminarieläraremötet*. Uppsala 1891.
- Förhandlingar vid femte svenska *seminarieläraremötet*. Skara 1895.
- Förhandlingar vid sjätte svenska *seminarieläraremötet*. Linköping 1900.
- Förhandlingar vid sjunde svenska *seminarieläraremötet*. Landskrona 1905.
- Förhandlingar vid åttonde svenska *seminarieläraremötet*. Stockholm 1910.
- Förhandlingar vid nionde svenska *seminarieläraremötet*. Växjö 1912.
- Tionde svenska *seminarieläraremötet*. Göteborg 1919.
- Elfte svenska *seminarieläraremötet*. Uppsala 1923.
- Tolfte svenska *seminarieläraremötet*. Karlstad 1926.
- Trettonde svenska *seminarieläraremötet*. Falun 1930.
- Fjortonde svenska *seminarieläraremötet*. Linköping 1935.
- Sjöholm, L Gottfrid: "K. A. Westling och arbetsskolan." *Till Karl Arvid Westling den 20 december 1924*. Göteborg 1924.
- Sjöholm, L Gottfrid & Goës, A: *Handledning vid undervisningen i hembygds-kunskap*. Stockholm: P.A. Norstedt & Söners förlag. Första skolåret, 1916. Andra skolåret, 1916. Tredje skolåret, 1922.
- Skarp, Henning Paul: "Enhetsskolans lärarutbildning." *Folkskollärarnas Tidning*, 1929, s 791–793.
- Fjortonde nordiska *skolmötet*. Stockholm 1935.
- Sundén, O W: "Några önskemål i fråga om seminariebildningen." *Tidskrift för folkundervisningen*, 1903, s 106–139.
- Sundén, O W: *Våra folkskollärares utbildning*. Uppsala 1904.
- Sundén, O W: "Till frågan om en seminariereform." *Tidskrift för folkundervisningen*, 1904, s 105–116 o.1905, s 52–64.
- Sveriges och Norges Stats-kalender.
- Sveriges Statskalender.
- Sörensen, Anna: "Folkskolan som bottenskola." Inledningsanförande. Elfte svenska *seminarieläraremötet*, 1923, s 16–23.
- Sörensen, Anna: "Några tankar om folkskollärarutbildningen". *Lärarinneförbundet*, 1931, N:o 8–9, s 16–17.
- Tänkt och känt*. En gåva till seminaristhemmet från svenska författare och lärde. Stockholm: P.A. Norstedt & Söner 1921.
- Wahlund, A: "Folkskollärarbehovet". *Sunt Förnuft*, 1931, nr 6, s 283–285.
- Wellander, Erik: "Folkskollärarnas utbildning". *Svenska Dagbladet* 17/11 1931.
- Wellander, Erik: "Folkskoleseminariernas omorganisation" *SvD* 15/4 1932.
- Westling, K A: "Enhetsskolan och undervisningens frihet". *Skola och samhälle*, 1920, s 6–15, 72–83, 298–327.

- Westling, K A: "Enhetskskolan. Några betraktelser med anledning av skolkommissionens betänkande och diskussionen därom." *Skola och samhälle*, 1922, s 293–346.
- Westling, K A: "Ett social arbetssätt i skolan." *Svensk Läraretidning*, 1922, s 601–602.
- Westling, K A: "Undervisningsreform med särskild hänsyn till den s.k. klassundervisningen." Tolfte svenska *seminarielärarmötet*, 1926, s 8–22; även *Svensk Läraretidning*, 1927, s 635–637, s 675–677, s 696–698.
- Wigforss, Frits: "Rostad och dess pedagogiska undersökningar". *Svensk Lärartidning*, 1933, s 1–5, s 69–73.
- Wikström, Nils: "Skolorganisation och lärarutbildning". *Svensk Lärartidning*, 1943, s 1165–1167.

Övriga källor och litteratur

- Ahlström, Karl-Georg & Jonsson, Maud: "Handledningen avslöjar lärarutbildarnas dolda pedagogiska åskådningar och privata läroplaner". *KRUT, Kritisk utbildningstidskrift*, 57, 1990, s 58–68.
- Ahlström, Gunnar: *Den underbara resan. En bok om Selma Lagerlöfs Nils Holgersson*. Lund: CWK Gleerups förlag 1942.
- Andersson, Catharina: *Läras för skolan eller skolas att lära: tankemodeller i lärarutbildning*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis 1995.
- Aquilonius, Klas: *Det svenska folkundervisningsväsendet 1809–1860. Svenska folkskolans historia. Andra delen*. Stockholm: Albert Bonniers förlag 1942.
- Arfwedson, Gerhard & Lundman, Lars: *Skolpersonal och skolkoder*. Stockholm: LiberUtbildningsförlaget 1984.
- Arfwedson, Gerhard: *School Codes and Teachers' Work. Three studies on teacher work contexts*. Malmö: LiberFörlag/Gleerup 1985.
- Askling, Berit: *Från utbildningsplaner till kursplaner. Erfarenheter från centralt och lokalt läroplansarbete inom lärarutbildning*. *UHÄ-rapport* 1981:2. Stockholm 1981.
- Askling, Berit: *Utbildningsplanering i en lärarutbildning. En studie av läroplansarbete i den decentraliserade högskolan*. Lund: LiberFörlag/Gleerup 1983.
- Askling, B, Ahlstrand, C & Colnerud, G: *En likvärdig lärarutbildning? UHÄ-rapport* 1991:8. Stockholm 1991.
- Askling, Berit & Holm, Rut: *Undervisningen på Rostad. Om folkskollärrarutbildningen i Kalmar under åren 1925–1929*. Rostadprojektet arbetsrapport 3. Högskolan i Kalmar & Universitetet i Umeå 1985.
- Asplund, Johan: *Tid, rum, individ och kollektiv*. Stockholm: LiberFörlag 1983.
- Beach, Dennis: *Making Sense of the Problems of Change. An Ethnographic Study of a Teacher Education Reform*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis 1995.
- Bellack, A A, Kliebard, H M, Hyman, R T & Smith, F L: *The Language of the Classroom*. New York: Teachers College Press, Columbia University 1966.

- Berggren, Henrik: *Seklets ungdom. Retorik, politik och modernitet 1900–1939*. Stockholm: Tiden 1995.
- Berlin, Gunnar: "Psykologi- och pedagogikämnet i svensk klasslärarutbildning". I *SOU* 1965:31. Stockholm 1965.
- Bernstein, Basil: "On the Classification and Framing of Educational Knowledge." I Young, M F D, ed, *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*. London: Collier-Macmillan 1971.
- Bernstein, Basil: "Class and Pedagogics: Visible and Invisible." *Educational Studies*, 2, 1975, pp 23–41.
- Bernstein, Basil: *Class Codes and Control. Vol. III: Towards a Theory of Educational Transmissions*. Second ed. London: Routledge & Kegan Paul 1977.
- Bernstein, Basil: *Codes, Modalities and the Process of Cultural Reproduction: A Model*. Pedagogical Bulletin 7. Lund: University of Lund, Department of Education 1980.
- Bernstein, Basil: *Class Codes and Control. Vol. IV: The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge 1990.
- Bernstein, Basil: "Code Theory and its Positioning: a case study in misrecognition". *British Journal of Sociology of Education*, 16, 1995, pp 3–19.
- Bernstein, Basil & Lundgren, Ulf P, red: *Makt, kontroll och pedagogik. Studier av den kulturella reproduktionen*. Lund: LiberFörlag 1983.
- Blix, E, Næslund, J, Nilsson, I & Serrander, O: *Lärarygskolan i Stockholm 1956–1996*. Stockholm: HLS Förlag 1996.
- Boli, John: *New Citizens For a New Society. The Institutional Origins of Mass Schooling in Sweden*. Oxford: Pergamon Press 1989.
- Bottomore, T & Nisbet, R, eds: *A History of Sociological Analysis*. London: Heinemann 1979.
- Bourdieu, Pierre: *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. London: Routledge 1994. [La distinction, critique sociale de jugement, 1979].
- Broady, Donald: *Sociologi och epistemologi. Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*. Stockholm: HLS Förlag 1990.
- Broady, Donald & Lundgren, Ulf P, red: *Skeptron*, 1. Stockholm: Symposion Bokförlag 1984.
- Broady, Donald & Palme, Mikael: *Högskolan som fält och studenternas livsbanor*. Stockholm: HLS 1992.
- Broberg, G, Eriksson, G & Johannisson, K, red: *Kunskapens trädgårdar – om institutioner och institutionaliseringar i vetenskapen och livet*. Stockholm: Atlantis 1988.
- Broberg, Gunnar & Tydén, Mattias: *Oönskade i folkhemmet. Rashygien och sterilisering i Sverige*. Stockholm: Gidlunds 1991.
- Broberg, Gunnar: "Statens institut för rasbiologi – tillkomststären". I Broberg m fl, red: *Kunskapens trädgårdar*. Stockholm: Atlantis 1988.
- Bruce, Nils Olof: *Det svenska folkundervisningsväsendet 1900–1920. Svenska folkskolans historia. Fjärde delen*. Stockholm: Albert Bonniers förlag 1940.
- Bruce, Nils Olof: "Fridtjuv Berg". I *Svenska folkskolans märkesmän*, s 43–60. Lund: CWK Gleerups Förlag 1942.

- Bröms, Klas: *Fridtjov Bergs pedagogik med tyngdpunkt på tiden före hans första statsrådsperiod*. ÅSU 112. Stockholm: Föreningen för svensk undervisningshistoria 1964.
- Carlgren, Ingrid: *På väg mot en enhetlig lärarutbildning? En studie av lärarutbildares föreställningar i ett reformskede*. Pedagogisk forskning i Uppsala 102. Uppsala universitet, Pedagogisk institutionen 1992.
- Carlsson, Sten: *Svensk historia II. Tiden efter 1718*. 2:a uppl. Stockholm: Svenska Bokförlaget/Bonniers 1964.
- Carlsson, Sten: *Yrken och samhällsgrupper. Den sociala omgrupperingen i Sverige efter 1866*. Stockholm: Almqvist & Wiksell 1968.
- Carlsson, Sten: "Partiväsendet i den svenska tvåkammarriksdagen 1867–1970." I *Tvåkammarriksdagen 1867–1970*. Band 1–5. Stockholm 1988–1992.
- Cremin, L A: *The Transformation of the School: Progressivism in American Education 1876–1952*. New York: Alfred A Knopf 1961.
- Dahlberg, Gunilla: *Context and the Child's Orientation to Meaning*. Malmö: LiberFörlag/Gleerup 1985.
- Dahlberg, Gunilla & Lenz Taguchi, Hillevi: *Förskola och skola – om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats*. Stockholm: HLS Förlag 1995.
- Dahlberg, Gunilla, Lundgren, Ulf P & Åsén, Gunnar: *Att utvärdera barnomsorg*. Stockholm: HLS Förlag 1991.
- Dahlgren, S, Jansson, T & Norman, H, red.: *Från stormakt till smånation. Sveriges plats i Europa från 1600-tal till 1900-tal*. Stockholm: Tiden 1995.
- Dahllöf, Tordis: *Rostadlärarinnan som kulturbärare – en etnologisk arbetsrapport*. Rostadprojektet arbetsrapport 5. Högskolan i Kalmar & Universitetet i Umeå 1987.
- Dahllöf, Urban: *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Stockholm: Almqvist & Wiksell 1967.
- Dahllöf, Urban: *Ability Grouping, Content Validity and Curriculum Process Analysis*. New York: Teachers College Press, Columbia University 1971.
- Dahn, P: *Studier rörande den studerande ungdomens geografiska och sociala härkomst*. Lund: CWK Gleerups Förlag 1936.
- Durkheim, Emile: *The Division of Labour in Society*. New York: The Free Press 1964. [De la division du travail social, 1893].
- Durkheim, Emile: *The Evolution of Educational Thought*. London: Routledge & Kegan Paul 1985. [L'Évolution pédagogique en France, 1938].
- Durkheim, Emile: *Professional Ethics and Civic Morals*. London: Routledge and Kegan Paul 1957.
- Edström, Vivi: *Uppdrag läsebok. Nils Holgersson*. Stockholm: Rabén & Sjögren 1996.
- Ekenstam, Claes: *Kroppens idéhistoria. Disciplinering och karaktärsdaning i Sverige 1700–1950*. Hedemora: Gidlunds 1993.
- Ekström, Anders: *Den utställda världen. Stockholmsutställningen 1897 och 1800-talets världsutställningar*. Stockholm: Nordiska museet 1994.
- Elgqvist-Saltzman, Inga: *Lärarinnan, kvinna, människa*. Stockholm: Carlsons 1993.

- Elgqvist-Saltzman, Inga: "Lärarinneprofessionen i internationell och kulturell belysning". I *Utbildningshistoria 1996*. ÅSU 182. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria 1996.
- Englund, Boel, Trotzig, Eva & Broady, Donald: *Moderna läromedel för 1870-talet. Förteckning över Statens exposition av undervisningsmateriel*. Meddelanden från Forum för pedagogisk historia 3. Lärarhögskolan i Stockholm 1995.
- Englund, Tomas: *Curriculum as a Political Problem. Changing Educational Conceptions with Special Reference to Citizenship Education*. Uppsala & Lund: Studentlitteratur/Chartwell-Bratt 1986.
- Englund, Tomas: *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet*. Pedagogisk forskning i Uppsala 65–66. Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen 1986.
- Enlund, Sven J: *Svenska kyrkan och folkskoleseminarierna 1842–1968*. ÅSU 173. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria 1993.
- Erasmie, T & Marklund, S: *Vad blev det av ämneslärarutbildningen?* Utbildningsforskning, FoU-rapport 30. Stockholm: Skolöverstyrelsen & Liber 1977.
- Eriksson, Eva: *Den moderna stadens födelse. Svensk arkitektur 1890–1920*. Stockholm: Ordfronts förlag 1990.
- Eriksson, Gunnar: *Västerlandets idéhistoria 1800–1950*. Stockholm: Gidlunds 1986.
- Eriksson, Robert & Jonsson, Jan O: Ursprung och utbildning. Social snedrekrytering till högre studier. *SOU 1993:85*. Stockholm 1993.
- Feinberg, E & Feinberg, W: *The Invisible and Lost Community of Work and Education*. Reports on Education and Psychology. Stockholm Institute of Education 1979.
- Florin, Christina: *Kampen om katedern. Feminiserings- och professionaliseringsprocessen inom den svenska folkskolans lärarkår 1860–1906*. Umeå: Acta Universitatis Umensis 1987.
- Foucault, Michel: *Övervakning och straff. Fängelsets födelse*. Lund: Arkiv 1987. [Surveiller et punir, 1975].
- Franke-Wikberg, Sigbrit & Lundgren, Ulf P: *Att värdera utbildning. Del 1*. Stockholm: Wahlström & Widstrand 1980.
- Franke-Wikberg Sigbrit & Lundgren, Ulf P, red: *Att värdera utbildning. Del 2*. Stockholm: Wahlström & Widstrand 1981.
- Fredriksson, Viktor: Det svenska folkundervisningsväsendet 1920–1942. *Svenska folkskolans historia. Femte delen*. Stockholm: Albert Bonniers förlag 1950.
- Furuland, Lars: *Efterord till faksimileutgåva efter första upplagan av Läsebok för Folkskolan*. Stockholm: Gidlunds 1979.
- Garefalakis, Jannis: *Läroboken som traditionsbärare. Om hemspråksundervisningen i grekiska, ett läroplansteoretiskt och didaktiskt perspektiv*. Stockholm: HLS Förlag 1994.
- Giddens, Anthony: *Durkheim*. Glasgow: Collins 1978.
- Gould, Stephen Jay: *Den felmätta människan*. Stockholm: Alba 1983.
- Gowin, D Bob: "Is Educational Research Distinctive?" I Thomas, L G, ed: *Philosophical Redirection of Educational Research*. Chicago: University of Chicago Press 1972.

- Granheim, M, Kogan, M & Lundgren, U.P, eds: *Evaluation as Policymaking. Introducing Evaluation into a National Decentralised Educational System*. London: Jessica Kingsley Publishers 1990.
- Gustafsson, Christina: *Classroom Interaction: A study of pedagogical roles in the teaching process*. Lund: Liber 1977.
- Gårdlund, Torsten: *Industrialismens samhälle*. Stockholm: Tidens förlag 1942.
- Hall, B Rud. & Liander, Arv.: *Seminarieminnen*. ÅSU 47–48. Lund: Föreningen för svensk undervisningshistoria 1936.
- Hamilton, David: *Towards a Theory of Schooling*. London: The Falmer Press 1989.
- Hammarström, Ingrid m fl: *Ideologi och socialpolitik i 1800-talets Sverige*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis 1978.
- Hansson, Hasse: "När varje lärare kunde teckna". I Lind, U, m fl, red: *Tidsbilder*. Stockholm: Utbildningsradion o. Skolverket 1992.
- Hanson, Hertha: *Alkemi, romantik och rasvetenskap. Om en vetenskaplig tradition*. Nora: Bokförlaget Nya Doxa 1994.
- Hasselgren, B, Carlgren, I, Jonsson, M & Lindblad, S, red: *Lära till lärare. En vänbok till Karl-Georg Ahlström*. Stockholm: HLS Förlag 1995.
- Heckscher, Gunnar: *Konung och statsråd i 1809 års författning*. Uppsala: Almqvist & Wiksell 1933.
- Hedin, Göran: "Om folkskolläraernas social häromst." *Skola och samhälle*, 1934, s 210–224.
- Heyman, Ingrid: *Gånge hatt till – omvårdnadsforskningens framväxt i Sverige*. Göteborg: Daidalos 1995.
- Himmelstrand, Ulf & Svensson, Göran, red: *Sverige – vardag och struktur*. Stockholm: Norstedts 1988.
- Hirdman, Yvonne: *Att lägga livet tillrätta – studier i svensk folkhemspolitik*. Stockholm: Carlsons 1990.
- Hoetker, J & Ahlbrand, P A Jr: "The Persistence of Recitation." *American Educational Research*, 6, 1969, no 2, pp 145–167.
- House, Ernest R: *Evaluating vith Validity*. Beverly Hills & London: Sage Publications 1980.
- House, E R, Glass, G V, McLean, L D & Walker, D F: "No simple Answer: Critique of the Follow Through Evaluation". *Harvard Educational Review*, 48, 1978, no 2, pp 128–160.
- Hultqvist, Kenneth: *Förskolebarnet. En konstruktion för gemenskapen och den individuella frigörelsen*. Stockholm/Stehag: Symposion Bokförlag 1990.
- Hultqvist, Kenneth: "A History of the Present on Children's Welfare in Sweden". I Popkewitz, T S & Brennan, A: *Governing Education: Foucault's Challenge to the Knowledge, Curriculum and Political Projects of Schooling*. New York: Teachers College Press 1996.
- I framtidens tjänst. Ur folkhemmets idéhistoria*. Stockholm: Gidlunds 1986.
- Isling, Åke: *Kampen för och mot en demokratisk skola. 1. Samhällsstruktur och skolorganisation*. Stockholm: Sober Förlags AB 1980.
- Isling, Åke: *Det pedagogiska arvet. Kampen för och mot en demokratisk skola. 2*. Stockholm: Sober Förlags AB 1988.

- Jansson, Torkel: *Adertonhundralets associationer. Forskning och problem kring ett sprängfullt tomrum eller sammanslutningsprinciper och föreningsformer mellan två samhällsformationer c:a 1800–1870*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis 1985.
- Jansson, Torkel: *Agrarsamhällets förändring och landskommunal organisation. En konturteckning av 1800-talets Norden*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis 1987.
- Jansson, Torkel: "Från stormakt till smånation". I Dahlgren, S, Jansson, T & Norman, H, red: *Från stormakt till smånation*. Stockholm: Tiden 1995.
- Johannisson, Karin: *Den mörka kontinenten. Kvinnan, medicinen och fin-de-siècle*. Stockholm: Norstedts 1994.
- Johansson, Jan-Erik: *Metodikämnet i förskolläraryrket. Bidrag till en traditionsbestämning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis 1992.
- Johansson, Ulla: *Att skolas för hemmet. Trädgårdsskötsel, slöjd, huslig ekonomi och nykterhetsundervisning i den svenska folkskolan 1842–1919 med exempel från Sköns församling*. Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen 1986.
- Jonsson, Kjell: "En nybadad renrasig svensk på ett blankskurat furugolv i ett hus utan löss i ett genomsnittligt samhälle där vetenskapsmannen ser till att fabriker tillverkar foträta skor och ingen är så dum att han på fotboll glör – Hjalmar Öhrvalls person-, bostads-, mental- och rashygien som samhällsvision". I *I framtidens tjänst. Ur folkhemmets idéhistoria*. Stockholm: Gidlunds 1986.
- Kaleen, Gustaf: *Fackundervisningen vid våra folkskoleseminarier 1865–1914*. ÅSU 142. Stockholm: Föreningen för svensk undervisningshistoria 1979.
- Kallós, Daniel: *Den nya pedagogiken. En analys av den s. k. dialogpedagogiken som svenskt samhällsfenomen*. Stockholm: Wahlström & Widstrand 1978.
- Kallós, Daniel: "Anteckningar om utvärdering och pedagogisk forskning". I Franke-Wikberg, S & Lundgren, U P, red: *Att värdera utbildning. Del 2*. Stockholm: Wahlström & Widstrand 1981.
- Kallós, Daniel: *Bildningsarbetarinternationalen i Sverige. En studie av försök att organisera socialistiska och kommunistiska lärare i Sverige 1920–1940*. Lund: Arkiv 1984.
- Kallós, Daniel: "Hur skapar vi framtidsberedskap inom den framtida lärarutbildningen?" I *Att vara lärare inom barnomsorg och skola på 2000-talet*. Karlstad: Högskolan i Karlstad 1988.
- Kallós, Daniel: "Läraryrket som universitetsutbildning". *Utbildning och demokrati* 1993, nr 2, s 5–28.
- Kallós, Daniel: "Några reflektioner kring pedagogikämnet och den pedagogiska forskningens betydelse för svensk lärarutbildning". I Hasselgren, B, Carlgren, I, Jonsson, M & Lindblad, S, red: *Lära till lärare. En vänbok till Karl-Georg Ahlström*. Stockholm: HLS Förlag 1995.
- Kallós, Daniel & Lundgren, Ulf P: *Curriculum as a Pedagogical Problem*. Lund: Liber 1979.
- Kallós, Daniel & Lyxell, Tommy: *Linjenämnden och grundskolläraryrket. UHÅ-rapport 1992:19*. Stockholm 1992.
- Kallós, Daniel m fl: *Att utvärdera grundskolläraryrket. GRUV rapport 1*. Högskolan för lärarutbildning i Stockholm & Universitetet i Umeå 1990[a].

- Kallós, Daniel m fl: *Vilka är det som studerar på den nya grundskollärlinjen?* GRUV rapport 2. Högskolan för lärarutbildning i Stockholm & Universitetet i Umeå 1990[b].
- Karier, Clarence J: *Scientists of the Mind. Intellectual Founders of Modern Psychology*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press 1986.
- Karlsson, Ove: *Att utvärdera – mot vad? Om kriterieproblemet vid intressentutvärdering*. Stockholm: HLS Förlag 1995.
- Kilander, Svenbjörn: *Den nya staten och den gamla. En studie i ideologisk förändring*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis 1991.
- Klasslärarutbildningen i Linköping 1843–1968*. ÅSU 136. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria 1979.
- Kussak, Åke & Linné, Agneta: *Ett lokalt läroplansarbete*. Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, Institutionen för pedagogik 1980.
- Lagerstedt, N G W: *Sällskapet för folkundervisningens befrämjande 1822–1922*. Stockholm 1922.
- Lengborn, Thorbjörn: *En studie i Ellen Keys pedagogiska tänkande främst med utgångspunkt från "Barnets århundrade"*. Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen 1976.
- Liedman, Sven-Eric: *Att förändra världen – men med måtta. Det svenska 1800-talet speglat i C A Agardhs och C J Boströms liv och verk*. Stockholm: Bokförlaget A/Arbetarkultur 1991.
- Lind, U, Hasselberg, K & Köhlhorn, B-M, red: *Tidsbilder. Perspektiv på skola och bildskapande under 150 år*. Stockholm: Utbildningsradion o. Skolverket 1992.
- Lindberg, Leif & Berge, Britt-Marie: *Pedagogik som vetenskap – vetenskap som pedagogik*. Lund: Studentlitteratur 1988.
- Lindell, Ingrid: *Disciplinering och yrkesutbildning. Reformarbetet bakom 1918 års praktiska ungdomsskolereform*. ÅSU 172. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria 1992.
- Lindensjö, Bo: *Högskolereformen. En studie i offentlig reformstrategi*. Stockholm Studies in Politics 20. Universitetet i Stockholm 1981.
- Lindensjö, Bo & Lundgren, Ulf P: "Att utvärdera utvärdering". *Forskning om utbildning*, 1983, nr 2, s 6–20.
- Lindensjö, Bo & Lundgren, Ulf P: *Politisk styrning och utbildningsreformer*. Stockholm: Liber 1986.
- Linné, Agneta: "Teacher Education in Sweden: A Case Study in Educational Evaluation." I Lundgren, U P & Pettersson, S, eds: *Code, Context and Curriculum Processes*. Lund: Liber 1979.
- Linné, Agneta: *Arbetslivserfarenhet och klasslärarutbildning*. Rapport 17/1982. Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, Institutionen för pedagogik 1982.
- Linné, Agneta: "Content, Curriculum and Work Experience: Aspects of Educational Integration in Higher Education Programmes". *Scandinavian Journal of Educational Research*, 27, 1983, pp 109-127.
- Linné, Agneta: *Den moderna lärarutbildningen belyst av utvärderingsdata* [publicerat manuskript]. Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för pedagogik 1996.

- Linné, Agneta & Roström, Björn: *Klasslärarkandidaten vid början av sin utbildning*. Rapport 107. Lärarhögskolan i Stockholm, Pedagogiska institutionen 1974.
- Linné, Agneta & Westling, Gordon: *Lärarytildarna och lärarytildningen*. Rapport 1975/5. Lärarhögskolan i Stockholm, Pedagogiska institutionen 1975.
- Linné, Agneta m fl: *Lärarytildare om lärarytildningen*. GRUV rapport 6. Högskolan för lärarytildning i Stockholm & Universitetet i Umeå 1992.
- Lukes, Steven: *Emile Durkheim. His Life and Work*. London: Penguin 1973.
- Lundgren, Anders: "Naturvetenskap och filosofi. Naturvetenskapens institutionalisering i senromantikens Uppsala." I Broberg, G, m fl, red: *Kunskapens trädgårdar*. Stockholm: Atlantis 1988.
- Lundgren, Ulf P: *Frame Factors and the Teaching Process*. Stockholm: Almqvist & Wiksell 1977. (2:a uppl)
- Lundgren, Ulf P: *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Liber 1979.
- Lundgren, Ulf P: *Model Analysis of Pedagogical Processes*. Revised ed. Lund: Liber/Gleerup 1981.
- Lundgren, Ulf P: *Between Hope and Happening: text and context in curriculum*. Geelong: Deakin University Press 1983.
- Lundgren, Ulf P: "Ramfaktorteoriens' historia." I Broady, D & Lundgren, U P, red: *Skeptron*, 1. Stockholm: Symposion Bokförlag 1984.
- Lundgren, Ulf P: "Educational policy-making, decentralisation and evaluation." I Granheim, M, Kogan, M & Lundgren, U.P, eds: *Evaluation as Policymaking*. London: Jessica Kingsley Publishers 1990.
- Lundgren, Ulf P & Pettersson, Sten, eds: *Code, Context and Curriculum Processes. Seven papers presented at the annual meeting of the American Educational Research Association 1979*. Lund: Liber 1979.
- Lundkvist, Sven: *Folkrorelserna i det svenska samhället 1850–1920*. Uppsala: Uppsala universitet 1977.
- Mannheim, Karl: *Essays on the Sociology of Knowledge*. London: Routledge & Kegan Paul 1952.
- Marklund, Sixten: *Kvalitativ utvärdering av lärarytildningen. Ett projekt och dess bakgrund*. Rapport 63. Lärarhögskolan i Stockholm, Pedagogiska institutionen 1972.
- Marklund, Sixten: *Skolsverige 1950–1975. Del 5. Läroplaner*. Stockholm: Utbildningsförlaget 1987.
- Marklund, Sixten: *Skolsverige 1950–1975. Del 6. Rullande reform*. Stockholm: Utbildningsförlaget 1989.
- Martinius, Sune: *Jordbrukets omvandling på 1700- och 1800-talen*. Lund: LiberFörlag 1982.
- Mattsson, Kerstin: *Yrkesvalsfrågan. Idéer och idetraditioner inom den statliga yrkesvägledningen för ungdom*. Malmö: LiberFörlag/Gleerup 1984.
- Melberg, Arne: *Realitet och utopi. Utkast till en dialektisk förståelse av litteraturens roll i det borgerliga samhällets genombrott*. Stockholm: Raben & Sjögren 1978.

- Murray, Mac: *Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlänkning. Studier i utbildningspolitik och utbildningsplanering 1933–1985*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis 1988.
- Myrman, Yngve: *Spelet om högskolan i Stockholm. Sjösettingen av högskolereformen 1975–1978*. Group for the Study of Higher Education and Research Policy 35. Universitetet i Stockholm 1985.
- Morberg, Åsa: *Metodikämnet i grundskollärautbildningen*. Stockholm: HLS 1991.
- Nilsson, Ingemar: *Själen i laboratoriet. Vetenskapsideal och människosyn i den experimentella psykologins framväxt*. Lund: Doxa 1978.
- Nilsson, Ingrid: *En spjutspets mot framtiden. En analys av de svenska enhets- och grundskolereformerna i utländsk vetenskaplig litteratur 1950–1980*. Lunds universitet, Pedagogiska institutionen 1987.
- Nilsson, Jan Olof: *Alva Myrdal – en virvel i den moderna strömmen*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion 1994.
- Nordin, Svante: *Den Boströmska skolan och den svenska idealismens fall*. Lund: Doxa 1981.
- Nordin, Thor: *Växelundervisningens allmänna utveckling och dess utformning i Sverige till omkring 1830*. ÅSU 130. Stockholm: Föreningen för svensk undervisningshistoria 1973.
- Ohrlander, Kajsa: *I barnens och nationens intresse. Socialliberal reformpolitik 1903–1930*. Stockholm: Almqvist & Wiksell 1992.
- Ollén, Bo: *Heidenstam som barnboks författare. Om Svenskarna och deras hövdingar*. Hedemora: Gidlunds 1992.
- Pedro, Emilia: *Social Stratification and Classroom Discourse*. Lund: Liber/Gleerup 1981.
- Persson, Mats: *Förnuftskampen. Vitalis Norström och idealismens kris*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion 1994.
- Petterson, Lars: *Frihet, jämlikhet, egendom och Bentham. Utvecklingslinjer i svensk folkundervisning mellan feodalism och kapitalism 1809–1860*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis 1992.
- Petterson, Lars: ”Från undersåtefostran till medborgarutbildning”. I Dahlgren, S m fl, red: *Från stormakt till smånation*. Stockholm: Tiden 1995.
- Petterson, Sten & Åsén, Gunnar: *Bildundervisningen och det pedagogiska rummet*. Stockholm: HLS Förlag 1989.
- Popkewitz, T S & Brennan, A: *Governing Education: Foucault's Challenge to the Knowledge, Curriculum and Political Projects of Schooling*. New York: Teachers College Press 1996.
- Rappe, Eva: ”Från katekes till ”social fostran”. *Häftan för kritiska studier*, 1973, nr 5–6, s 6–32.
- Richardson, Gunnar: *Kulturkamp och klasskamp. Ideologiska och sociala motsättningar i svensk skol- och kulturpolitik under 1880-talet*. Göteborg 1963.
- Richardson, Gunnar: *Svensk skolpolitik 1940–1945. Idéer och realiteter i pedagogisk debatt och politiskt handlande*. Stockholm: LiberFörlag 1978.
- Richardson, Gunnar: *Drömmen om en ny skola. Idéer och realiteter i svensk skolpolitik 1945–1950*. Stockholm: Liber/Allmänna förlaget 1983.

- Richardson, Gunnar: "Den svenska folkskolans framväxt i ny belysning". I *Utbildningshistoria 1990*. ÅSU 165. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria 1990.
- Richardson, Gunnar: "Folkskolan tar form – de första decennierna". I Richardson, Gunnar, red: *Ett folk börjar skolan*. Stockholm: Allmänna Förlaget 1992.
- Runeby, Nils: *Dygd och vetande. Ur de bildades historia*. Stockholm: Atlantis 1995.
- Rüster, Reijo & Westman, Lars: *Selma på Mårbacka*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag 1996.
- Sandberg, Ralf: *Musikundervisningens yttre villkor och inre liv. Några variationer på ett läroplansteoretiskt tema*. Stockholm: HLS Förlag 1996.
- Sandin, Bengt: *Hemmet, gatan, fabriken eller skolan. Folkundervisning och barnuppföstran i svenska städer 1600–1850*. Lund: Arkiv 1986.
- Selander, Staffan: *Textum institutionis. Den pedagogiska väven. En studie av texttraduktion utifrån exemplet Freire och dialogpedagogiken*. Malmö: LiberFörlag/Gleerup 1984.
- Selander, Staffan: *Lärobokskunskap. Pedagogisk textanalys med exempel från läroböcker i historia 1841–1985*. Lund: Studentlitteratur 1988.
- Sjöholm, L Gottfrid: *Folkskoleseminariet för manliga elever i Göteborg 1843–1956*. Göteborg 1957.
- Sjöstrand, Wilhelm: *Pedagogikens historia. III:2. Utvecklingen i Sverige under tiden 1805–1920*. Lund: CWK Gleerups förlag 1965.
- Skog-Östlin, Kerstin: *Pedagogisk kontroll och auktoritet. En studie av den statliga lärarutbildningens uppgifter enligt offentliga dokument kring folkskollärarytbildningen, läroverkslärarutbildningen och lärarhögskolan*. Malmö: LiberFörlag/Gleerup 1984.
- Skolöverstyrelsen: *Information om skolforskning 1969:6*. Stockholm 1969.
- Smith, B O & Meux, M O: *A Study of the Logic of Teaching*. Urbana, Ill.: School of Education, University of Illinois 1962.
- Svenska folkskolans historia*. Del I–VI. Stockholm: Albert Bonniers förlag 1940–1971.
- Svenska folkskolans märkesmän under de senaste femtio åren*. Lund: CWK Gleerups Förlag 1942.
- Svenska män och kvinnor.
- Svenskt biografiskt lexikon.
- Sörensen, Anna: *Växelundervisningssällskapets normalskola och folkskoleseminariet i Stockholm 1830–1930*. Uppsala: Almqvist & Wiksell 1930.
- Sörensen, Anna: *Det svenska folkundervisningsväsendet 1860–1900. Svenska folkskolans historia. Tredje delen*. Stockholm: Albert Bonniers förlag 1942.
- Tegborg, Lennart: *Folkskolans sekularisering 1895–1909. Upplösning av det administrativa sambandet mellan folkskola och kyrka i Sverige*. Stockholm: Föreningen för svensk undervisningshistoria 1969.
- Therborn, Göran: "Hur det hela började. När och varför det moderna Sverige blev vad det blev." I Himmelstrand, U & Svensson, G, red: *Sverige – vardag och struktur*. Stockholm: Norstedts 1988.

- Thomas, L G, ed: *Philosophical Redirection of Educational Research*. Chicago: University of Chicago Press 1972.
- Thulstrup, Åke: *Reformer och försvar. Konturerna av Sveriges historia 1920–1937*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag 1938.
- Tiryakian, E A, "Emile Durkheim." I Bottomore, T & Nisbet, R, eds: *A History of Sociological Analysis*. London: Heinemann 1979.
- Torstendahl, Rolf: *Bureaucratisation in Northwestern Europe 1880–1985. Domination and Governance*. London: Routledge 1991.
- Trotzig, Eva: "*Qvinnan bär hemmets trefnad på spetsen af sin synål*". *Kvinnlig skolslöjd i Stockholms folkskolor decennierna runt 1900*. Stockholm: HLS Förlag 1992.
- Tvåkammarriksdagen 1867–1970. Ledamöter och valkretsar. Band 1–5. Stockholm: Almqvist & Wiksell 1985–1992.
- UHÄ-rapport 1986:32. Ny utbildning av lärare för grundskolan, gymnasieskolan och vuxenutbildningen. Stockholm 1986.
- UHÄ 1987-03-11. Ny utbildning av lärare för grundskolan (regnr 403-(410)-2881-85). Stockholm 1987.
- UHÄ-rapport 1992:21. En grund att bygga på. Utvärdering av utbildningen av lärare för grundskolan. Stockholm 1992.
- Walli, Gustaf: "Karl Arvid Westling." I *Svenska folkskolans märkesmän*, s 143–158. Lund: CWK Gleerups Förlag 1942.
- Wallin, Bodil: "Att forma en skolform. Svensk folkskolepolitik vid mitten av 1800-talet." I Hammarström, Ingrid m fl: *Ideologi och socialpolitik i 1800-talets Sverige*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis 1978.
- Warne, Albin, *Om tillkomsten av vår första folkskolestadga*. ÅSU 103. Stockholm: Föreningen för svensk undervisningshistoria 1961.
- Wennås, Olof: *Striden om latinväldet. Idéer och intressen i svensk skolpolitik under 1800-talet*. Stockholm: Almqvist & Wiksell 1966.
- Wikström, Nils: "Emil Hammarlund." I *Svenska folkskolans märkesmän*, s 61–75. Lund: CWK Gleerups Förlag 1942.
- Violas, Paul C: *The Training of the Urban Working Class. A History of twentieth Century American Education*. Chicago: Rand McNally 1978.
- Wittgenstein, Ludwig: *Philosophical Investigations*. Oxford: Blackwell 1953.
- Wittrock, Björn & Lindström, Stefan: *De stora programmens tid – forskning och energi i svensk politik*. Stockholm: Akademitlitteratur 1984.
- Ödman, Per-Johan, *Tolkning förståelse vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Almqvist & Wiksell 1979.
- Ödman, Per-Johan, *Kontrasternas spel. En svensk mentalitets- och pedagogikhistoria*. Stockholm: Norstedts 1995.

Figurförteckning

Figur 1. Seminarielärarnas ålder år 1870	99
Figur 2. Seminarielärarnas ålder år 1880	102
Figur 3. Seminarielärarnas ålder år 1890	102
Figur 4. Seminarielärarnas ålder år 1900	103
Figur 5. Seminarielärarnas ålder 1870 – 1900	103
Figur 6. Antal manliga sökande och intagna vid folkskoleseminarierna 1914 – 1942	204
Figur 7. Antal kvinnliga sökande och intagna vid folkskoleseminarierna 1914 – 1942	204
Figur 8. Nyinskrivna manliga studerande efter tidigare skolutbildning	211
Figur 9. Nyinskrivna kvinnliga studerande efter tidigare skolutbildning	212

Tidigare avhandlingar m.m. från Högskolan för Lärarytbildning/Lärarytshögskolan i Stockholm

Studies in Education and Psychology (ISSN 0348-291X)

Utgivna av Almqvist & Wiksell, distribueras av HLS Förlag

1. Christina Gustafsson: Classroom Interaction: A study of pedagogical roles in the teaching process. Stockholm 1977.
2. Ulf P. Lundgren: Model Analysis of Pedagogical Processes. Stockholm 1977.
3. Lars Lundman: Socioekonomisk differentiering i grundskolan. Stockholm 1979.
4. Siv Fischbein: Heredity-Environment Influences on Growth and Development During Adolescence. Stockholm 1979.
5. Gunilla Westin-Lindgren: Physical and Mental Development in Swedish Urban School-children. Stockholm 1979.
6. Ulf P. Lundgren & Sten Pettersson (Eds.): Code, Context and Curriculum Processes. Seven papers presented at the annual meeting of the American Educational Research Association 1979. Stockholm 1979.
7. Daniel Kallós & Ulf P. Lundgren: Curriculum as a Pedagogical Problem. Stockholm 1979.
8. Robert Höghielm & Kjell Rubenson (Eds.): Adult Education for Social Change. Research on the Swedish Allocation Policy. Stockholm 1980.
9. Ulf P. Lundgren: Model Analysis of Pedagogical Processes. 2nd Edition. Stockholm 1981.
10. Emilia Ribeiro Pedro: Social Stratification and Classroom Discourse. A socio-linguistic analysis of classroom practice. Stockholm 1981.
11. Pia Björklid: Children's outdoor environment. A study of children's outdoor activities on two housing estates from the perspective of environmental and developmental psychology. Stockholm 1982.
12. Berit Asklng: Utbildningsplanering i en lärarytutbildning. En studie av läroplansarbete i den decentraliserade högskolan. Stockholm 1983.
13. Kerstin Mattsson: Yrkesvalsfrågan. Idéer och idétraditioner inom den statliga yrkesvägledningen för ungdom. Stockholm 1984.
14. Kerstin Skog-Östlin: Pedagogisk kontroll och auktoritet. En studie av den statliga lärarytutbildningens uppgifter enligt offentliga dokument kring folkskollärarytutbildningen, läroverkslärarytutbildningen och lärarytshögskolan. Stockholm 1984.
15. Staffan Selander: Textum Institutionis. Den pedagogiska väven. En studie av texttraduktion utifrån exemplet Freire och dialogpedagogiken i Sverige. Stockholm 1984.
16. Lars Arvidson: Folkbildning i rörelse. Pedagogisk syn i folkbildning inom svensk arbetarrörelse och frikyrkorörelse under 1900-talet – en jämförelse. Stockholm 1985.
17. Gerhard Arfwedson: School Codes and Teacher's Work. Three studies on teacher work contexts. Stockholm 1985.
18. Robert Höghielm: Undervisning i Komvux. Ideal och verklighet i grundskolekurser. Stockholm 1985.
19. Gunilla Dahlberg: Context and the Child's Orientation to Meaning. A study of the child's way of organizing the surrounding world in relation to public, institutionalized socialization. Stockholm 1985.
20. Margareta Furu: Life Patterns and Health. A longitudinal study of men from childhood to middle age. Stockholm 1985.
21. Jarl Stormbom: Pedagogik och didaktik: den Herbartianska grunden. En studie med utgångspunkten i tre pedagogiska strömningar och med tyngdpunkten lagd på den pedagogisk-didaktiska utvecklingen i Finland. Stockholm 1986.
22. Sven G Hartman: Children's philosophy of life. Stockholm 1986.

23. Karin Sandqvist: *Fathers and Family Work in Two Cultures. Antecedents and concomitants of fathers' participation in child care and household work.* Stockholm 1987.
24. Gunilla Dahlberg, Janet Holland & Gella Varnava-Skouras: *Children, Work and Ideology. A cross-cultural comparison of children's understanding of work and the social division of labour.* Stockholm 1987.
25. Astrid Pettersson: *Att utvecklas i matematik. En studie av elever med olika prestationsutveckling.* Stockholm 1990.
26. Ulla Kihlblom: *Barns utveckling och mödrars arbete. En longitudinell studie av barns utveckling i relation till deras mödrars arbetsförhållanden.* Stockholm 1991.
27. Hiroshi Katoda: *Health and sex education of schoolchildren with intellectual handicaps. A study in Japan and Sweden.* Stockholm 1991.
28. Britta Alin Åkerman: *Dom är ju två!! Att vänta tvillingar och en longitudinell studie av 34 tvillingpars metala utveckling.* Stockholm 1991.
29. Rose-Marie Ahlgren: *Skolelevs självvärdering.* Stockholm 1991.
30. Kajsa Ohrlander: *I barnens och nationens intresse. Socialliberal reformpolitik 1903–1930.* Stockholm 1992.
31. Svend Pedersen: *Om elevers förståelse av naturvetenskapliga förklaringar och biologiska sammanhang.* Stockholm 1992.

Avhandlingar utgivna av HLS Förlag

- Donald Broady: *Sociologi och epistemologi. Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin.* Stockholm 1991.
- Peder Haug: *Educational reform by experiment. The Norwegian experimental education programme for 6-year-olds (1986–1990) and the subsequent reform.* Stockholm 1992.
- Catharina Elsner: *Expressionismens framväxt. August Brunius skriver om konst 1904–1913.* Stockholm 1993.
- Gunilla Fredriksson: *Integration förskola, skola, fritidshem – utopi och verklighet. Ett försök att skapa en annorlunda skola i traditionell miljö.* Stockholm 1993.
- Katrin Goldstein-Kyaga: *The Tibetans – School for Survival or Submission. An Investigation of Ethnicity and Education.* Stockholm 1993.
- Per Nilsson: *Fotbollen och moralen. En studie av fyra allsvenska fotbollsföreningar.* Stockholm 1993.
- Jannis Garefalakis: *Läroboken som traditionsbärare. Om hemspråksundervisningen i grekiska, ett läroplansteoretiskt och didaktiskt perspektiv.* Stockholm 1994.
- Ingrid Hårsman: *Dagliga separationer och tidig daghemsstart.* Stockholm 1994.

Studies in Educational Sciences (ISSN 1400-478X)

Utges och distribueras av HLS Förlag

1. Ove Karlsson: *Att utvärdera mot vad? Om kriterieproblemet vid intressentutvärdering.* Stockholm 1995.
2. Rolf Beckne: *Studieavbrott i svensk skola. En uppföljningsstudie av en årskull elever från 10 till 26 års ålder.* Stockholm 1995.
3. Kerstin Göransson: *"De liknade varandra men inte mer än andra". Begåvningshandikapp och interpersonellt samspel.* Stockholm 1995.
4. Inez Kapborg: *Evaluation of Swedish Nursing Education and Professional Practice.* Stockholm 1995.
5. Ralf Sandberg: *Musikundervisningens yttre villkor och inre liv. Några variationer över ett läroplansteoretiskt tema.* Stockholm 1996.
6. Agneta Linné: *Moralen, barnet eller vetenskapen? En studie av tradition och förändring i lärarutbildningen* Stockholm 1996.

Dagens utbildning av lärare för grundskolan har djupa historiska rötter. I doktorsavhandlingen *Moralen, barnet eller vetenskapen? – En studie av tradition och förändring i lärarutbildningen* skildras de traditioner och förändringar som präglat utbildningen av folkskolans lärare sedan 1842 års stadga för folkundervisningen. *Agneta Linné* grundar sin analys på modern läroplansteori och kultursociologi.

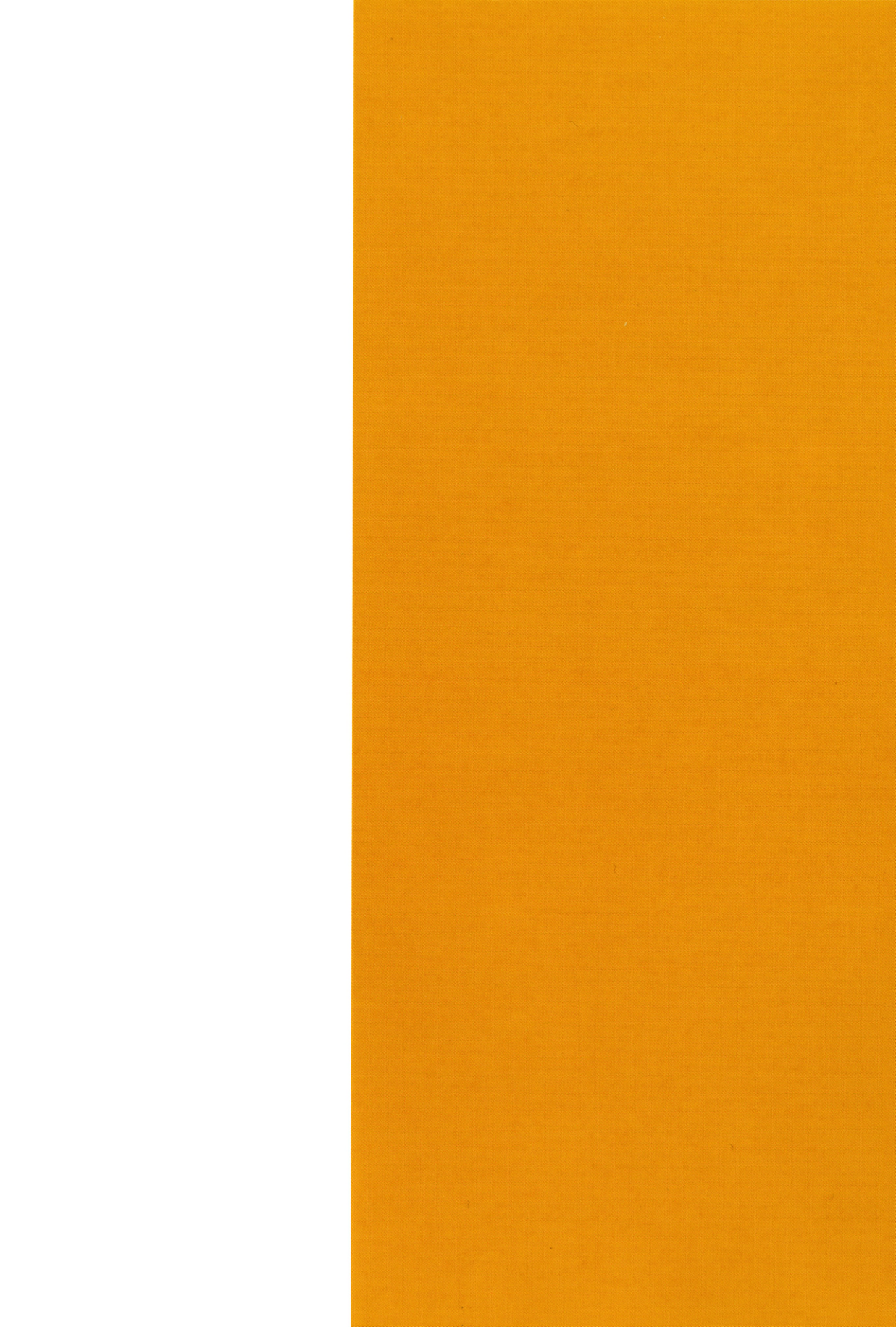
Seminarieutbildningens dominerande traditioner återges med utdrag ur lärobokstexter och artiklar skrivna av tongivande aktörer på skolans och lärarutbildningens fält. Brytningar mellan olika synsätt åskådliggörs i relation till det svenska samhällets stora förändringar efter 1842.

Bland annat skildras hur lärarnas nybildade fackliga organisation tidigt förespråkade en förändring av lärarutbildningen och hur folkskolans lärare i seklets början aktivt verkade för detta. Det är en kamp i riktning mot nya ideal och läroplansprinciper, som blir ett led i lärarnas professionaliseringsprojekt. Förändringarna sker i ett samspel mellan materiella ramar och nya pedagogiska idéer, där framväxten av en pedagogisk text får stor betydelse.

I avhandlingen studeras också hur centralt beslutade reformer kommit till uttryck vid enskilda seminarier. Avslutningsvis ges exempel på hur utvärderingen av lärarutbildningen tagit form som ett led i statens styrning och kontroll.

I texten finns många träffsäkra citat och levande skildringar av en historisk process med förgreningar till vår tid. Det är en spännande läsning om hur lärare och lärarutbildare under olika tider formulerat sina visioner för en bättre skola – och en god utbildning av lärare för denna skola.

Agneta Linné är universitetslektor och utbildningsledare vid Lärarhögskolan i Stockholm.



Dagens utbildning av lärare för grundskolan har djupa historiska rötter. I doktorsavhandlingen *Moralen, barnet eller vetenskapen?* – En studie av tradition och förändring i lärarutbildningen skildras de traditioner och förändringar som präglat utbildningen av folkskolans lärare sedan 1842 års stadga för folkundervisningen. Agneta Linné grundar sin analys på modern läroplansteori och kultursociologi.

Seminarieutbildningens dominerande traditioner återges med utdrag ur lärobokstexter och artiklar skrivna av tongivande aktörer på skolans och lärarutbildningens fält. Brytningar mellan olika synsätt åskådliggörs i relation till det svenska samhällets stora förändringar efter 1842.

Bland annat skildras hur lärarnas nybildade fackliga organisation tidigt förespråkade en förändring av lärarutbildningen och hur folkskolans lärare i seklets början aktivt verkade för detta. Det är en kamp i riktning mot nya ideal och läroplansprinciper, som blir ett led i lärarnas professionaliseringsprojekt. Förändringarna sker i ett samspel mellan materiella ramar och nya pedagogiska idéer, där framväxten av en pedagogisk text får stor betydelse.

I avhandlingen studeras också hur centralt beslutade reformer kommit till uttryck vid enskilda seminarier. Avslutningsvis ges exempel på hur utvärderingen av lärarutbildningen tagit form som ett led i statens styrning och kontroll.

I texten finns många träffsäkra citat och levande skildringar av en historisk process med förgreningar till vår tid. Det är en spännande läsning om hur lärare och lärarutbildare under olika tider formulerat sina visioner för en bättre skola – och en god utbildning av lärare för denna skola.

Agneta Linné är universitetslektor och utbildningsledare vid Lärarhögskolan i Stockholm.

ISSN 1400-478X

ISBN 91-7656-401-0

Studies in Educational Sciences 6
HLS Förlag

