

I. Inledning

DET FINNS TVÅ PÅSTÄENDEN som många tycks eniga om idag. Det ena är att lärare behöver mer kunskaper. Det andra är att skolan behöver förändras.

Påståendena är inte nya. Pedagogikens historia ger många olika exempel på hur de har fyllts med konkret innehåll. Ämnet för den här studien är en skriftserie där dessa frågor kom till uttryck. *Pedagogiska skrifter* gavs ut mellan 1898 och 1984 av representanter för lärarkåren. Den bestod av översättningar och svenska verk, där forskare, lärare och andra behandlade pedagogiska frågor av de mest skiftande slag. En del av texterna har blivit klassiska, men de flesta är idag bortglömda. Utgivningen, som omfattade cirka 3–4 nummer per år, sträckte sig över nästan ett helt sekel och är därför en guldgruva för förståelsen av pedagogikens idéhistoria.

Läraren: bildad eller halvbildad?

1897 publicerades första delen av August Bondessons satiriska roman *Skollärare John Chronschoughs memoarer från uppväxttiden och seminarieåren*. Romanen har lästs som en drift med den så kallade *halvbildningen* hos den tidens folkskollärare. När romanen recenserades i *Svensk läraretidning* var responsen, av förklarliga skäl, inte helt entusiastisk. Recensenten Hjalmar Berg gick visserligen med på att romanen inte var helt orealistisk. Verklighetens lärarkandidater led brist på kontakter med bildade människor. De hade brist på både tid och pengar för att ta del av bildningsmöjligheter. Och när de lämnade seminariet var de "visserligen i besittning af en del oundgängligen nödvändiga kunskaper och färdigheter, men med verklig bildning kan det ju svårigen vara annat än klen beställt". Men samtidigt var detta, enligt recensenten, bara ena sidan av saken. Lärarkåren var medveten om sin bristande bildning, och dessutom strävade den allvarligt efter att avhjälpa densamma. "Därom vittnar bland annat den

6 Den läsande läraren

brinnande begärlighet, hvarmed folkskolans lärare och lärarinnor gripa hvarje tillfälle till ökad utbildning” (Berg 1897:703).

Samma år som Bondessons bok gavs ut fattades ett beslut inom Sveriges allmänna folkskolläraryörening (SAF) om att börja ge ut skriftserien *Pedagogiska skrifter*. Det skulle bli starten på en 87 år lång utgivning av pedagogisk litteratur. Skriftserien kan ses som ett stort bildningsprojekt. Genom den fick lärare tillgång till en rad vetenskapliga och metodiska verk i västvärlden. Med en internationell utblick som rymde böcker om reformerna i Österrike, tysk arbetsskola, danska undervisningsplaner, ryggradskräkningar i Schweiz; med svenska verk om metodik i olika skolämnen, stamningens väsen, den senaste utredningen om sexuellt smittsamma sjukdomar och en resonerande text om konsten att ställa frågor; med verk skrivna av idag både kända och okända pedagoger. Utgivningen var ett av många tecken i tiden på lärares intresse för pedagogisk bildning, och kan också ses i ljuset av den professionalisering som lärarkåren under slutet av 1800-talet genomgick. Det var en tid när prästernas inflytande över skolan minskade, folkskollärarkåren organiserade sig, skoltidningar startades, utbildningstiden förlängdes, och ett intensivt idéutbyte skedde under olika typer av lärarmöten (Florin 1987; Isling 1988; Persson 2007).

Det var således en kluven bild som framträdde av folkskolläraren runt förra sekelskiftet. Där vissa såg brist på bildning, såg andra en påfallande bildningsvilja. Det gjorde lärarnas status otydlig, samtidigt som det tydliggjorde vägen framåt för folkskollärarna. Folkskolläraren Jöns Franzén hörde till dem som gav uttryck för den kluvna bilden av lärarkåren. Han uttryckte stor glädje över lärares deltagande i sommarkurser och annan fortbildning. Samtidigt menade han att lärarkåren drogs med ett besvärande historiskt arv. Hit hörde att ”Chronsougstypen ännu här och där finnes kvar, om än som en gengångare från en annan tid” samt att äldre tiders lärare var ”invalider och afsigkomna existenser” som väckte en ringaktning och ett löje som kunde drabba även samtidens lärare.

För att höja kårens anseende gällde det därför att fortsätta på den inslagna vägen. Receptet för att ändra situationen var enkelt: ”stigande bildning” (Franzén 1897a:761).

Stigande bildning kan nu komma till på flera sätt. Lärarkåren verkar, och har verkat, inom ett institutionellt sammanhang som många varit engagerade i. Skolinspektörer, präster, politiker, myndigheter, konsulter, psykologer, forskare, journalister och andra har bidragit till att forma skolan till vad den har blivit. Dessa har producerat texter om och för skolan: styrdokument, inspektionsrapporter, reportage, forskningsrapporter med mera. Skolans historia har till stora delar skrivits och utformats av aktörer som själva inte varit verksamma inom skolan.

Men detta är inte hela sanningen. Även om lärares arbete till stora delar utformats av andra, har lärarkåren också, mer eller mindre framgångsrikt, strävat efter att ta kommando över skolans utveckling och den egna professionella utvecklingen. *Pedagogiska skrifter* var ett textprojekt som drevs av lärarkåren, och kom att behandla frågor som i vid mening kan beskrivas som professionsrelevanta. Skriftserien kan ses som ett exempel på en speciell strategi för att utveckla skolan och läraryrket: genom tillgängliggörande av *texter*.

Tillkomsten

Äldre tiders folkskollärare levde och verkade ofta ensamma. I ett ensligt beläget skolhus, som var såväl deras arbetsplats som deras bostad, förväntades läraren sköta sitt arbete. För den lärare som strävade efter att analysera och utveckla sin egen verksamhet fanns det därmed inte mycket till stimuli. För den bildningstörstande och ensamma läraren skapades under 1800-talets lopp dock ett ökat antal möjligheter. Genom en ökad textproduktion om pedagogiska fenomen blev det möjligt att lära sig av pedagogiska erfarenheter utan att ens ha träffat den person som gjort erfarenheterna. Tillkomsten av *Pedagogiska skrifter* illustrerar detta.

Idén om att ge ut en skriftserie formulerades först av en lokalkrets inom SAF (Kville) som 1895 skrev en motion till centralstyrelsen om behovet av pedagogisk

litteratur. Motionen är ganska belysande för hur man betraktade möjligheten till professionell utveckling.

Bland de sätt, på vilka en för sin fortsatta utbildning nitälskande lärare eller lärarinna söker skaffa sig vidgade insikter är väl, åtminstone för landsbygdens lärarepersonal, självstudium det allra viktigaste. Särskilt i pedagogik – ordet taget i dess vidsträcktaste betydelse – torde självstudium vara alldeles nödvändigt i samma mån, som läraren vinner mera praktisk erfarenhet. Är han en vaken iakttagare framställer sig för honom nästan dagligen någon ny yttring av barnens själslif, hvilken han behöfver se i pedagogikens belysning (Wiberg 1957:11).

Det var alltså självstudium, eller med ett annat ord, bokläsning, som lyftes fram som medlet för att skaffa sig "vidgade insikter." Emellertid var de reella möjligheterna till självstudium begränsade. Motionärerna lyfte fram avsaknaden av inhemsk pedagogisk litteratur. Den bildningstörstande läraren kunde här sorgset konstatera att det utomlands såg bättre ut: "Med vemod tänker han på de större kulturländernas jämförelsevis rikhaltiga litteratur i uppfostringsfrågor, enär han ej är mäktig de språk, på hvilka de äro författade" (Ibid). En möjlig lösning, som tidigare diskuterats, vore att införa tyska på seminarierna. I motionen avvisades den lösningen, bland annat för att det skulle ta så lång tid innan kären som helhet blivit tyskkunnig. Istället föreslogs en utgivning av översättningar. I januari 1897 fattade så centralstyrelsen beslut om utgivning av en ny skriftserie. En särskild litteratur-

kommitté gavs i uppgift att ombesörja utgivningen. I relation till den ursprungliga motionen införde man en viktig förändring: utgivningen skulle inte begränsas till översättningar (Wiberg 1957:20f). De som var intresserade av utgivningen kunde ansluta sig till det litteratursällskap, som bildades 1899, och innebar att man mot en årsavgift abonnerade på skriftserien. Fram till 1950-talet finns statistik som visat att antalet abonnenter i allmänhet var runt 500–600 (Wiberg 1957: 52f). Utgivare av skriftserien var först Sveriges allmänna folkskolläraryörenings litteraturkommitté.¹ 1967 gick ansvaret över till Sveriges lärarförbunds litteraturkommitté.²

Den centrala gestalten

Ett helt centralt namn i skriftseriens historia är Jöns Franzén. Han fungerade som redaktör för skriftserien åren 1898–1934, dvs under hela 37 års tid. Under de åren gavs 146 nummer av skriftserien ut, av totalt 266. Ingen av de kommande redaktörerna och ordförandena var verksamma lika länge, även om de närmaste efterträdarna blev relativt långvariga på sina poster.³

Franzéns dominerande ställning i skriftserien gör att han spelat en viktig roll inom den svenska pedagogikens idéhistoria. Vem var då denna Franzén? Vid skriftseriens tillkomst var han folkskollärare och slöjd-lärare vid folkskoleseminariet i Lund. Han var också ledamot av SAF:s centralstyrelse (Duprez 1977:208). Han hade också publicerat en del texter, bland annat skrifen *Bidrag till snickerislöjdens metodik*, utgiven 1892, som kom att leda till en hård debatt med Otto Salomon om slöjdundervisningens metodik, bland annat om synen på klassundervisning och individuell

1 Utgivare från 1901 var Sveriges allmänna folkskolläraryörenings litteratursällskap. Utgivare från 1961 var Federationen Sveriges allmänna folkskolläraryörening (Duprez 1977: 20–33).

2 Utgivare från 1967 var Sveriges lärarförbunds litteraturkommitté. Från 1974 var det Sveriges lärarförbund genom dess pedagogiska nämnd, som ansvarade för utgivningen. Från 1975 var utgivaren Sveriges lärarförbund (Duprez 1977: 34–36).

3 Franzén efterträddes av duon Nils Hänninger (ordf. 1935–1947) och Gunnar Ahlberg (red. 1935–1951). Åke Wiberg tog sedan över som redaktör och ordförande (1951–1967). Efter dessa kom ledarskapet att bytas ut snabbare (Duprez 1977:211).

8 Den läsande läraren

undervisning (Sjöholm 1942:99). Kort innan skriftserien kom till gav han ut boken *Pedagogisk-psykologiska fragment* (1895), baserad främst på föreläsningar han hållit för folkskollärare. I boken diskuterades sådana frågor som det kroppsliga livets betydelse för själslivet, själslivets uppfostran, känslolivet och viljelivet. I förordet påpekade han att han hade en viss förkärlek för psykologi:

Att jag härvid sett de pedagogiska spörsmålen hufvudsakligen från psykologisk synpunkt beror på den genom erfarenheten förvärfvade och alltmer stadgade öfvertygelsen, att ingenting är till den grad ägnadt att klara blicken och stegra intresset för lärarens kall, som psykologiska studier och psykologiska iakttagelser, på samma gång som dessa hafva en synnerlig förmåga att hålla oss på vakt gent emot de sirentoner, som på slentrianens lugna bädd vilja vaggas oss till ro (Franzén 1895: förord).

Genom utgivningen av *Pedagogiska skrifter* skulle Franzén få många chanser att skydda läraren mot dessa sövande sirener. Hans intresse för ett sammankopplande av pedagogik och psykologi skulle komma att synas i många av de titlar som gavs ut.

Till Franzéns profil hörde också ett starkt intresse för den tyska pedagogiken. Enligt Åke Wiberg var Franzén "till sin bildningstyp helt tyskorienterad. Detta var ju i och för sig intet fel, om det icke varit förenat med en stor brist på förståelse för anglo-amerikanska förhållanden, som är förvånande" (Wiberg 1957:30). Detta omdöme synes ha skäl för sig att döma av det påtagliga tyska inflytandet i *Pedagogiska skrifter*. Men det ska samtidigt betonas att Franzén inte var okunnig om den utveckling som skedde i andra länder, vilket syns i texter han givit ut.⁴ Franzén tycks heller inte ha

varit en anhängare av okritiska importen av pedagogiska idéer. I en av artiklarna om barnpsykologi ställde han frågan om hur Sveriges folkskollärarkår skulle förhålla sig till den löftesrika utvecklingen på barnstudiets område. Han pekade på att de rön som gjorts var till stor nytta, men att det samtidigt inte räckte att ta del av utländska rön. Svenska barn var nämligen annorlunda, de hade sina särskilda egendomligheter. "Det arbete, som kräfvades för att utröna, hvilka dessa egendomligheter äro, och huru uppfostringsarbete med anledning därpå bör afpassas, kan ingen annan åt oss utföra. Det är vårt eget" (Franzén 1897b: 639).

Innehållsöversikt

Den samlade textvolymen är omfattande. 266 nummer gavs ut, eller 229 individuella publikationer (en del publikationer gavs ut som dubbelnummer). Totalt mäter skriftserien ungefär två hyllmeter. Sidantalet i de olika numren varierar kraftigt, från tunnare häften på några tiotal sidor, till flera hundra sidor, men ett vanligt omfång är drygt hundra sidor. Att göra en entydig innehållsöversikt av detta väldiga material är givetvis något vanskligt. Ett sätt att ändå översiktligt karakterisera skriftserien är att beskriva de olika textgenrer som präglar utgivningen. Mest påtagligt är att det inte är en enskild genre som givits ut. Genrer som är vanligt förekommande i utgivningen är (1) handledningar och beskrivningar av pedagogiska riktningar (2) vetenskapliga undersökningar och presentationer (3) beskrivningar av skolor i utlandet (4) utbildningshistoria. Det kan påpekas att enskilda verk inte sällan är genreöverskridande.

Handledningar och beskrivningar av pedagogiska riktningar är den största textgenren. Här finner vi beskrivningar av metodiska riktningar som arbetsskola, arbetsundervisning, sakundervisning, periodläsning, Jena-planen, Daltonplanen och Mannheimersystemet,

⁴ I *Pedagogisk-psykologiska fragment* var den mest refererade författaren en fransman: Théodule Ribot, och dennes *Minnets sjukdomar* och *Viljans sjukdomar*. 1897 skrev Franzén två artiklar om barnpsykologiska iakttagelser i *Svensk lärartidning*. Den ena av artiklarna handlade om tysk barnpsykologi, den andra om engelsk och amerikansk barnpsykologi.

om Montessori, Dewey och Decroly. Det är beskrivningar av pedagogiska riktningar som handlar om skolans undervisning som helhet. Andra handledningar och pedagogiska beskrivningar har ett mer distinkt fokus, och behandlar exempelvis konsten att ställa frågor och konsten att individualisera – distinkta teman som dock är relevanta för många ämnen. Åter andra handlar om läromedel: om kinematografin, om tryckta läromedel och om bibliotek. Sedan finns också en rad handledningar som tar fasta på särskilda skolämnen eller inslag i skolämnen: geografi, samhällslära, svenska, kristendom, matematik, gymnastik, samt handledningar som tar upp avgränsade moment i skolans verksamhet som inte utgör skolämnen: lägerskolor och dramatisering. Vissa verk inom denna genre är väldigt konkreta illustrationer av hur undervisning kan byggas upp och innehåller materiel, uppgifter, berättelser, fotografier av undervisningssituationer och ibland tänkbara repliker från läraren.

Vetenskapliga undersökningar och presentationer. Denna genre avviker tydligt från den ovan. Här kan vi finna tabeller, diagram och ibland formler. Här finns enskilda undersökningar, som i detalj redovisas från design till resultat, men också mer översiktliga presentationer av forskning. Undersökningarna handlar exempelvis om minnet, uppmärksamhet, skolk, barns föreställningar och barns litteraturläsning. Psykologi är ett nyckelord, och särskilt ligger fokus på att förstå sig på barn i allmänhet, samt mer specifika frågor som hur barn utvecklas, hur barn skiljer sig åt och hur dessa skillnader kan mätas.

Beskrivningar av skolor i utlandet. Hit räknas skildringar av skolor och skolväsen i utlandet som görs i form av reseberättelser, eller i form av att forskare eller andra boende i det aktuella landet gör beskrivningar. I

denna genre återfinns såväl specialiserade studier av särskilda skolformer och pedagogiska riktningar, som mer allmänna beskrivningar av hur ett lands skolväsen rent organisatoriskt är uppbyggt.

Utbildningshistoria. Här hittar vi verk om svensk och utländsk utbildningshistoria. Det handlar både om mer personligt färgade återblickar och om mer traditionell historieskrivning. Till den utbildningshistoriska kategorin kan också räknas återutgivning av ett antal klassiska pedagoger, såsom Pestalozzi, Comenius, Diesterweg och Salomon.

Syfte och disposition

Syftet med den här studien är att ge en karakteristik av innehållet i *Pedagogiska skrifter*. Det finns givetvis många sätt att göra en sådan beskrivning.⁵ Här kommer skriftserien att analyseras utifrån dess syn på bildning och modernisering. Förhoppningsvis kan texten därmed bidra med perspektiv till två dagsaktuella påståenden som länge genomsyrt diskussioner om skolans utveckling: (1) att lärare behöver mer kunskap, (2) att skolan behöver förändras. Dessa två påståenden är sammanlänkade. Omstöpningsen av skolan har ofta byggt på att läraren i någon mening ”görs om”. Dessa två påståenden kan göras i de mest skilda historiska omständigheter, men deras innebörd kan däremot variera betydligt. Vilken typ av kunskap har man ansett att lärare behöver? Och på vilka sätt har man menat att skolan behöver förändras? Ytterst handlar denna översikt av *Pedagogiska skrifter* om hur dessa frågor har besvarats under olika tider.

I kapitel 2 skildras vilken typ av frågor man har intresserat sig för – böckernas idéinnehåll. I kapitel 3 förflyttas fokus till vilka influenser som är synliga – böckernas idéauktoriteter. Kapitlen belyser, ur två syn-

5 Skriftseriens innehåll är tidigare presenterat i *Pedagogiska skrifter 1898–1976. Bibliografi över och presentation av Sveriges äldsta levande pedagogiska bokserie* av Leif Duprez (1977). Duprez bok rymmer en bibliografi där serien presenteras utifrån tre olika klassificeringar: kronologiskt, systematiskt och efter författarnamn, samt bland annat presentationer av 27 av skriftseriens titlar. För den som vill skaffa sig en överblick över vilka titlar som givits ut och ta del av smakprov från de 27 verken är Duprez bok en god introduktion. I Albert Wibergs *Sveriges folkskolläraförbundets litteratursällskap* (1957) skildras framförallt skriftseriens förhistoria.

10 Den läsande läraren

vinklar, vilken typ av bildning man har strävat efter. Kapitlen har också ett förändrings- eller moderniseringsperspektiv. Jag har strävat efter att kartlägga när en viss fråga dyker upp på dagordningen, hur och när den transformeras och när den eventuellt försvinner. I kapitel 4 fokuseras diskussionen på det tema som är underliggande i tidigare kapitel: skriftserien som ett bildnings- och moderniseringsprojekt. I kapitel 5 ställs frågor kring vilket inflytande texter har haft i historien och i nutiden.

2. Idéinnehåll

VAD HANDLADE DÅ SKRIFTSERIEN i grova drag om? I det följande presenteras ett antal teman som går att urskilja i skriftseriens 87 år långa utgivning. De teman som här presenteras ska illustrera synen på bildning och/eller modernisering. Bildningsfrågan handlar om vad man ansett att lärare behöver ha kunskaper om. Dessa föreställningar hänger i sin tur samman med idéer om skolans roll i individens liv och för samhällets väl. I olika tider identifieras olika målsättningar för skolan, respektive olika typer av problem som skolan har att hantera. I takt med att dessa mål och problem ändrar karaktär, kommer också förväntningarna på vad lärare behöver kunna förändras. Moderniseringsperspektivet innebär ett fokus på brytpunkterna i materialet: när dyker en viss fråga upp, hur länge fortlever den, när transformeras den eller försvinner den? Idéinnehållet kommer att presenteras under fem kategorier: (i) kunskap (ii) fostran (iii) hälsa (iv) testning och (v) utbildningshistoria. Dessa kategorier täcker in en stor del av innehållet, om än inte allt. Till detta ska framförallt läggas böcker och artiklar om psykologi och främmande länder, som behandlas i kapitel 3.

Kunskap

Frågan om vilken kunskap lärare behöver hänger samman med föreställningar om vilka kunskaper elever förväntas utveckla. Uppfattningar om vad elever behöver för kunskaper, och hur läraren kan bete sig för att åstadkomma det, tar sig uttryck på flera olika sätt i skriftserien. I handledningar och redogörelser för pedagogiska riktningar finns beskrivningar av vad elever förväntas lära sig, såväl vad gäller enskilda skolämnen som mer ämnesövergripande förmågor. Synen på kunskap tar sig också uttryck i barnpsykologiska undersökningar. Den nedanstående analysen tar framförallt fasta på vilken typ av förmågor som ansetts viktiga att befrämja. Det är givetvis inte en fullständig för-

teckning, därtill är kunskapsfrågan alltför mångfasetterad. Det ska ses som en provkarta på förmågor som under vissa perioder har betraktas som centrala.

Uppmärksamhet

Flera klassiska pedagoger gavs ut i skriftserien, exempelvis John och Evelyn Dewey, Georg Kerschensteiner, Johan Amos Comenius, Johan Heinrich Pestalozzi och Jan Ligthart. Att döma av försäljningen kom dock inte dessa verk att upplevas som omistliga av läsarna. Ingen av de klassiska författarna trycktes i mer än en upplaga. En bok som däremot snabbt kom att erövra en stark ställning var Bengt J:son Bergqvists bok *Frågans formulering vid undervisningen ur psykologisk, logisk och språklig synpunkt* (1898). Den blev snabbt slutsåld och bevarade relativt länge sin aktualitet. Den första upplagan var slutsåld 1900. Den fjärde och sista upplagan kom ut 1925. Under sammanlagt fyra decennier gavs alltså skriften ut, vilket i sammanhanget var ovanligt. Det är endast ett fåtal av skriftseriens böcker som givits ut i mer än en upplaga.

För en nutida läsare är det inte helt lätt att dela entusiasmen som samtiden tycks ha känt inför Bergqvists bok. Texten är mångordig och bitvis svårgenomtränglig. Populariteten för boken är samtidigt möjlig att förstå. Sannolikt lyckades Bergqvist genom sitt fokus på *frågor* fånga en aspekt av lärarens yrkesutövning som under den aktuella tiden var central. Bergqvist var själv förvissad om att han ringat in ett väsentligt problem för pedagogiken. Han betecknade frågan som "ett utomordentligt medel för undervisningen, för vårt arbete att förmedla våra lärjungars tillägnande av kunskaper" (Bergqvist 1898:25), och betonade svårigheten att erövra denna centrala kompetens:

"Vad fingersättningen är för pianisten, det är frågeställningen för läraren." Och, liksom den förra bereder nybörjaren stora svårigheter, så är också frågan för läraren ett i hög grad svårhanterligt medel, som ställer stora krav på honom (Bergqvist 1898:25).

Bergqvist delade in sin bok i tre delar. *Frågan* behandlades ur psykologisk, logisk och språklig synvinkel. Det genomgående draget handlade om *uppmärksamhet*. Att elever ska vara uppmärksamma beskrevs som ett centralt mål för undervisningen och ett kriterium på väl ställda frågor. Mot bakgrund av detta krav på uppmärksamhet argumenterade Bergqvist för att frågorna behövde vara av en viss art. Ett språkligt krav var till exempel att frågan var kort och enkel. Bergqvist ansåg att allt för många lärare vävde in sina frågor med stereotypa uttryck, såsom att börja frågan med ett "nå!", ett "kan nu N.N. säga mig", eller ett "skulle N.N vilja säga mig", vilket han såg som onödigt och därmed olämpligt. Allt för långa frågor riskerade att förvirra eleven. I regel var till exempel dubbelfrågor olämpliga, såsom "vem har skapat världen, och av vad anledning har det skett" (s. 61–65). Bergqvist argumenterade starkt för värdet av entydiga frågor, där frågan endast hade en "associationspunkt". Denna associationspunkt var "så att säga frågans öga; saknas den är frågan blind: den tillfrågade trevar i mörkret utan att finna sig till rätta." (s. 70) Detta var något Bergqvist återkom till: risken att eleven förvirrades av frågan.

Bergqvist var den enda i skriftserien som utförligt behandlade konsten att ställa frågor.⁶ Han var däremot inte ensam om att ta upp värdet av elevers uppmärksamhet. För flera pedagoger under tidigt 1900-tal var uppmärksamhet en sorts nyckel till god pedagogik. Förmågan att frambringa uppmärksamhet blev följaktligen också ett kännetecken på en god lärare. Överläraren P. Norberg menade i uppsatsen "Uppmärksamhet och intresse" att "[...] lärarens hela arbete, vore det än så samvetsgrant och gediget utfört, blir till ringa nytta, om han ej intuitivt eller genom studier förmått tränga så djupt in i uppmärksamhetens väsen, att han funnit medlen att leda den dit han önskar" (Norberg 1917: 3). Norberg underströk att barn inte kan styra sin uppmärksamhet med viljestyrka, och att skolan måste anpassa sin pedagogik till barnets natur. Om pedagogi-

⁶ En mer summarisk diskussion om konsten att ställa frågor återfinns i Martig (1903:133–141).

ken på så sätt anpassas till barnens natur kommer problemet med ouppmärksamhet att minska:

Då skall man ock mindre ofta behöva klaga över att lärjungarna ej följa med i undervisningen, att de äro så intresselösa, liksom vore barnens uppmärksamhet en kraft, som ej alls läte sig ledas. Uppmärksamheten är i vanliga fall intet annat än uppmärksamhet på något annat. När undervisningen icke förmår väcka någon genklang i barnens inre eller någon rörelse i deras föreställningsmassa, finnes alltid något annat till hands, som förmår det, och som därmed lockar uppmärksamheten till sig (Norberg 1917:23).

Även vad gäller barnens *intresse* var det möjligt för pedagogiken att anpassa sig till barnets natur. Enligt Norberg var det här centralt att ha kännedom om barns intressen i olika åldersstadier, vilket hade undersökts inom experimentalpsykologin. Kunskapen om dessa stadier gjorde det möjligt att anpassa undervisningen till barnets utvecklingsnivå. Här såg Norberg en enorm potential. En lärare som exempelvis stötte på ett barn som var väldigt intresserat av att samla, skulle uppmuntra det intresset: "Mången framstående man har haft ett dylikt förstående ingripande att tacka för att han lyckats komma in på den väg, dit hans intresse pekat" (Norberg 1917:30).

Hur uppmärksamhet kunde stödjas diskuterades även ingående i den schweiziske seminariektorn E. Martigs *Åskådningspsykologi* (1898). Martig menade att uppmärksamhet var en förmåga som skolan kunde frambringa eller motverka, beroende på vilka krav som ställdes på eleven, läraren och på skolans undervisningsmateriel. Skolans undervisningsmateriel skulle vara tydligt, läraren skulle tala högt och tydligt, lärjungarnas självverksamhet skulle stimuleras, läraren skulle ställa tydliga frågor och undvika avvikelser från ämnet, skämt, historier m.m, eleverna skulle inta en särskild hållning (huvudet upplyft, ögonen riktade mot läraren, munnen slutet o s v). Denna metodiska arsenal inkluderade faktiskt även lärarens rent fysiska framtoning.

Det var viktigt att läraren höll en låg profil: "Han undvike allt i ögonen fallande i klädsel, hållning, tal och åtbörder, emedan detta afleder lärjungarnas uppmärksamhet från undervisningen." (s. 119)

Uppmärksamhetens källor var med andra ord många. Särskild vikt bör dock läggas vid ett särskilt begrepp: *apperception*. Detta var ett populärt begrepp bland Herbart-influerade pedagoger som Martig (1898), Wilhelm Rein (1901) och Berthold Hartmann (1898), vars böcker gavs ut i skriftserien. *Apperception* definierades av Martig som "upptagandet av nya föreställningar och begrepp med hjälp av äldre sådana, hvilka hafva likhet med de nya eller annars med dem stå i något samband" (Martig 1898:107f). Martig menade att *apperceptionen* gynnade uppmärksamheten.

Rättstavning

En förmåga som under relativt lång tid sades ha en central position i skolans undervisning var *förmågan att stava*. Ett antal undersökningar, handledningar och debattinlägg publicerades i ämnet. Torsten Husén påpekade i *Rättstavningsförmågans psykologi. Några experimentella bidrag* (1950) att stavning betraktades som en viktig förmåga:

Förmågan att stava korrekt har – åtminstone sedan Svenska akademien började normalisera vårt modersmåls ortografiska dräkt – alltmer kommit att framstå såsom bildningskriteriet par préférence. Stavningsinlärandet utgör en betydelsefull del och kanske det mest betydelsefulla momentet i folkskolans modersmålsundervisning (Husén 1950:8).

Den första boken som sökte att experimentellt undersöka stavningsförmågans betingelser skrevs av den tyske seminariektorn W.A. Lay. I dennes *Rättskrivningens metodik – grundad på psykologiska och statistiska undersökningar* (1899) argumenterades för en särskild form av avskrivning som inlärningsteknik. Lay kom långt senare att bli kritiserad av Husén (1950),

vilket är ett exempel på vilken genomslagskraft hans idéer kom att få.

Stavningsfrågan var således central. Givet att det ansågs viktigt att kunna stava rätt, sågs det som viktigt för såväl den pedagogiska forskningen som för den individuella läraren att stavningsförmågan utvecklades. "Alldenstund ortografin nu en gång är en måttstock på bildning, så drillar jag rättskrivning intensivt i min klass", menade Paul Georg Münch (1926:63), en pedagog som var okonventionell på många sätt, men som i sin inställning till rättskrivning förefaller ha varit relativt konventionell.

Men samtidigt som stavningsfrågan var central var den kontroversiell. För vissa var den tecknet på landets bildningsgrad, medan andra ifrågasatte värdet av att man överhuvudtaget skulle hålla på med den typen av frågor.

Näppeligen något ämne i folkskolan utom kristendomsundervisningen har i våra dagar blivit så grundligt bedömt och dryftat som rättskrivningen. Skolarbetets hela bildningsvärde har med ledning av resultaten från prövningarna på lägerplatserna bedömts med rätt- eller snarare felskrivningen som måttstock. Man har därvid omotiverat tillskrivit den en betydelse, som den ej äger. Å andra sidan ha röster höjts för dess fullständiga uteslutande från skolschemat, enär den skulle vara alldeles utan allt bildningsvärde (Norberg 1916:60).

Att frågan var kontroversiell hängde delvis samman med att stavningsnormerna faktiskt var möjliga att förändra. Att det var så fanns det historiska bevis på, i form av den stavningsreform som genomdrevs 1906, på initiativ av folkskollärarna.⁷ Men kraven på stavningsreformer hörde inte alls bara till det förflutna. I en av titlarna i skriftserien, *De germanska språkens stavning* (Lendle 1937), förespråkades en ny stavningsreform. Lendle påpekade att kraven på reformering av

stavningen främst kommit från lärarkretsar. Att det var lärarna som drivit frågan var naturligt eftersom "det är ju lärarna som är ut och är in måste plåga sig med att för barnen göra begripligt något som i verkligheten är obegripligt, därför att det står i motsättning till sunda förnuftet" (Lendle 1937:70). Lendle urskiljde två huvudsakliga fördelar med en reform. För det första skulle den medföra pedagogiska fördelar. Hit hörde att mycket tid skulle sparas, att barnen skulle slippa lära sig uppenbart oförnuftiga stavningsregler som endast hämmade deras utveckling av viktigare förmågor och att betygsättning och flyttning inte skulle bli beroende av stavningsförmåga. För det andra skulle en reform också medföra ekonomiska fördelar i samhället i stort. Näringslivet skulle spara pengar på rationalisering av skrivarbetet. En mer ljudenlig stavning skulle minska antalet nedslag med 5–6 procent, och letande i ordböcker skulle minska. Ännu större besparingar skulle tryckerier och förläggare göra. Telegraferingen skulle förenklas och förbilligas (Lendle 1937:70–81).

När Husén publicerade sin undersökning 1950 om rättstavningens psykologi, behandlades också frågan om huruvida en stavningsreform skulle bidra till att minska stavfelen. Husén, som lutade sig mot empiri om vilka stavfel som var vanligast, kom fram till att minskningen inte skulle bli så stor som man i allmänhet gjort gällande. För denna slutsats kom han 10 år senare att få kritik av docent David Löfberg som menade att det var "ytterst sannolikt, att en sådan [stavnings-] reform skulle ha avsevärt större positiv verkan än den Husén velat tillmäta den" (Löfberg 1960:106).

Minne

En förmåga som ägnats relativt stor uppmärksamhet i skriftserien är barnens minne. I tre böcker var minnet ett centralt tema, och i ett antal andra berördes det utan att vara något huvudtema. I den tyske teologiprofessorn O. Baumgartens *Kristendomsundervisningens reformering efter den nyare teologiens principer* (1904)

⁷ Denna process är för övrigt skildrad i en av titlarna i skriftserien: Torsten Huséns *Fridtjuv Berg, folkskollärarkåren och stavningsreformerna* (1946).

berördes minnet mera i förbigående. Han reste frågan om hur undervisning i katekesen borde bedrivas.

Bör hela katekesen läras utantill? Jag klagar ej öfver, att i så fall mycket kommer att läsas utantill, som barnen ännu ej begripa, ty det vore ju endast sundt och normalt för det mekaniska minnet (Baumgarten 1904:75).

Just här gjorde Baumgartens översättare något ovanligt. Efter citatet ovan infogades en asterisk med ett avståndstagande. Översättaren påpekade att forskningen i detta avseende hade utvecklat helt andra ståndpunkter: "Författarens åsikter om minnet och lättheten att inlära oförstådda ord står i fullkomlig strid med nyare psykologiska iakttagelser. Jmfr. undersökningar av Ebbinghaus m fl. Ö.a." (ibid.). Det är mycket ovanligt att en översättare finner det nödvändigt att slå författaren på fingrarna med färsk forskningresultat. Det säger sannolikt något om hur kontroversiell frågan var.

Den första skriften i serien som i sin helhet ägnades minnet var *Experimentella undersökningar af minnesutvecklingen hos skolbarn*, av docent Alexander Netschajeff (1902). Netschajeff undersökte olika minnes typer och hur dessa utvecklas under barndomen. Undersökningen bestod av ett stort antal tabeller, och de praktiska implikationerna av resultaten diskuterades inte. En sådan diskussion fanns dock i den svenska översättaren N. O. Bruces efterord, som översatte de empiriska resultaten till praktiska rekommendationer. Bruce menade att undersökningen gav stöd för en reformering av samtidens undervisning. Minnet var en sammansatt förmåga, där exempelvis abstrakta begrepp var svårare att minnas än konkreta, vilket kunde ge lärare antydningar om hur undervisningen kunde läggas upp för att effektivisera barnets minne. Minskning av minnesplugget var en annan konsekvens av Netschajeffs resultat, eftersom de pekade på att minnesutvecklingen, i motsats till vanliga föreställningar, förbättras snarare än försämras i takt med elevernas växande ålder. Denna vetenskapliga upptäckt

kunde läraren använda för att kritisera en viss typ av undervisning:

Läraren kan här medelst siffror, som tala, tillbaka-visa det påståendet, att människan har det starkaste minnet under den egentliga barnaåldern, och att hon på grund därav under denna ålder borde sysselsättas med att mekaniskt inlära en hel del saker, som hon ej begriper, t. ex. katekestycken (Bruce i Netschajeff 1902:122).

De statistiska resultaten bar alltså på en radikal potential. Katekesen var ju fortfarande central i folkskolans undervisning. Först med 1919 års undervisningsplan försvann katekesen som ett obligatoriskt moment i folkskolan.

7. Minne för ord (känslöfrest.).



8. Minne för ord (abstrakta begrepp).

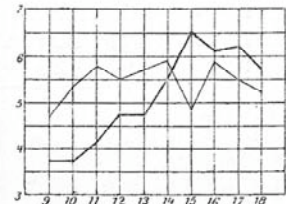


Bild 1. Det mätbara minnet. Här framträder minnet som en förmåga som utvecklas med åren, i motsats till föreställningen om att minnet är som starkast under barndomen. Ur *Undersökningar af minnesutvecklingen hos skolbarn* (Netschajeff 1902:99).

Minnet behandlades också av den franske psykologen Alfred Binet. Hela det andra bandet av hans *Nyare åsikter angående barnen* (Binet 1916a) ägnades åt minnet. Binet menade att minnet – liksom andra förmögenheter – var möjligt att öva upp (1916a: 202–224). Med hänvisning till det arbete som bedrivits i "laboratorierna" under det senaste trettioåret, menade han att

man numera kände till villkoren för minnets funktion. Exempelvis minns man bättre när ”inpräglingsen” sker under morgontimmarna, om man vilar efter överläsningen, och om inpräglingsen sker under en tidsrymd som varken är för lång eller för kort. Han diskuterade också två olika sätt att inpräglingsen: uppmärksamhet respektive upprepande.

Jag kan koncentrera mina tankar på boken, samt stänga till mina öron för yttre ljud, intagande den välbekanta ställning, som en skolgosse brukar ha, när han läser över sin läxa. Jag kan också använda upprepande och för mig själv läsa upp verserna flera gånger helt lågt, emedan jag av instinkt vet, att det är medelst upprepande som hägkomsten fastnar i själen [...]” (Binet 1916a: 209).

Binet menade att uppmärksamhet var det mest effektiva sättet, även om upprepande var ett mer behagligt sätt att lära sig på.

Sammantaget menade alltså Binet att barnens minne kunde utvecklas. Denna plasticitet hos minnet gjorde att det var viktigt att träna minnet redan från barndomen: ”Må vi därför utveckla vårt minne och framför allt utveckla barnens, på det att de som vuxna må hava ett dugligt, smidigt och starkt minne” (Binet 1916a:223 f).

I en längre uppsats behandlade även Norberg minnet (Norberg 1917:42–91). Hans text bestod av en teoretisk del samt en mer praktisk om hur undervisningen kunde anpassas för att stå i minnets tjänst. Den teoretiska delen handlade om minnets egenskaper, och diskuterade med hjälp av en lång rad psykologer, filosofer och pedagoger frågor som vad är minne och vilka är minnets lagar och betingelser. Dessutom presenterades en rad experimentella studier om barnminnet.

En fråga av praktisk natur var: skulle eleverna råd

att läsa på sina läxor tyst eller högt? Norberg konstaterade att det var omöjligt att ge ett generellt svar, men påpekade: ”Av egen drift läsa de flesta barn högt.” Hur eleverna skulle bete sig när de läste på sin läxa berodde dock på vilken typ av lärande som skulle åstadkommas. Viss typ av lärande stimulerades av att många sinnen involverades, medan annan typ stimulerades av stillhet:

Den, som [...] lär sin läxa genom att läsa högt, med god betoning och tillika, i vissa fall, anteckna, rita, räkna på fingrarna, stampa takt med fötterna osv., tar många medel till hjälp för att få in den i minnet. Han utnyttjar så väl syn- och hörsel- som rörelseminnet. Men vanan att fästa sig vid det inre sammanhanget kan ock gynna det tysta inlärandet. Detta underlättar i många fall uppmärksamhetens riktande på idéförbindelserna (Norberg 1917:77).

Mer kategorisk var Norberg när det gällde relationen mellan föda och minne. Norberg menade att minnet var beroende av blodtillströmningen till hjärnbarken. Och om man åt för mycket skulle denna blodtillströmning hämmas. ”Vid fylld mage strömmar blodet till matsmältningsorganen och hjärnan blir jämförelsevis blodfattig. Det är därför synnerligen skadligt att delta i festmåltider strax före en examen” (Norberg 1917:80).

Diskussionen om minnet inkluderade även idéer om hur minnet kunde *mätas*. Binet menade att minnet kunde mätas lika lätt som synskärpan (Binet 1916a:330). En positiv effekt av minnets mätbarhet, var att det blev lättare för läraren att bedöma elevernas flit. I Sverige var detta en problematik som var särskilt relevant fram till 1930-talet, eftersom eleverna fick flitbetyg (senare ordningsbetyg).⁸ Att sätta flitbetyg ansågs

⁸ Flitbetyg gavs i svenska läroverk fram till 1933, och i folkskolan till 1937. Dessa betyg ansågs svåra att sätta på ett rättvist sätt, eftersom läraren hade väldigt svårt att bedöma vad som var flit och vad som var begåvning (Landahl 2006: kap 6).

svårt eftersom läraren svårt kunde veta vilka elever som hade lätt respektive svårt att lära sig läxan. Möjligheten att mäta barnens minne kunde därför framstå som ett sätt att göra bedömningen mer rättvis. Så menade Binet att skolbarns minne var "en gåva, som naturen icke har utdelat i lika mängd åt alla lärjungar" (Binet 1916a:171) och att en lärare som skaffade sig kunskaper om lärjungarnas olika minnesförmågor också kunde lära sig att på ett mer rättvisande sätt bedöma huruvida de ansträngt sig i sitt hemarbete:

Att ge barnet ett dåligt betyg, när det har ett svagt minne, är att begå en orättvisa, det är också att göra barnet modfält, ja, att demoralisera det. Det vore mycket bättre att noggrant studera det samt taga reda på hur stor omfattningen är av den minnessvaghet det har och visa sig glad åt dess minsta ansträngningar (ibid.).

Norberg (1917:87) uttryckte liknande tankegångar. För den samvetsgranna läraren var de två svåraste uppgifterna att rättvist bedöma flit samt att avpassa hemuppgifterna. Svårigheterna kunde dock motarbetas genom minnestest. Om läraren testade elevernas minne blev det möjligt att bedöma elevernas flit snarare än deras begåvning. Dessutom blev det möjligt att individualisera läxan, att anpassa kraven till elevens förmåga att minnas.

Genom minnestester kunde man även sålla fram lämpliga lärarkandidater. Den tesen drevs i Marcus Borgströms korta skrift *Intelligensmätningar vid folkskoleseminariet i Strängnäs* (1921), som handlade om hur man på bästa sätt kunde göra inträdesprov till folkskoleseminarier. I syfte att utvärdera hur begåvningen kunde mätas hos de som ville bli lärare hade Borgström utvecklat en form av begåvningsstest, som han lät semi-

narister genomföra. Testet mätte dock inte den generella intelligensen, utan var i huvudsak koncentrerat till just förmågan att minnas. En av uppgifterna gick ut på att ett antal fingerade historiska fakta exponerades på svarta tavlan under fyra minuter, varpå seminaristerna skulle reproducera dessa skriftligt. I en annan uppgift förevisades 15 föremål under 45 sekunder, vilka efter två minuters väntan skulle räknas upp. När Borgström jämförde resultaten från detta begåvningsprov med vilka faktiska betyg eleverna fått i kunskapsämnen och i undervisningsskicklighet vid seminariet, fann han en någorlunda god korrelation. Till provets fördel talade dessutom att det gav en bättre korrelation än två andra metoder.

Under samma tid hade Alf Hildinger utvecklat ett annat begåvningsprov, som mätte en större spännvidd av förmågor än bara minnet.⁹ Hildingers begåvningsstest hade inte en lika stark korrelation med betygen i seminariet. Än mindre korrelation hade resultaten från inträdesprovningar. Dessa fakta förvånade Borgström, som framställde sig själv som något av en amatör på området. Att hans "enkla, hemgjorda minnesprov" skulle visa sig fullt jämförbara med "de efter vetenskapens bästa mönster utarbetade, mångsidigare hildingenska" (s. 19), hade han inte väntat sig. En förklaring till det egna provets tillförlitlighet fann han i att det var anpassat till den speciella kategori av människor som sökte sig till manliga folkskoleseminarier. Dessa var "av gammal kärv, inbunden, tungfotad bondestam" (s. 20) och de visste vad det innebar att arbeta. Men det var en särskild form av arbete som de tilltalades av: "Säg åt honom: 'Lär in det här stycket på fem minuter' och han gör det lugnt och säkert, om han eljest är välbegåvad. Men alla 'konstiga' uppgifter förbryllar honom lätt, och rädslan att göra sig löjlig hämmar hans omdöme och snarrådighet" (s. 20). Borg-

9 Hildingers test inkluderade kopiering ur minnet av enkla geometriska figurer, begreppsdistinktioner (t ex skillnaden mellan strand och kust); att under fem minuter redogöra för så många ord som möjligt som står i samband med ordet flod; fylla ut luckor i en text; inläring av ordserier, omdömesprov; att kombinera orden kula-hål-pinne till så många historier som möjligt; att kunna urskilja det orimliga i tre kortare historier (Borgström 1921:13f).

ström såg också sina resultat som en bekräftelse på att minnet fortfarande hade en central plats inom pedagogiken.

Hur förhåller det sig nu i verkligheten med värdet hos minnesförmågan? Det är ju modern pedagogik att förakta den och medlidsamt hänvisa den till en andrarangsplats – i teorin. Praktiken, skolan däremot bygger större delen av sin verksamhet på denna själsfunktion och kommer nog alltid att ta den i anspråk. Proven måste väl anses ha visat, att ett rätt stort samband råder mellan inpräglingsförmåga och utsikten att med framgång gå igenom seminariet (Borgström 1921:21).

Skönhet

1901 publicerades en artikelserie i *Svensk lärartidning* av Fridtjuv Berg, betitlad "Konsten och skolan." I artikelserien, som omtrycktes i *Pedagogiska skrifter* (Berg 1922), menade Berg att folkskolans låga status såsom bildningsanstalt hängde samman med dess låga intresse för det sköna. Det som skilde folkskolebildning från högre bildning var att den förra i princip inte alls ägnat sig åt "inbillningskraften" och "skönhetssinnet" (s. 82). Berg var inte ensam om att plädera för mer skönhet åt folket. Skönhetsfostran har varit en central del av folkbildningen under 1900-talets första hälft, där inte minst Ellen Key spelat en viktig roll (Sundgren 2001). Även i skriftserien går det att finna flera exempel på skönhetsfostran.

Den första text i skriftserien som – i korthet – diskuterar skönhet skrevs av Martig (1899:141–2) som menade att skönhetskänslan i skolan skulle "sorgfälligt vårdas." Det var härvidlag viktigt att barnets omgivning präglades av ordning, renlighet och prydlighet; att uppfostrarna föregick med gott exempel (exempelvis genom att undvika det råa och simpla); att undervisningen bildade skönhetskänslan (genom sång,

skrivning, teckning, vackert undervisningsmateriel etc.); samt att man lärde barnen att njuta och värda det sköna, exempelvis genom att vänja dem vid renlighet och att värda blommor.

En bok som exklusivt ägnades åt skönhet var *Uppfostran till och genom det sköna* av J Bager-Sjögren (1900) som var en idéhistorisk exposé över inställningen till skönhetsfostran i västerlandets historia. Författaren var docent i teoretisk filosofi, men hade en koppling till skolväsendet såsom folkskolinspektör och föreståndare för provårskursen. Texten om skönhetsfostran var dock mer lärd än metodikinriktad.

En klart mer metodikinriktad bok författades av den amerikanske rektorn J Liberty Tadd. Hans bok *Nya uppfostringsmetoder. Konst, handfärdighet, naturstudium* kom ut i fem delar (1902–1903). I det svenska förordet till första delen polemiserade han mot skolans traditionella organisering. Det hade visserligen skett stora pedagogiska framsteg i samtiden, men utvecklingen hade inte inkluderat den estetiska fostran. Skolan var fortfarande allt för inriktad på kunskap, menade han:

Våra skolsalar med sina nakna väggar och kalla färger samt gardinlösa fönster jämte mycket annat bära härom det ojäfaktigaste vittnesbörd, och det kan icke nekas, att själfva undervisningen alltför ofta varit ensidigt riktad på meddelandet af kunskap, och att man härvid uraktlåtitt att öppna barnens ögon för det sköna i natur och konst (Tadd 1902: första opag. sida).

Skönhetsfostran beskrevs även som en central aspekt i L Gottfrid Sjöholms (1917) *Skolträdgårdsundervisningen. Ett försummat uppfostringsmedel*.¹⁰ Trädgårdsskötsel blev ett obligatoriskt ämne i folkskolan redan 1842, men var enligt Sjöholm fortfarande försummad. Långt ifrån alla skolor bedrev undervisning i ämnet. Ett av de värden som Sjöholm knöt till ämnet var just dess för-

¹⁰ Sjöholm var den mest aktiva av skriftseriens skribenter. Förutom ovan nämnda bok publicerade han även *Om stamning* (1911); *Från arbetslivet i skolan* (1944); *Den första räkneundervisningen* (1944); *Att bli undervisad: minnen och funderingar* (1961).

måga att odla skönhetsinnet. Sjöholm drömde om en skola där resande skulle kunna identifiera byns skola utifrån dess skönhet. Verkligheten var dessvärre långt ifrån detta ideal. Där fanns istället skolor utan blommor och gardiner, skolor som "sakna den minsta tillstympelse till trevnad, den torftigaste flick av den skönhet, som det fattigaste hem kan bestå sig med" (s. 9). Här kom trädgårdsundervisningen in i bilden. Genom odlingar i skolträdgården kunde skolans karaktär ändras radikalt. Härmed skapades inte bara trevnad för stunden; framförallt såddes ett frö för framtiden, i form av ett estetiskt intresse som kunde få blomma ut i framtiden.

[Barnen] bygga framtidens synagoga. Och då behöva de goda mönster. Små spröda minnen från hembygdens skola dyka upp, när deras dag kommer och de fråga: hur skall *jag* ordna mitt hem. "Då har de glömt, vad skolan lärt", säger skeptikern. En sådan olycksprofet! Och en sådan fuling till att tänka lågt om vår skolas makt över sinnena! Kanske ha de glömt, vad vi sagt, men troligen ej, vad vi gjort, och alldeles säkert inte, vad de själva gjort. Och naturligtvis ha de gjort något: de ha legat och rotat bland skolträdgårdens blommor. Tror någon att sådant glömmes helt och hållet? (Sjöholm 1917: 14).

Det handlade alltså om en framtidsfostran, om ett försök att skapa ett framtida släkte som kännetecknades av sitt skönhetssinne. Det var här inte fråga om att lära barn uppskatta det som vuxna i allmänhet uppskattade, utan om att skapa en ny människotyp som inte heller var utbredd bland de vuxna. "I många hemmen saknas oftast sinnet för det verkligt sköna" (Sjöholm 1917: 18).

En annan form av skönhetsfostran kan vi finna i väl läsning och väl skrivning. Dessa praktiker beskrevs visserligen inte uttryckligen såsom aspekter av en skönhetsfostran, men de kan ändå betraktas som ett inslag i samma strömning. Det vackra läsandet behandlades i läroverkslektorn Artur Korléns handledning *Om skol-*

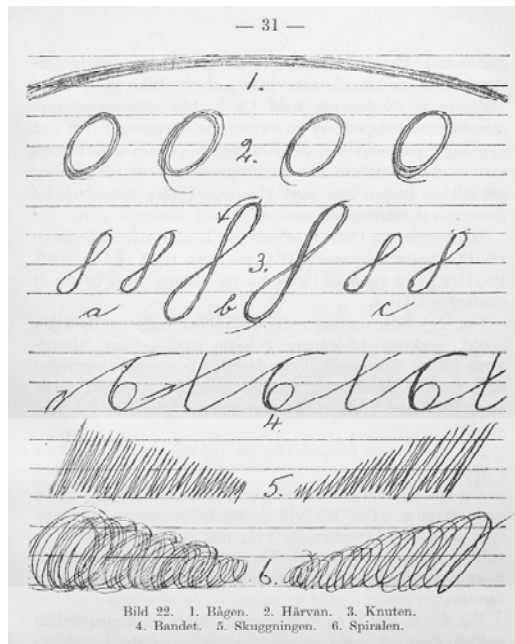


Bild 22. Skrivgymnastiska figurer. Ur Skrivundervisning och skrivrutin för skolorna och det praktiska livet (Arvidsson 1938:31).

undervisning i välläsning (1914). Korlén störde sig på den *tråkighet* som präglade litteraturtimmar när eleverna läste själva. Om eleverna kunde lära sig att läsa på ett mer naturligt sätt skulle det vara möjligt att göra litteraturtimmar till de högtidsstunder de var tänkta att vara. Viktigt att beakta blev då sådant som pauser, röststyrka, tonhöjd och tonfärg, tempo och andning. Korlén såg välläsning som centralt, och önskade att välläsning skulle få en mer central position inom lärarutbildningen. Förebilder kunde han urskilja utomlands, men även inom flickskolevärlden, där vissa skolor i terminsbetyget gav vitsord i välläsning.

Emil Arvidsson behandlade i sin bok *Skrivundervisning och skrivrutin* (1938) handstilens värd. Arvidsson gav flera illustrerade exempel på hur man skulle, respektive inte skulle, skriva och presenterade tekniker

för att vårda handstilen. Det handlade exempelvis om pennans utformning, pennfattning, hållning, handstilens lutning mot skrivraden. Han beskrev hur man kunde arbeta med "skrivgymnastik", som gick ut på att man övade sig i att utföra vissa linjer och former som är vanliga i alfabetet. "Benämningen skrivgymnastik antyder också den uppgift övningarna ha: att vänja nerver och muskler att ordentligt uttaga pennrörelserna samt att arbeta upp en erforderlig smidighet och stadga hos skrivorganen" (Arvidsson 1938:30). De viktigaste penndragen i skriven text delades in i ovaler, stavar och förbindelselinjer. Särskild vikt lades vid "ovalens form." Denna sades ha en stor betydelse för handstilens utformning. "En särskild omsorg om ovalens utformning betyder därför ett stort framsteg i stilvården" (s. 34).

Sammantaget går det att urskilja en hög värdering av skönhet som en legitimering av så skilda saker som skrivning, läsning, trädgårdsskötsel och konst under de tidiga decennierna. Skönhetsidealet var allestädes närvarande – det kunde appliceras på undervisningsmateriel, ovalens form och skolträdgårdens blommor. Efter 1930-talet publicerades dock inget verk som tog fasta på skönhet i denna allmänna mening. Kanske vittnar det om en *avestetiseringsprocess*, varmed estetik alltmer kom att inskränkas till sådant som bildkonst, litteratur och musik. Denna process tycks ha skett i det tysta; jag har bara funnit ett exempel på en uttalad konfrontation med den gamla uppfattningen om att "allt" i skolan kan estetiseras. Kritiken gällde välskrivning. I en av skrifterna i serien, *Arbetsbetonad och individualiserad undervisning* (Salomonsson 1935:93), riktades kritik mot bruket av skönskrivning. Istället för att försöka likrikta elevernas sätt att skriva, borde skolan koncentrera sig på innehållet. I Wien, rapporterades i en annan bok, var man inte intresserad av skönskrivning,

utan nöjde sig med att barnen skrev tydligt (Andersson 1932:85). Förslagen kan tolkas som försök att avestetisera skolans skrivundervisning.¹¹

Arbete

Aktning för arbetet! Det är vårt etiska mål i den modärna skolan. Vare sig en person svettas bakom plogen eller står vid en rasslande maskin, vare sig han arbetar vid skrivbordet eller undervisar i katedern, kan han göra anspråk på aktning. Blott de, som äro samhällets drönare, kunna ej framställa detta anspråk (Glöckel 1929:34 f).

Denna beskrivning av skolans målsättning är ett exempel på det som kallats arbetsskolan. Det är under tidigt 1900-tal som inriktningen växte fram, med Georg Kerschensteiner som mest kända namn. I skriftserien publicerades två av hans böcker samt ett konferensbidrag. I *Grundfrågor rörande skolans organisation* (1910) pläderade han för värdet av nationell uppfostran inom ramen för skolan. Mer nationellt inriktad kunde skolan bli genom att utveckla barnens arbetsglädje, vilket förutsatte förändringar av skolans arbetssätt. Den måste göras mer praktisk och mindre inriktad på bokliga studier, eftersom hos "minst 90 procent av våra folkskollärjungar ligga drifterna, anlagen och livsförhoppningarna icke på våra skolors bokliga arbetsfält" (Kerschensteiner 1910:18). Vidare måste det arbete som sker i skolan vara av social art. Kerschensteiner talade om detta i termer av "den personliga arbetslustens förvandling till gemensam skaparglädje" (Kerschensteiner 1910:21). Traditionellt skolarbete hade allt för mycket odlad dygder som gynnade individen, men hade saknat en social förankring. I *Medborgerlig uppfostran* uttryckte han det så här: "Det praktiska arbetet i skollaboratorier, skolverkstäder, skolkök

¹¹ En publikation där en mer avgränsad syn på estetisk kommer till uttryck är teckningsläraren Nils Breitholtz *Barnens bildvärld: idéer och motiv* (1962). Breitholtz menade att barnen redan på ett tidigt stadium skulle vänjas vid konstbetraktande, "dels för att därigenom stimulera deras eget bildskapande och dels för att genom betraktandet lägga grunden till en estetisk fostran, som med åren kan göra barnen konstmedvetna och i bästa fall mogna för verklig konstförståelse" (Breitholtz 1962:11).



Bild 3. Arbetskola och arbetsglädje. Bilden föreställer en väg som elever med stor möda byggt själva, som ersättning för en dålig skogsstig. Ur *Arbetsbetonad och individualiserad undervisning* (Salomonsson 1935:105). Salomonsson använde bilden för att illustrera vilka positiva konsekvenser som följer av att elever i skolan stimulerats till arbete. "Har barnen fått erfara, vilken tillfredsställelse som följer med arbetet i skolan, så visar det sig också att arbetshägen kommer att bestå även under tider, då skolan ej pågår. Åtskilligt tyder på, att arbetet blivit ett livsbehov, och att de därför använda sin lediga tid inte bara till lek, utan, i den mån tillfälle ges, även till verkligt produktivt arbete" (s.104).

och skolträdgårdar äger en oskattbar förtjänst däri, att det osökt kan försiggå under formen av gemensamt arbete, en förtjänst som det rent intellektuella arbetet i allmänhet inte kan uppvisa" (Kerschensteiner 1912:80). Konkret menade Kerschensteiner att det gemensamma arbetet gav eleverna erfarenhet av vad det är att lyckas och misslyckas, av gemensam skapar- och upptäckarglädje, att underordna sig andra, hjälpa svaga och mindre begåvade kamrater o s v.

En tysk författare som idag blivit ganska bortglömd är Paul Georg Münch. I skriftserien var han dock en synlig profil: först med tvåbandsverket *Konsten att undervisa barn. En bok om arbetskolan* (Münch 1925; 1926), samt *Från min skolsal. Redogörelse för ett par veckors nöjsam undervisning* (Münch 1932). I förordet till det förstnämnda verket presenterades Münch av den svenske översättaren som en "praktiserande undervisningskonstnär." Münch var inte ännu en ny teoretiker. Istället kunde han ge praktisk vägledning för de lärare som var attraherade av arbetsskolidén, men haft svårt att realisera den i praktiken. Många var nämligen de lärare som i arbetsskolidén "anat ett befrielsens budskap", men inte lyckats ge arbetsformen liv:

[N]är det gällt att finna sig till rätta i den nya skolans tankegångar och praktisera dem i det dagliga arbetet, har ofta ett av två ting inträffat: antingen har efter en tids planlöst experimenterande allt återgått i de vanliga hjulspåren, eller har läraren hypnotiserats av första sammansättningsleden i ordet arbetskola och i det manuella sysslandet sett det för den nya rörelsen konstitutiva och allena verksamma. Resultatet blir i båda fallen en misräkning som kan få ödesdigra följder för det fortsatta skolarbetet (Münch 1925: översättarens förord).

Det utmärkande för arbetskolan var enligt Münch att skolan anpassades till elevernas individuella anlag:

Vi vilja icke längre uppfostra sådana, som veta allt, och kunna allt, utan sådana som veta *ett* bättre och kunna *ett* bättre, alltså människor, som kunna användas någonstades i livet, emedan de veta eller kunna något bättre än andra. Om en lärjunges anlag ligger på det tekniskt-praktiska området, så måste han utbildas företrädesvis i den riktningen, och därför *kan* i den moderna arbetskolan handens sysselsättning vara viktigare än annat, och det torde väl också ofta nog vara så (Münch 1925:27).

Münch erkände alltså att arbetsskolan i praktiken kommit att handla mycket om handens arbete, om än inte för alla elever. Han tog också upp invändningen att arbetsskolan innebar en specialutbildning snarare än en allmänbildning, men försvarade sig med att den byggde på elevernas anlag. Han var direkt motståndare mot skolor som formade människor enligt gemensamma mallar. Arbetsskolans mål var, ”icke att utbilda en människa som läppjat på all konst eller trakterats med alla vetenskaper” (Münch 1925:45). Dess mål var att skapa en självständig människa ”som på grund av sin särbegåvning på något litet område är en hästlängd framför andra, emedan han har fått följa sitt speciella intresse” (ibid.).

Arbetsskolan anfördes i regel som ett allmänt förhållningssätt och knöts inte till något enskilt skolämne. Ett undantag var *Geografiundervisningens metodik* där P. Wagner (1926b:155–163) diskuterade huruvida ämnet geografi kunde präglas av arbetsskolans principer. Kerschensteiner hade enligt Wagner hävdats att det inte gick att tillämpa arbetsskolans grundsatsar på geografi, eftersom geografin saknar experiment och eftersom det mesta vetandet presenteras av läraren. Wagner ställde sig dock mycket undrande inför Kerschensteiners omdöme. ”Lever Kerschensteiner ännu i den tid, då geografifektionerna bara användes för att lära in namn och sifferuppgifter?” (Wagner 1926b:157). Wagner menade att geografin var mycket mer mångsidig än så och hänvisade till sådant som hur man arbetar med naturiakttagelser (i form av exkursioner, experiment); med rumsförhållanden, storlek och läge (i form av mätande, tecknande, formande och läsning på karta) och den arbetsgemenskap som uppstår under geografifektionerna.

I början av 1930-talet började ett nytt begrepp att förekomma i skriftserien: *gesamtunterricht*. Begreppet, som hade använts i Tyskland och Österrike och översatts med ”helhetsundervisning” och ”samlad undervisning” (Augzell 1931; Petersen 1931; Andersson 1932), har beskrivits som en underavdelning till arbetsskolan (Augzell 1931:6). Hur metoden kunde ta sig uttryck i Wien har skildrats av Andersson

(1932:47). Det man då lade vikt vid var ett lärande som inte strukturerades efter ämnen, utan i teman (t ex ”skrädderiyrket”). Studieutflykter var en metod som kunde användas för detta tematiska arbete, under parollen ”Ut på gatorna, ut i naturen, in på verkstäder och fabriker!” Under dessa utflykter antogs barnen använda en rad olika förmågor. Utflykten beskrevs i en uppsats, illustrerad med bilder, som skissats under utflykten. När barnet blickade tillbaka på utflykten kunde det få en lust att börja sjunga ”An der schönen blauen Donau”, och eftersom barnet kände till att wienervalsens skapare heter Strauss och ville veta mer om honom, kunde det slå upp honom i läseboken. Utflykten kunde också ge material till matematik. Man hade alltid med sig måttband på utflykterna, och denna gång hade man stannat upp vid en bassäng, vars längd, bredd och djup man mätt. Utflykten kunde också ge impulser till estetiskt skapande. ”Åsynen av ett bronslejon framför en ryttarstaty har kanske gett uppslaget till ett modelleringsförsök” (s. 47). Den främsta effekten av denna metod var enligt Andersson att eleverna kände arbetsglädje och kärlek till skolan, varför skolans sades vara ett okänt begrepp i Wiens folk-skolor.

Reformeringen av skolan kunde även förstås som en reformering av ett helt samhälle och dess kultur. Artur Stehr (1937) menade i *Aktivitet-arbetsglädje: scener och situationer från skolarbetet* att den gamla auktoritära skolan kunde återskapas i samhället. Skolan hade sin tradition med sina straff och krav på rätta svar:

Är det inte en direkt fortsättning av denna mentalitet, som ute i livet möter oss i en småaktig polis, en petig vaktmästare, en kitslig advokat, en besvärlig kapten och så vidare?

Är det för övrigt inte samma mentalitet, som går igen i ett lagstiftningsraseri, som vill reglera alla tänkbara förhållanden i samhället rigoröst och odrägligt?

Men har den gamla skolan inympat en dylik mentalitet, så har skolan av i dag, det skall tack-samt erkännas, sökt grundlägga en vidsynthet,

som kan ligga till grund för ett behagligare förhållande människor emellan, skapa en viss tillfredsställelse med tillvaron. [...] Jag är djärv nog att påstå, att om vi inte haft den modärna pedagogiken, som i någon mån mildrat olägenheterna i "vår nervösa tid", hade vi stått nära ett sammanbrott, såvida vi inte rent av varit mitt uppe i det (Stehr 1937:4f).

Stehr hänvisade härvidlag till "modärn pedagogik och modärn psykologi" som sades ha visat att sysselsättning skapar tillfredsställelse, men redovisade dessutom en konkret metod som han själv praktiserat som lärare under tio års tid, och som bottnade i en enkel princip. Stehr hörde till dem som noterat små barns intresse för att "leka skola", en lek som emellertid tenderar att upphöra i samband med att barnen börjat skolan. Det var just detta intresse för att leka skola som Stehr menade att man kunde tillämpa även för skolbarn. Leken bestod i att eleverna, med stöd av läraren, fick leda lektionerna. Detta organiserades genom ett roterande ordförandeskap. Stehrs bok är upplagd som en exemplifierande handledning, där lektioner i talövning och läsning, geografi, historia och kristendom skildras ingående, inklusive dialoger mellan eleverna, samt resonemang kring varför undervisningen lagts upp på ett särskilt sätt.

Arbetskolans utgångspunkter blir tydliga vid en jämförelse med ett par av de synpunkter som kommit fram tidigare i framställningen: synen på frågor som pedagogiskt redskap samt det vältränade minnet som skolans mål. Bergqvist (1898) betraktade lärarens frågor som centrala inslag i undervisningen. Münch menade däremot att arbetskolan "är av den åsikten, att icke den skall fråga, som vet allt, utan den som ingenting vet men gärna skulle vilja veta något" (citerad i Duprez 1977: 119). Arbetskolan kom även att utgöra en reaktion mot gamla tiders höga värdering av minnet. En som uttryckligen målade upp en motsättning mellan minnesplugg och arbetsbetonad undervisning var Gunnar Salomonsson (1935), vars *Arbetsbetonad och individualiserad undervisning* inleddes med en dis-

kussion av minnet. Salomonsson menade att den traditionella skolan tagit ifrån eleverna deras arbetsglädje och vaccinerat dem mot studiegädje för resten av livet. Roten till det onda var skolans höga värdering av minnet, "i en gängse överskattning, för att inte säga dyrkan av minneskunskapen" (Salomonsson 1935:6). Viktigare än minnesplugg var att lära barnen tänka självständigt.

Åskådning

Åskådningsidealet har djupa rötter inom pedagogikens idéhistoria. Redan Comenius, liksom senare Pestalozzi, framförde idéer om åskådning som pedagogisk princip. Under 1800-talet var åskådning dessutom en populär princip även utanför skolor, exempelvis i museer och utställningar (Ekström 2000). I skriftserien finns flera texter som argumenterat för värdet av åskådning och beskrivit dess konkreta metodiska tekniker. Dessa verk publicerades främst under 00- och 10-talen och visar sammantaget på en tämligen sammansatt bild av vad åskådningens ideal rent konkret kunde betyda.

Genomgående i diskussionerna var en hög värdering av åskådning. Hos Martig (1898) kan vi se detta i den begreppsprecisering han gjorde, där han understök att åskådning inte skulle sammanblandas med iakttagande. Åskådning var en mer avancerad förmåga:

Åskådningen bildar en högre grad av själsverksamhet än iakttagandet. Genom blott iakttagande uppnå vi ingen verklig kunskap. Ett yngre skolbarn, som ännu icke lärt sig undersöka någon växt, vet om mången trädgårds- eller ängsblomma, som det ofta sett, föga mera än möjligen vilken färg den har. Men så snart man gifver det ledning att närmare betrakta denna blomma, kan det säga mångahanda om dess form och färg, doft och delar. I förra fallet hade det blott *iakttagit* blomman men i det senare *åskådat* den (Martig 1898:27).

Vad behövde då den lärare ta hänsyn till som ville lära barnen att åskåda? N.O. Bruce underströk vikten av att värda barnens sinnen. Att öva och utveckla sinnena var rent av "en av skolans främsta uppgifter" (Bruce i Ziehen 1901:41). Behovet var stort, vilket Bruce exemplifierade med elevers svårigheter att använda sitt synsinn:

En lärare behöver ej göra många frågor, förrän han skall finna, att många skolbarn alls icke hafva sett saker, som man tycker omöjligens skulle kunna undgå deras uppmärksamhet. De iakttaga alltför flyktigt och ytligt. De behöfva verkligen *läras* att *se*. De måste vänjas vid att fixera, att stanna vid föremålet tillräckligt länge, att koncentrera sin uppmärksamhet och gifva noga akt på detaljerna (Bruce i Ziehen 1901: 41).

Att lämna klassrummet var ett annat sätt att stimulera åskådning. Det förespråkades i Hallstens *Lärobok i naturkunnighet* (1906–1907). Hallsten var motståndare till den sk systematiska metoden, enligt vilken undervisningen organiserats utifrån hur djuren klassificeras rent vetenskapligt. Istället förespråkade han att undervisningen skulle baseras på de livsgemenskaper i vilka djuren lever. Ett sådant arbetssätt skulle vara mer naturligt och kunde bland annat bidra till att skärpa barnens iakttagelseförmåga. För att åstadkomma ett sådant lärande var klassrummet otillräckligt. Direkta observationer ute i naturen rekommenderades:

Läraren måste i barnens sällskap och, märk väl, efter noggrann förberedelse göra direkta iakttagelser, låt oss säga upptäcksresor, i skolans närhet i allt vidare och vidare kretsar ungefär som det unga biet, när det första gången flyger ur kupan (Hallsten 1906:4).

Två år senare kom *Iakttagelseundervisning i småskola och folkskola* av G A Hald, folkskoleinspektör i Fredrikshavn. I det svenska förordet konstaterade Jöns Franzén att den svenska åskådningsundervisningen inte kom-

mit till sin rätt. Den hade i allt för hög utsträckning kommit att baseras på skolplanscher. Bristen med ett sådant arbetssätt var dels att flera skolor inte hade tillgång till tillräckligt många planscher, och dels att planscher inte var ett tillräckligt mångsidigt iakttagelsematerial. "Det kan nämligen inte nekas, att en bild lämnar få möjligheter till korrekta iakttagelser i jämförelse med föremålet självt. Man behöver blott erinra sig, att inga andra sinnen än synen kunna komma till användning vid iakttagandet av en bild" (Franzén i Hald 1908:3). Därför var idealet att barnen skulle få tillgång till det verkliga föremålet. Halds bok var oerhört detaljerad i sin metodiska beskrivning av hur iakttagelseundervisning kunde organiseras, och behandlade ingående både undervisningens innehåll och dess metoder. Det handlade exempelvis om att åskådliggöra färger, riktningar, former, längdmått och smakförmågelser. Hald redogjorde noggrant för vilket material som kunde användas för de respektive övningarna.

Ytterligare en åskådningsmetod var att låta barnen avbilda föremål. Pedagogiska tekniker som togs upp i flera böcker i början av 1900-talet var teckning samt modellering, dvs formandet av föremål i sand, lera eller vax (Frye 1910; Seinig 1913, 1915; Tadd 1903). Det bör understrykas att det då inte handlade om att släppa loss en fri skaparlust oberoende av de objekt som skulle avbildas. Även om själva avbildningen inte behövde vara realistisk, syftade den till att skärpa förmågan att iaktta världen. "Varje försök att avbilda ett föremål leder till noggrannare observationer" (Frye 1910:39; jfr Wagner 1926:136). Den som mest systematiskt utvecklade ett metodiskt tänkande kring denna form av elevskapat åskådningsmaterial var O. Seinig, som i trebandsverket *Den talande handen* (1913–1915), redogjorde för det som i svensk översättning kallades arbetsundervisning (*werkunterricht*). Seinig var (i likhet med Tadd 1902:50–53) kritisk mot det passiva sättet att bedriva åskådningsundervisning. Bilder fanns det numera ingen brist på, tvärtom "i mängden storstadsskola likna klassrummen, korridorerna och trappgångarna små tavelutställningar" (Seinig 1913:27). Inom arbetsundervisningen fick bar-

nen istället själva skapa föremål med händerna. Det var dock inte fråga om slöjd, till skillnad från ämnet slöjd handlade det om ett skapande som skulle ha en direkt relation till undervisningen. Istället för att skapa ting som kunde användas i hemmet, t ex klädhängare, fick barnen skapa föremål som kunde användas för åskådliggörande.

Även Alexis Everett Frye's *Naturstudium eller geografiundervisning med modellering* (1910) byggde på idén om att åskådningsmaterialet skapades av eleven själv. I detta fall handlade det om att åskådliggöra geografiska förhållanden, som inte alltid låter sig iakttagas direkt, vare sig i eller utanför klassrummet. Frye hör till de få författare som verkligen uttrycker en till synes egen världsbild, präglad av ett särskilt ämne. Frye kan kategoriseras som geografisk determinist, i det att han i geografiska förhållanden såg förklaringen till varför såväl mänskliga samhällen som djur och naturs utbredning ser ut på vissa sätt. Han urskiljde härvidlag en alldeles särskild faktor som särskilt betydelsefull. Det fundamentala faktumet vad gäller världens uppbyggnad var *att den lutar*. Lutningen, exemplifierad av berg och dalar, såg han som central för hur världen såg ut. Lutning och andra geografiska förhållanden kunde enligt Frye representeras genom modellering.

Senare kan modelleringen användas som ett hjälpmedel att framställa för barnen de olika kontinenternas ytor. Eftersom sandmodellering är ett naturligt och fullkomligt sinnebildande sätt att uttrycka formuppfattningar, kan vilket barn som helst modellera de geografiska grundformer, av vilka det har en tydlig uppfattning. Härav följer, att modelleringen blir ett förträffligt sätt för läraren att kontrollera, om barnet fått en riktig uppfattning, vare sig det är frågan om något så enkelt som höjder och dalar eller något svårare, t. ex. en hel kontinents mera komplicerade former (Frye 1910:34).

Åskådning var, till skillnad från minnet och rättstavning, ett ideal som tycks ha varit svårt att ogilla. Det



Bild 4. Elevskapat åskådningsmateriel. Att åskådningsundervisning inte behövde innebära ett mer eller mindre passivt åskådande av en skolplansch exemplifierades av bruket av modellering, där eleverna med sina egna händer skapade sitt eget åskådningsmateriel. Ur *Naturstudium eller geografiundervisning med modellering* (Frye 1910).

rådde ingen kontrovers om åskådningens princip som sådan, även om idéerna skilde sig något åt med avseende på hur åskådning rent konkret kunde realiseras. En försiktig kritik kan vi finna i *Åskådnings- och hembygdsundervisning* (1915) av den tyske pedagogen H. Scharrelmann. Han anslöt sig till åskådningsidealet, men betonade att barnen skulle ges frihet med avseende på åskådningens innehåll. Den gamla skolan hade

använt sig av ett allt för styrande system, i stil med: ”Titta på det här! Betrakta nu det här! Se just på detta! Barnet skall i varje fall se på det, som läraren anser vara nyttigt och ändamålsenligt. Men barnets intresse sammanfaller ej alltid härvidlag med lärarens fordringar” (Scharrelmann 1915:7).

Ett starkare avståndstagande från hela principen om åskådning finns i rektorn Hermann Haases *Den första räkneundervisningens metodik* (1913). Hans kritik gällde just räkneundervisningen. Haase riktade kritik mot den uppsjö av räkneapparater som fanns att tillgå:

Konstruktionen av sådana apparater har tyvärr nu övergått till en riktig sport. De flesta av herrarnas uppfinnare tyckas mena, att om man blott kan åskådliggöra och räkna ut uppgifterna på apparaten, så är också dennas praktiska användbarhet uppvisad (Haase 1913:4).

Problemet med räkneapparaterna var att de stimulerade fel typ av matematiskt lärande. Haases vision var att räkneundervisningen skulle utveckla förmågan till huvudräkning, vilket räkneapparaterna försvarade. Frågan diskuterades även i L. Gottfrid Sjöholms *Den första räkneundervisningen* (1949), där ett helt kapitel

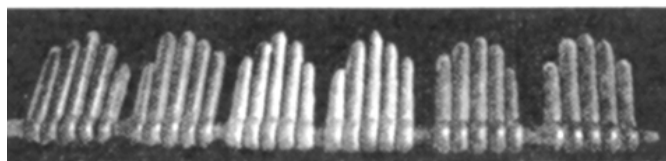


Bild 5. Åskådningsidealets gränser. Inom ämnet matematik ansågs inte alltid åskådningsmaterial som något positivt. Dessa räknehänder fick tummen ned av L G Sjöholm. ”Händer har barnen själva och på närmare håll än demonstrationsapparaten på lärarbordet. Men vid sekelskiftet hittade likväl någon på de konstgjorda händerna att användas som räkneapparat. Detta ovisa nit spårar man även på andra håll, när man sysslar med räknematerialens historia. Det ovisa nitet och den allvarliga och nödvändiga strävan att åskådliggöra räkneundervisningen går stundom hand i hand. Därvid kan man få bevitna, att åskådliggörandet drives för långt, t. ex. in på områden, där analogibildning ger tillräckligt underlag” (Sjöholm 1949:210).

ägnas åt kulramar och andra åskådningshjälpmedel. Sjöholm var inte alls lika kritisk som Haase, men markerade ändå att åskådliggörandet kunde drivas för långt, att det ibland fanns en övertro på vad åskådningshjälpmedel kunde åstadkomma, och att de egentligen inte kunde lära någon att räkna (Sjöholm 1949:210 f).

Men kritiken mot åskådning var, som sagt, inte utbredd. Under de första decennierna av skriftserien ser vi en mycket hög värdering av åskådningens ideal. Möjligen kom det senare att hamna i konflikt med ett annat framväxande ideal: att skolan ska ge eleverna möjlighet att uttrycka sig själva. Ett verk som lade stor vikt vid detta är den österrikiska teckningsläraren Richard Rothes *Den fria barnteckningen* (1937). Rothe, som förespråkade en psykologiskt orienterad teckningsundervisning, menade att tecknandet skulle vara spontant, och att ”kopiering, rent optisk avbildning” skulle ”för alltid bannlysas ur undervisningen” (Rothe 1937:34). Hos Rothe hade alltså avbildning fått en omkastad innebörd. Istället för att lära barnet att se framstod avbildning som en allt för enkel form av seende. Det är som om det inre åskådandet, betraktandet av den egna själen, kommit att framstå som den intressanta utmaningen för en modern pedagogik.

Skolsvårigheter

Intresset för skolsvårigheter blir särskilt påtagligt först mot slutet av utgivningen. I den tidiga utgivningen hade föreställningen om skolsvårigheter spelat en mindre (eller åtminstone annorlunda) roll – av tre skäl. För det första beskrevs sällan problem enbart som problem. Man skrev inte texter om uppmärksamhetsproblem, minnesproblem, intresseproblem eller apperceptionsproblem. Istället handlade texterna om uppmärksamhet och minne o s v. Det utesluter inte att man samtidigt intresserade sig för dem som hade problem i olika avseenden, men problemorienteringen var ännu inte en specialitet. För det andra: i den mån man trots allt behandlade specifika problem, så handlade det ofta om medicinska sådana: stamning, adenoider, ryggradskrökningar, trötthet m. m. (se nedan av-

snittet om hälsa). För det tredje: de böcker som trots allt behandlade intellektuella problem var inte sällan orienterade mot en *generell* oförmåga att lära. Ett tidigt exempel på detta synsätt är Johan Ambrosius *Undersökning om sinnesslöa barns utvecklingsmöjlighet* (1919–1920), som handlade om hur bildbara s k sinnesslöa barn var. Undersökningen var inte begränsad till ett fåtal förmågor, såsom att läsa, skriva och räkna, utan behandlade sådant som intressen, uppfattning av färger, smak- och luktsinne, förmimelse av temperatur.

Mot slutet av utgivningen ändras detta förhållande på ett dramatiskt sätt. Nu började man ge ut flera böcker om läs- och skrivsvårigheter samt matematiksvårigheter. Pedagogiken blev därmed mer problemorienterad, och kom att luta åt det specialpedagogiska hållet.¹²

Det första tecknet på denna nya tendens kom relativt tidigt. På 1940-talet publicerades boken *Läs- och skrivsvårigheter hos barn*. Boken var en antologi där tre medicinare och två lärarinnor skrev varsina kapitel (Tamm m fl 1943). Här påpekade Alfhild Tamm att förmågan att läsa och skriva inte skulle ses som en indikator på generell begåvning. Det fanns vetenskapligt begåvade individer som hade svårigheter med att läsa och skriva, liksom det fanns mindre begåvade som lärde sig läsa och skriva utan svårigheter (s. 5). I förordet beskrevs boken som efterlängtd, den svarade mot ett behov av en ”fylligare framställning kring läs- och skrivsvårigheterna” (s. 3) som hade uttryckts från pedagogiskt, psykologiskt och medicinskt håll. Framförallt ville man med boken sprida ny kunskap:

Vad vi velat med denna skrift är att sprida kunskap om de olika riktningar, som företrätts från såväl medicinskt, psykologiskt som pedagogiskt håll. Då det ibland framhållits, att så föga utträttats här i landet på ifrågavarande gebit, tror jag, att detta bottnar i bristande självkänedom om såväl den tidigare



Bild 6. Konsten att motverka läs- och skrivsvårigheter. I takt med att läs- och skrivsvårigheter etablerades som ett pedagogiskt problem kom konkreta metoder att utvecklas med syfte att motverka problemet. Ur *Läs- och skrivsvårigheter*. Från arbetet i en svensk läsklinik (Dahlqvist 1958:117). ”Gunilla läser ordet måla och kastar bollen på andra stavelsen (som har kort a)”, lyder bildtexten.

litteraturen, som om vad som under årens lopp i det tysta utförts, och därför hoppas vi, att denna bok skall utträta en del i upplysnings syfte (s. 3).

¹² Förutom publikationer om läs- och skrivsvårigheter, gav man ut en diger konferensdokumentation i två band om utbildning av döva. *Proceedings of the international congress on education of the deaf*, Stockholm 1970, vol 1–2, 1972. Till den specialpedagogiska färan hör också antologin *Varför specialpedagogik?* (1983).

Litteraturen om läs- och skrivsvårigheter kom senare att domineras fullständigt av Annie Dahlqvist, folkskollärarinna och grundare av Sveriges första läsklinik. Mellan 1954 och 1968 kom hon ut med tre böcker om läs- och skrivsvårigheter. Den första – *Läs- och skrivsvårigheter. Några amerikanska behandlingsmetoder* (Dahlqvist 1954) – baserades på en tre månaders studieresa i USA. Dahlqvist besökte där skolor i nio olika städer, som enligt uppgift skulle ligga i utvecklingens framkant när det gäller arbetet med läs- och skrivsvårigheter. Fyra år senare publicerades nästa bok, som kom att bli en försäljningsframgång. *Läs- och skrivsvårigheter. Från arbetet i en svensk läsklinik* (1958) gavs ut i fyra upplagor. Den baserades på Dahlqvists egna erfarenheter som lärare i en läsklinik. I *Läs- och skrivsvårigheter. Arbeta med elever från skolans mellan- och högstadium* (Dahlqvist 1968) behandlades frågor som hur vanligt det är med läs- och skrivsvårigheter, dess symptom-bild, orsaker och hur man kan arbeta med diagnoser och metodik.

Intresset för matematiksvårigheter väcktes något senare. 1960 kom den första boken om matematiksvårigheter: docent Olof Magne *Räknesvårigheter i folkskolan*. Magne framhöll att boken saknade föregångare. Ämnet matematik var rent generellt ett ämne som inte gavs särskilt mycket uppmärksamhet, och om räknesvårigheter ”finns i vårt land endast ett fåtal korta tidningsartiklar publicerade.” (Magne 1960:3).¹³ Magne bok var inte särskilt praktiskt orienterad utan diskuterade, i ljuset av egna undersökningar och tidigare forskning, frågor som räknesvårigheters orsaker och olika typer av räknesvårigheter. Ett avslutande kapitel behandlade hur undervisningen rent praktiskt kunde anpassas till elever med räknesvårigheter.

Magne bok blev uppenbarligen en stor framgång.

Under loppet av 14 år trycktes den i sammanlagt sex upplagor.¹⁴ Under hela perioden var det Olof Magne som ensam skrev böckerna om matematiksvårigheter i skriftserien, men intresset för ämnet växte efter hand. 1967 konstaterade Magne att intresset för matematiksvårigheter stigit, att forskning ”kommit igång på allvar” och att ”en försöksverksamhet med matematik-kliniker har startat” (Magne 1967:3).

Hälsa

Skolbarns hälsa diskuterades i ett flertal titlar i skriftserien. Utgivningen var koncentrerad till början av 1900-talet. Alla böcker utom en (Herlitz 1941), gavs ut under perioden 1900–1923. Ett genomgående drag för dessa skrifter är att de uppvisar en syn på hälsa som i många avseende kan tyckas främmande idag. Texterna indikerar att synen på hälsa har förändrats i takt med att vissa sjukdomar har försvunnit, och i takt med att synen på friskt och sjukt har ändrats. Därmed har också förväntningarna på vad lärare behöver kunna förändrats.

Undersökning av patologiska naturer av Arno Fuchs (1900) var den första skrift som behandlade frågor om elever som ansågs vara sjuka eller avvikande på olika sätt. I förordet till boken presenterades forskningsinriktningen *pedagogisk patologi* som ett nytt sätt att förstå skolbarns avvikelser. Medan man i äldre tider tillämpat ett moraliserande perspektiv på elever som inte hängt med i undervisningen var det nu möjligt att förstå orsakerna till elevers prestationer. Att det var fråga om ett nytt synsätt inskräptes också av att en del grundläggande medicinsk terminologi förklarades för läsaren (patologi, diagnos, terapi, prognos, profylax).

Fuchs presenterade i sin undersökning ett antal patologiska barntyper, som behandlades i var sitt kapi-

13 I skriftserien hade tre titlar tidigare publicerats med inriktning mot matematik. Herman Haases (1913) *Den första räkneundervisningens metodik*; Abel Bergstens (1939) *Folkskolans räkneundervisning* samt L Gottfrid Sjöholms (1949) *Den första räkneundervisningen*. Ingen av dessa ägnar sig specifikt åt matematiksvårigheter.

14 Titeln ändrades två gånger, och innehållet bearbetades under denna tid. De övriga titlarna är *Matematiksvårigheter hos barn i åldern 7–13 år* (1967–1971) Boken trycktes i fyra upplagor, och följdes snart av *Matematiksvårigheter* (1973). Magne gav också ut *Matematikinläringen i grundskolan* (1980).

tel. Den sjukdomsklassificering som Fuchs använde sig av var något egenartad:

- Medveten lögnaktighet under starkt utpräglad fantasi
- Lättsinne hos en stark, fantasirik natur
- Objektiv och subjektiv äresjuka i förening med böjelse för affekt
- Öfverdrivet ömtålig hederskänsla, förenad med lätt inträdande sinnesrörelse
- Öfvergående fysisk och psykisk slöhet, förorsakad av alkoholförgiftning
- Virrighet
- Momentan förryckthet
- Flerårig efterblifvenhet på det intellektuella och sedliga området

Nästa bok som på ett ingående sätt diskuterade hälsovård var *Ryggradskrökningar i Lausannes skolor* (Scholder, Weith & Combe 1902). Det kan tyckas vara en bok med ett väldigt specialiserat intresse, och i boken konstaterades också att ryggradskrökningar var en åkomma som folk i allmänhet inte betraktade som särskilt allvarliga. Författarna menade emellertid att ryggradskrökningar var ett mycket vanligt problem. Studier de själva och andra gjort i skolor hade visat att mellan 24 och 29 procent av eleverna var drabbade (s. 44). De underströk också att problemen inte på något sätt minskat med civilisationens utveckling, utan tvärtom var just effekter av civilisation. Ryggradskrökningarna ”tyckas tilltaga i mängd och svårighet, allteftersom upplysningen och civilisationen stiger” (s. 5). Här spelade skolan en stor roll: ”Statistiken visar, att de länder, i hvilka den obligatoriska skolgången är införd, också äro de, som ha det största antalet i nämnda afseende missbildade barn” (ibid.). Viktigt var därför att göra förändringar i skolan. Hit hörde exempelvis att anpassa skolbänkar efter elevernas storlek, att förbättra belysningen i skolsalen, att verka för en god kroppsställning vid skrivningen, att minska stillasittandet (s. 85–88).

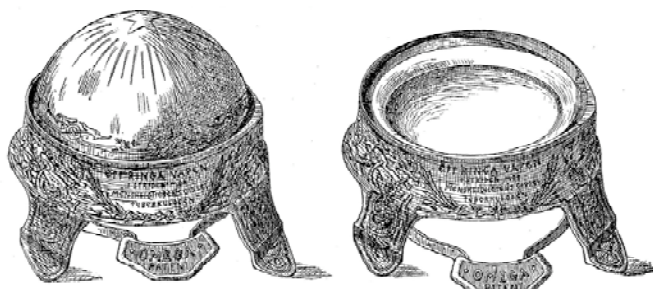
En enskild åtgärd mot ryggradskrökningar behandlades i en uppsats av en professor i kalligrafi – H. Otth. Han argumenterade för en övergång från lutande till

Bild 7. En utbredd skol-sjukdom. Ryggradskrökningar betraktades som en vanlig och allvarlig sjukdom, som förvärrades av det stillasittande livet i skolan. En ryggsäck kunde vara ett steg på vägen mot en rakare rygg. Ur Skolhygien (Leffler 1909:82).



upprätt skrift. Problemet med den lutande skriften var att den tvingade den skrivande att inta en hållning som var hälsovådlig. Detta till skillnad från den uppräta skriften som ”i anmärkningsvärd grad förekommer skolios och närsynthet” (Otth 1902:91). Otth beklagade att lärarkåren inte hade låtit sig övertygas om värdet av den uppräta skriften. Den ansågs inte vacker, den var inte naturlig, den hade inte så stora hygieniska fördelar, de vanliga pennorna var inte anpassade till upprätt skrift, man skrev långsammare med upprätt skrift – argument som presenterades men avvisades. Otth medgav dock att upprätt skrift inte skulle lösa alla problem. Även det linjerade pappret bidrog till dålig hållning, liksom små bokstäver, skrivbläck som inte var riktigt svart och att fötterna placerades snett.

Snart kom den första svenska undersökningen om hälsa i *Pedagogiska skrifter*: folkskolläraren Gustaf Berghs (1908) *Skolhusets hygien*. Till skillnad från många andra skolhygieniska verk ägnade den sig inte åt att beskriva sjukdomar. Fokus låg istället på hur de kunde förebyggas. Närmare bestämt fokuserades hur själva skolhuset och dess inventarier kunde motverka sjukdomars uppkomst och spridning. Bergh hade på SAF:s bekostnad bevisat den första skolhygieniska konferensen i Nürnberg, och hans bok är rikt illustrerad med tidens nymodigheter på den skolhygieniska



Sluten. Fig. 25. SPOTTLÅDAN »OMEGA». Öppen.

Bild 8. Kampen mot tuberkulosen var högst aktuell i skolans tätbefolkade klassrum. Spottkoppar kunde uppfattas som ett steg på vägen mot en mindre smittsam skolmiljö. Ur Skolhusets hygien (Bergh 1908).

området: ett tvättställ från London, ett normalmått för skolbänkar från Wien, en fransk ventilationsanordning o s v. Skolhusets placering utreddes noggrant. Skolhuset skulle placeras rätt i relation till väderstrecken, för att göra ljusinsläppet så lämpligt som möjligt, och kontakt med fabrikers utsläpp och gatans buller skulle undvikas. Även vikten av en bra skolgård – till-



räckligt stor, överblickbar etc. – ägnades ett helt kapitel. Av särskild vikt var själva skolrummets hygien: dess storlek, inredning, belysning, uppvärmning, ventilation och renhållning. Även skolbänken ägnades en noggrann undersökning. På hela sjutton sidor presenterades ett resonemang om skolbänkens ultimata design. Skolbänkens främsta syfte var att befordra en god kroppshållning.

Samma år gav Hugo Hagelin (1908) ut en bok om ett mycket specifikt medicinskt problem, som samtidigt sades vara väldigt utbredd. Boken hette *Adenoider och skolundervisning*. Adenoider – d v s en sjuklig förstoring av nässvalg-mandeln som försvarar andning genom näsan – beskrevs som ett utbredd problem. Hagelin hänvisade till undersökningar som visat att 10–18 procent av eleverna var drabbade. Adenoider hade en skadlig inverkan på andedräkt, hörsel, tal och allmän begåvning, och därför måste alla lärare ha kunskap om adenoider. ”Varje lärare [...] bör känna till de väsentligaste anatomiska och patologiska sakförhållanden rörande adenoider av det enkla skäl, att okunnighet om dem menligt inverkar på de slutmål, varje lärare syftar till [...]” (Hagelin 1908:5). (Se bilderna nedan.)

Några år senare publicerades L. G. Sjöholms (1911) *Om stamning*. Sjöholm inledde sin bok med en exposé

Bild 9. Ett stort hälsoproblem åtgärdat. Adenoider betraktades som ett hälsoproblem som drabbade många elever, och som fick allvarliga konsekvenser. Denna före-och-efterbild föreställer en pojke som genomgått en operation för avlägsnande av adenoida vegetationer. ”Innan de adenoida vegetationerna avlägsnades, var pojken i mycket hög grad efterbliven i intellektuellt avseende. Han hade svårt att fatta vad som sades till honom och talade nästan obegripligt. Efter operationen utvecklades hans intellektuella prestationsförmåga över all förväntan, och han blev en av de bästa i den skolklass han tillhörde”, säger Siegvald i *Om intelligensundersökningar och deras pedagogiska betydelse* (1928:107), men påpekar samtidigt att operationer inte alltid innebär så påtagliga förbättringar.

över stamningens historia, och behandlade olika idéer om stamningens orsaker och botemedel från Hippokrates och framåt. En fråga som lyftes i historiken var *huruvida Moses var stammare*. Sjöholm konstaterade att det inte fanns några klara bevis, men att det inte var osannolikt att så kan ha varit fallet. ”År antagandet riktigt, så står man än mer förundrad inför storheten av hans folkbefriare- och folkuppfostraregärning, och då får man ett nytt vittnesbörd om sanningen av Hiltys ord, att de stora gärningarna ofta utföras av de klena och svaga” (Sjöholm 1911:6). Vidare diskuterade Sjöholm vad stamning är, vilka dess orsaker är, hur stamning kan botas och förebyggas, samt hur stammanen skulle behandlas i den dagliga undervisningen. Sjöholms grundläggande uppfattning kan beskrivas som att stamning var ett problem, men ett problem som kunde begränsas, om bara läraren gavs tillräcklig kompetens.

Stamningens orsaker och väsen samt allmänna förhållningsregler borde icke vara okända för någon lärare. Därför borde dessa saker jämte en grundlig framställning av talets fysiologi och hygien (talteknik) upptagas på seminariernas arbetsplan (Sjöholm 1911:126).

Med Alvida Sandbergs *Londons friluftsskolor* (1912) var det återigen dags för ett skolhygieniskt verk som riktade uppmärksamheten mot utlandet. Texten behandlade den pedagogiska nymodigheten *Open air schools*, skolor där undervisningen bedrevs utomhus. Konceptet, som härstammade från Tyskland och för första gången prövades 1904, byggde på idén att vissa typer av elever gynnades av att undervisas utomhus.

Många av de skolhygieniska verken under denna tid var relativt specifika till sin karaktär. Ett verk som dock gjorde anspråk på att täcka av ett bredare fält var Gustaf Lefflers *Skolhygien*, som gavs ut i två delar med tio års mellanrum. I den första delen (Leffler 1909) låg

fokus på hur skolan kunde befrämja hälsa och motverka sjukdom. Leffler presenterade tämligen detaljerade idéer om vad skolan kunde göra. Hur eleverna bar sina böcker, hur många som vistade i ett klassrum, schemats utseende, skrivsätt, sätt att straffa osv – allt hade konsekvenser för elevernas hälsa.¹⁵ Den andra delen (Leffler 1919) presenterade främst de olika sjukdomar som ansågs vara vanliga. Sjukdomarna kategoriserades som (i) skolsjukdomar (t ex stamning, ryggradskrökningar, närsynthet, onani) (ii) infektionssjukdomar (t ex mässling, röda hund, scharlakansfeber, tuberkulos, barnförlamning) (iii) nervsystemets sjukdomar (t ex epilepsi, danssjuka, neurasteni, hysteri).

De sjukdomar som främst var av intresse i skriftserien var sådana som på något sätt hade beröring med skolan. Särskilt intresserad var man av sjukdomar som kunde uppstå eller spridas i skolan. Ett undantag från denna tendens är en text om könssjukdomar. 1922 publicerades *Ur betänkande angående åtgärder för spridande av kunskap om könssjukdomarnas natur och smittfarlighet m. m.* Texten var ett urval från ett betänkande av en utredning som tillsatts av civildepartementet, och urvalet handlade främst om hur skolan genom införande av sexualundervisning kunde bidra till att förebygga spridningen av könssjukdomar. Betänkandet underströk att kampen mot könssjukdomar förutsatte undervisning i sexuell hygien, och gick igenom hur denna borde anordnas i skilda skolformer.

Detta var ju en ny fråga för skolan, och det är tydligt att man i betänkandet inte ville lämna något åt slumpen. Bland annat förde man ett långt resonemang om vem som skulle sköta sexualundervisningen. Att anförtro ansvaret till lärare såg man som långt ifrån självklart. I regel borde istället läkare sköta undervisningen i hälsolära och därmed också sexualundervisningen. Skälen för det var läkarens kunskaper, men också läkarens auktoritet, som kunde neutralisera ”den benägenhet som till äventyrs kan finnas hos lärjungarna att på ett olämpligt eller störande sätt mottaga den givna

¹⁵ En amerikansk bok med ett liknande tema var *Förslag till program för hälsovården i barndomsskolan* (Andress & Bragg 1923).

undervisningen” (*Ur betänkande ... 1922:57*). Man räknade dock med att det inte alltid skulle gå att skaffa fram läkare till undervisningen, och påpekade också att de nutida lärarna var bättre rustade att själva bedriva sexualundervisning, då seminarierna numera gav större plats åt sexualundervisning (s. 61).

Det var under de två första decennierna – mellan 1900 och 1923 – som värdet av hälsa speciellt inskärptes i *Pedagogiska skrifter*. Efter 1923 publicerades inget verk i genren förrän 1941, då skriftseriens sista text om hälsa gavs ut. Nu var det den klassiska frågan om överansträngning som blivit aktuell i läkaren och docenten C. W. Herlitz *Undersökning rörande den svenska skolungdomens arbetsbörda och därmed sammanhängande problem* (1941). Bakgrunden till undersökningen var enligt Herlitz pågående diskussioner om överansträngning bland skolungdomen. Dock fanns det ingen undersökning som gjort det möjligt att undersöka orsakerna till den påstådda överansträngningen, vilket försvårat en tillförlitlig diskussion om skolans roll i sammanhanget. Herlitz undersökte därför skolungdomens arbetsbörda med hjälp av enkäter, och redovisade uppgifter som skolårets längd, skolvägens längd, läxläsningstiden, förekomst av extralektioner och ferieläsning, sovtid, antal som fick underbetyg och hur många som var kvarsittare. Hans sammanfattande omdöme var att skolan var alltför betungande:

Den utförda undersökningen [...] synes bl. a. motivera det omdömet, att den totala arbetsdagen för eleverna särskilt på de högre stadierna är lång, hemarbetet för skolans räkning omfattande och fritiden kort. Underbetyg förekomma för nämnda kategorier i mycket stor utsträckning, och ferieläsning är påfallande ofta förekommande. Av undersökningen synes vidare framgå, att arbetsbördan ofta är tung, särskilt för eleverna i pubertetsåldern (Herlitz 1941:143).

Fostran

Det är inte möjligt att göra en knivskarp distinktion mellan ”lärande” och ”fostran.” Tvärtom har många

pedagoger gjort en poäng av att dessa dimensioner löper samman, inte minst bland Herbart och hans efterföljare. Ändå är det rimligt att urskilja en isolerbar dimension som omfattar skolans moraliska fostran av elever. Att den moraliska fostran är en avgränsad aspekt av skolans verksamhet är också en uppfattning som uttryckts av olika författare, särskilt tidigt i skriftserien. Av de verk som gavs ut under det första decenniet är det två som gjorde anspråk på att introducera ämnet pedagogik som helhet: E. Martigs *Lärobok i pedagogik för seminarier och självstudium* (1903) och Wilhelm Reins *Grunddragen av pedagogiken* (1902). Båda hade särskilda kapitel om disciplinering. Hos Rein betecknades detta som ”läran om ledningen” och inkluderade tukt och skoldisciplin. Martig talade om ”tukten”.

Under denna tid märktes fortfarande ett starkt religiöst inflytande. I skriftserien exemplifieras detta av skrifter om religiös uppfostran (Wagner 1903; Baumgarten 1904; Ekelund 1904–05), men också av hur målen för skolans undervisning kunde skrivas fram i mer allmänt hållna framställningar. Martig citerade Pestalozzi, och ville att barnen skulle bli ”gudfruktiga, fromma och förståndiga” (Martig 1903:6). Hartmann menade att målet för skolans verksamhet var ”den planmässiga utvecklingen af den sedligt-religiösa karaktären” (Hartmann 1898:3).

Den första bok i skriftserien som i sin helhet koncentrerade sig på fostransdimensionen var fransmannen Bernard Pérez tvåbandsverk *Våra barns moraliska uppfostran* (1907; 1908). Intressant nog handlade verket inte om barn i skolåldern, utan koncentrerade sig på barn upp till tredje levnadsåret, men översättaren ansåg inte att detta minskade bokens värde. Det viktiga var inte de speciella anvisningarna som gavs i olika fall, utan dess huvudsakliga anda. Pérez gjorde en systematisk framställning av den moraliska uppfostrans olika dimensioner. I fem olika delar behandlades aspekter av det lilla barnets moraliska liv: viljan, sinnena, de egoistiska känslorna, de altruistiska känslorna samt de sammansatta känslorna (t ex kärlek till djur). Det som tycks vara bokens underförstådda budskap är

att i princip alla delar av ett barns beteende kan och bör ses ur ett moraliskt perspektiv.

Social fostran

Från och med 1910-talet går det att iakttä en betydelseglidning som består i att fostran kom att förknippas med demokrati och/eller medborgarskap. Det tidigaste exemplet på en medborgerlig orientering är utgivningen av Kerschensteiners skrifter. Kerschensteiner satte arbetet i centrum. "Arbetslusten" var "en av de mäktigaste livskrafterna för människans sedliga uppfostran" (Kerschensteiner 1912:52). Han kritiserade den individualistiska skolan, som var en plats där "de egoistiska kunskapsdrifterna få en systematisk utveckling, de sociala drifterna däremot ingen eller nästan ingen" (Kerschensteiner 1910:12). Skolor måste istället sträva efter att skapa "gemensam arbetsglädje" (1910:15), och skolarbetet måste bli mindre teoretiskt och mer praktiskt, samtidigt som den teoretiska undervisningen skulle förbindas med den praktiska. Här räckte det inte med att införa lite slöjd och anlägga skolträdgårdar såsom sidoaktiviteter, utan dessa måste inta en medelpunkt i skolarbetet:

Vi måste organiskt infoga det praktiska arbetet i hela läroplanen, vi måste mer och mer trakta efter att rycka verkstäder, laborationer, ritsalar, skolkök och skolträdgårdar fram i skolväsendets medelpunkt, och därmed förbinda den teoretiska undervisningen, så långt det låter sig göra (1910:18)

Det var framförallt från USA som olika idéer om social fostran kom att hämtas. Under 1910-talet gavs tvåbandsverket *Framtidsskolor* av John och Evelyn Dewey (1917; 1918) ut. Böckerna, som lades upp som en studie av då existerande skolor i USA som sökt tillämpa pedagogiska teorier i praktiken, landade i ett förespråkande av demokratisk fostran. Den traditionella, auktoritära uppfostran blev föremål för explicit kritik. Dewey och Dewey menade att det "vanliga uppfostringssättet", med dess tonvikt vid lydnad och läraktighet var lämpat för ett autokratiskt samhälle, och var

ett direkt hot mot ett demokratiskt samhälle:

Om vi uppfostra våra barn till att mottaga befallningar, att utföra saker endast emedan de är tillsagda därom, och underlåta att ingiva dem mod till att handla och tänka för sig själva, så lägga vi ett nästan oöverstigligt hinder i vägen för besegradandet av vårt systems brister och för ådagaläggandet av de demokratiska idealens sanning. Vår stat är grundad på frihet, men då vi uppfostra framtidens stat, medgiva vi så litet frihet som möjligt (Dewey & Dewey 1918:219).

Med andra världskrigets utbrott blev hotet mot det demokratiska samhället än mer påtagligt. Månaderna innan kriget bröt ut befann sig folkskollärarinnorna Elsa Skäringer-Larson och Ester Hermansson i Amerika på en fyra månaders studieresa, med syfte att studera dess utbildningsväsende. De skrev varsin bok, men i detta sammanhang är det Skäringer-Larsons (1941) *Demokratisk fostran i U.S.A.* som är av intresse. Enligt Skäringer-Larson var intresset för demokratisk fostran stort i USA. Boken inleddes med följande ord:

Skall Amerika lyckas rädda sin demokrati? Hur skall vi undgå Europas öde? Dyliga och liknande frågor mötte oss överallt bland amerikanskt skolfolk, och man fick ett starkt intryck av att den frågan för närvarande är en av de mest brännande på skolfronten i Amerika (Skäringer-Larson 1941:5).

Strax efter kriget kom en bok med ett snarlikt tema: Ture Casserbergs (1948) *Social fostran i amerikanska skolor*, som beskrev hur man i USA arbetade med exempelvis elevråd och kursplaner (se även Hammarstrand 1951: kap 3).

Vi ser således ett intensivt och ihållande arbete för att göra skolan till en plats för social fostran. Möjligen vittnar uthålligheten om svårigheterna att göra den sociala fostran till en integrerad del av skolans dagliga pedagogik. En sådan tolkning är inte orimlig, inte minst med tanke på att skolan, de facto, är en plats

som är isolerad från samhället. Kanske är det också i ljuset av detta vi kan förstå förekomsten av mer specifika och avgränsade aktiviteter som syftar till att närma skolan till samhället. Ett sådant exempel är *lägerskolan*. 1962 publicerades i skriftserien en liten handledning i lägerskolearbete: *Lägerskolearbete i Högbo*. Den var utarbetad av deltagare i kursen "Fostran i skolan", och bestod av exempel på uppgifter som eleverna kunde ges under en lägerskola. Det var konkreta uppgifter och frågor som kunde ställas vid besök på exempelvis bondgården, sågverket, torvmossen och kyrkan. I förordet beskrevs lägerskolans fostrande egenskaper. Dels ställde lägerskolan krav på hänsyn och anpassning till kamraterna. Dels kunde man under en lägerskola lära sig väldigt mycket om det samhälle i vilket man vistades. Författarna understök att lägerskolan varken var en kort studieutflykt eller en kamouflerad frivecka med enbart lekar och tävlingar. Lägerskolan var allvarligare än så; den beskrevs som "en veckas dygnet-runt-samvaro", och poängen med den var att

eleverna skulle lära sig något om samhället:

Lägerskola är arbete, intensivt arbete, för att man skall hinna studera så mycket som möjligt av livet utanför skolsalens fyra väggar. På lägerskolan skall man aldrig öda tid med sådant, som man lika bra kan göra hemma i klassrummet. (*Lägerskolearbete i Högbo* 1962: 3)

Handledningen om lägerskolearbete var den sista publikation i skriftserien som kan sägas behandla konkreta metoder för social fostran. Möjligen markerar den en vändning. Medan man tidigare talat om att göra skolan till ett samhälle i miniatyr, är lägerskolans idé att man lämnar skolan för att närma sig samhället. Möjligen bygger denna uppfattning på en mer realistisk/pessimistisk uppfattning om huruvida skolan faktiskt kan vara ett samhälle i miniatyr.

Populärkultur

Den sociala fostran kretsade kring att integrera elever i samhället. Samhället har emellertid inte i alla avseenden betraktats som problematiskt. Samhället rymde ju också *populärkulturen*. I skriftserien utkom tre böcker om populärkultur.

Den första boken var *Biografen. Ett ord till facketts män samt till föräldrar och lärare* (Liander 1922). Dess författare, Halfdan G. Liander, sade sig inte vara en entydig motståndare till biografen som sådan. Han menade att såväl den kritik som den entusiasm som den väckt varit överdriven. Däremot fanns det anledning att vara särskilt kritisk mot hur ungdomen påverkades av biografen, och det är denna negativa inverkan som Liander koncentrerade sig på. Han jämförde filmmediet med klassisk smutslitteratur som Nick Carter, en jämförelse som utföll till filmens nackdel, bland annat för att den var så mycket mer suggestiv och där-



Bild 10. Den farliga populärkulturen. Bilden föreställer en specialist på blodiga effekter. Ur Våldets läroplaner (Lindell 1984).

med svår att distansera sig från. ”Mörkret i lokalen, ibland även det entoniga surret från apparaten, musiken [...] de slag i slag sig påtrugande sensationerna, allt detta omtöcknar omdömet hos mottagliga själar” (Liander 1922:35). Liander exemplifierade det negativa inflytandet med inbrott, snatteri, stöld och självmord (s. 31, 112). För att vara skriven av en person som inte sade sig ha något emot biografen som sådan, är det fråga om ett relativt starkt ställningstagande. Det ska samtidigt ses i ljuset av den rådande tidsandan. Under denna tid gick inte ens Charlie Chaplin fri från den statliga filmcensuren.¹⁶

Nästa bok om populärkultur kom 25 år senare och hade ett delvis annat tonläge. Lorentz Larssons *Ungdom läser. En undersökning av läsintrössena hos barn och ungdom i åldern 7–20 år* (1947) gav plats åt en del kritiska reflektioner över följderna av ”dålig litteratur”, men framförallt är det fråga om en tämligen neutralt hållan läsvaneundersökning. På närmare 400 sidor presenterade Larsson sin undersökning, som baserades på frågeformulär riktade till cirka 15 000 ungdomar. Frågorna, som bland annat handlade om favoritböcker, veckotidningsläsning, magasinläsning, dagstidningsläsning, hur hemmets boksamling såg ut och vilka böcker barn och ungdomar själva ägde, redovisades utifrån kön, ålder och skolform. Undersökningen kan närmast beskrivas som kultursociologisk och representerar ett delvis nytt sätt att närma sig barnens inre liv, genom att barnet som kulturkonsument framträder som ett forskningsobjekt.

Oron över vad populärkulturen kunde göra med barn ägnades ingen bok under de följande tre decennierna, men på 1980-talet kom så *Väldets läroplaner* (Lindell 1984). Den handlade om massmediavåld och dess påverkan. I likhet med Lianders bok från 1920-talet var det den nya tekniken med rörliga bilder som diskuterades, men i *Väldets läroplaner* var det inte

sedeslöshet i allmänhet som främst problematiserades, utan våld.

Mätning

Under 1900-talets första hälft utvecklades olika typer av test, som förmedlade bilden av att barns olikheter var möjliga att mäta. En pionjär på området var Binet, vars trebandsverk *Nyare åsikter angående barnen* (1915–1916) publicerades i skriftserien. Binet argumenterade för att intresset för barns anlag varit begränsat:

I de hundratals böcker om uppfostran, som årligen utkomma, kan man ofta inte finna en enda sida, där man märker, att författaren gjort sig bekymmer beträffande barnens olika anlag. Barnen synes för dessa hemmastadda pedagoger vara en storhet, som man ej behöver räkna med. Man synes antaga a priori, att barnet icke är något annat än en människa i smått, en homunculus, med ett förhållandevis inskränkt mått av alla den vuxnes förmögenheter. Man antar också, att det finnes en enda typ av barn, vilken alla mer eller mindre likna, och man förstår sålunda icke alla de olikheter, som existera icke allenast med hänsyn till barnens karaktärer och sätt att känna utan också med hänsyn till deras sätt att tänka och deras intellektuella anlag (Binet 1915:11).

Denna kritik må vara en överdrift – barnens olikartade anlag var inte en fullständig nyhet för pedagogiken (jfr Sjöstrand 1943) – men Binet bidrog ändå starkt till att sätta de intellektuella olikheterna i ett särskilt fokus för forskningen. Att det var fråga om ett nytt perspektiv underströk också G A Jaederholm i en recension av Binets verk, som publicerades i *Pedagogisk tidskrift*. Jaederholm inledde sin recension med omdömen om

¹⁶ ”Chaplin har dock ej gått fri från censuren. Man har reagerat rätt skarpt mot hans filmer, i vilka det lägsta raljeri i form av misshandel av krymplingar, sparkar och slagsmål överflödar och som bjuda på saker så råa, dumma och smaklösa, att det kan väcka både förvåning och förargelse. Här i Sverige har censuren varit rätt onådigt mot Mr. Chaplin [...]” (Liander 1922:23).

Pedagogiska skrifter rent generellt. Han menade att dess utgivning hade varit "av mycket ojämnt värde" och var delvis föråldrad. Man hade givit ut väldigt mycket tysk litteratur, medan det var i Förenta Staterna som utvecklingen drivits under senare tid. Med utgivningen av Binet hade man däremot placerat sig mitt i samtidens mest brännande frågor:

Med valet av Binets ovannämnda arbete är nu ett mycket lyckligt grepp gjort, ty trots dess älskvärdt käserande ton och dess lästlätthet torde man knappast kunna finna ett arbete, som så grundligt och i pedagogiskt så lycklig form inför i diverse pedagogiska forskningsriktningar, som för närvarande äro föremål för vidlyftiga undersökningar och en häftig debatt (Jaederholm 1916:429f).

Att detta tänkande dock inte fick något omedelbart genomslag i Sverige antyds i *Psykiska mätningar i amerikanska skolor*, av folkskolläraren Theofil Nilsson. Nilsson menade att skillnaderna mellan USA och Sverige var enorma vad gäller inställningen till intelligensmätningar:

Man känner sig i hög grad frapperad över den betydelse, man inom den amerikanska skolvärlden tillmäter dessa mätningar, och man kan ej undgå den tanken, att de i alla fall måste vara av något värde, fastän man här hemma närmast vill anse dem som fullkomligt värdelösa (Nilsson 1922:5).

Relativt entusiastisk var dock Herman Siegvold, som skrev *Om intelligensundersökningar och deras pedagogiska betydelse* (1928). Han värjde sig visserligen för begreppet intelligensstest och betonade komplexiteten i att representera en människas intelligens. Därför ersatte han termen *intelligenstest* med *intelligensundersökningar*. I boken förde han ett allmänt resonemang om intelligensstänkandet utifrån den tidens

forskning om vad intelligens är, miljöns inflytande på intelligensen, hur man utformar intelligensundersökningar och vilken pedagogisk betydelse intelligensundersökningar har. Siegvolds text andas en sorts behärskad entusiasm inför intelligensundersökningar; han påpekade att det särskilt för unga människor kan vara svårt att förutse utvecklingen och att intelligens inte är den enda egenskap som är viktig i livet. Samtidigt menade han att intelligensmätningarna hade ett stort pedagogiskt värde "i det att de kunna hjälpa oss till ökad kännedom om våra elevers själsliga anlag och utveckling" (Siegvold 1928:140).

Den som mer än någon annan bidrog till att göra testfrågan till en central angelägenhet var Frits Wigforss. Han skrev hela fyra böcker om kunskapsmätningar mellan 1939–1946, som gavs ut i skriftserien. Den första, *Kunskapsprövningar* (1939), kom att bli en klassiker som gavs ut i tre upplagor.¹⁷ I *Kunskapsprövningar* diskuterades frågan om hur kunskapsprövningar kunde göras tillförlitliga och upplysande. Särskilda kapitel ägnades standardprov och diagnostiska prov. I mitten av 1940-talet skrev Wigforss på kort tid tre böcker som hade ett mer specifikt fokus. Medan *Kunskapsprövningar* diskuterade hur lärare i allmänhet kan bete sig för att pröva elevernas kunskaper, intresserade han sig nu för skolmognadens problem. Det handlade dels om undersökningar av hur väl eleverna behärskar läsning, skrivning och räkning vid skolgångens början (Wigforss 1945; Wigforss 1946a) samt om ett försök att utforma ett faktiskt prov för hur skolmognad kan mätas (Wigforss 1946b). Wigforss menade att skillnaderna mellan skolbarn kunde vara betydande, och att det var av vikt med en tidig differentiering. Denna sorterande funktion hos kunskapsmätningar återopades också i Olov Dahlgrens (1945) *Grupptestet och dess praktiska användning*, som bland annat diskuterade hur man genom intelligensstest som utfördes i grupp kunde genomföra gallringen av de elever som ville börja i läroverk. Dahlgren menade att man i Sverige hittills inte brukat den psykologiska forskning

17 De andra och tredje upplagorna gavs ut så sent som 1956 samt 1960, i bearbetning av Åke E. Edfeldt.

ens landvinningar för att lösa pedagogiska och skolorganisatoriska problem. Han hävdade också att tidigare metoder för att sälla fram studiebegåvningar – inträdesprov och betyg från folkskola – inte lyckats med att fånga elevernas intelligens. Därför borde även intelligensundersökningar användas som gallringsinstrument.

1956 publicerades ett verk som uttryckte en ny och något mer försiktig hållning till testers förmåga att sortera människor: Eve Malmquists *Utredning ifråga om utformningen av lämplighetsproven i samband med inträdesprövningarna vid rikets folk- och småskoleseminarier*. Undersökningen handlade om i vilken utsträckning dessa lämplighetsprov kunde sägas vara ett tillförlitligt och användbart mått vid gallringen av läraraspiranter. Malmquists svar var att de inte var det. Hans undersökning uttryckte dock en tilltro till att det kunde vara möjligt att utforma sådana test. Att utveckla sådana var dock inte ett enkelt företag: han föreslog en *åttaårig försöksverksamhet*. Förslaget var att de olika seminarierna skulle indelas i fem regionala grupper, och att varje grupp utvecklade lämplighetsprov, exempelvis intelligens- och studielämplighetsprov; personlighetsprov (t ex Zulligertest; Rohrschachbilder) och gruppintervjuer som sedan skulle utvärderas vetenskapligt (Malmquist 1956: 131–137).

I Ebbe Lindells *Kan den tidiga skolframgången förutsägas? Några experimentella bidrag* (1963) fortsatte kritiken mot mätningar. Lindells undersökning handlade om skolmognadsprov, och huruvida dessa kunde förutsäga skolframgången. Lindell menade att dessa inte kunde göra detta i särskilt hög utsträckning, och han såg det som en allvarlig sak om elever felaktigt placerades i skolmognadsklass. Det innebar dock inte att specialundervisningen skulle försvinna:

Det finns en grupp nybörjare, som får så stora svårigheter, att de bör placeras i annan undervisningsform än normalklass, men det bör vara resultatet av deras skolgång som avgör, om specialundervisning ska insättas. [...]. Än angelägnare vore det att genom en stödundervisning av läskli-

niktyp, där alltså eleverna inte omplaceras, kunna hjälpa nybörjarna tillrätta redan då svårigheterna möter, utan att samtidigt ta risken att felplacera ett stort antal nybörjare (Lindell 1963:98).

Kärnan i Lindells kritik var således att skolmognadsprov inte kunde förutsäga hur en elev skulle komma att klara sig i skolan. Det var med andra ord en kritik mot det kontextlösa kunskapsprövandet som Lindell formulerade.

Undervisningshistoria

Ett framträdande tema inom skriftserien var, som torde ha framgått, frågan om skolans modernisering. Det betyder emellertid inte att utbildningshistorien var satt på undantag. Ett exempel på detta är att man gav ut klassiska pedagogers verk: Pestalozzis *Enslingens aftonstund* (1901) Comenius *Moderesskolan* (1913) och Diesterwegs *Ur Vägvisare till bildning för tyska lärare* (1900). Bland svenska pedagoger gav man ut Torsten Rudenschölds *Skrifter* i fyra band (1920–1922) och Mathias Fremlings *Föreläsningar i pedagogik och didaktik* (1921). Likaledes publicerade man en rad av Fridtjuf Bergs texter, som gavs ut i fem band, betitlade *Nutidsfrågor på uppfostrans område* (1911–1928), samt Otto Salomons *Tankar om slöjd, uppfostran och lärarebildning* (1941–1942).

De första utbildningshistoriska verk som gavs ut hade, liksom mycket annat i utgivningen, en internationell prägel. Ett exempel är Reinhold Geijer som skrev två böcker om den antika utbildningen (1907, 1909). Framförallt gavs det ut en rad verk som berörde den tyska utbildningshistorien. Först ut var läroverksläraren Birger Sjövall med *Filantropismen: en skolreform i slutet av förra århundradet* (1898). Sjövall menade att filantropismen inte bara hade historiskt intresse, utan var högst aktuell:

Undervisningens underlättande genom en naturlig metod, inskränkande af utanläsningen, behörigt uppmärksammande af gymnastiken och hygienien, hänsyn till det praktiska livets ford-

ringar, uppfostran till patriotisk allmännyttighet, alla dessa brännande skolfrågor äro ingalunda nya. Redan för ett århundrade sedan har de moderna reformernas profet, Johann Bernhard Basedow, slungat de samma slagorden i ungefär likadan sammanställning tändande ut i världen.

Ingen pedagog i föregående tid står därför vår generations sträfvanden så nära. Det torde alltså kunna vara af intresse att lära känna det sätt, hvar på Basedow och hans anhängare sökte tillfredställa *sin* tids fordringar (Sjövall 1898:företal).

Uppfattningen att det fanns ett släktskap mellan filantropismen och samtida strävanden uttrycktes även i läroverksadjunkten A. V. Peterssons *Christian Gotthilf Salzmann: ett blad ur filantropismens historia* (1925). Tyskland var dock mer än bara filantropismen. En bok ägnades åt Luther som pedagog (Wagner 1903). Ett helhetsgrepp på den tyska utbildningshistorien togs i professor Friedrich Paulsens *Det tyska utbildningsväsendet i dess historiska utveckling* (1909), som i två band tecknade historien från medeltiden till samtiden. Ett helhetsperspektiv kännetecknade också antologin *Tyska skolförhållanden före 1933* (1947) som i det svenska förordet beskrevs som relevant för förståelsen av vad som höll på att hända i Tyskland efter krigsslutet. Under denna tid var visserligen det tyska inflyandet på den svenska pedagogiska diskussionen försvagat, men fortfarande ansågs det intressant att följa utvecklingen i Tyskland. I förordet sades det att den pedagogiska utvecklingen efter nazistregimens sammanbrott i mycket återknöt till äldre traditioner. Denna likhet mellan dåtid och nutid motiverade det historiska perspektivet: "Man skulle alltså ha svårt att förstå Tysklands nystartade skolväsen, universitetsliv och folkbildningsarbete, om man inte kände till deras historiska förutsättningar" (*Tyska skolförhållanden före 1933*: förord).

Intresset för internationell, i synnerhet tysk, utbildningshistoria, kom efter hand att glida över i ett starkare intresse för den svenska utbildningshistorien. De första verken kom på 1920-talet: Petri-Liljekrantz

(1923) *Carl Jonas Almqvists pedagogiska verksamhet* och Norbergs (1924) *Avesta skola 1642–1872*, och följdes på 1930-talet av studier om synen på kroppssaga (Siegvald 1932), temperamentsläran (Sjöstrand 1932) och hur läraren har skildrats i litteraturen (Olsson 1938).

En intressant tendens som framträder från slutet av 1930-talet är skildringen av utbildningshistoriens bedrifter. Ett uttryck för detta är publiceringen av verk om enskilda personer som brukar tillskrivas stor betydelse för folkskolans utveckling. Mellan 1938 och 1949 återfinns fyra sådana verk i skriftserien. 1938 publicerades kyrkoherden Bernhard Salqvists omfattande levnadsteckning *Torsten Rudenschöld: "Den svenska folkskolans grundläggare."* På 1940-talet skrev Torsten Husén två böcker om Fridtjuf Berg (Husén 1946; 1948); och en om Anders Berg (Fridtjuvs far) (Husén 1949). Samtidigt publicerades en bok som lät ett flertal kända pedagoger framträda: Anna Sörensens (1942) *Pedagoger och pedagogiska problem: pedagogiska sällskapet i Stockholm 1892–1942*. Boken består av referat av de diskussioner i skilda pedagogiska frågor som sällskapet fört. I mötesreferaten möter vi en rad kända pedagoger (t ex Fridtjuf Berg, Anna Sandström, Sigfrid Almqvist, Karl Nordlund, Frans von Schéele).

Tidiga bedrifter blev även föremål för två studier på 1960-talet, som båda handlade om Saga-biblioteket. (Klingberg 1966; Wranér 1966). På 1970-talet fick småskollärarna sin historik skriven i *Sveriges småskollärare och deras förbund 1918–1966* (Åberg 1978). Två personer som intagit centrala positioner inom reformeringen av den svenska skolan under 1900-talet är Ester Hermansson och L G Sjöholm. Båda skrev under 1960- och 1970-talen böcker där den egna verksamheten skildrades (Sjöholm 1961; Hermansson 1974). Möjligen kan denna utgivning ses som ett tecken på en stigande stolthet över det nationella pedagogiska arvet. Mot mitten av 1900-talet var det inte längre mot antikens Grekland man vände sig, utan mot den inhemska utvecklingen. Ett än tydligare exempel är det faktum att Pedagogiska skrifterns historia skildrades i två böcker (Wiberg 1957; Duprez 1977). En mer kritisk vändning kan noteras med publiceringen

av Åke Islings *Samhällsutveckling och bildningsideal* (1973) och *Kampen för och mot en demokratisk skola* (1980).

utelämnats ur diskussionen. De behandlas i nästa kapitel.

Diskussion

Frågan om vilken typ av kunskaper lärare behöver får olika svar i olika tider. I en viss tid anses det centralt med kunskaper om hur man kan ställa frågor, i en annan tid hur man bidrar till demokratisk fostran, i en annan hur man arbetar med läs- och skrivsvårigheter. Under den studerade perioden sker också ett antal mer övergripande förändringar. Av de fem kategorier som har urskiljts är det två som har en mer begränsad livslängd: hälsa och testningar. Medicin och hälsa är en ganska stor fråga under början av 1900-talet, men försvinner nästan helt efter 1923. Intresset för intelligens och tester har en längre livslängd, men försvagas efterhand. Det inleds med introduktionen av Binet på 1910-talet, når sin kulmen med Wigforss texter på 1940-talet, och blir senare ifrågasatt i samband med Lindells text om skolmognadsprov på 1960-talet. Mindre tidsbundna är de tre andra kategorierna: kunskap, fostran och utbildningshistoria. Texter om dessa fenomen återfinns under hela tidsperioden.

Kategoriseringen gör inte anspråk på att vara fullständig, men den ger en antydan om den grundläggande tendensen i skriftserien.¹⁸ Den röda tråden i utgivningen är just mångfalden, både vad gäller ämnen och textgenrer. Samtidigt håller sig utgivningen alltid inom ett område som kan betraktas som professionsrelevant, om vi med ett sådant begrepp menar texter som syftar inte bara till ett behärskande av klassrummets krav, utan även till deltagande i ett vidare pedagogiskt samtal, som kretsar kring exempelvis utbildningshistoria, barnpsykologi och utbildning i utlandet. Barnpsykologi och skolor i utlandet bildar för övrigt två centrala teman i skriftserien, men har hittills

18 Andra teman som är möjliga att urskilja är lärares utbildning, fortbildning och bildning (Diesterweg 1900; *Folkskoleseminariernas ombildning* I–III, 1912–1913; Hellman 1917; Siegvold 1932; Malmquist 1956; Trench 1923) yrkesskolor och yrkesval (Fridén 1905; Thorell 1909; Helle 1925; Helle 1927), religionsämnets reformering (Wagner 1903; Baumgarten 1904; Ekelund 1904–5).

3. Idéauktoriteter

DEN NU FÖLJANDE ANALYSEN behandlar vilka kunskapskällor man återopat. Vad eller vem har räknats som viktiga auktoriteter, och hur har detta förändrats under skriftseriens gång?

Först ska dock påpekas att en genomgående tendens i utgivningen är att lärarkåren i stor utsträckning fungerat som sin egen auktoritet. Flera verk skrevs av praktiserande lärare, och ofta handlade det om att förmedla praktiska kunskaper kring undervisningen. Denna tendens gav utgivningen en vardaglig och jordnära prägel. Men parallellt med denna tendens fanns också försök att sträcka sig utåt, eller snarare uppåt, mot idégivare som stundtals kan ha uppfattats som högre stående i en hierarki. Det går att urskilja tre sådana idéauktoriteter i utgivningen: *vetenskapen*, *främmande länder* och *läroplanen*.

Vetenskap

En relativt stor del av utgivningen är präglad av ett vetenskapligt förhållningssätt. Skriftserien kan på så sätt ses som en inskolning i ett särskilt förhållningssätt till den pedagogiska praktiken. Men vilken typ av vetenskap var det då som fördes fram? Det är väl känt att pedagogiken länge haft nära förbindelser med psykologin (Lindberg & Berge 1988; Lundgren 2006). Skriftserien är inte ett undantag från denna tendens. Förvisso finns exempel på andra vetenskapliga traditioner. Under 1900-talets första årtionden publicerades flera verk som snarare baserades på medicinsk vetenskap. I skriftserien finns också ett tvåbandsverk som kan beskrivas som antropologiskt: Ivar Janssons *Uppfostran hos naturfolken* (1936). Icke desto mindre är det psykologin som varit överlägset mest inflytelserik. Inflytandet började tidigt, och var kanske som starkast precis i början. Av de första tio böckerna som gavs ut, rymde sex orden "psykologi" eller "psykologisk" i titeln (Bergqvist 1898; Martig 1898; Beckman 1899; Martig

1900; Lay 1900; Monroe 1900). Endast en av dessa boktitlar rymde även ordet pedagogik (Monroe 1900). Sammanlagt gavs sjutton böcker ut med ordet psykologi i titeln. Den sista kom ut 1964 och handlade om skolk (Öbrink 1964).

Idén om en relation mellan pedagogik och psykologi slogs fast redan i skriftseriens första titel. Det första kapitlet i den första bok som gavs ut i *Pedagogiska skrifter* inleddes så här:

”Att pedagogiken är en vetenskap kan numera icke betvivlas” (Hartmann 1898:1).

Samtidigt konstaterades det att pedagogiken inte var en självständig vetenskap: den byggde på två vetenskapliga traditioner: etik och psykologi. I enlighet med Herbarts idéer menade Hartmann att det är etiken som anger uppfostrans ändamål, medan psykologin ger kunskap om medlen för att nå dit. Det var med andra ord fråga om en tydlig arbetsdelning mellan de båda disciplinerna, som också markerade gränserna för psykologins inflytande. Hartmann såg dessa två delar som nödvändiga för att pedagogiken skulle få kalla sig för en vetenskap: ”om pedagogiken icke stöder sig på etiken och psykologien eller på bådadera, så är den icke någon vetenskap” (Hartmann 1898:4).

Psykologin har spelat en relativt mångsidig roll i skriftserien. Den har använts – eller åtminstone åberopats – i böcker som handlar om förmågor såsom begåvning (Binet 1915–1916), minne, uppmärksamhet och intresse (Norberg 1917), känslor och moral (Murchisson 1933; 1935); skolämnen som modersmål (Beckman 1899), teckning (Rothe 1937); matematik (Haase 1913) och rättskrivning (Lay 1900; Husén 1950). Den rent didaktiska kopplingen har varit av varierande styrka. Ibland har psykologin använts för att argumentera för en viss metod, ibland har den använts för att öka kännedomen om barn i största allmänhet. Ofta har ordet psykologi nämnts mer i förbi-

gående som ett perspektiv som anger grundtonen för en viss framställning, även om denna i sig är av handboksartad karaktär.¹⁹

Psykologi som vetenskap om skillnader

Vilka är då konsekvenserna av att psykologin har haft en så stark position? Psykologins roll inom pedagogiken är givetvis mångfasetterad, och ständigt föränderlig. Att i detalj analysera dess inflytande i skriftserien är ett stort projekt. Här ska endast en konsekvens av psykologins dominans beröras: intresset för skillnader. Tendensen kan exemplifieras med Johan Öbrinks studie *Skolbarns skolkning. En pedagogisk-psykologisk undersökning* (1964). Studien var i stort upplagd som en jämförelse mellan två sociala kategorier: ”skolkare” och ”icke-skolkare”. Dessa jämfördes bland annat med avseende på familjerelationer, nervositet och brottsliga tendenser. Datamaterialet var stort. Metoder som användes var gruppintelligenstest; frågeformulär för eleverna; neurotest för eleverna; frågeformulär för eleverna; intervjuformulär för föräldrarna; rorschachtest; defense mechanism test. Rorschachtestningen gav bland annat följande resultat:

Vid rorschachtestningen lämnar eleverna i grupp I [skolkare] fler detaljsvar än kontrolleleverna. Detta anses betyda, att de har en tendens att fly från en obehaglig verklighet.

Skolkarna har relativt många svar som hänför sig till vita fält på tavlorna, vilket brukar tyda på en viss envishet och oppositionell inställning.

En större procent av skolkarna än av kontrolleleverna har mycket hög känslokvot (affective ratio), vilket torde medföra att skolkarna reagerar starkt på yttre stimuli. Emellertid lämnar skolkare med hög känslokvot få färgsvar, vilket måste innebära att de döljer sin inre emotionella känslighet bakom en kall, likgiltig yttre attityd (Öbrink 1960:100).

¹⁹ T ex ”Både modern psykologi och modern pedagogik ha ju funnit, att sysselsättningen skapar tillfredställelse” (Stehr 1937:5).

Studien av skolbarns skolning är i en mening inte representativ för hur psykologiskt tänkande kommit att användas i skriftserien. Genom sitt tema – skolk – kretsar den snarare kring moraliska och disciplinära frågor, än kring mer didaktiska frågor, vilket gör perspektivet ovanligt. I en annan mening ligger den dock i linje med mycket annat psykologiskt tänkande i skriftserien: genom sitt intresse för skillnader. I skriftserien är det framförallt tre typer av skillnader mellan sociala kategorier som frammanats av den psykologiska blicken: skillnader barn/vuxen; skillnader mellan olika åldrar; skillnader mellan människor i begåvningshänseende.

Den första skillnaden, mellan barn och vuxna, kan handla om att barn och vuxna tänker på olika sätt, exempelvis att barn använder sig av individualföreställningar istället för allmänföreställningar (Ziehen 1901: förord), eller att barns minne fungerar annorlunda än vuxnas (Netschajeff 1902:122).

Att skilja mellan ”barn” och ”vuxna” är förstas tämligen grovhugget och har inte alls varit det vanligaste sättet. Istället för att utmåla barn som en homogen social kategori har skillnader barn emellan diskuterats genom att barndomen har delats in i olika faser. En som tidigt visade intresse för frågan var Fridtjov Berg. I *Folkskolan såsom bottenskola*, som ursprungligen trycktes 1883 (omtryckt i skriftserien, Berg 1911) uttryckte Berg ett missnöje över hur lite vetenskapen lyckats kartlägga av barnens utveckling. Det vetenskapen lärt om skillnaden mellan de olika åldrarna var enligt Berg ”försvinnande litet”, men han uttryckte samtidigt förhoppningar om att vetenskapen skulle utvecklas i detta avseende (1911:56). Martig (1900) delade in barn- och ungdomstiden i fyra faser: den späda åldern; mjölktdandsåldern; goss- och flickåldern; ynglinga- och jungfruåldern. Varje fas hade sina distinkta kännetecken vad gäller kroppslig och själslig utveckling och vilken uppfostran som var lämplig. Martig tycks ha tilldelat den rent fysiska utvecklingen

stor betydelse för den själsliga, vilket bland annat indikeras av att en period namngavs efter tändernas utveckling, och att utvecklingen tycks ha drivits av fysiologiska förändringar: ”Med tandömsningen uppnår *hjärnan* sin utbildning till omfånget” (Martig 1900:238).

En annan indelning gjordes av Adolphe Ferrière (1924:35–37), vars åtskillnad mellan ålderskategorier kretsade kring vilka intressen som var vanliga i olika åldrar. ²⁰ Stina Sandels *Drag ur förskoleålderns psykologi och pedagogik* (1952) var starkt präglad av ett utvecklingspsykologiskt tänkesätt. Hon återopade Piaget och framförallt Gesell som viktiga auktoriteter. Hennes beskrivning av förskoleåldern följde Gesell och skildrade således utvecklingen år för år. Med denna detaljerade beskrivning av utvecklingen är vi långt borta från Martigs tal om ”mjölktdandsåldern”.

Den tredje typen avser skillnader med avseende på begåvning. Här är vi alltså inne på skillnader mellan barn av samma ålder, som mer utförligt behandlades i avsnittet om mätning.

Främmande länder

Ett påtagligt drag i den tidiga utgivningen av skriftserien är det starka internationella inslaget. Utgivarna tycks ha förutsatt ett internationellt intresse hos läsarna, även om skrifterna råkade ha så specifika titlar som *Ryggradskrökningar i Lausannes skolor* (Scholder, Weith & Combe 1902). Under det första decenniet var en majoritet av texterna översättningar. Det kan ses som en effekt av ett samhälle där information är en bristvara, en brist som kompenseras genom idéimport. Den första svenska professuren i pedagogik tillsattes först 1910. Visserligen fanns redan innan dess en pedagogisk debatt och framstående pedagoger liksom pedagogiska facktidsningar och tidskrifter. Men det var ändå utanför landets gränser som en stor del av den pedagogiska diskussionen och forskningen producerades. Den internationella utblicken är ur detta perspektiv

²⁰ År 4–6: lek; 7–9: omedelbara intressen; 10–12: konkreta specialintressen; 13–15: enkla abstrakta intressen; 16–18 komplicerade abstrakta intressen.

inte förvånande. Samtidigt finns det något paradoxalt i denna vurm för det utländska. Lika mycket som internationalismen genomsyrade de pedagogiska diskussionerna som lärarna tog del av, lika mycket var den frånvarande när det kom till det faktiska undervisningsinnehållet i klassrummen. Med Tingstens ord var det "Gud och fosterlandet" som var de principer som genomsyrade undervisningen i den gamla folkskolan (Tingsten 1969; jfr Backholm 1994).

Det internationella inflytandet förändrades över tid, såväl vad gäller vilka länder som gavs inflytande, som utrymmet för utländska böcker överhuvudtaget.

Från Tyskland till USA

En förändring består i vilka som skildrade utlandet. Inledningsvis förmedlades internationella influenser genom översättningar. Sedermera kom istället svenska skolmänniskor att företa studieresor till olika länder. 1905 gavs två böcker ut av svenskar som studerat aspekter av det tyska skolväsendet: Alfred Fridéns *Fortsättningskolan och yrkesundervisningen*, som var

baserad på en studieresa till Tyskland, samt Karl Olofssons bok *Mannheimersystemet*. Fridéns och Olofssons pionjärinsatser fick dock inte några efterföljare inom den nära framtiden. Först på 1920-talet blev det vanligt med svenska reseberättelser från utlandet.

En annan förändring består i vilken typ av länder som givits uppmärksamhet. Under 00-talet till 30-talet går det att notera en stor pluralism: arbeten om Österrike, Tyskland, Frankrike, England och USA publicerades. Om Österrikes skolreform, som under mellankrigstiden uppfattades som förebildlig, handlar ett antal titlar som gavs ut mellan 1928 och 1935.²¹ Från Frankrike presenterades tre tämligen allmänt hållna böcker om dess utbildningsväsen.²² Böckerna om England uppvisade mer distinkta teman, som ofta kretsade kring hur skolan kan anpassas till barn som på olika sätt faller utanför normen.²³ Det internationella inflytanden visade sig också i seminarieläraren Ivar Janssons tvåbandsverk *Uppfostran hos naturfolken* (1936).²⁴ Noterbart är att det nordiska inflytandet var relativt begränsat, vilket kan förvåna med tanke på det

21 Fritz Andersson (1932) *Wiens reformerade folkskola, dess organisation och arbetsmetoder*. Hans Fischl (1928) *Sju års skolreform i Österrike*. I–II, samt Oscar Nilssons *Den nya skolan* I–II, (1935) som baserades på en studieresa till Wien, men också ett antal tyska städer. Om Österrikes position i den tidens pedagogiska samtal skrev översättaren N.O Bruce: "I Österrike har man efter världskrigets slut i kanske större utsträckning än i något annat land sökt giva ny gestaltning åt såväl skolans yttre organisation som dess inre arbete. Detta har haft till följd, att från snart sagt alla länder pedagogiskt intresserade strömmat till Österrike för att studera dess skolförhållanden" (Bruce i Fischl 1928:3).

22 F. Brüggemann & F. Groppler (1903; 1904) *Frankrikes folkskola och hennes öfverbyggnader år 1900. Två berättelser med anledning av en studieresa till Paris på Diesterwegs-stiftelsens uppdrag*. I–II. Sven Björklund (1939) *Fransk skola och fransk kultur. Några aktuella problem i franskt undervisningsväsende*. PS 164.

23 Alvida Sandberg (1911) *Om hjälpskolor i London*; Alvida Sandberg (1912) *Från Londons friluftsskolor*; Axel Bromander (1922) *Från Englands skolväsen*; Herman Siegwald & Elsa Brandt (1925) *Från Wembeleyutställningen: reseberättelser*; Vilhelm Helle (1925) *Om åtgärder för ungdomens yrkesval och välfärd i England*; Anna Brita Bergstrand (1927) *Demokrati och skolväsen i England*; Axel E. Hedfors (1936) *Begåvningsarnas tillvaratagande. Några drag ur engelsk skolorganisation*.

24 Janssons verk skiljer sig en hel del från den övriga utgivningen genom att det inte handlar om moderna industrialiserade länders formella skolväsen. Den övriga internationellt orienterade utgivningen handlade om länder som låg nära det svenska, men som i vissa avseenden ansågs ha kommit längre vad gäller utbildning. Jansson, som haft ambitionen att studera "vilden som pedagog", gör en poäng av att avståndet mellan s k naturfolk och civiliserade människor inte är så stort som brukar antas. Han ger också försiktiga prov på civilisationskritik, exempelvis när han beskriver frånvaron av aga hos naturfolken.

intensiva idéutbytet som skedde under de populära nordiska skolmötena.²⁵

I denna mångfald av internationella influenser fanns det dock under de första decennierna en dominerande idéexportör: Tyskland. Framförallt märks detta inflytande i att de flesta översatta verken var skrivna av tyskar (t ex Hartmann, Rein, Kerschens-teiner, Münch, Seinig, Petersen, Tews och Diesterweg). Det kom också ut ett antal böcker om Tysklands skolväsen: om Mannheimerssystemet (Olofsson 1906a) folkskollärarytbildningen (Trensch 1923) och ett antal konferensbidrag om *Den nutida tyska folkskolan* (1929). Som ovan nämnts gav man också ut ett antal skrifter om tysk utbildningshistoria. Slutligen märks det tyska inflytandet i att ett antal tyska verk gavs ut som svenska bearbetningar, där svenska författare baserade sig på ett tyskt original (Olofsson 1906b; Olofsson 1907; Hallsten 1907). Det ska noteras att detta intresse för Tyskland förelåg parallellt med en dynamisk utveckling i U.S.A. Den amerikanska utvecklingen, med barnpsykologi och progressiv pedagogik, var länge relativt undanskymd i utgivningen. Visserligen gav man tidigt ut ett verk av den amerikanska barnpsykologen Will S. Monroe – *Det sociala medvetandets utveckling hos barn* (1900) – men typiskt nog var det ett verk som inte fanns tryckt på engelska, utan utgivits i en serie av tyska pedagogiska skrifter.

Över tid förändrades de internationella influenserna. Omorienteringen skedde gradvis och det är inte möjligt att ange någon enskild brytpunkt. Redan 1910 kom den första boken om amerikanskt utbildningsvä-

sen: *Förenta staternas folkskola och lärarebildning* (Kuypers 1910), men trots att den handlade om USA vittnar den om ett fortsatt tyskt inflytande. Dels var den skriven av tysken Franz Kuypers, och dels inleddes den med konstaterandet att det amerikanska utbildningsväsendet på många punkter var influerat av Tyskland (Kuypers 1910:12–13). Under 1920-talet följde en relativt jämn ström av litteratur om amerikansk utbildning. Bland annat publicerades två verk om Daltonplanen (Siegvall 1924; Sundström 1925), vilket var de två första svenska verken i skriftserien där U.S.A. kom att framträda som progressivismens hemland.²⁶ Trenden fortsatte i Lorentz Larssons bok *Nya skolor i U.S.A.* (1931) som baserades på besök i ett flertal progressiva skolor.

Under 1940-talet publicerades Ester Hermanssons *I amerikanska skolor* (1940) samt Elsa Skäringer-Larsons (1941) *Demokratisk fostran i U.S.A.* Böckerna var resultatet av en gemensam studieresa som de båda folkskollärarinnorna företog under våren och sommaren 1939. De besökte ett 40-tal skolor, deltog i kurser i pedagogik och deltog i en konferens. Hermanssons huvudintresse var att undersöka denna fråga: ”hur arbetar man i reformskolorna just nu och vilka allmänna intryck får man av U.S.A:s skolväsen?” (Hermansson 1940:5). Skäringer-Larsons intresse var mer specifikt – hon intresserade sig för demokratisk fostran, samarbete mellan hem och skola samt förskolebarns fostran.²⁷ Under 1940-talet publicerades också en kritisk granskning av John Deweys tänkande, skriven av filosofidocenten Folke Leander (1942). *John*

25 Endast två titlar handlar om nordiska länder. *Nya nordiska undervisningsplaner* (1940) som består av utdrag ur danska och norska läroplaner, samt *Nordiska uppfostringsideal* (1943) bestående av föredrag vid Föreningen Nordens sommarkurs som belyste det specifikt nordiska i synen på uppfostran. En av skriftseriens handledningar – Birgit Wennngrens *Balans* (1962), avsedd för gymnastikundervisningen – bygger på en balans- och rörelselära som utvecklats i Danmark av Else Hamburger.

26 Under 1920-talet var dock litteraturen om U.S.A. inte begränsad till progressiva aspekter. Övrig utgivning var: Theofil Nilsson (1922) *Psykiska mätningar i amerikanska skolor*; Alex Berglund (1926) *Yrkesundervisning i Amerika*; Yngve Norinder (1929) *Den amerikanska fortsättningskolan*.

27 För en mer ingående skildring av de båda böckerna, se Donald Broadys artikel ”Progressivismens rötter” i *Den dolda läroplanen* (1981).

Deweys pedagogik och dess etiska förutsättningar. en kritik. Det är för övrigt en bok som sticker ut i egenskap av att vara just en kritisk granskning.

Intresset för USA ebbade så småningom ut. Det sista verket som handlade om amerikansk utbildning var Annie Dahlqvists (1954) *Läs- och skrivsvårigheter: några amerikanska behandlingsmetoder*. Här framträdde dock inte USA som kvalitativt skilt från Sverige. Dahlqvist menade att det på flera punkter fanns likheter mellan Sverige och USA, något hon hänförde till att Sverige sedan tidigare påverkats av amerikanska metoder.

Pedagogikens försvenskning

När det amerikanska inflytandet ebbade ut var det inget land som tog över rollen som dominerande pedagogisk influens. Allt mer kom den pedagogiska diskussionen att handla om svenska förhållanden. De svenska författarna ökade i andel. Under de sista 39 åren (mellan 1946 och 1984), översattes endast två verk (båda amerikanska): Willard C Olsons *Skolans ansvar*

för barnets utveckling och Millie Almys *Eleven i centrum*.²⁸ Den skriftserie som ursprungligen hade en dominans av utländska verk (8 av de 13 första titlarna var översättningar) hade försvenskats.



Bild 11. Reklam för skriftserien i Svensk lärartidning (1941:1270).

Tabell 1. Antal översättningar och svenska verk.²⁹

Period	Svenska författare	Utländska författare	Summa
1898–1909	19	31 (62%)	50
1910–1919	21	17 (45%)	38
1920–1929	26	16 (38%)	42
1930–1939	19	10 (34%)	29
1940–1949	23	3 (12%)	26
1950–1959	10	1 (9%)	11
1960–1969	13	1 (7%)	14
1970–1984	17	2 (11%)	19
1898–1984 TOTAL	148	81 (35%)	229

²⁸ Dessutom publicerades en konferensdokumentation på engelska: *Proceedings of the international congress on education of the deaf*, vol I–II. (1970).

²⁹ Beräkningarna utgår endast från den första upplagan, med undantag från när senare upplaga är grundligt reviderad. Vissa verk har givits ut som dubbelnummer. Dessa har ändå räknats som ett verk. Däremot har verk som givits ut i exempelvis tre delar räknats som tre verk.

Ett inslag i denna försvenskingsprocess är att den inhemska forskningen har kunnat beskrivas som en internationell föregångare. I den första boken om läs- och skrivsvårigheter framhöll Bertil Kågen i sitt förord: "Vårt land har, kan man säga, varit lyckligt lottat genom att det tidigt haft förespråkare för dessa problem, tidigare kanske än de flesta länder" (Tamm m fl 1943: 3). Denna stolthet över den svenska forskningen kom senare även att gälla matematiksvårigheter.

Kanske är det osäkert om vi egentligen vet så mycket om matematiksvårigheternas pedagogik. Forskningen på området är alltjämt underutvecklad. Detta gäller kanske i ännu högre grad de internationella insatserna än de svenska. Med en viss berättigad stolthet tror jag, att vi idag kan säga, att det inom svensk pedagogisk forskning presenterats så många arbeten under 1950- och 1960-talen att vi nu åtminstone kan diskutera formerna för undervisning av elever med matematiksvårigheter (Magne 1973:5).

Samtidigt som den pedagogiska diskussionen försvenskades, blev själva pedagogiken desto mer internationell. Kring mitten av 1960-talet utgavs två texter som markerade en mer internationell orientering: *Stoff till studium av utomeuropeiska kulturkretsar och internationellt samarbete enligt läroplanen för åk 8 och 9* (Haellquist, Hultqvist & Sondén-Haellquist 1964) samt *Undervisning – eller undergång? Unesco, u-länder och undervisning om internationellt samarbete och utomeuropeiska kulturer* (Haellquist 1967). Sammantaget kan processen över tid beskrivas som att internationaliseringen "byter plats" i den meningen att det är svenska skribenter som för pennan, samtidigt som denna i högre utsträckning kommer att handla om en undervisning som är internationellt präglad.

Läroplanen

Under nästan hela skriftseriens tid var en pedagogisk auktoritet, intressant nog, frånvarande: läroplanen.

Bok efter bok gavs ut utan att läroplanen aktualiserades som en utgångspunkt. Denna tystnad är inte obehaglig. För det första var ju väldigt många av skriftseriens tidiga verk orienterade mot utlandet eller skrivna i utlandet. För det andra gick det relativt många år mellan de olika läroplanerna (för folkskolans del 1900, 1919, 1955, 1962), vilket torde ha underlättat pedagogiska diskussioner som inte var kopplade till läroplanen.

"Eftersom matematikundervisningen skall fylla en praktisk uppgift, bör eleverna arbeta med sådana räkneuppgifter, som man möter i hem, arbetsliv och samhälle . . ."
(Lgr 69, s 139)

Bild 12. En ny textgenre ser dagens ljus. När läroplanen träder fram som en central pedagogisk auktoritet blir läroplanscitatet ett sätt att kommunicera idéer om god undervisning. Ur Hörberg & Knutsson (1970:119) *Vägar till individualisering*.

I skriftserien förändrades detta på ett påtagligt sätt i samband med grundskolans införande. Nu utkom fyra skrifter med ett tydligt avstamp i just läroplanen. Trenden inleddes med en bok som nämnde läroplanen redan i boktiteln *Stoff till studium av utomeuropeiska kulturkretsar och internationellt samarbete enligt läroplanen för åk 8 och 9* (Haellquist, Hultqvist & Sondén-Haellquist 1964). Det första kapitlet i Birgit Wenngrens *Rytm och rörelse* (1974) fick heta "Utgångspunkten – läroplanen." Kapitlet inleddes med ett långt läroplanscitat som slog fast vad undervisningen "skall" åstadkomma. Det är en inledning som påminner om en äldre tradition av pedagogiska texter där undervisningens mål inledningsvis slogs fast. Det som är skillnaden är att målet nu var formulerat av läroplanen. Gott om läroplanscitat präglade även böckerna *Vägar till individualisering* (Hörberg & Knutsson 1970) och *Tryckta läromedel* (Lövgren 1971). De båda sistnämnda nämnde dessutom Lgr 69 redan på baksidestexten, vil-

ket signalerar läroplanens nyvunna auktoritet i pedagogiska sammanhang.

Diskussion

Hur går det att förklara läroplanens stärkta ställning mot slutet av perioden? En förutsättning går sannolikt att finna i det jag kallat pedagogikens försvenskning. I takt med att de pedagogiska texterna förlorar sina universella, globala anspråk, ökar sannolikheten att ett svenskt styrdokument ska ges en central plats.

En annan förklaring kan sökas i vetenskapens förändrade position. När skriftserien började ges ut var det obligatoriska skolväsendet relativt nyetablerat. Än mer färsk var den vetenskap som kunde göra anspråk på att lägga en grund för lärarens praxis. Trots, eller tack vare, det kunde vetenskapen uppfattas som oerhört löftesrik. Det syns i *Tröttheten och skolarbetet* där folkskollärare Gustav Hilén (1918) målade upp en bild av en vetenskap med framtiden för sig. Medan äldre pedagoger som Rousseau och Pestalozzi byggt sina pedagogiska idéer på fantasi och subjektiva iakttagelser hade den moderna pedagogiken, utan att förringa de klassiska pedagogerna, arbetat med experiment.

Denna nya riktning inom pedagogiken är blott några få årtionden gammal. Som vetenskap hör den alltså till de allra yngsta. Betänka vi dels detta och dels dess ytterst svåra forskningsområde, så förstå vi, att den ännu ej kunnat hinna utveckla sig i sin fulla kraft. Men börjar man studera dess skrifter, måste man förvånas över den mängd intressanta problem, som de redan dragit in under sitt forskningsområde (Hilén 1918:5).

Vetenskapen var således ung, men den var samtidigt brådmogen, och att den skulle åldras med värdighet tycks ha varit en självklarhet. Emellertid har denna tilltro till vetenskap, som många påpekat, försvagats under 1900-talets lopp (Lyotard 1984). Mängden forskning har visserligen ökat, men den har också blivit mer överskådlig och specialiserad. Det har blivit svårare att göra anspråk på att sitta inne med sanningen om

barnet, skolan eller undervisningen. Det är nog delvis i ljuset av en sådan situation, där vetenskapen inte längre utställer några löften om att väsentligt bättre kunna guida den pedagogiska verksamheten, som vi kan se läroplanens stärkta position. I nästa kapitel kommer konsekvenser av denna ökade läroplansstyrning att diskuteras.

4. Skriftserien som bildnings- och moderniseringsprojekt

SEDAN LÄNGE HAR det funnits uppfattningar om att lärare behöver mer kunskaper och att skolan behöver förändras. Som vi har sett har uppfattningarna om vilken typ av kunskaper och vilken typ av förändring som behövs sett olika ut i olika tider. Genom historien är det givetvis en rad olika aktörer som har bidragit till att ge innehåll åt dessa ambitioner. *Pedagogiska skrifter* kan ses som en av många röster i ett större samtal kring vilka kunskaper lärare behöver och hur skolan bör förändras. I detta kapitel diskuteras vilken syn på bildning och modernisering som kom till uttryck i skriftserien.

Skriftserien som bildningsprojekt

Skriftserien kan ses som ett led i en strävan att skapa en helt ny typ av lärare. Det är en läsande lärare, en lärare som på fritiden förfinar sin pedagogiska bildning, som har kunskaper om barnpsykologi, metodik, hälsa, fostran, främmande länders skolväsen, undervisningshistoria, mätningar av kunskaper och intelligens. Det är fråga om en tämligen bred uppsättning förmågor och kunskaper som läraren förväntas besitta.

Denna nya lärartyp kan ses som ett tidigt brott mot en särskild tradition inom lärarutbildningen, nämligen att lärare förväntas kunna ungefär samma saker som sina elever – bara något mer och med något större säkerhet (jfr Carlgren & Marton 2000). Att det funnits en sådan tradition kritiserades också i en text som trycktes i skriftserien: Folkundervisningskommitténs betänkande *Folkskoleseminariernas ombildning*. Här kritiserades bland annat den centrala ställning som katekesen hade i utbildningen av lärare:

[O]m katekesen nu, såsom hittills skett, blivit flitigt läst och omläst under de sex eller sju skolåren, sedermera genomgången i konfirmationsskolan, sedan återupptagen och noggrant inpräglad i min-

net för inträdesprövningen vid seminariet, då må man, även med förtroende för katekesen som lärobok och vördnad för dess innehåll, vara berättigad att tvivla på lämpligheten av att den, såsom seminariets läroplan föreskriver, skall läsas både i första, andra och tredje seminarieklasserna och äntligen till det huvudsakligaste av sitt innehåll ånyo genomgå i den fjärde (*Folkskoleseminariernas ombildning III* 1912:6).

Det var alltså inte genom att drillas de blivande lärarna i de kommande läromedlen som man skapade goda lärare. Viktigare än att utveckla ”en till virtuositet uppdriven förmåga att behandla den för barnskolan avsedda läroboken” var att utveckla seminarieelevens ”religiösa behov och intresse” (ibid.). En liknande kritik drabbade *Folkskolans läsebok*:

”Folkskolans läsebok” är en i många avseenden förträfflig bok [...]. Men knappast är det folkskolans läsebok, som en läslysten och vetgirig tjuguarig väljer ut åt sig för att vidga sitt vetande och stifta bekantskap med den svenska litteraturen (*Folkskoleseminariernas ombildning III* 1912:6).

Traditionen att drillas lärare i de framtida läromedlen fick också en kraftfull kritik genom skriftserien som helhet. Genom att år ut och år in ge ut pedagogisk litteratur förmedlades budskapet att lärare kan, och bör, läsa litteratur som ibland var tämligen avancerad, och som inte alls kunde bli aktuell som läromedel.

Denna bild av *den läsande läraren* fick kanske sitt mest påtagliga uttryck i B. Rud Halls bibliografi *Svensk och utländsk litteratur i pedagogik, psykologi och etik* (1913–1914). Verket omfattar hela 607 sidor och består av en förteckning över böcker, artiklar och kapitel, klassificerade på det mest minutiösa sätt. Den lärare som var intresserad av djurpsykologi, barnens lekdrift, viljans frihet, sparsamhet, välskrivning, John Dewey, 1611 års skolordning eller kanske bara Smålands bildningshistoria, kunde via innehållsregistret lätt hitta fram till sitt intresseområde.

Die wichtigsten Bücher der österreichischen Schulreform!

Sieben Jahre Schulreform in Österreich
Von Dr. Hans Fischl Mk 3.50

Das Wesen und Werden der Schulreform in Österreich
Dr. Hans Fischl (In Vorbereitung.)

Lebensformen der höheren Schule
Von Dr. Oskar Benda Mk 5.—

Versuchsschularbeit in Österreich. I Bd.
Von Th. Steiskal Mk 2.10

Versuchsschularbeit in Österreich. II Bd.
Von Th. Steiskal Mk 1.55

Bundeserziehungsanstalten
Von V. Fadrus Mk 10.30

Die Entwicklung d. Wiener Schulwesens
seit d. Jahre 1919. Mk 4.40

Die österreichische Schulreform
II. Teil

Naturgemässer Schreibunterricht
Von A. Legrun Mk 2.60

Schriftpflege
Von A. Legrun Mk —.65

Neue Wege im Elementarunterricht
Von Heeger-Legrun Mk 2.50

Die neuen Lehrpläne für alle Schulgattungen
In 13 Teilen Von V. Fadrus
Verzeichnisse kostenlos

Wr. Arbeiten zur pädagogischen
Psychologie
Herausgeben von Charlotte Bühler
und V. Fadrus. Bisher VII Bände
erschienen. Verzeichnisse kostenlos.

Klassenlektüre für alle Schuljahre
in vielen Schulen klassenweise eingekauft.
Prospekte und Sonderverzeichnisse über einzelne Gebiete, auf
Verlangen kostenlos.

DEUTSCHER VERLAG FÜR JUGEND UND VOLK
GESELLSCHAFT M. B. H.
WIEN, I., BURGRING N r. 9.

Die grundlegenden Werke für den Zeichen und Kunstunterricht.

Naturgemässer Zeichen und Kunstunterricht. Von A. Kingfeld.
I. Teil Mk 5.20
II. „ „ 12.—
III. „ „ 12.—

Über die Werke des bekannten Methodikers RICHARD ROTHE stehen Sonderverzeichnisse zur Verfügung.

◆

Neuzeitliches Turnen!

Turnen an der Österr. Volksschulen
Von Dr. K. Gaulhofer & M. Streicher Mk 5.20

Lehrbuch des dänischen Turnens
Von Knudsen, dr. Gaulhofer und Dr. Mehl Mk 9.20

Kinderturnstunden
Von Dr. Gaulhofer & Dr. Streicher I. Schuljahr Mk 2.20
II. „ „ Mk 2.20

II. & III. Teil in Vorbereitung!

Eine Auswahl des besten deutschen Schrifttums bilden unsere circa 150 Bände umfassenden Sammlungen **Klassenlesestoffe, Volksschatz und Gerlach Jugendbücherei.**

Bild 13. Mer läsning. Tvåbandsverket Sju års skolreform i Österrike I–II avslutades med en annons för fler böcker i samma genre.

Bildningens potential

Vad var poängen med att läsa texter? Särskilt i skriftseriens början uttrycktes en stark tilltro till vad kunska-per kunde åstadkomma. Det underströks med kraft att läraren inte skulle slå sig till ro med en ligkiltig inställning till vad som skett inom den pedagogiska, psykologiska och medicinska forskningen. Läraren behövde exempelvis kunska-per om

... psykologi: ”H v a r j e skolman måste [...] nödvändigt besitta en djup och vidtgående kännedom om den psykologiska forskningens resultat.” (Lay 1899: 157)

... *stamning*: ”Stamningens orsaker och väsen samt allmänna förhållningsregler borde icke vara okända för någon lärare. Därför borde dessa saker jämte en grundlig framställning av talets fysiologi och hygien (talteknik) upptagas på seminariernas arbetsplan” (Sjöholm 1911:126).

... *adenoider*: ”Varje lärare [...] bör känna till de väsentligaste anatomiska och patologiska sakförhållanden rörande adenoider av det enkla skäl, att okunnighet om dem menligt inverkar på de slutmål, varje lärare syftar till [...]” (Hagelin 1908:5)

... *uppmärksamhetens väsen*: “[...] lärarens hela arbete, vore det än så samvetsgrant och gediget utfört, blir till ringa nytta, om han ej intuitivt eller genom studier förmått tränga så djupt in i uppmärksamhetens väsen, att han funnit medlen att leda den dit han önskar” (Norberg 1917: 3).

Denna tilltro till vetenskapens roll var stor, om än inte allena rådande i skriftserien. Parallellt med en tidvis stark vetenskapsoptimism löpte en uppfattning om uppfostran och undervisning som starkt beroende av lärarens personlighet. Paul Georg Münch, en av förespråkarna för den så kallade arbetsskolan, menade att den moderna pedagogiken ställde särskilt höga krav på lärarens personlighet:

Ännu för hundra år sedan synes, enligt uttalanden i många stora mäns minnesanteckningar, underofficersbegåvning varit tillräckligt i den gamla ”lässkolan”. I den moderna arbetsskolan däremot, där man kräver frigörandet av själsliga krafter, väckandet av skapande vilja, konstlat växande, en inifrån kommande kraftutveckling, kan en lärare utan konstnärlig ingivelse och konstnärlig gestaltningsförmåga ingenting helgjutet utträta (Münch 1925:10, jfr Kerschensteiner 1929).

Binet (1916b) förespråkade istället en arbetsdelning mellan forskning och praktiska erfarenheter. I *Nyare åsikter om barnen* (1916b) gjorde han en jämförelse mellan den ”gamla” och den ”nya” pedagogiken. Den

gamla – som ännu präglade undervisningen – var rotad i erfarenheter. Lärare hade gjort iakttagelser som lett till att undervisningen förändrats. Efter hand hade dessa iakttagelser glömts bort, men själva metoderna hade ofta fortlevt. Binet menade att denna gamla pedagogik hade fungerat, om än inte på något imponerande sätt. ”Jag skulle vilja jämföra dem med ett gammalt åkdon, som gnisslar och rör sig mycket långsamt, men som i alla fall går framåt” (Binet 1916b:327). Under senare årtionden hade ett mer vetenskapligt förhållningssätt brett ut sig, med etableringen av barnpsykologin (”pedologi”). Problemet med denna nya pedagogik var dock dess brist på relevans för praktiken. ”Pedologien ser ut som en precisionsmaskin, ett hemlighetsfullt, lysande och invecklat lokomotiv, som vid första påseendet väcker beundran, men delarna tyckas icke passa ihop, och maskinen har en stor brist, den kan icke gå” (Binet 1916b:328). Mot bakgrund av detta gap mellan traditionell undervisning och modern vetenskap argumenterade Binet för en arbetsdelning mellan den gamla och den nya pedagogiken. Uppgiften för den gamla, på erfarenhet grundade pedagogiken, var att formulera vilka problem som skulle studeras, medan den nya vetenskapliga pedagogiken skulle ge metoderna för deras lösning (Binet 1916b:329).

Professionsrelevant bildning

Vilken typ av bildning var det då som just lärarna ansågs vara i behov av? Lärarna var ju inte ensamma om sitt intresse för bildning. Under decennierna kring förra sekelskiftet fanns det många sociala grupper som genom föredrag, bokläsning och studiecirkel sökte utöka sitt vetande. Lärares bildningssträvanden kan ses i ljuset av denna trend, men *Pedagogiska skrifter* bar också på sina särdrag. För åskådighetens skull kan vi jämföra med Arbetareinstitutets bildningsprojekt. Arbetareinstitutet bildades 1880 och enligt dess grundare Anton Nyström handlade det om att erbjuda arbetare ”vetenskaplig, humanistisk och estetisk skolning” (Bolin 1930: 8). Dessa kunskaper hade dock ingenting med själva yrkesarbetet att göra ”Denna undervisning

har därför ej yrkesskickligheten till mål utan den *allmänt mänskliga bildningen*" (ibid.).

Skriftseriens bildningsprojekt var annorlunda. Man publicerade inte texter av allmänt bildningsvärde. Det var inte tal om att öka lärarens bildning i, såg, konst och naturvetenskapliga upptäckter, ej heller om att utveckla ämneslärares ämneskunskaper. Bildningsprojektet var helt och hållet vikt åt pedagogiska frågor. Specifikt för lärarkårens bildningsprojekt var alltså att man gjorde det egna arbetet och den värld i vilken det utspelades till objekt för bildningssträvanden. Snarare än att öppna upp för kunskaper om människan, naturen och universum gjordes skolan till ett eget universum.

Sammantaget kan innehållet i skriftserien karakteriseras som ett *professionsrelevant bildningsprojekt*.

Vad som betraktades som professionsrelevant var inte statiskt. Sådant som under en tidsperiod betraktades som centralt var i en annan tid ifrågasatt eller omgavs med tystnad. På 1960-talet skulle sannolikt ingen kommit på idén att ge ut en bok om tysk utbildningshistoria, stamning eller om hur man ställer frågor till elever. På 1910-talet skulle ingen kommit på idén att publicera böcker om matematiksvårigheter eller om hur man undervisar om länder i tredje världen. Synen på vad läraren behöver kunna har ständigt skiftat, på ett sätt som inte är helt överskådligt. Ett övergripande mönster går dock att urskilja. De områden som lärare förväntades ha kunskaper om var hela tiden vida, men de blev med tiden något mer snäva. Fram till 1923 gavs det ut en hel del litteratur kring skolhälso. Att denna litteratur försvann (med undantag för Herlitz 1941) kan tolkas som att lärarrollen avgränsades.

Skriftserien som moderniseringsprojekt

Bildningsprojektet handlade inte bara om att bilda läraren i en tidlös mening. Många av texterna omgavs av det modernas anda, och hade små eller stora ambitioner att i något avseende bidra till pedagogisk förändring. Den moderniserande ambitionen avspeglas bland annat av att nio av texterna innehåller ordet

"ny" i titeln. Det har t ex handlat om *Nya uppfostringsmetoder* (Tadd 1902–1905), *Nyare åsikter angående barnen* (Binet 1915–1916); *Nya skolor i U.S.A.* (Larsson 1931) och *Nya nordiska undervisningsplaner* (1940). Skriftserien kan därmed betraktas som ett forum för spridning av nya idéer om skolan: som ett moderniseringsprojekt. Genom konkreta skildringar av andra länder, genom hänvisning till vetenskapens framsteg eller genom återopande av den senaste läroplanen, kunde man föra fram idéer om hur skolan kunde förändras och förbättras. Det ska visserligen inte förnekas att det samtidigt funnits konservativa element, kanske särskilt då under början av 1900-talet, då det tyska inflytandet fortsatte i färör som plöjts upp redan i början av 1800-talet. Icke desto mindre har drömmen om framtiden, om det annorlunda, genomsyrat skriftserien.

Eftersom skriftserien spände över många områden och textgenrer kom också föreslagna förändringar att spänna över ett brett spektrum. Inte minst förespråkades en metodisk omorientering. Ibland kunde denna innebära idéer om att förändra skolan som helhet: I skriftserien finns t ex böcker om Decrolys metod (Hamaide 1930), Jena-planen (Petersen 1931; 1933) Daltonplanen (Siegvald & Brandt 1925; Sundström 1925), *Gesamtunterricht* (Augzell 1931) och arbetsskola (t ex Münch 1925–6). Förändringarna kunde även omfatta något mer begränsade aspekter av undervisning: reformering av enskilda ämnen eller utveckling av mer avgränsade metoder. Exempelvis har det handlat om att ändra kraven på vad och hur eleverna brukar sitt minne; att utveckla nya metoder för åskådning undervisning; att bereda plats för mer skönhet i skolans undervisning; att verka för hälsa; att hjälpa elever med vissa inlärningssvårigheter; att verka för nationell och demokratisk fostran; att utveckla nya metoder för testning av elevers kunskaper och anlag.

Vid sidan av alla dessa medvetna och uttalade försök att skapa en ny skola förändrades också det pedagogiska samtalet på ett annat, mer diskret sätt. Förändring skapades inte bara genom att nya teman introducerades, utan också genom att frågor som man tidigare lagt

stor vikt vid (t ex minnet, frågan, hälsa) upphörde att vara centrala frågor. Det är fråga om en sorts modernisering i det tysta, en försvinnandets modernisering.

Den moderniseringstanke som kommer till uttryck i skriftserien ska inte uppfattas som oföränderlig. Som vi ska se går det att urskilja olika innebörder av modernisering, som hänger samman med vilka idéauktoriteter som åberopas.

Modernisering och auktoritet

Påståenden om att skolan bör förändras i olika avseenden får lättare legitimitet om de kan få stöd från någon form av auktoritet. Den fråga som nu ska diskuteras är hur synen på skolans modernisering förändras i takt med att vissa auktoriteter vinner eller tappar mark. Det är återigen vetenskapen, främmande länder och läroplanen som diskuteras.

Vetenskapen. Skriftserien tillkom under en tid då psykologin fortfarande var en relativt ung vetenskap. Så har till exempel den amerikanska psykologen Thorndike skrivit att det var först som universitetsstudierande han mötte ordet psykologi (Cremin 1964: 110). Under 1800-talet växte psykologin fram som en vetenskap, och mot slutet av århundradet kan vi bevittna framväxten av barnpsykologisk forskning. Relationen mellan pedagogik och psykologi var nära. Det talades om en ung vetenskap som var på väg mot mognad. För varje år som gick, en lite mer avancerad vetenskap.

Denna tillförsikt inför psykologins förmåga att lägga en fast grund för praktiken uttrycktes exempelvis hos seminarieläraren W. A. Lay. Efter att ha diskuterat rättskrivningsmetodikens historia kom Lay till slutsatsen att det fanns en stor splittring mellan olika läger. Det den ene förespråkade, förkastades eller fördömdes av den andre. Ingen metodiker hade lyckats med att vinna "allmänt erkännande; det har ännu icke lyckats någon metodiker att så avväpna sina motståndare, att han segrat" (Lay 1899:21). Att ingen segrat – d v s att meningarna om den främsta metodiken var delade – var dock att betrakta som ett tillfälligt stadium. Splittringen kunde övervinnas:

Rättskrivningsundervisningen erbjuder för närvarande en högst oredlig bild, ett virrvarr af meningar, som bekämpa hvarandra. Orsaken härtill är lätt att inse: den psykologiska grundvalen saknas. I följande del af detta arbete vilja vi nu försöka att lägga denna grundval (Lay 1899:22).

Vetenskapens förmåga att skilja mellan god och mindre god pedagogik gjorde den därmed skickad att fungera som motor i pedagogisk förändring. Detta uttrycktes också av Adolphe Ferrière (1924) som i sin *Reformera skolan!* menade att det fanns två typer av pedagoger: vetenskapligt skolade och "vane-pedagoger".

När ett praktiskt problem uppstår, så säga sig de vetenskapligt skolade: "Låt oss försöka på olika sätt, och låt oss pröva, vilket sätt som lyckas bäst under för övrigt lika förutsättningar." Först studera de experiment, som gjorts av andra forskare. Sedan experimentera de i sin tur i hopp om att fullkomna sin subjektiva arbetsmetod och på samma gång bidra till den objektiva och universella pedagogikens framåtskridande.

Vad beträffar vane-pedagogerna, så fråga de sig: "Hur ha människorna gjort före mig? Vad tänker Herbart om saken? Hur göra mina kolleger?" (Ferrière 1924:13)

Främmande länder. Ett andra sätt att ge förändring legitimitet har varit att hänvisa till utländsk pedagogik. Här har man kunnat åberopa de erfarenheter och praktiska skolförsök som redan har genomförts, om än inte i Sverige. Man skulle kunna beskriva det som en sorts modernisering på internationella erfarenheters grund, som inneburit en sorts syntes av framtid och erfarenheter. Historikern Reinhart Koselleck (2004) menar annars att moderna samhällen känns igen på att dess bild av framtiden ('förväntningshorisont') blir löskopplad från tidigare erfarenheter ('erfarenhetsrum'). Detta resonemang missar dock en central aspekt av den moderna erfarenheten, nämligen dess förmedlade och globala karaktär. Centralt i moderna

samhällen är att erfarenheter förmedlas via olika media, och att dessa ofta är av internationellt ursprung. Skriftseriens modernism kan sägas kombinera erfarenhet och framåtblickande.

Läroplanen. När man i anslutning till Lgr 62 och Lgr 69 började lyfta fram läroplanen var det en ny sorts auktoritet som framhävdes. Ett av dess särdrag är att en läroplan har karaktären av ett slutgiltigt dokument. Detta skiljer den från vetenskapen som kännetecknas av en ständig föränderlighet som signalerar att vetenskapen alltid är ofullständig, ständigt en blek kopia av det som skall komma. Med läroplanens position såsom idéauktoritet bygger man snarare på ett dokument som omgärdas av den statliga slutgiltighetens aura.

Tre framtidskonceptioner

Tron på framsteget, att framtiden kommer bli bättre än samtiden, brukar ses som ett typiskt kännetecken på en modern tidsuppfattning. Tron på framsteget kan samtidigt ta sig lite olika uttryck, beroende på vad framtidstron stödjer sig på. De tre olika förändringsauktoriteter som diskuterats ovan, tycks bidra till tre kvalitativt skilda uppfattningar om framtidens natur. *Vetenskapen* förmedlar idén att framtidens skola är under utveckling. I takt med att vetenskapen gör framsteg – och det gör den – kommer vi kontinuerligt att röra oss mot en bättre skola. *De främmande länderna* som förändringsauktoritet kan sägas ge budskapet att framtidens skola redan finns. Utanför landets gränser har framtidens pedagogik redan utvecklats, och det gäller nu att importera (valda delar av) den. *Läroplanen* som förändringsauktoritet uppvisar likheter med såväl vetenskapen som de främmande länderna. Läroplanen signalerar, liksom de främmande länderna, idén att framtiden redan finns, i den meningen att den redan är uttänkt. I likhet med vetenskapen, är detta dock ett tänkande som inte nödvändigtvis är prövat i autentiska situationer. Ytterligare ett kännetecken på läroplanen som förändringsauktoritet är dess åldrande. Läroplanen uppdateras inte på samma sätt som vetenskaplig forskning eller praktiska skolförsök i främmande

länder. Läroplanen förmedlar därmed en paradoxal framtidskonception: framtiden finns redan, men för varje dag blir den lite äldre.

Diskontinuitet och yrkeskunnande

Marshall Berman (1987) argumenterar i sin studie *Allt som är fast förflyktigas* för att det moderna samhällets främsta kännetecken är dess dynamik. "Att vara modern är att befinna sig i en miljö som utlovar äventyr, makt, glädje, växt, förvandling av oss själva – och som samtidigt hotar att förstöra allt vi har, allt vi känner till, allt som vi är" (Berman 1987:13). Denna ambivalenta beskrivning av moderniteten kan kanske även tillämpas på den pedagogiska idéutveckling som har skildrats i den här skriften. De innovationer som har mött lärarna på en mängd olika områden har signalerat att den pedagogiska praktiken inte behöver vara statisk. Läraren är inte dömd till att återupprepa pedagogiska mönster från äldre tider. Att undervisa kan tvärtom vara liktydigt med den spännande känslan av att befinna sig i utvecklingens framkant, oavsett om detta handlar om introduktion av intelligensbegrepp, stanningskurser, arbetsskola, ny kristendomsundervisning eller läskliniker. Samtidigt har den kontinuerliga förändringen av vad som anses viktigt också inneburit att äldre kunskaper har devalverats. De kunskaper som en gång sågs som viktiga och moderna riskerar förr eller senare att göras irrelevanta.

Denna känsla av att "allt som är fast förflyktigas" är inte bara en aspekt av det moderna samhället. Det kan också ses som ett yrkesspecifikt särdrag som skiljer läraryrket från andra yrken. Carlgren & Marton (2000) uppmärksammar att lärares kunskapsutveckling inte är kontinuerlig som i exempelvis traditionella hantverksyrken. Med varje skolreform ställs nya krav på lärarens kunskaper och de gamla riskerar att bli föråldrade. "Dessa brott i yrkets kunskapsutveckling är ibland av paradigmatisk karaktär, vilket innebär att det inte går att använda det kunnande som utvecklats i den tidigare praktiken i den nya praktiken som lärarna förväntas utveckla" (Carlgren & Marton 2000:92).

Vilka är betingelserna för att läraryrkets kunskaps-

bas ska få denna diskontinuerliga karaktär? Av de tre förändringsauktoriteter som här har diskuterats, är det sannolikt främst läroplanen som bidragit till en diskontinuerlig kunskapsutveckling. Medan vetenskapen och främmande länders skolväsen i regel utvecklas kontinuerligt skrivs läroplaner i regel med decenniernas mellanrum. Vetenskap och pedagogisk praktik under 1900-talet kan liknas vid ett ständigt pågående fyrverkeri, medan varje läroplan framstår som en mer exklusiv händelse med uppgift att omforma skolan på ett mer omfattande sätt – som en pedagogisk big bang. Därför torde det finnas ett samband mellan en läroplansstyrd pedagogisk diskussion och en mer diskontinuerlig kunskapsutveckling.

5. Läsannde lärare – igår, idag, imorgon

PEDAGOGISKA SKRIFTER BÖRJADE ges ut i en tid då folk-skollärare kunde anklagas för sin halvbildning, och då bildningstörstande lärare kunde beklaga sig över bristen på pedagogisk litteratur. Skriftserien kan ses som ett svar på denna situation. L G Sjöholm var en av dem som var med när det första numret kom ut:

Den första årgången skrifter utkom 1898. Samma år började jag min lärarverksamhet, och jag minns med vilket intresse häftena med det blågröna omslaget mottogs. Och nu har jag alla årgångarna – en väldig rad (Sjöholm 1942:104).

Sjöholms svällande bokhylla kan ses som ett exempel på en mer allmän bildningsprocess som lärarkåren genomgick och som sades stärka lärarens sociala ställning. 1911 kunde Fridtjuf Berg konstatera att kritiken mot lärarens bristande bildning länge varit hård. Från akademiska kretsar hade man "ofta ej velat tillerkänna oss medborgarrätt inom bildningens rike utan snarare räknat oss som en av de barbariska horder, vilka man föreställt sig ligga lägrade i obygderna därutanför" (Berg 1928:81). Emellertid var numera situationen förbättrad. Allt fler erkände den bildningsoffensiv som lärarkåren genomfört: "vi ha ryckt in i kulturens rike och övertagit värvet att icke blott försvara utan ock utvidga dess gränsmarker" (Berg 1928:81).

Som bekant varade denna framgångssaga inte för evigt. I vissa avseenden kan det tyckas som om lärarkåren idag är tillbaka på ruta ett. Medan 1800-talets lärare beskrevs som "halvbildade" beskrivs dagens lärare ibland som "semi-professionella". Den språkliga skillnaden är minimal: i båda fallen beskrivs läraren som blott en del av en helhet, som en ofullkomlig avspegling av någonting annat. Som om läraren var "det andra yrket", skapad av ett revben från de bildade eller de professionella.

Denna likhet mellan nutid och dåtid väcker bland annat frågor kring hur villkoren för professionell utveckling har förändrats. *Pedagogiska skrifter* var ett exempel på hur representanter för lärarkåren själva drev frågan om lärares kunskaper och skolans förändringar. Utgivningen kan sägas ha vilat på ett outtalat antagande: *att skolan och dess lärare kan utvecklas genom läsning av texter*. Det är just denna idé om att skapa läsande lärare som ska behandlas i detta avslutande kapitel. Två frågor om relationen mellan läsning och pedagogisk förändring igår och idag anmäler sig. Har texter förändrat historien? Kan de förändra historien även i framtiden? Frågorna låter sig svårligen besvaras, men det är i alla fall möjligt att föra ett resonemang om hur villkoren för texters inflytande förändras i takt med samhällets och skolans förändring.

Socialitet och läsning

Skolor har alltid varit tätbefolkade platser. På relativt små ytor har man samlat väldigt många barn. Det som skett under 1900-talet är dock att skolorna växt i omfång och att skolorna inte bara rymmer en stor mängd barn, utan också en relativt stor mängd vuxna. Att lärare omges av ett flertal kollegor har blivit en självklarhet.

Men så har det alltså inte alltid varit. På landsbygden har många lärare inte haft några kollegor över huvud taget. Hur påverkade denna ensamhet relationen till fortbildning? Ett exempel på hur ensamhet kunde upplevas beskrevs 1910 i tidskriften *Dagny*, i artikeln ”Samverkan mellan Nordens lärarinnor”, skriven av signaturen ”En svensk landsbygds lärarinna”. Författaren uttryckte en stark längtan efter kontakter med lärarinnor i de nordiska länderna. Hon längtade efter det nordiska skolmötet, men insåg samtidigt att hon inte skulle våga knyta några kontakter med främlingar där. Hon önskade att det fanns andra sätt att etablera en kontakt. Att ta emot lärarinnor i sitt hem skulle hon gärna göra:

Här sitter jag i min ensliga skola på landsbygden. Långt har jag till kamrater. Rundt omkring allmo-

gehem och statarhem. En landthandlare – en stationsinspektors- och en underofficersfamilj – det är den lägre societeten och den högre – det är prästfamiljerna och herrgårdsfamiljerna. Jag hör inte riktigt till någondera. Jag måste gå mellan alla tre lägren. Hur gärna skulle jag ej under ett par veckor eller tre under sommaren ta emot en gemytlig dansk laererinde eller en stolt Gunvor Torsdatter från Nordlanden eller en syster från landet med de tusen sjöar. [...] De kunde komma två eller tre. Jag skulle nog bereda dem plats. Hvad vi skulle lära af hvarandra, förstå och jämföra hvarandras arbetssätt och lärometoder etc. (En svensk landsbygds lärarinna 1910:350).

Ensamheten födde drömmar om möten med andra människor, om konkret erfarenhetsutbyte mellan människor. I just detta exempel nämndes inte läsning som ett alternativ till den ensamheten, men ändå påminner artikeln om att för den tidens ensamma lärare kunde läsning vara ett centralt sätt att komma i kontakt med omvärlden. Det betyder inte att den tidens lärare läste mer än vad dagens lärare gör, men att läsningen jämfört med idag, hade en sorts konkurrensfördel. I avsaknad av pedagogiska tips från kollegor kunde man konsultera en bok.

Informatism och läsning

Bokhistorikern Robert Darnton påpekar, i en studie över läsande i det förrevolutionära Frankrike, att det är oerhört svårt att veta hur den tidens läsare reagerade på det de läste, eftersom de levde i en värld som mentalt sett var så olik vår. Vad som dock verkar klart är att den tidens böcker drabbade läsarna på ett annat sätt: ”I en period när television och radio inte hotade det tryckta ordets dominans väckte böcker känslor och rörde upp tankar med en kraft som vi knappast kan föreställa oss. Richardson, Rousseau och Goethe presade inte bara tårar ur sina läsare; de förändrade liv” (Darnton 1996:213).

Det Darnton här antyder är att texters effekter hänger samman med utbudet av information i ett givet

samhälle, och att dagens informationssamhälle inte förmår att bereda plats för lika starka reaktioner på lästa texter. Därmed kan man tänka sig att nya villkor har skapats för den typ av kunskapsspridning och självbildning som texter innebär. *Pedagogiska skrifter* tillkom i en tid när utbudet på pedagogiska texter upplevdes som begränsat. I den första motionen från 1895 som ledde fram till skriftserien talades det om det "vemod" som den tidens lärare kände inför bristen på svenskspråkig pedagogisk litteratur (Wiberg 1957:11). Möjligen kunde den tidens lärare uppleva en större aptit på texter. Man kan också fråga sig om den tidens texter hade ett större inflytande än dagens texter.

Samtidigt ska inte klyftan mellan vår tid och tidigare epoker överdrivas. Uppfattningen att vår tid kännetecknas av att vi mer än någonsin sköljs över av intryck och kulturprodukter är ganska gammal. Runt förra sekelskiftet talade sociologen Georg Simmel (1911/1997) om det han kallade "kulturens tragedi." Tragedin bestod i att kulturproduktionen för varje år som gick oundvikligen blev mer och mer omfattande, samtidigt som enskilda människor inte kunde utveckla sin förmåga att ta till sig kulturproduktionen i motsvarande omfattning.

På ett snarlikt sätt liknade Diesterweg sin tids bokutgivning vid en naturkatastrof: "Alla klaga öfver floden af böcker, hvilken, som man säger, hotar att dränka oss." (Diesterweg 1900:8).³⁰ Denna kontinuitet påminner om att det inte går att dra en skarp gräns mellan två samhällstyper, där information är en brist respektive i överflöd, vilket gör det svårt att dra några entydiga slutsatser om hur villkoren för textspridning har förändrats.

Att läsa läroplaner och tabeller

Men även om dagens informationssamhälle inte föddes över en natt är det ett faktum att den vetenskapliga diskussionen av idag är mycket omfattande. Socio-

logen Sten Andersson talar om att det under de senaste decennierna skett en forskningsexplosion utan motstycke i historien.

Varje sekund föds en ny vetenskaplig rapport någonstans i världen. Vi lever i en vetenskapliggjord värld, där vetenskapliga begrepp och forskningsresultat ligger som ett raster mellan människan och verkligheten – som ett slags sjätte sinne eller som det sinne som genomsyrar alla de andra (Andersson 2004:7).

Man kan dock fråga sig om denna kvantitativa expansion verkligen leder till en motsvarande ökning av det vetenskapliga inflytandet. Kanske är det tvärtom. De flesta vetenskapliga artiklar blir exempelvis aldrig citerade (Eriksen 2001: 115). I den oöverskådlig och komplexitet som vetenskapens expansion innebär, kan vi vänta oss försök till komplexitetsreduktion. Detta kan åstadkommas genom en kanonisering av enklare texter.

I avsaknad av konkret vägledning från vetenskapens ständigt expanderande universum kan vissa texter som är korta och läses av "alla" komma att få en central betydelse för skolans utformning.

Man kan då fråga sig vilken typ av texter det är som förefaller att få ett inflytande i vår tid.

Som den här genomgången av *Pedagogiska skrifter* visar går det att se en tendens som består i att läroplanen blev till en auktoritet, ett dokument som kom att bli flitigt citerat. Läroplanen dök upp i flera skrifter i samband med grundskolans två första läroplaner, och kom att lyftas fram som ett centralt dokument som återopades i citatruor, baksidestexter och i ett fall redan i titeln på en bok. När läroplanen gavs denna centrala position var det, för skriftseriens del, en ny tendens.

På senare tid har en annan typ av text kommit att bli

³⁰ Diesterweg menade dock att lärarna inte riskerade att bli dränkta. Därtill var deras intresse för böcker allt för litet: "Men öfversvämningen af böcker synes emellertid göra föga skada, åtminstone beträffande lärare. Tusenden finnas, som icke under hela året köpa en enda bok" (ibid.).

väl citerad: *tabellen*. Såväl nationellt som internationellt har jämförelser mellan skolprestationer kvantifierats och samlats i tabeller, med massiv uppmärksamhet som följd. Dessa tabeller kan ses som en ny typ av texter, som i grunden bidrar till nya förhållningssätt gentemot andra länders skolväsen. Mot bakgrund av det stora internationella intresse som fanns tidigt i skriftserien är det av intresse att jämföra denna tidiga internationalism med den internationalism som hämtar näring ur tabellen som text. Tre skillnader blir då tydliga:

1. *Från intryck till siffror*. De internationella kunskapsmätningarna bygger på att en nations framgångar kan kvantifieras. Därmed förmedlas ett intryck av objektivitet. De internationella beskrivningarna i skriftserien saknade däremot dessa kvantitativa mått. Kvalitativa mått, eller snarare intryck, förmedlades istället. Många var baserade på besök i klassrum och många ägnade sig åt att beskriva något så svårfångat som dess atmosfär. Så här kunde det till exempel låta i en rapport från Wiens reformerade folkskolor: "Man får det bestämda intrycket, att barnen blivit livligare, självständigare, friare i sitt uppträdande" (Andersson 1932:40).

2. *Från mångfald till Finland*. Samtidigt som vi idag har ett målrelaterat betygssystem skulle man kunna säga att de internationella kunskapsmätningarna har inneburit en sorts globalt betygssystem, där nationers skolsystem jämförs på en och samma – relativa – skala. Detta globala betygssystem är obarmhärtigt relativt: endast en nation tilldelas det högsta betyget. På senare tid har detta varit Finland. Detta ger de internationella impulserna en ny karaktär. För även om det tidigare har funnits länder som har dominerat (Tyskland kring sekelskiftet, U.S.A kring 1940-talet), så har de aldrig varit helt ensamma. Det har aldrig funnits ett land som använts som allenarådande facit för hur skolan ska organiseras.

3. *Från modernism till konservatism*. Ett lands framgångar i en internationell kunskapsävling kan förklaras på olika sätt. Det som väl kommit att bli en dominerande förklaringsmodell – i Sverige – är att Finland

uppvisar likheter med en äldre svensk skola. Finland blir då landet som fortfarande har kvar betyg i låga åldrar, betyg i ordning, hög status för lärare o s v. Därmed har Finland givit argument för en skolpolitik med konservativa förtecken. Det innebär ett nytt sätt att använda sig av internationella impulser. Traditionellt sett har andra länders skolor använts för att skapa en ny, framtida skola, som aldrig någonsin funnits i Sverige. Man vände sig till utlandet för att så att säga ta en genväg in i framtiden. Internationalism var synonymt med modernism, inte med konservatism.

Texter som förändrar?

Texter bär på en förändrande potential. Walter J. Ong (1982/1999:54f) menar, i sin studie av talspråklig och skriftspråklig kultur, att skriftspråkliga samhällen är mindre traditionalistiska än talspråkliga kulturer. I muntliga kulturer behöver kunskapen upprepas högt för att den inte ska försvinna, och gamla visa män och kvinnor betraktas med vördnad, medan skriftliga kulturer, som lagrar kunskap utanför hjärnan, är mer inriktade på nyskapande. I relation till hur lärares yrkessocialisation har beskrivits är denna källa till nydaning intressant. Det har hävdats att lärare i stor utsträckning formas som lärare av det faktum att de själva har en historia som elever. Denna speciella socialisation kan bidra till att utveckla en konservatism hos läraren (Durkheim 1938; Lortie 1975). Men om man lägger till textläsning får man en annan bild. Man kan tänka på texter som ett (av flera) sätt att bryta mot inflytandet från det förflutna.

Vilken roll som olika typer av texter rent faktiskt spelat i historien går dock inte att uttala sig om i detta sammanhang. Att texter bär på en förändrande potential betyder inte nödvändigtvis att förändring kommer till stånd. En intressant fråga, som legat utanför ramen för denna text, är vilket inflytande *Pedagogiska skrifter* har haft. Många av dess texter är idag bortglömda, men vilken roll spelade de när de var aktuella? Hur många var de lärare som experimenterade med Otthos idéer om upprätt skrift som ett sätt att motarbeta ryggradskrökningar? Hur många seminarierektorer blev inspi-

rerade av Borgströms minnestester som ett sätt att undersöka lärarkandidaters begåvning? Hur många lärare var det som vågade språnget att försöka lära sig att modellera sedan de läst Fries framställning om modellering som ett sätt att representera världens lutning? Och hur många var de lärare som ändrade sitt sätt att ställa frågor till eleverna, sedan de läst Berg-

qvists klassiska behandling av ämnet? Här finns en stor forskningsuppgift.

Vad vi heller inte vet är vilken typ av texter som i framtiden kommer att få ett inflytande över skolans utformning. Är det vetenskapliga texter? Läroplaner? Journalistiska artiklar? Skönlitterära skildringar? Eller är det tabeller?

TACK

Ett antal personer har haft vänligheten att läsa och kommentera tidigare versioner av denna text: Maria Andréé, Solweig Eklund, Magnus Hultén, Åsa Hytter Landahl, Christian Lundahl och Solweig Paulsson. Till er alla, ett stort tack.

Källor och litteratur

* = ej refererad i text

Pedagogiska skrifter

- *Ahlgren, Mary (1959) *Montessoris metod i nutida skolliv*. PS 227.
- Almy, Millie (1965) *Eleven i centrum*. 2:a uppl 1971. PS 238
- Ambrosius, Johan (1920) *Undersökning om sinnessläa barns utvecklingsmöjlighet*. I–II. PS. 90–91.
- Andersson, Fritz (1932) *Wiens reformerade folkskola, dess organisation och arbetsmetoder*. PS 139.
- Andress, J. Mace & Bragg, Mabel C. (1923) *Förslag till program för hälsovården i barndomsskolan*. PS 104.
- Arvidsson, Emil (1938) *Skrivundervisning och skrivrutin för skolorna och det praktiska livet*. PS 161.
- Augzell, Oscar (1931) *Helhetsundervisning. ("Gesamtunterricht") En orientering*. PS 135.
- Bager-Sjögren, J. (1900) *Uppfostran till och genom det sköna*. PS 11.
- Baumgarten, O. (1904) *Kristendomsundervisningens reformering efter den nyaste teologiens principer*. PS 27.
- *Beckman, Natanael (1899) *Språkpsykologi och modersmålsundervisning*. 2:a uppl. 1900. PS 5.
- Berg, Fridtjuv (1911–1928) *Nutidsfrågor på uppfostrans område. Några inlägg i svensk pedagogik och skolpolitik*. PS 55, 86–87, 100–101, 121, 123.

- Bergh, Gustaf (1908) *Skolhusets hygien*. PS 42
- *Berglund, Alex (1926) *Yrkesundervisning i Amerika. Studier i Amerikas Förenta Stater rörande offentliga och enskilda åtgärder till främjande av nyanställda arbetares utbildning*. PS 117.
- Bergqvist, Bengt J:son (1898) *Frågans formulering vid undervisningen ur psykologisk, logisk och språklig synpunkt*. PS 3.
- Bergsten, Abel (1939) *Folkskolans räkneundervisning. Kurser och arbetssätt. En utredning*. PS 163.
- Bergstrand, Anna Brita (1927) *Demokrati och skolväsen i England*. PS 122.
- Binet, Alfred (1915–1916) *Nyare åsikter angående barnen*. PS 72, 75, 76.
- Björklund, Sven (1939) *Fransk skola och fransk kultur. Några aktuella problem i franskt undervisningsväsende*. PS 164.
- Borgström, Marcus (1921) *Intelligensmätning vid folkskoleseminariet i Strängnäs*. PS 98.
- Breitholtz, Nils (1962) *Barnens bildvärld. Idéer och motiv*. PS 233.
- Brüggemann, F. & Groppler, F. (1903–1904) *Frankrikes folkskola och hennes öfverbyggnader år 1900. Två berättelser med anledning av en studieresa till Paris på Diesterwegs-stiftelsens uppdrag*. I–II. PS 25, 28.
- Casserberg, Ture (1948) *Social fostran i amerikanska skolor*. PS 200–201.
- Comenius (1913) *Modersskolan*. PS 65.

- Dahlgren, Olov (1945) *Grupptestet och dess praktiska användning*.
- Dahlquist, Annie (1954) *Läs- och skrivsvårigheter. Några amerikanska behandlingsmetoder*. PS 215–217.
- Dahlquist, Annie (1958) *Läs- och skrivsvårigheter. Från arbetet i en svensk läsklinik*. Nya uppl. 1967, 1970, 1973. PS 223–225.
- Dahlquist, Annie (1968) *Läs- och skrivsvårigheter. Arbeta med elever från skolans mellan- och högstadium*. 3:e uppl 1973. PS 244–245.
- *Dawson, Edgar m fl (1929) *Undervisning i samhällslära*. I–III. PS 128–130.
- *De kommunala mellanskolorna. Vittnesbörd av K. Skolöverstyrelsens ombud vid 1924 års examina. 1925. PS 111.
- Den nutida tyska folkskolan. Utdrag ur berättelse om Berlinkongressen 1928 utg. av kongressledningen*. I–II. 1929. PS 131–132.
- Dewey, John & Dewey, Evelyn (1917, 1918) *Framtidsskolor*. PS 82, 83.
- Diesterweg, Adolf (1900) *Ur Vägvisare till bildning för tyska lärare*. PS 13.
- Duprez, Leif (1977) *Pedagogiska skrifter 1898–1976*. PS 258.
- Eklund, Pehr (1904–1905) *Evangelisk fadervårdsdyrkan. Minnesblad, anknutna vid den evangeliska lekmanabibeln, till tjänst åt det fria ordet vid undervisningen*. I–III. PS 29, 30, 33.
- *Engelska i grundskolan (1982) PS 264.
- Ferrière, Ad. (1924) *Reformera skolan! Vädjan till föräldrar och myndigheter*. PS 108.
- Fischl, Hans (1928) *Sju års skolreform i Österrike*. I–II. PS 125, 126.
- Folkskoleseminariernas ombildning Förslag till stadga och undervisningsplan för folkskoleseminarierna*. (I) *Organisationen* (II) *Undervisningsplanen, arbetssättet och omvårdnaden om eleverna* (III). *Utdrag ur Folkundervisningskommitténs betänkan* - *de* (1912–1913). PS 61, 62, 63.
- Fremling, Mathias (Mattheus) (1921) *Föreläsningar i pedagogik och didaktik*. PS 94.
- Fridén, Alfr. (1905) *Fortsättningsskolan och yrkesundervisningen. Stipendiatberättelse till Sveriges allmänna folkskolläraryrådsberättelse*. PS 32.
- Frye, Alexis Everett (1910) *Naturstudium eller geografundervisning med modellering*. PS 52.
- Fuchs, Arno; Lopeper, Fritz & Kielhorn, H (1900) *Bidrag till den pedagogiska patologien*. PS 12.
- *Geijer, Reinhold (1907) *Om uppfostringskonsten, dess teori och historia*. PS 38.
- Geijer, Reinhold (1907; 1909) *Studier i pedagogikens historia. Antik bildning och uppfostran*. I: *Hellas*. II: *Rom och det romerska riket*. PS 39, 49.
- Glöckel, Otto (1929) *Skolreformen i Wien*. I *Den nutida tyska folkskolan. Utdrag ur berättelse om Berlinkongressen 1928*. PS 131.
- **Grundskolans läroplan. Synpunkter på skolans viktigaste arbetsinstruktion och hur den bör förändras*. (1976). PS 257.
- Haase, Hermann (1913) *Den första räkneundervisningens metodik*. PS 66.
- Haellquist, Karl Reinhold (1967) *Undervisning eller undergång? Unesco, u-länder och undervisning om internationellt samarbete och utomeuropiska kulturer*. PS 242–243.
- Haellquist, Karl Reinhold; Hultqvist, Rudolf & Sondén-Haellquist, Inger (1964) *Stoff till studium av utomeuropeiska kulturkretsar och internationellt samarbete enligt läroplanen för åk 8 och 9*. 2:a uppl 1965. PS 236.
- Hagelin, Hugo (1908) *Adenoider och skolundervisning. Föredrag*. PS 43.
- Hald, G.A. (1908) *lakttagelseundervisning i småskola och folkskola*. PS 45.
- Hall, B. Rud. (1913; 1914) *Svensk och utländsk litteratur i pedagogik, psykologi och etik*. I–II. PS 64, 69.
- *Hallgren, Fr. (1914) *Kinematografien – ett bildningsmedel*. PS 70.
- Hallsten, Nils (1907) *Lärobok i naturkunnighet för folkskolan*. Efter G. Partheil und W. Probst. I–II. PS 36, 40.
- Hamaïde, Amélie (1930) *Decrolys metod*. PS 134.
- *Hamfors, Stig (1981) *Från min kateder betraktat*. PS 263.
- *Hammarstrand, Annie (1945) *Barn dramatiserar lärostoffet*. PS 186.
- Hammarstrand, Annie (1951) *Reformarbete på lågstadiet i amerikanska skolor*. PS 210.
- Hancock, John; Netschajeff, Alexander & Kemsies, Ferd (1902) *Tre afhandlingar i barnpsykologi*.
- Hartmann, Berthold (1898) *Undersökning af barnets föreställningskrets såsom den första undervisningens naturenliga grundval*. PS 1.
- Hedfors, Axel E. (1936) *Begåvningsarnas tillvaratagande. Några drag ur engelsk skolhistoria och engelsk skolorganisation*. PS 151.
- Helle, Vilhelm (1925) *Om åtgärder för ungdomens yrkesval och välfärd i England*. PS 113.
- *Helle, Vilhelm (1927) *Yrkesval och ungdomspsykologi*. I–II. PS 119, 120.

- *Hellman, Theodor (1917) *Den svenska folkskollärarkårens fortbildning. En utredning och ett förslag.* PS 81.
- Herlitz, C.W. (1941) *Undersökning rörande den svenska skolorngdomens arbetsbörda och därmed sammanhängande problem*
- Hermansson, Ester (1940) *I amerikanska skolor.* PS 167–169.
- Hermansson, Ester (1974) *Upplevelser och påverkan. Jämförelsematerial för pedagogiskt intresserade.* PS 256.
- Hilén Gustav (1918) *Tröttheten och skolarbetet.* PS 84.
- Husén, Torsten (1946) *Fridtjiv Berg, folkskollärarkåren och stavningsreformerna.* PS 192.
- Husén, Torsten (1948) *Fridtjiv Berg och enhetsskolan.* PS 199.
- Husén, Torsten (1949) *Anders Berg under folkskolans pionjärår.* PS 205.
- Husén, Torsten (1950) *Rättstavningsförmågans psykologi. Några experimentella bidrag.* PS 207–209.
- Hörberg, Karin & Knutsson, Martin (1970) *Vägar till individualisering. 2:a uppl. 1972.* PS 246–247.
- Isling, Åke (1973) *Samhällsutveckling och bildningsideal.* PS 252.
- Isling, Åke (1980) *Kampen för och mot en demokratisk skola. I. Samhällsstruktur och skolorganisation.* PS 262.
- Jansson, Ivar (1936) *Uppfostran hos naturfolken I–II.* PS 152–154.
- Junge, Friedrich (1901) *Bydammen såsom natursamhälle. Jämta en afhandling om undervisningens mål och metod.* PS 16.
- Kerschensteiner, Georg (1910) *Grundfrågor rörande skolans organisation.* PS 54.
- Kerschensteiner, Georg (1912) *Medborgerlig uppfostran. Prisbelönt tävlingskrift.* PS 60.
- Kerschensteiner, Georg (1929) *Läraren som uppfostrare. I "Den nutida folkskolan." Utdrag ur berättelse om Berlinkongressen 1928.* PS 131.
- Klingberg, Göte (1966) *Sekelskiftets barnbokssyn och Barnbiblioteket Saga.* PS 239.
- Korlén, Artur (1914) *Om skolundervisning i välläsning.* PS 68.
- Kuypers, Franz (1910) *Förenta staternas folkskola och lärarebildning i dessas mest framträdande drag. Reseentry ck.* PS 53.
- Larson, Lorentz (1931) *Nya skolor i U.S.A.* PS 136.
- Larson, Lorentz (1947) *Ungdom läser. En undersökning över läsintressena hos barn och ungdom 7–20 år.* PS 195–198.
- Lay, W.A. (1900) *Rättskrivningsmetodikens metodik. Grundad på psykologiska och statistiska undersökningar.* PS 7–8.
- Leander, Folke (1942) *John Deweys pedagogik och dess etiska förutsättningar. En kritik.* PS 175.
- Leffler, Gustaf (1909; 1919) *Skolhygien I–II.* PS 47, 88.
- Lendle, O. C. (1937) *De germanska språkens stavning. Problemställning och reformförslag.* PS 158.
- *Leuscher, G. (1902) *Statsskolläkare.* PS 21.
- Liander, Halfdan G. (1922) *Biografen. Ett ord till facketts män samt till föräldrar och lärare.* PS 97.
- *Lighthart, Jan, Schepstra, H & Walstra, W (1917; 1919; 1920) *Ur det verkliga livet. Handledning i sakundervisning under de första skolåren.* PS 78, 85, 93.
- Lindell, Ebbe (1963) *Kan den tidiga skolframgången förutsägas. Några experimentella bidrag.* PS 235.
- Lindell, Ebbe (1984) *Väldets läroplaner.* PS 266.
- *Lundewall, Elin (1933) *Om skolbiblioteket i folkskolan och dess samband med skolarbetet.* PS 144.
- *Läsinläring och lästräning i grundskolan (1979) 2:a rev. uppl 1981. PS 260.
- Löfberg, David (1960) *Generaliseringstendensen vid rättskrivning.* PS 228.
- Lövgren, Carl-Agnar (1971) *Tryckta läromedel.* PS 248–250.
- Magne, Olof (1960) *Räknesvärigheter i folkskolan.* PS 229.
- Magne, Olof (1967) *Matematiksvårigheter hos barn i åldern 7–13 år. Senare upplagor 1969, 1971.* PS 241.
- Magne, Olof (1973) *Matematiksvårigheter.* PS 253.
- Magne, Olof (1980) *Matematikinläringen i grundskolan.* PS 261.
- *Makarenko, A. S. (1945) *Föreläsningar för föräldrar.* PS 189.
- Malmquist, Eve (1956) *Utredning ifråga om utformningen av lämplighetsproven i samband med inträdesprövningarna vid rikets folk- och småskoleseminarier, verkställd på uppdrag av Kungl. Skolöverstyrelsen.* PS 218.
- Martig, E. (1898; 1900) *Åskådningspsykologi med tillämpning på uppfostran. I–II.* PS 4, 6. 2:a uppl. 1911–1912.
- Martig, E. (1903) *Lärobok i pedagogik för seminarier och självstudium.* PS 24.
- *Messer, Aug. (1900) *Företfattade meningars inverkan på skollivets personliga förhållanden.* PS 10.
- Monroe, Will S. (1900) *Det sociala medvetandets utveckling hos barn. Bidrag till barndomens psykologi och pedagogik.* PS 9.
- Murchison, Carl (red. 1933, 1935) *Barnpsykologi. Valda kapitel ur "A handbook of child psychology". I–III.* PS 145, 146, 147.
- Münch, Paul Georg (1925, 1926) *Konsten att undervisa barn. En bok om arbetsskolan. I–II.* PS 114, 118.
- Münch, Paul Georg (1932) *Från min skolsal. Redogörelse för ett par veckors nöjsam undervisning.* PS 142.

- *Mändl, Margit (1961) *Periodläsning och "exemplariskt lärande."* Ett bidrag till den inre skolreformen. PS 230.
- Netschajeff, Alexander (1902) Experimentella undersökningar af minnesutvecklingen hos skolbarn. I *Tre afhandlingar i barnpsykologi*. PS 19.
- *Nilsson, Oskar (1935) *Den nya skolan*. I-II. PS 149–150.
- Nilsson, Theofil & Bromander, Axel (1922) 1. *Psykiska mätningar i amerikanska skolor* (Th. N) 2. *Från Englands skolväsen* (A.B.). PS 102.
- *Norberg, P. (1916) *Om modersmålsundervisningen i barnomskolan*. PS77.
- Norberg, P. (1917) *Uppmärksamhet och intresse. Minnet. Några psykologisk-pedagogiska synpunkter*. PS 80.
- Norberg, P. (1924) *Avesta skola 1642–1872. En folkskola 200 år äldre än folkskolstadgan*. PS 107.
- Nordiska uppfostringsideal. Föredrag vid föreningen Nordens sommarkurs i Sigtuna, 1943.* (1944). PS 185.
- *Nordlund, Gertrud (1959) *Montessoriuppfostran*. PS 226.
- Norinder, Yngve (1929) *Den amerikanska fortsättningskolan. Vad den gör för att hjälpa unga förvärsarbetare till rätta*. PS 127.
- Nya nordiska undervisningsplaner. Utdrag ur Den praktiska Mellem-skole, Danmark, och Normalplan för byfolkeskolen, Norge, sammanställda av Gunnar Ahlberg och Elof Lindälv.* (1940). PS 166.
- Olofsson, Karl (1906a) *Mannheimersystemet. En redogörelse*. PS 34.
- Olofsson, Karl (1906b) *Rörelsernas pedagogiska betydelse. Efter W.A. Lays Experimentelle Didaktik*. PS 35.
- Olofsson, Karl (1907) *Vilja och handling såsom grundval för uppfostran. Efter W.A. Lays Experimentelle Didaktik*. PS 37.
- *Olson, Willard C. (1954) *Skolans ansvar för barnets utveckling. Avsnitt ur Willard C. Olsons bok Child development*. PS 214.
- Olsson, Nils Ludvig (1938) *Skolmästaren. Litterära skuggbilder*. PS 162.
- Oth, H. (1902) *Upprätt skrift*. PS 20.
- Paulsen, Friedrich (1909) *Det tyska undervisningsväsendet i dess historiska utveckling. I-II*. PS 48, 50.
- Pérez, Bernhard (1907, 1908) *Våra barns moraliska uppfostran*. PS 41, 44.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (1901) *Enslingens aftonstund*. PS 17.
- Petersen, Peter (1931) *Skolliv och undervisning i en fri, allmän folkskola enligt den nya uppfostrans principer*. PS 137–138.
- Petersen, Peter (1933) *Jena-planen för en fri, allmän folkskola*. PS 143.
- Petersson, A.V. (1925) *Christian Gotthilf Salzmann och hans pedagogiska idéer. Ett blad ur filantropismens historia*. PS 112.
- Petri-Liljekrantz, Hedvig (1923) *Carl Jonas Love Almquists pedagogiska verksamhet*. PS 105.
- Proceedings of the International congress on education of the deaf, Stockholm 1970. Endorsed by the Swedish association of teachers of the deaf. I-II.* (1972). PS 251
- Rein, W. (1902) *Grunddragen av pedagogiken*. PS 18.
- Rothe, Richard (1937) *Den fria barnteckningen*. PS 156–157.
- Rudenschöld, Torsten (1920–1922) *Skrifter*. PS 89, 92, 95, 96.
- Salqvist, Bernh. (1938) *Torsten Rudenschöld, "den svenska folkskolans grundläggare". Levnadsteckning*. PS 159–160.
- Salomon, Otto (1941, 1942). *Tankar om slöjd, uppfostran och lärarebildning. Ett urval av Otto Salomons skrifter av Rurik Holm. I-II*. PS 170, 178.
- Salomonsson, G. (1935) *Arbetsbetonad och individualiserad undervisning. Några pedagogiska och metodiska synpunkter*. PS 148.
- Sandberg, Alvida (1911) *Om hjälpskolor i London*. PS 56.
- Sandels, Stina (1952) *Drag ur förskolålderns psykologi och pedagogik*. PS 211–213.
- Scharrelmann, H. (1915) *Åskådning- och hembygdsundervisning jämte andra uppsatser*. PS 71.
- Scholder, Weith & Combe (1902) *Ryggradskrökningar i Lausannes skolor*. PS 20.
- Seinig, O. (1913, 1915, 1916) *"Den talande handen." Handledning för införande av arbetsundervisning i folkskola och seminarium. I-III*. PS 67, 73, 74.
- *Sickinger, A. (1905) *Mannheimersystemet i sin nuvarande gestaltning*. PS 34.
- Siegvald, Herman (1928) *Om intelligensundersökningar och deras pedagogiska betydelse*. PS 124.
- Siegvald, Herman (1932) *Om kroppssaga. (En historisk-psykologisk studie)*. PS 141.
- Siegvald, Herman (1932) *Lärarykologi och lärarutbildning*. PS 140.
- Siegvald, Herman & Brandt, Elsa (1925) *Från Wembley-utställningen. Reseberättelser*. PS 109.
- Sjöholm, L. Gottfrid (1911) *Om stamning*. PS 58.
- Sjöholm, L. Gottfrid (1917) *Skolträdgårdsundervisningen, ett försummat uppfostringsmedel*. PS 79. 2:a upplagan 1918. 3:e omarbetade upplagan 1923, utgiven som Pedagogiska skrifter 103.
- Sjöholm, L. Gottfrid (1944) *Från arbetslivet i skolan*. PS 183–184.

- Sjöholm, L. Gottfrid (1949) *Den första räkneundervisningen*. PS 202–204.
- Sjöholm, L. Gottfrid (1961) *Att bli undervisad. Minnen och funderingar*. PS 231.
- Sjöstrand, Wilhelm (1943) *Pedagogik och temperamentslära. En pedagogisk-psykologisk historik fram till mitten av 1700-talet*. PS 181–182.
- Sjövall, B. (1898) *Filantropismen. En skolreform i slutet av förra århundradet*. PS 2.
- Skäringer-Larson, Elsa (1941) *Demokratisk fostran i U.S.A.* PS 171–172.
- *Stéenhoff, G. (1911) *Hälsotillståndet inom läroåren vid Sveriges folk- och småskolor*. PS 57.
- Stehr, Artur (1937) *Aktivitet-arbetsglädje. Scener och situationer från skolarbetet*. PS 155.
- *Stockfelt, Torbjörn (1974) *Förslag om att införa en ny svensk folkskola*. PS 254.
- Sundström, Walter (1925) *Daltonplanen. Orienterande framställning*. PS 110.
- Sörensen, Anna (1942) *Pedagoger och pedagogiska problem. Pedagogiska sällskapet i Stockholm 1892–1942*. PS 176–177.
- Tadd, J. Liberty (1902–1905) *Nya uppfostringsmetoder. Konst, handafärdighet, naturstudium. Med talrika illustrationer. I–V*. PS 22, 26, 31.
- *Tallmark, Alfred (1950) *Elever som jag minns. Psykologiska skisser*. PS 206.
- Tamm, Alfhild; Kågén, Bertil & Grönblad, Ester (1943) *Läs- och skrivsvårigheter hos barn*. PS 179–180.
- Tews, J. (1908) *Modern uppfostran i hem och skola. Föredrag*. PS 46.
- *Thorell, Albert (1909) *Yrkesundervisningen och dess ställning till folkskolan i Tyskland, Österrike, Schweiz, Holland, England och Nordamerikas Förenta Stater*. PS 51.
- Trensch, G. (1923) *Folkskolläroarbete i Tyskland*. PS 106.
- Tyska skolförhållanden före 1933* (1947). PS 194.
- Uppgifter för lägerskolearbete i Högbo. Utarbetad av deltagare i kursen "Fostran i skolan", som anordnats av Federationen Sveriges allmänna folkskolläraförbundet i Sandviken under tiden 24–29 juli 1961.* (1962) PS 234.
- Ur betänkande angående åtgärder för spridande av kunskap om könssjukdomarnas natur och smittfarlighet* (1922) PS 99.
- Wagner, Ernst (1903) *Luther såsom pedagog. Framställning af den store reformatorns pedagogiska tankar*. PS 23.
- Wagner, P. (1926) *Geografiundervisningens metodik. I–II*. PS 115–116.

- Varför specialundervisning?* (1983) PS 265.
- Wenngren, Birgit (1962) *Balans*. PS 232.
- Wenngren, Birgit (1974) *Rytm och rörelse. Grundläggande rörelsemotod för lågstadiets gymnastikundervisning*. PS 255.
- Wiberg, Albert (1957) *Sveriges allmänna folkskolläraförbundets litteratursällskap. Återblick på en 60-årig verksamhet*. PS 222.
- Wigforss, Frits (1939) *Kunskapsprövningar*. PS 165.
- Wigforss, Frits (1945) *Barnens färdighet i läsning och skrivning vid skolgångens början. Redogörelse. (S.A.F:s psykologisk-pedagogiska undersökningar 1)*. PS 190.
- Wigforss, Frits (1946a) *Barnens färdighet i räkning vid skolgångens början. Redogörelse*. PS 191.
- Wigforss, Frits (1946b) *Ett försök med skolmognadsprov. (S.A.F:s psykologisk-pedagogiska undersökningar. 3.)* PS 193.
- Wigforss, Frits (1956) *Kunskapsprövningar. I bearbetning av Åke W. Edfeldt*. Ny uppl 1960. PS 219–221.
- Wranér, Signe H. (1966) *I Sagas tjänst*. PS 240.
- Zeidler, Kurt (1929) *Återupptäckandet av gränsen. Bidrag till den nya skolans utformning*. PS 133.
- Ziehen, Th. (1901a) *Handledning i fysiologisk psykologi*. PS 14.
- *Ziehen, Th. (1901b) *Barnets idéassociation*. PS 15.
- Öbrink, Johan (1964) *Skolbarns skolkning. En psykologisk-pedagogisk undersökning*. PS 237.

Övriga källor och litteratur

- Andersson, Sten (2004) *Om vetenskapens gränser. Socialfilosofiska betraktelser*. Göteborg: Daidalos.
- Backholm, Johan (1994) *När lärarna blev nordister. Om skandinavism och nordism på de första nordiska skolmötena*. Nordisk tidskrift 1/1994.
- Bolin, Iwan (1930) *Stockholms arbetareinstitut 50 år. 1880–1930*. Stockholm: Tiden.
- Berg, Hjalmar (1897) *En skollärares "memoarer"*. Svensk lärartidning. Nr 49, s. 702.
- Berman, Marshall (1987) *Allt som är fast förflyktigas. Modernism och modernitet*. Lund: Arkiv förlag.
- Broady, Donald (1981) *Den dolda läroplanen. Krut-artiklar 1977–80*. Stockholm: Symposion bokförlag.
- Carlgrén, Ingrid & Marton, Ference (2000) *Lärare av imorgon*. Stockholm: Läraförbundet.
- Cremin, Lawrence A. (1964) *The transformation of the school. Progressivism in American education 1876–1957*. New York: Vintage books.
- En svensk landsbygdslärarinna. (1910) Samverkan mellan*

- Nordens lärarinnor. *Dagny. Tidning för svenska kvinnorörelsen*. Nr 31, s. 350f.
- Darnton, Robert (1996) *Pornografi och revolution. Förbudna bästsäljare i det förrevolutionära Frankrike*. Stockholm: Ordfront.
- Durkheim, Emile (1938/1977) *The evolution of educational thought. Lectures on the formation and development of secondary education in France*. London, Henley and Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Ekström, Anders (2000) Konsten att se ett landskapspanorama. Om äskådningspedagogik och exemplarisk realism under 1800-talet. I M. Bergström, A. Ekström & F. Lundgren (red.) *Publika kulturer. Att tilltala allmänheten*. Uppsala universitet. Institutionen för idé och lärdoms historia.
- Eriksen, Thomas Hylland (2001) *Ögonblickets tyranni. Snabb och långsam tid i informationssamhället*. Nora: Nya doxa.
- Florin, Christina (1987) *Kampen om katedern. Feminiserings- och professionaliseringsprocesser inom den svenska folkskolans lärarkår 1860–1906*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Franzén, Jöns (1895) *Psykologisk-pedagogiska fragment*. Lund: Aug. Collin.
- Franzén, Jöns (1897a) Vid årsskiftet. *Svensk lärartidning*. Nr 52, s. 759–761.
- Franzén, Jöns (1897b) Barnpsykologiska iakttagelser. *Svensk lärartidning*. Nr 44, 45, s. 622–624, 637–639.
- Isling, Åke (1988) *Det pedagogiska arvet. Kampen för och mot en demokratisk skola*. Stockholm: Sober förlag.
- Jaederholm, G.A. (1916) Recension av 'Nyare åsikter angående barnen' (A. Binet). *Pedagogisk tidskrift* 1916, s. 429–433.
- Koselleck, Reinhart (2004) *Erfarenhet, tid och historia. Om historiska tiders semantik*. Göteborg: Daidalos.
- Landahl, Joakim (2006) *Auktoritet och ansvar. Lärares fostrans- och omsorgsarbete i historisk belysning*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Lindberg, Leif & Berge, Britt-Marie (red.) (1988) *Pedagogik som vetenskap – vetenskap som pedagogik. Installationsföreläsningar i pedagogik 1910–1982*. Lund: Studentlitteratur.
- Lortie, Dan (1975/1977) *School teacher. A sociological study*. Chicago & London: The university of Chicago press.
- Lundgren, Ulf P (2006) Utbildningsvetenskap – kunskapsområde eller disciplin? I B. Sandin & R. Säljö (red.) *Utbildningsvetenskap – ett kunskapsområde under formering*. Stockholm: Carlssons.
- Lyotard, Jean-François (1979/1984) *The Postmodern condition. A report on knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
- Ong, Walter J. (1982/1999) *Muntlig och skriftlig kultur. Teknologiseringen av ordet*. Göteborg: Anthropos.
- Persson, Sofia (2007) *Lärarkets uppkomst och förändring. En sociologisk studie av lärares villkor, organisering och yrkesprojekt inom den grundläggande utbildningen i Sverige ca. 1800–2000*. Göteborg: Department of Sociology
- Simmel, Georg (1911/1997) The concept and tragedy of culture. I D. Frisby & M. Featherstone (ed.) *Simmel on culture*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Sjöholm, L. Gottfrid (1942) Jöns Franzén. I *Svenska folkskolans märkesmän under de senaste femtio åren*. Lund: Gleerup.
- Sundgren, Per (2001) *Smakfostran. En attityd i folkbildning och folkliv. Idéhistoriska uppsatser 38*. Stockholms universitet: Avdelningen för idéhistoria.
- Tingsten, Herbert (1969) *Gud och fosterlandet. Studier i hundra års skolpropaganda*. Stockholm: P.A. Norstedt & Söners förlag.