

Pedagogiken och ämneslärarutbildningen: Den obligatoriska magisterkursen i ämbetsexamen 1907–1968

Anna Larsson

Idé- och samhällsstudier, Umeå universitet

ABSTRACT

I universitetsexamen för samtliga ämneslärare ingick 1907–1968 en kurs i ”psykologi samt pedagogikens teori och historia” som var obligatorisk och högst en termin lång. Upprättandet av denna kurs var tätt sammanvävt med etableringen av pedagogik som disciplin vid universiteten. De blivande lärarna som läste kursen utgjorde pedagogikämnets största studentgrupp och för många studenter utgjorde kursen deras enda möte med den pedagogiska vetenskapen. Denna artikel följer kursen över tid och analyserar kursens plats i ämneslärarutbildning och i grundutbildning i pedagogik utifrån dels förväntningarnas roll och dels gränsdragningen mellan teori och praktik. I och med detta erbjuder studien en belysning av relationen mellan ämneslärarutbildningen och pedagogiken som vetenskaplig disciplin som kan ge en ökad förståelse för de kunskapsorganisatoriska avvägningar som ämneslärarutbildning ännu idag har att hantera.

INLEDNING

År 1907 inrättades en specifik examen för ämneslärare vid universiteten. Den hette ”filosofisk ämbetsexamen” och berättigade till titeln filosofie magister (fil.mag.). Ämbetsexamen (senare benämnd fil.mag.-examen) var rätt lik den befintliga fil.kand.-examen som innefattade en given mängd fritt valda



Detta verk är en öppet tillgänglig artikel publicerad under licensen [Creative Commons Erkännande-IngaBeredningar 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

© 2025 [Anna Larsson]

ISSN: 1401-6788

DOI: <https://doi.org/10.63843/pfs.v30i1-2.53835>

universitetsämnen, men var tänkt för blivande läroverkslärare varför studentens val av universitetsämnen skulle omfatta sådana ämnen som fanns i dåtidens läroverk. Dessutom ingick i examen en kurs i "psykologi samt pedagogikens teori och historia" som var obligatorisk och högst en termin lång. Med filosofisk ämbetsexamen kunde en person titulera sig fil.mag. För att kunna få fast tjänst som lärare vid ett läroverk krävdes också genomgången provår. Provåret som gav den praktisk-pedagogiska delen av utbildningen var inte knutet till universitetet utan anordnades av läroverket. På detta sätt var ämneslärarutbildningen i stort utformad fram till slutet av 1960-talet, alltså under 60 år.

Ämneslärarutbildningens obligatoriska kurs i psykologi och pedagogikens teori och historia står i fokus för denna artikel. Vad var detta för kurs som alla blivande ämneslärare måste läsa? Inte minst är den märkvärdig därför att den under mycket lång tid tycks ha varit omdiskuterad och kritiserad. När man följer kursen genom det offentliga utredningsväsendet framträder en kör av universitets- och lärarutbildningsutredare som lyfter fram hur kritiserad den var. Kursen "har sedan länge utsatts för kritik" (SOU 1938:50, s. 46); den "anses allmänt stå i alltför ringa samband med läraryrket och framför allt med den praktisk-pedagogiska utbildningen under provåret" (SOU 1948:27, s. 368); den "har från olika håll utsatts för mycket stark kritik" (SOU 1949:54, s. 65); och den har "av blivande lärare oftast upplevts som i alltför liten utsträckning inriktad på läraryrket" (SOU 1965:29, s. 122). Vad handlade denna kritik om, varför uppstod den och varför kom man inte tillrätta med den? Det är redan i dessa formuleringar tydligt att relationen mellan teoretisk pedagogisk kunskap och praktisk yrkeskunskap är central. Man kan vidare fundera över vad det gör med studenters och kursgivares attityder och förväntningar gentemot en kurs som enligt regelverket måste ges och måste tas av universitetets då enskilt största studentgrupp men som, av myndighetsutsedda utredare, beskrivs som på olika sätt icke fungerande under mer än 30 år utan att några avgörande förändringar görs. Hur påverkar 30 års kritik, även om den var av varierande slag, förväntningar och status på ämnet som är kursens föremål?

Utifrån dessa retoriska frågor står det klart att den obligatoriska kursen berör relationen mellan ämneslärarutbildning och pedagogik som vetenskaplig disciplin, vilket gör den ännu mer intressant att studera. Denna relation har alltid varit komplex. Frågan om vilka kunskaper som en lärare behöver utöver kunskaper i de ämnen han eller hon ska undervisa i har varit aktuell sedan åtminstone 1700-talet (Lindberg & Berge, 1988). Diskussioner har alltsedan dess förts om huruvida blivande ämneslärare behöver ett specifikt utbildningsinnehåll av pedagogiskt slag, vad det i så fall ska innehålla och hur stor andel av utbildningen det bör omfatta. Varken förr eller nu finns någon given och allmänt erkänd optimal fördelning av utbildning i å ena sidan de specifika ämnena och å andra sidan pedagogik, och inte heller mellan praktik-

nära undervisningskunskap och mer teoretisk pedagogik. Inte heller sedan didaktiken etablerades som ett tydligt lärarkunskapsfält från och med 1980-talet är proportionerna mellan olika innehållsområden i utbildningen självklara. Olika grupper har både förr och nu ställt olika anspråk och riktat varierande förväntningar på lärarutbildningen. De pedagogiska kunskapernas roll och status i ämneslärarutbildningen är inte självklara utan högst varierande. Dessa till synes eviga frågor i lärarutbildning belyses här genom den obligatoriska kursen.

Genom att följa kursen genom sin 60-åriga existens och den kritik som framkom, är artikeln syfte att analysera kursens plats i ämneslärarutbildning och i grundutbildningen i pedagogik utifrån förväntningarnas roll och gränsdragningen mellan teori och praktik. Vad syftade kursen till? Hur utvecklades den över tid? Vad gick kritiken av kursen ut på och vad berodde den på? Därigenom belyses relationen mellan ämneslärarutbildningen och pedagogiken som vetenskaplig disciplin. Förhoppningen är att denna studie kan bidra till en ökad förståelse för de samordnings- och balansproblem som ämneslärarutbildning ännu idag har att hantera.

Tidigare forskning

I studier om pedagogikämnets historia i Sverige har varken grundutbildning överlag eller den obligatoriska kursen för ämneslärare getts någon större uppmärksamhet. Med tanke på att en stor majoritet av dem som studerade pedagogik vid universitetet gjorde det via denna kurs är det märkvärdigt hur lite avtryck den har gjort i disciplinens historieskrivning. De mer omfattande historikerna av till exempel Lindberg och Lindberg (1983) eller Härnqvist (1997) fokuserar på forskning och på efterkrigstiden medan flera av Urban Dahllöfs arbeten (1984, 1992) som rör disciplinens äldre historia främst behandlar forskningsutvecklingen. Den bild som framträder är att pedagogik frigjorde sig från filosofin och fick ett eget akademiskt utrymme i början av 1900-talet genom att alliera sig med psykologin, samt att detta i stor utsträckning motiverades av behoven hos lärarkåren (Lindberg & Lindberg 1983). Tidigare forskning visar också att under hela den period som behandlas i denna artikel hade psykologiska frågeställningar och experimentella metoder en stark ställning. Även om historiska, utbildningssociologiska och skolnära forskningsfrågor också förekom rädde den psykologiska dominansen ännu under 1950- och 1960-talen fastän psykologi från 1948 avskildes och blev ett eget universitetsämne (Landahl & Larsson, 2022).

Ett fåtal studier av ämnets historia behandlar även grundutbildning. Åke W. Edfeldts (1989) beskrivning av pedagogikinstitutionen i Stockholm som främst berör perioden efter institutionens inrättande 1953 nämner ämneslärarnas obligatoriska kurs. Stefan Sellbjers studier (2006, 2007) av hur pedagogikämnet kommit till uttryck i grundutbildning behandlar en senare tids-

period då den här aktuella kursen inte längre fanns. Även i internationell forskning om pedagogikens eller utbildningsvetenskapens historia står vanligen frågor om forskningens inriktning i fokus och inte grundutbildningsfrågor (se t.ex. Lawn & Furlong, 2009; McCulloch & Cowan, 2017). Kritik mot pedagogisk forskning har också uppmärksammats (t.ex. Lagemann, 2000; Oancea, 2005), liksom den stora nationella variationen i hur pedagogisk kunskapsbildning såväl som lärarutbildning organiserats (t.ex. Hofstetter & Schneuwly, 2004; Biesta, 2011; Whitty & Furlong, 2017).

Tidigare studier om lärarutbildningens historia har inte heller fokuserat på denna kurs. De stora skillnaderna som har funnits mellan utbildningarna för olika lärargrupper har ofta påpekats. Gällande tiden före 1968 års reform har särskilt skillnaderna mellan folkskollärarutbildning och läroverkslärarutbildning avseende organisation, innehåll och undervisningstradition lyfts fram (Hartman, 2012; Morberg, 1999; Skog-Östlin, 1984). Flera historiska studier har riktat sitt huvudintresse mot folkskollärarnas utbildning vilken gavs vid folkskollärarseminarierna (Morberg, 1999; Linné, 1996). I det sammanhanget har också de pedagogiska utbildningsinslagen behandlats (särskilt Berlin, 1965). Föreliggande studie behandlar inte denna seminarieutbildning för de lägre skolformerna utan den lärarutbildning som vid tiden låg på universiteten, alltså läroverkslärarutbildningen med fokus på dess pedagogikkurs.

Studien ansluter särskilt till ett specifikt arbete som ligger empiriskt sett nära och det är Åke W. Edfeldts studie från 1961 som ger en historisk bakgrund till ämneslärarnas utbildning i psykologi och pedagogik (Edfeldt, 1961). I synnerhet har Edfeldts gedigna genomgång av tiden före den här aktuella undersökningstiden varit värdefull för förståelsen av förhistorien.

Relationen mellan pedagogikämnet och ämneslärarutbildningen handlar på ett generellt plan om kunskapsgrund och kunskapsorganisering i högre utbildning. I tidigare forskning har förekomsten av skilda och konkurrerande kunskapstraditioner uppmärksammats varvid en akademisk kunskapstradition har ställts mot en professionsinriktad kunskapstradition (Hofstetter & Schneuwly, 2000). Geoff Whitty och John Furlong (2017) har visat på olika sentida försök att kombinera eller integrera dessa två i utbildningsforskning. I svensk utbildningshistorisk forskning har ofta framhållits att ämneslärarutbildningen har varit knuten till den akademiska kunskapstraditionen med undervisningsämnena i fokus, medan klasslärarutbildning för folkskolans behov har företrätt den professionsinriktade kunskapstraditionen där praktisk pedagogik och metodik haft en betydligt starkare plats (Hartman, 2012; Linné, 1996). Catharina Andersson (1995) har emellertid identifierat även ytterligare kunskapsmål i lärarutbildning, ett samhällsutvecklande eller ett personlighetsutvecklande. Björn Furuhausen, Janne Holmén och Janne Sääntti (2019) har föreslagit ännu ett kunskapsmål som de kallar utbildningsvetenskapligt. Det utbildningsvetenskapliga kunskapsmålet innefattar tanken att pedagogisk-psykologisk vetenskaplig kunskap, inte minst av didaktiskt slag, är lärar-

kunskapens främsta grund och urskiljs därigenom från den traditionellt akademiska, vilket vanligen står för tanken att ämneskunskap i läroämnena är lärarkunskapens främsta grund. Även om föreliggande studie berör en äldre historisk tid och ett annat material än dessa tidigare studier kan de hjälpa till att belysa relationen mellan ämneslärarutbildningen och pedagogikämnet i denna artikel. Artikelns forskningsfråga kan förstås även placeras i en mängd vidare forskningskontexter som i sig inte berör relationen mellan pedagogik och ämneslärarutbildning. För bakgrundsförståelsens del kan särskilt Tobias Dalbergs (2018) studie om akademikers yrkesbanor under mellankrigstiden och Ulla Johanssons (2000) om läroverkets kultur lyftas fram.

Teoretiska utgångspunkter

Denna text är skriven utifrån grundläggande kunskapshistoriska och vetenskapssociologiska synsätt. Det kunskapshistoriska perspektivet, som har vuxit fram och nått en betydande spridning under främst det senaste decenniet, riktar fokus mot hur kunskap skapas, förhandlas, organiseras, cirkuleras och används i skilda sammanhang (Östling m.fl., 2020; Östling m.fl., 2018; Lässig, 2016; Burke, 2016). Analysen tar som utgångspunkt att kunskap är ett historiskt fenomen som skapas av människor och förändras över tid. Vad som räknas som kunskap är ibland omstritt, kanske i synnerhet i situationer där kunskapen ska röra sig från ett sammanhang till ett annat, som när skilda teoretiska paradigmer eller olika kunskapsperspektiv möts. I föreliggande studie riktas analysen mot hur pedagogiska kunskaper förstås och ges plats i ämneslärarutbildning i konkurrens med andra kunskapsområden och under inverkan av skilda professionella, akademiska och politiska intressen.

Gränsdragningen mellan teori och praktik är som sagt analytiskt centralt. Den teoretiska utgångspunkten här är att vad som i en given situation uppfattas som teori respektive praktik är inte givet. Även om klyftan mellan teori och praktik är i en mening ofrånkomlig är det tydligt att den konstrueras på olika sätt i skilda situationer och kontexter (Messer-Davidow m.fl., 1993). Det finns ett påtagligt mått av relationalitet i distinktionen mellan teori och praktik. Teori är teoretiskt i förhållande till något och praktik är praktiskt i förhållande till något. Teori och praktik måste således betraktas både situationellt och relationellt.

Också förväntningarnas roll är analytiskt centralt. Som Anna Tunlid och Sven Widmalm (2016) har poängterat – baserat främst på vetenskapsstudier om naturvetenskaplig forskning – kan förväntningar på vetenskap vara både positivt och negativt laddade. Förväntningar som byggs upp kring en vetenskap kan prägla framtidsvisionerna för en lång tid, förväntningarna bidrar således till en slags spårbundenhet som bara kan förstås med hjälp av ett historiskt perspektiv. Förväntningar är performativa i och med att de delvis bidrar till sitt eget förverkligande. De är också normativa genom att inte bara peka

på vad som är möjligt utan även på vad som är meningsfullt och eftersträvänsvärt (Borup m.fl., 2006). Denna förväntanssociologi ligger i linje med den vetenskapssociologiska diskussion som uppmärksammar hur vetenskaplig legitimitet och status skapas och vidmakthålls. I denna diskussion har det framhållits att vetenskaplig status inte i sig renderas av den vetenskapliga produktionen inom en disciplin. I stället skapas status och legitimitet i det publika mottagandet av rönen, ”downstream” som Thomas Gieryn (1999) uttryckt det. På ett liknande sätt har Niklas Luhmann i *Die Wissenschaft der Gesellschaft* beskrivit hur trovärdigheten i vetenskaplig kunskap alltid är ”a construction of the end-user” (citerat från Ziemann m.fl., 2012, s. 8).

Material och metod

Studiens tidsram 1907–1968 definieras av existensen av ämbetsexamen med den ingående obligatoriska kursen. Kursen hade formellt samma benämning under hela sin existens, ”psykologi samt pedagogikens teori och historia” (SFS 1907:93, §3; SFS 1953:610, §16.). Denna benämning var nog otymplig för många vardagsspråkliga sammanhang och det förekommer olika kortare benämningar som teoretiska kursen, obligatoriska kursen, magisterkursen eller pedagogikkursen. I föreliggande text kommer jag framgent för enkelhetens skull att främst använda termen ”magisterkursen”.

Det empiriska materialet för denna studie är textburet och består av dokument av olika slag såsom examensordningar och andra regleringstexter för universitetsutbildning, statliga utredningar om universitet och lärarutbildning, tidskriftsmaterial där synpunkter på kursen kommer fram och universitetens studieplaner för kursen. Dokument som berör magisterkursen har identifierats på olika sätt. Relevanta regleringstexter har återfunnits huvudsakligen via tidigare forskning. Utsagor om kursen från samtliga statliga utredningar om universitet och lärarutbildning under undersökningsperioden har beaktats. Studieplaner för pedagogik från universiteten i Uppsala och Lund samt högskolorna (senare universiteten) i Göteborg och Stockholm har sökts och samlats in via bibliotek och arkiv och kopierats. Dessa studieplaner har inte vid universiteten regelmässigt sparats så att lokalisera dem har krävt ett omfattande sökarbete, och alla har inte återfunnits. Exempel på studieplaner från samtliga lärosäten och samtliga decennier under undersökningsperioden har emellertid återfunnits och samlats in, varför min bedömning är att en i allt väsentligt heltäckande bild av magisterkursens utformning och förändringar över tid har kunnat åstadkommas. Utöver regleringstexter, offentliga utredningar och universitetens studieplaner har också tidskriftsmaterial använts. Innehållsförteckningarna för tidskriften *Pedagogisk tidskrift* har genomsökts för hela utgivningsperioden 1865–1964 och artiklar och notiser som berör kursen har identifierats utifrån sina rubriker. I någon mån har även andra artiklar som lyfts fram i tidigare forskning fått komplettera bilden.

I dokumenten har jag sökt utsagor om magisterkursen. I studieplanerna handlar det om kursens utformning, dess relation till andra pedagogikkurser och vilken litteratur som ingick. I tidskriftsmaterialet är det synpunkter av olika slag på kursen som fokuserats. Regleringstexterna ger gällande regler medan utredningsmaterial kan redovisa olika överväganden som gjorts liksom förslag om eventuella förändringar. De funna utsagorna har gett underlag för beskrivningen av kursen över åren. Denna bild har analyserats utifrån gränsdragningen mellan teori och praktik samt förväntningarnas roll och därigenom belyst relationen mellan ämneslärarutbildningen och pedagogiken som vetenskaplig disciplin.

LÄROVERK, UNIVERSITET OCH LÄRARUTBILDNING: BAKGRUND

För att förstå ursprunget till ämbetsexamen behöver man förstå relationen mellan läroverk och universitet. Vid mitten av 1800-talet erbjöd läroverket, med sina skolor belägna i större städer, en bred utbildning till pojkar i samhällets övre skikt. År 1864 tilldelades läroverket rätten att utfärda studentexamen, vilken fastslogs som krav för tillträde till universitetet. Detta innebar att läroverk och universitet fick en tydlig, formell sammankoppling. I och med att statliga ämbeten öppnades för andra än adeln blev akademiska meriter betydelsefulla. Läroverk och universitet erbjöd tillsammans en formell väg till den kunskap och lärdom som gällde som kvalifikation för många offentliga tjänster. Lärarna vid läroverken hade själva studerat sina läroämnen vid universitet. Någon mer specifik utbildning för just läroverkslärarna var det inte frågan om. I och med studier vid universitet blev man en person med bildning och lärdom, och därigenom var man kvalificerad att undervisa andra vid universitetet självt eller vid något av läroverken.

Samtidigt fanns sedan länge ett intresse för undervisningsskicklighet i sig. I 1774 års skolordning anfördes att en lärare innan tillträde till en läroverks-tjänst skulle visa både sin lärdom och undervisningsskicklighet genom en disputation och en provlektion. Lärarskicklighet lyftes därmed fram som en särskild fråga. I början av 1800-talet framträdde också en idé om att undervisningskonsten kunde läras ut i och med att föreläsningar i pedagogik och didaktik då infördes i utbildningen av lärare vid Uppsala universitet. Detta blev emellertid ganska kortvarigt och dessa föreläsningar ströks under 1820-talet (Lindberg & Berge, 1988, s. 14). 1865 infördes i stället en bestämmelse om ett provår. Det innebar att en person som sökte tjänst vid läroverk efter sina ämnesstudier vid universitetet skulle ha ett års praktiktjänstgöring vid ett läroverk under överinseende av läroverkets rektor och där skaffa sig metodiska och praktiska kunskaper (SFS 1865:31, § 58).

I och med 1875 års stadga delades provåret upp i en praktisk provårskurs, vilken motsvarade ovanstående, samt en parallellt löpande teoretisk prov-

årskurs (SFS 1875:41). Då beslutades också att fyra av landets läroverk skulle fungera som provårsläroverk, ett antal som allt eftersom kom att utökas. Till skillnad från den praktiska kursen som förestods av rektorn för provårsläroverket skulle den teoretiska kursen ledas av en särskild föreståndare utsedd av ecklesiastikdepartementet. Uppdelningen gjordes så att den praktiska kursen omfattade praktisk undervisningsträning samt ren ämnesmetodik, medan den teoretiska kursen omfattade pedagogiken teori och historia (SFS 1875:41, mom. 9). I den reviderade provårsstadgan 1905 preciserades innehållet i den teoretiska provårskursen:

Af föreståndaren för den teoretiska kursen hållas öfver viktigare delar af pedagogikens teori och historia, med särskildt afseende på det svenska undervisningsväsendets utveckling, äfvensom öfver gällande svensk skollagstiftning minst två föreläsningar i veckan. (SFS 1905:26, §8)

I diskussionerna kring den teoretiska provårskursen lyftes återkommande önskemål om professorer i pedagogik som skulle kunna anförtros ledningen av och ansvaret för denna kurs (Edfeldt, 1961, s. 44–49). Denna diskussion rörde alltså blivande läroverkslärares provår och provårets praktiska respektive teoretiska inslag.

En helt annan diskussion fördes i samband med att universitetens filosofiska examina granskades. 1906 presenterades ett förslag att inrätta en specifik ämbetsexamen för läroverkslärare (Universitetsexamenskommitténs betänkande. 3, 1906). Denna diskussion hade inget med provårskurserna att göra utan handlade främst om vilka förmågor som behövdes för universitetsstudierna. Det tidigaste förslaget om obligatorium handlade om en kurs i psykologi och logik. Under processens gång hördes emellertid ett alternativt förslag att istället kombinera psykologi med teoretisk pedagogik.

När stadgan om filosofiska examina fastslogs 1907 löpte de två skilda kursdiskussionerna samman i och med beslutet att filosofisk fakultet för ämbetsexamen hade att ge en obligatorisk kurs i ”psykologi samt pedagogikens teori och historia” (här benämnd magisterkursen) som inte fick omfatta mer än högst en termin. I samband med detta infördes också pedagogik som ett separat examensämne vid universitetet vilket innebar att en professur i pedagogik behövde tillskapas. Magisterkursen blev obligatorisk i ämbetsexamen utom i de fall där den studerande i sin examen inbegrep ett helt betyg i pedagogik.¹ Denna ordning befästes 1915 då den teoretiska provårskursen slutgiltigt avskaffades och därmed till fullo hade ersatts av universitetets magisterkurs (Prop. 1915:67; SFS 1915: 197, § 3).

Frågorna om pedagogiskt inriktade utbildningsinslag i läroverksläraryt- bildning diskuterades alltså i olika sammanhang fram till början av 1900-talet och reglerna gjordes om flera gånger. Men med provårsstadgorna 1905 och 1915 (som gällde läroverken), examensstadgan 1907 (som gällde universitetet) och pedagogikprofessurens inrättande skapades en form som trots fort-

satta diskussioner kom att i praktiken bli bestående ända fram till slutet av 1960-talet. Ansvaret för ämnesstudierna samt magisterkursen låg på universiteten och ingick i ämbetsexamen medan den praktiska lärarträningen och ämnesmetodikundervisningen gavs under det efterföljande provåret på det läroverk dit den blivande läraren sökte sig. Det säger sig själv att denna organisation omfattade skilda institutionella aktörer med potentiellt skilda intressen: läroverket, skolmyndigheterna, universiteten och, inom ramen för universiteten, läroämnenas respektive pedagogikämnets företrädare.

Ämbetsexamen från 1907 förberedde alltså för arbete som ämneslärare vid läroverket. Sekundärutbildningen hade vuxit och läroverket används här i huvudsak som en samlingsbeteckning för en mängd skolformer på sekundär nivå, realskolan (ibland kallad lägre läroverk), högre allmänna läroverk (som fram till 1927 var öppna bara för pojkar), högre goss- och samskolor och högre flickskolor, alla sådana där ämneslärare kunde få anställning. Också vid de högre årskurserna som allt eftersom infördes i folkskolan, vid folkskolans olika slags påbyggnadsutbildningar som kommunala och enskilda mellanskolor och vissa tjänster vid de yrkesinriktade gymnasierna kunde ämneslärare med ämbetsexamen anställas. Eftersom utbildning ovanför folkskolans årskurser inte var obligatorisk berörde den inte alla ungdomar men med tiden allt fler. I slutet av den undersökta perioden inleddes försöken med den nio-åriga enhetsskolan vilken också behövde ämneslärare. Det var även möjligt att efter ämbetsexamen fortsätta med studier vid universiteten mot en licentiat- och doktorsexamen och med en sådan kunna få anställning som seminarielärare eller vid universiteten. Arbetsmarknaden var således tämligen bred och varierad. Ämneslärarkåren var aldrig lika samlad och enhetlig som folkskollärarkåren, och hade därför en mindre tydlig röst som professionell grupp. Ämneslärarna identifierade sig ofta snarare med sina ämnen än med skolformens lärarkollektiv, vilket istället skapade underlag för relativt starka ämnesföreningar (Dalberg, 2018; Johansson, 2000). Efter denna bakgrund kan vi nu närma oss föremålet för denna text, magisterkursen.

MAGISTERKURSEN 1907–1968

Inrättande och syfte

1907 års examensstadga fastslog så ämbetsexamen för blivande läroverkslärare. Examen innefattade sju betygsenheter i ämnen som korresponderade mot läroverkens ämnen samt en obligatorisk kurs i ”psykologi samt pedagogikens teori och historia” om högst en termin. En student med denna examen fick titeln filosofie magister.

Stadgan angav också pedagogik som ett examensämne vid universiteten. Det innebar att det inte var tillräckligt att pedagogik och psykologi fortsatte att ingå som en del i filosofifältet, utan måste – i analogi med alla andra

examensämnen – ha en egen professur. I stadgan angavs pedagogik som examensämne vid Uppsala universitet, vilket snart följdes av inrättandet av en professur (tillsatt med Bertil Hammer 1910). Ämbetsexamen fick emellertid även utfärdas vid Lunds universitet och vid Stockholms respektive Göteborgs högskola, det vill säga vid alla Sveriges dåtida fyra breda högre lärosäten. Efter att undervisningen vid magisterkursen till en början ordnats temporärt kom professorer i pedagogik att snart anställas även i Lund (Axel Herrlin, 1912) och Göteborg (Gustav Jaederholm, 1919). Vid Stockholms högskola skulle det emellertid komma att dröja till sent 1930-tal innan en professor anställdes (David Katz 1937). Fram till dess sköttes undervisning och examination på magisterkursen i Stockholm av särskilt förordnade lärare (Nilsson, 1989, s. 45–46).²

I studieplanerna för pedagogik framgår inte alltid magisterkursens innehåll även om kurskraven för betygsenheterna godkänd, med beröm godkänd respektive berömlig anförs. Detta gäller till exempel studieplanerna för pedagogik från Stockholms högskola 1914 och från Lunds universitet 1916. Ingenstans i dem syns vad som ingick i den obligatoriska magisterkursen (Stockholms högskola, 1914; Lunds universitet, 1916).

I studieplanerna från Uppsala däremot kan magisterkursen följas. Utöver kursfordringarna för hela betyg i pedagogik nämns magisterkursen i 1909 års studieplan:

... den propedeutiska kurs i ”psykologi samt pedagogikens teori och historia”, som det åligger fakulteten att årligen anordna för dem som aflägga ämbetsexamen utan att taga pedagogik som särskilt ämne i examen och hvilken i regel torde gifvas hvarje vårtermin, bör användas äfven af de studerande, som medtaga ämnet i examen. (Uppsala universitet, 1909, s. 150)

Här framgår alltså att magisterkursen var mindre än motsvarande ett betyg, men att den inte var helt fristående utan var tänkt som en ingående del. Även i Göteborgs högskolas studiehandbok behandlas kursen på ett liknande sätt (Göteborgs högskola, 1909, s. 12).

Eftersom magisterkursen således bara anförs som en otydligt definierad del (mer än halva men mindre än hela) av ettbetygsstudiet får vi rikta blicken mot denna i stället. I ett betyg syns – även om vad som ingick i universitetsstudier i pedagogik i någon mån varierade mellan studieorterna – en generell förändring över tid där innehållet inledningsvis var påtagligt skolnära för att med tiden formuleras på ett mer exklusivt vetenskapligt sätt. I studieplanen från Uppsala 1909 för ett betyg anfördes utöver förkunskapskraven (a.) tre delkurser, varav alla tre hade med skolan att göra:

b. Grunddragen af uppfostrans och pedagogikens historia med särskild uppmärksamhet fäst vid det svenska undervisningsväsendets historia och organisation.

c. Grunddragen af den systematiska pedagogiken (inkl. barnpsykologi och experimentell pedagogik), omfattande äfven de olika skolämnenas – jämväl öfningsämnenas – allmänna metodik, som också bör inhämtas genom deltagande i praktiska undervisningsöfningar och kritik af sådana eller genom egen lärarverksamhet, som kan anses gifva motsvarande skicklighet.

d. Elementär kurs i hälsovårdslära och skolhygien. (Uppsala universitet, 1909, s. 144)³

Innehållet i ettbetygsstudiet var således påtagligt inriktat mot skol- och undervisningsfrågor, vilket antyder att de tilltänkta studenterna var sådana som avsåg att bli lärare (det vill säga mer eller mindre sammanfallande med gruppen för magisterkursen). Det framgår 1909, liksom även 1912, att magisterkursen i Uppsala inte omfattade ett helt betygs studier, däremot framgår inte mer exakt vilka delar som ingick. Studieplanen från 1926 är emellertid reviderad och anger vilken litteratur som magisterkursen omfattade, ett urval motsvarande ungefär halva mängden av ettbetygsstudiet. Kursen innehåller samma moment som tidigare men beskrivningen har förenklats. Punkten c, till exempel, har formuleringen "Översikt över den systematiska pedagogikens huvudområden: barnpsykologi, differentiell psykologi, allmän och speciell psykologi" (Uppsala universitet, 1926, s. 150). Här kan noteras att differentiell psykologi tillkommit, ett område som hade etablerat sig starkt inom dåtidens forskning. De mest undervisningspraktiknära formuleringarna från tidigare studieplan finns inte kvar.

Studieplanerna 1909–1926, samtliga under Bertil Hammers professorsansvar, indikerar således en förändring av pedagogikämnets ettbetygsnivå från att vara starkt sammanknutet med lärarstudenternas behov till att bli mer av ett eget studieområde utan nödvändig koppling till ett särskilt yrkesområde. Detta intryck förstärks när man undersöker 1937 års studieplan, då Hammer hade ersatts av Rudolf Anderberg som professor. Skola och undervisning är ännu mindre närvarande i beskrivningen av ettbetygsstudiet till förmån för en terminologi med egna benämningar för kunskapsområdena. Dessutom har anvisningarna för obligatoriska magisterkursen flyttats och placerats allra sist i studieplanen (Uppsala universitet, 1937). Det kan utläsas att magisterkursen då omfattade ungefär 70 % av mängden litteratur för ett betyg. Några större förändringar gjordes inte under Anderbergs tid som professor fram till slutet av 1940-talet (Uppsala universitet, 1942; Uppsala universitet, 1950).

En liknande tendens kan anas i studieplanerna för de andra studieorterna. Emellertid förefaller ettbetygsstudiet i Uppsala under Anderbergs tid ha avlägsnat sig längre från lärarutbildningsuppgiften än vad som skedde i exempel-

vis Göteborg. I studiehandboken för Göteborgs högskola 1943 gavs magisterkursen en mer framträdande plats jämfört med Uppsala vid samma tid. Studiehandbokens text för pedagogik inleds med en redogörelse för fem olika tänkbara ändamål med pedagogikstudier, där det först nämnda är kompetens för lärarbefattning och det andra att förvärva examensbetyg i ämnet. Även under kunskapsfordringarna beskrivs den obligatoriska kursen först, och den utgör sedan en del av ett betyg, med ungefär halva mängden litteratur (Göteborgs högskola, 1943, s. 183).⁴

Sammanfattningsvis kan några saker konstateras. Inrättandet av ämbetsexamen (fil.mag.) och den däri obligatoriska magisterkursen var inte bara tätt sammanvävt med utan rent av en förutsättning för inrättandet av pedagogik som ämne vid universiteten. Även om ett-betygskursen inte var identisk med magisterkursen fanns som visats redan i ämnets första studieplan en mycket nära sammankoppling. Relationen kurserna emellan blev med tiden tydligare formulerad, men sammankopplingen kvarstod i och med att magisterkursen kom att organiseras som en given del av ett-betygsstudiet för alla slags studenter. Som Edfeldt (1961, s. 116–117) har noterat medförde detta förhållande ett svårlöst problem som gällde hur magisterkursen kunde motsvara målsättningar och förväntningar. Magisterkursen skulle inte bara (eller kanske inte ens i första hand) ge de blivande ämneslärarna för deras behov lämpliga grundläggande pedagogikkunskaper, utan den skulle också utgöra inledning till studier i alla delar av det bredare ämnet pedagogik för studenter som inte alls skulle blir lärare eller arbeta i skolsammanhang. Stadgans krav, och kanske den dominerande studerandegruppens önskemål, pekade mot ett skol- och undervisningskopplat innehåll, medan den forskning som bedrevs och disciplinföreträdarnas intresse av att utveckla en mer vetenskapsintern terminologi för att stärka den akademiskt vetenskapliga legitimiteten för ämnet pekade i en annan riktning. Kursen riktades alltså mot två olika studentgrupper och hade därmed i praktiken två skilda syften, ett professionsförberedande och ett akademiskt. Förväntningarna på kursen torde därför ha varit olika. Med detta i åtanke ska vi nu uppmärksamma den kritik som kom att riktas mot magisterkursen.

Omfattning, innehåll och placering under debatt

I slutet av 1920-talet började kritik mot den obligatoriska magisterkursen att framkomma. Kritiken kom från olika aktörer och var av olika och ibland helt motsatt slag. Ett tema i kritiken rörde kursens omfattning. 1927 års skolsakkunniga, vilka med anledning av skolreformen samma år hade tillsatts med uppgift att utreda läroverkslärarnas provårsutbildning, ansåg att magisterkursen gav en otillräcklig kunskapsgrund. Den pedagogiska vetenskapen hade vid denna tid, hävdade kommittén i sitt betänkande 1929, fått fram så mycken för skolan viktig kunskap så att examenskraven borde omfatta inte bara den obligatoriska magisterkursen utan minst ett helt betyg i pedagogik (SOU

1929:10). Detta förslag mottogs emellertid inte alltför positivt. Utöver att det riskerade att förlänga ämneslärarutbildningen med en termin, vilket inte ansågs önskvärt, hördes uppfattningen att värdet av teoretiska studier var över-skattat (Frendel, 1929). Denna kritik handlade alltså främst om vilken mängd pedagogikstudier som skulle vara lämplig för att ge lärarstudenterna tillräckligt djupa kunskaper, och att den befintliga magisterkursen var för begränsad.

Snart blev även innehållet i magisterkursen föremål för kritik. Sverige förenade studentkårer ansåg att alltför stort utrymme gavs pedagogikens äldre historia medan praktiska undervisningsproblem inte alls behandlades (Edfeldt, 1961, s. 82–85). Också kursens placering i utbildningen kritiserades. En större tidsmässig samordning mellan de teoretiska och praktiska lärarutbildningsavsnitten efterfrågades och ett förslag till lösning var att magisterkursen skulle flyttas från universiteten och (tillbaka) ut som teoretisk kurs i provåret (Söderlund, 1936).

Ecklesiastikministern Arthur Engberg tog fasta på den kritik som framkommit, inte minst behovet av bättre samordning, och tillsatte en ny utredning, 1936 års lärarutbildningssakkunniga. Den kommittén framförde, till skillnad från den föregående, hård kritik mot magisterkursens innehåll. I utlåtandet 1938 anslöt sig de sakkunniga till Sverige förenade studentkårers åsikt då man hävdade att magisterkursen var alltför inriktad på äldre pedagogik-historia och för lite rörde praktiska undervisningsproblem. Därför föreslog kommittén en ny förberedande lärarkurs, som främst skulle innehålla allmän psykologi. Pedagogikens teori och historia skulle helt strykas (SOU 1938:50). Även på detta utredningsförslag blev remissynpunkterna kritiska utifrån skilda utgångspunkter. Skolöverstyrelsen gick så långt som att helt avfärda förslaget om den nya kursen. Resultatet blev att inga förändringar gjordes an-gående magisterkursen.

Kritik mot magisterkursen fortsatte emellertid att framkomma, såväl rörande dess plats i utbildningen som dess innehåll (Eriksson, 1939). En skri-bent i *Pedagogisk tidskrift* hävdade att kursen inte gav ”någon egentlig peda-gogisk behållning”, då en alltför stor del av kursen bestod av ”föreläsningar i sinnespsykologi ... och småbarnens utveckling fram till 5-årsåldern” (Block, 1946, s. 83). Här var det alltså psykologiinnehållet som främst kritiserades. Ännu under andra hälften av 1940-talet hade inga förändringar gjorts. 1945 års universitetsberedning konstaterade att den starka kritik som kursen utsatts för pekade mot att den ”på ett föga tillfredsställande sätt fyller sin uppgift” (SOU 1949:54, s. 65). Den borde därför avskaffas. Universitetsberedningen sade sig inte ha de pedagogiskt-praktiska utbildningsfrågorna på sitt bord utan hänvisade till den sittande Skolkommissionen. Magisterkursen sades utifrån sitt ”syfte och art” höra till den praktiska lärarutbildningen och inte till de teoretiska fackstudierna varför universitetsberedningen krävde att magisterkursen skulle strykas oavsett hur den praktiska lärarutbildningen skulle komma att ordnas.

Bristen på förändringar i läroverkslärarnas utbildning ledde till uppfordrande skrivelser till myndigheterna från de olika lärarföreningarna. Det ledde också till att studenter och yngre lärare på 1940-talet tog saken i egna händer genom att på universitetsorterna ta initiativ till särskilda praktiska lärarkurser som kunde utgöra förberedelse för lärararbetet och ett praktiskt-pedagogiskt komplement till den obligatoriska magisterkursen. Deltagarna i kurserna fick ta del av föreläsningar, diskussioner, praktiska övningar, auskultationer och övningsundervisning för att få ”kännedom om skolarbetets former samt skolundervisningens mål och metoder såväl i allmänhet som i fråga om särskilda undervisningsämnen”, som Skolkommissionen rapporterade (SOU 1948:27, s. 368). På detta sätt kunde alltså missnöjet med att organisationen med ämbetsexamen och provår inte kunde tillgodose de nytexaminerades behov av praktisk lärarkunskap kanaliseras till frivilliga ”magisterkurser” som gavs på kvällstid och med tiden kom att bli ganska omfattande (Edfeldt, 1961, s. 100). Samtidigt hade emellertid diskussionerna om en helt ny organisering av skolsystemet inletts.

Från kursrevidering till avskaffande

1946 års skolkommission drog upp riktlinjerna för den stora omstruktureringen av svenskt skolväsende som så småningom skulle resultera i grundskolans skapande. De utredde också frågan om hur framtidens lärarutbildning för ett sådant sammanhållet skolsystem skulle se ut. Skolkommissionens grundidé var att nya lärarhögskolor skulle skapas där lärarutbildningen för alla lärarkategorier skulle ske (SOU 1948:27, kap. 9; SOU 1952:23). Ämneslärarna skulle visserligen ännu genomföra sina ämnesstudier vid universiteten, men den ”egentliga lärarutbildningen”, det vill säga all pedagogisk-psykologisk och metodisk utbildning, skulle ske vid lärarhögskolorna. I stora drag kom detta att realiseras och bli den rådande organisationsmodellen fram till 1977, då lärarhögskolorna införlivades i universiteten.

Skolkommissionen pekade på de aspekter på ämneslärarutbildningen som hade kritiserats. Man påminde om att förutom att utbildningstiden för ämbetsexamen i praktiken ofta var väldigt lång så gjorde bristen på provårsplatser att nyutbildade lärare ofta tvingades arbeta i flera år som icke ordinarie – och helt utan lärarpraktisk utbildning – innan de kunde få genomgå provåret (SOU 1948:27, s. 372–373). Detta innebar att den direkt yrkesinriktade provårsutbildningen kom alldeles för sent vilket också innebar att den teoretiska magisterkursen kom alldeles för långt ifrån de praktiska delar som den var avsedd att anknyta till. Allt detta anfördes som argument för den organisation med lärarhögskolor som man föreslog, där en sammanhållen praktisk-pedagogisk utbildning skulle ges till ämneslärarna efter deras universitetsstudier i sina ämnen. Förslaget om lärarhögskolor kom att ingå i det principbeslut som Sveriges riksdag antog 1950 om en omfattande omläggning av svenskt skolsystem.

Examensstadgan 1953 innebar vissa förändringar i ämbetsexamen. 1945 års universitetsberedning hade utöver att kräva magisterkursens avskaffande föreslagit andra ändringar i ämbetsexamen för att komma till rätta med vad som uppfattades som befintliga problem: att studietiden var för lång, att ämnesstudiernas innehåll inte var anpassat till skolans behov och att ämneskombinationsmöjligheterna var stela och osmidiga. Med den nya examensstadgan minskades examens omfattning från sju till sex betygsenheter, och hur betygen skulle kombineras förändrades. Det blev också möjligt att räkna in pedagogik som ett av betygen i examen. I stadgan framgår också att universitetskanslern ”bör” samråda med skolöverstyrelsen i fråga om studieplanerna för de ämnen som motsvarade läroverkens läroämnen, en samverkan som universiteten ända sedan ämbetsexamens införande hade motsatt sig och tidigare lyckats förhindra.

Men magisterkursen blev trots alla förslag till strykning kvar. I examensstadgan är beskrivningen oförändrad (SFS 1953:610, § 16). Det kan tyckas förvånande både med tanke på den långvariga och hårda kritiken och eftersom universitetsberedningens förslag angående ämbetsexamen i övrigt kom att genomföras, men kursen bedömdes behövas under övergångsperioden tills att de nya lärarhögskolorna inrättats (SOU 1952:33, s. 65–67). 1955 beslutade universitetskanslern att de tidigare nämnda studentiniterade praktiska kurserna skulle få skrivas in i examensboken som en merit. Även detta var tänkt som en övergångslösning på det problem med bristande lärarkunskaper och dålig koppling mellan teori och praktik som de blivande lärarhögskolorna förväntades lösa (Edfeldt, 1951, s. 119).

Övergångsperioden blev dock ganska lång. Den första lärarhögskolan inrättades på försök i Stockholm 1956 (Prop. 1950:70; SOU 1952:33). Den permanentades sedermera och följdes av lärarhögskolor i Malmö (1960), Göteborg (1962), Uppsala (1964), Umeå (1964) och Linköping (1968). Under denna period kunde ämneslärarstudenter utifrån de lokala förutsättningarna välja att antingen ta den gamla magisterkursen – eller ett helt pedagogikbetyg – vid universitetet, samt provår, eller gå lärarhögskolans praktisk-pedagogiska utbildning som var mer omfattande. Det var också möjligt att med en obligatorisk kurs i bagaget ta en förkortad praktisk-pedagogisk utbildning istället för provåret. I efterhand framstår det tydligt att studenterna i stor utsträckning valde den för deras situation mest tidsrationella studievägen, vilket i praktiken innebar att relativt få ämneslärarstudenter under övergångsperioden kom att gå den för framtiden utstakade vägen med två till tre terminers lärarhögskolestudier (SOU 1970:22; 59). Men i och med det snabbt ökande antalet studenter under 1960-talet kom magisterkursen att i högre utsträckning ges separat bara för gruppen lärarstudenter, vilket i praktiken innebar att den kunde knytas närmare till lärarstudenternas behov fastän reglementet inte ändrades.

Från höstterminen 1968, slutligen, gavs inte magisterkursen längre vid universiteten och ämbetsexamen avskaffades. Vid det laget hade många andra utbildningshistoriskt betydelsefulla förändringar skett jämfört med när kursen inrättades. Läroverket hade avskaffats och ersatts av grundskolans högstadium och den nya gymnasieskolan. Den för alla obligatoriska skolgången hade förlängts kraftigt i och med först folkskolans utbyggnad och sedan grundskolans införande så att väldigt många fler var kvalificerade för sekundärutbildning på gymnasienivå. I takt med utbyggnaden av skolsystemet och den därmed sammanhängande förlängningen av den obligatoriska skolgången hade behovet av utbildade lärare på allt högre nivåer växt.

Lärarprofessionsutbildningen blev således samlad vid lärarhögskolorna, för ämneslärarna i form av en påbyggnad efter universitetsstudier i ämnena. Lärarhögskolans praktisk-pedagogiska utbildning gavs en delvis annan inriktning än vad magisterkursen haft. Den nya utbildningen fokuserade tydligare än den tidigare på den konkreta undervisningsprocessen medan inslagen av historiska perspektiv och allmän pedagogisk och psykologisk teori hade minskats kraftigt (SOU 1970:22, 59–61). I och med detta blev den grundläggande utbildningen för lärare mer specifik och skild från allmänna pedagogikstudier.

ATT FÖRSTÅ KRITIKEN MOT MAGISTERKURSEN: ANALYS OCH DISKUSSION

I föregående avsnitt har vi följt hur magisterkursen utformades och infogades i ämneslärarutbildningen och sett hur avgörande detta var för pedagogikdisciplinens etablering och hur den framöver fortsatte ha en ofrånkomlig plats i universitetsstudier i pedagogik ända fram till de stora universitets- och lärarutbildningsförändringarna var genomförda i slutet av 1960-talet. Även om pedagogikdisciplinen utvecklades förändrades kursen mycket lite, inte heller fastän den från 1930-talet återkommande rönt kritik av olika slag och från skilda håll.

Varför genomfördes så lite förändringar? Min bedömning är att inget enskilt skäl är tillräckligt för att förklara trögheten utan att det var många omständigheter som samverkade. Beslutsvägarna var komplexa och komplicerade i och med att frågorna gällde två olika organisationer som skulle mötas: akademien och läroverken, det vill säga universiteten och Läroverksöverstyrelsen/Skolöverstyrelsen (SOU 1965:31). Att magisterkursen respektive provåret låg under olika institutioners jurisdiktion innebar att det var svårt att flytta runt olika delar och det byråkratiska maskineriet var tungrott. Vidare var många utredare, debattörer och intressenter i och för sig överens om att kursen borde förändras men man var inte alls överens om hur; ändringsförslagen drog i olika riktning.

Ytterligare en inverkan omständighet var turordningen för skolreformer-
nas genomförande. Efter att principbeslutet om lärarhögskolor hade fattats
1950, rådde som Göte Rudvall (2001, s. 9–10) har poängterat, politisk oklar-
het om hur långt reformprocesserna av skolsystemet skulle dras varför om-
läggningen av lärarutbildningen måste vänta. Ämneslärarutbildningen tycks
också ha legat långt ner i prioriteringsordningen. Ämneslärarutbildning ut-
gjorde vid tiden ändå omkring en fjärdedel av all lärarutbildning, räknat i antal
utexaminerade (SCB, 1956). Men den befintliga ämbetsexamen med sina
universitetsstudier i läroämnena fungerade i stort även för det nya skol-
systemet, frånsett den uppenbart svåra frågan om de pedagogiska inslagen.
Allt eftersom kom den traditionella synen att ämneslärarkompetens nästan
enbart låg i ämneskunskaperna att försvagas och den mer progressivistisk
präglade uppfattningen om pedagogikkunskapernas betydelse att stärkas,
vilket kan ha påverkat även synsätten på ämneslärarutbildning (Johansson,
2000; Samuelsson, 2021).

Slutligen kan man konstatera att pedagogikdisciplinens företrädare kraftigt
motsatte sig alla förslag att göra kursen mer undervisningsnära (Edfeldt,
1961). Ett skäl till detta var att man inte hade kompetens för metodikfrågor
eller den lärarpraktiska sidan, ett annat kan ha haft en ekonomisk karaktär: det
var praktiskt att använda magisterkursen som en delkurs även för andra peda-
gogikstudenter än de blivande lärarna. Samtidigt var ju magisterkursen en
viktig kurs för pedagogikämnet, inte minst för att ett mycket stort antal
studenter läste den, och man värnade länge dess bevarande.⁵ Här kan förstås
också ha funnits en mängd övertygelser av ideologisk karaktär på skilda
nivåer, inte minst gällande utbildningarnas kunskapsgrund. Diskussioner har
ju fortsatt att föras om huruvida professionsbehov ska vara de mest centrala
i lärarutbildningen, eller ämneskunskaper, utbildningsvetenskapliga insikter
eller förmåga till elev-, skol- eller samhällsutveckling (Andersson, 1995;
Furuhagen m.fl., 2019).

Förväntningarnas betydelse

Jag vill mena att den kritik som riktades mot magisterkursen till stor del
handlade om motstridiga förväntningar från olika intressenter. Som vi har sett
handlade kritiken dels om kursens tidsmässiga placering i utbildningen – långt
före både yrkesverksamheten och provåret – och dels om att kursens innehåll
inte ansågs förbereda lärarstudenterna för deras yrkespraktik, där till exempel
pedagogikens äldre historia sades vara icke relevant för de blivande lärarna.
Men för de studenter som läste magisterkursen som delkurs för ett betyg i
pedagogik var ju detta icke-problem. Det är lätt att se en kollision mellan
förväntningar och behov från skilda studentgrupper och avnämare. ”Nyttan”
för lärarstudenterna var kopplad till det professionsbundna utövandet av
undervisning i skolan, medan ”nyttan” för pedagogikstudenterna var av ett

akademiskt slag där magisterkursen skulle förbereda för akademisk fördjupning i pedagogikämnet.

Som vi sett av kritiken motsvarade kursen inte heller lärarstudenternas förväntningar på praktikrelevant innehåll, något som pedagogikinstitutionerna tycks ha varit medvetna om. I studieplanen från Göteborg 1947 inleds beskrivningen av magisterkursen med klargörandet:

Den obligatoriska kursen avser icke att giva den praktiska och metodiska utbildningen åt blivande lärare i undervisningen i de examensämnen, vari de förvärvat examensbetyg. Denna uppgift tillkommer provårskursen. Den akademiska kursen avser att meddela en elementär vetenskaplig framställning av uppfostrans och undervisningens problem och grundlinjerna av deras behandling. (*Göteborgs högskolas studiehandbok*, 1947, s. 161)

Det ansågs alltså nödvändigt att inleda kursbeskrivningen med att påpeka vad studenterna *inte* skulle vänta sig.

Förväntningarnas betydelse, både de positiva och de negativa, för utvecklingen av naturvetenskapen har lyfts fram inom STS-forskningen (Borup m.fl., 2006; Tunlid & Widmalm, 2016). På ett liknande sätt kan man förmoda att pedagogikämnets utveckling kan påverkas av förväntningar hos skilda aktörer. Jag misstänker att en i decennier utskälld kurs kan skapa en berättelse som finns kvar i människors minne rätt länge. På detta sätt kan magisterkursen ha bidragit till att skapa och underhålla låga förväntningar på pedagogikens kunskapsbidrag i lärarutbildningen och kanske i förlängningen även en låg status hos pedagogikdisciplinen. I linje med Gieryns och Luhmanns resonemang kan man i detta fall tänka sig att lärarstudenternas förväntningar på magisterkursen omöjligt kunde uppfyllas under rådande omständigheter, och att detta kan ha bidragit till en mindre positiv syn på pedagogikämnet som helhet (Gieryn, 1999; Luhmann, 1990). Även om kritiken var välgrundad och säkert delvis kan förstås i förhållande till kursen själv – ett ibland bristande engagemang för kursen hos företrädare för pedagogikämnet, att den inte var betygsgrundande om den studerande inte valde att utöka studierna till ett helt pedagogikbetyg, eller att innehållet var styrt i vissa riktningar vars aktualitet knappast var lika påtaglig över hela den långa existensperioden – så handlade det i stor utsträckning om motstridiga förväntningar där skilda grupper ställde kursen i relation till andra intressen som de företrädde.

Teori och praktik

De motstridiga förväntningarna gentemot magisterkursen kan också kopplas till gränsdragningen mellan teori och praktik. Det är tydligt att magisterkursen låg i en slags gråzon där den kunde uppfattas antingen som en del av utbildningens teoretiska sida bredvid övriga teoretiska universitetsämnen eller som en del av utbildningens praktikinriktade pedagogiska sida. Inrättandet och existensen av kursen i ämbetsexamen uttrycker det första synsättet utifrån en

grundtanke om att universitetet hade ansvar för studier av ämnesteoretiskt slag medan läroverket skulle ansvara för de mer praktiskt inriktade utbildningsinslagen. Men precis som Skog-Östlin har uppmärksammat var det ofta i praktiken svårt att avgöra vad som skulle höra till den teoretiska kursen i pedagogik och vad skulle ingå i den mer praktiskt inriktade provårskursen vid läroverken. Några områden som tycks ha varit kunskapsorganisatoriskt oklara är läroverkets historia och metodikens teoretiska frågor (Skog-Östlin, 1984, s. 40).

Det andra synsättet kan anas i den kritik som ofta framkom mot magisterkursens tidsmässiga placering, då den uttrycker en föreställning om att teoretisk pedagogik behöver sammankopplas med lärarprofessionsrelaterade frågor och pedagogisk-praktiska inslag för att bli meningsfull för lärarstudenter. Ämnesteori i pedagogik framträder i detta synsätt som inte av samma slag som ämnesteori i historia, biologi eller matematik, utan tycks förstås mer som en praktisknära teori vars värde bestäms av hur väl den understödjer det praktiska utövandet av undervisning.

Detta gäller emellertid inte studenter som hade sikte på fortsatta pedagogikstudier. För dem kan kursen förstås som ett första steg mot fördjupade kunskaper i pedagogik som teoretiskt ämne. Här blir det tydligt att gränsen mellan teori och praktik också hade relevans inom pedagogikämnets ram. Även om magisterkursens upprättande inledningsvis var ett tungt skäl bakom inrättandet av disciplinen pedagogik kom ämnet snabbt att bli mer vetenskapligt-teoretiskt i sin karaktär. Också användningen av kursen inom pedagogikdisciplinen för andra ämnesstudenter än lärarstudenterna underströk behovet av att betona dess teoretiska karaktär, liksom ofta ämnesföreträdarnas egna intressen och kompetenser (Edfeldt, 1961, s. 118; Morberg, 1999).

1940-talets offentliga utbildningsutredningar visar en varierande hållning gentemot magisterkursens karaktär i termer av teori och praktik. Universitetsberedningen förde tydligt kursen till den praktiska lärarutbildningen, och ville inte uppfatta lärarstudenternas pedagogikstudier som teoretiska fackstudier. Skolkommissionen däremot betraktade kursen som teoretisk men betonar dess nära koppling till mer praktiska utbildningsinslag. Skolkommissionens förslag att samla all pedagogisk utbildning såväl av praktiskt som mer teoretiskt slag vid lärarhögskolan "löste" de gamla problemen huruvida ämneslärarutbildningens olika pedagogiska inslag borde placeras vid universitetet eller vid läroverkets provår. Men reformförslaget skapade istället vad som kan betraktas som ett nytt gränsdragningsproblem rörande teori och praktik inom pedagogikdisciplinen. Förslaget innehöll en tanke om att lärarhögskolan även skulle bedriva forskning i pedagogik och pedagogisk psykologi, forskning som skulle inriktas på pedagogiska tillämpningsfrågor med hög relevans för skola och lärarutbildning (SOU 1952:33, s. 28). Forskningen skulle ledas av professorer vars ämnesbenämning inte blev "skolforskning" som Skol-

kommissionens hade förslagit, utan kom att bli ”praktisk pedagogik” (Husén, 1969, s. 261). Detta kunde indirekt tolkas som att universitetsforskningen skulle vara mer teoretisk än forskningen vid lärarhögskolorna.

Gränsen mellan teori och praktik drogs alltså på olika sätt i olika sammanhang. Sett ur ett kunskaps- eller vetenskapshistoriskt perspektiv visar detta på svårigheterna att överbrygga skillnaderna mellan olika kunskapstraditioner. Akademisk kunskap med sin tunga teoretiska karaktär utgör en kunskaps-tradition som delvis är inkompatibel med den slags professionsbaserade kunskap som en praktisk pedagogisk träning riktar sig mot (Whitty & Furlong, 2017).

ÄMNESLÄRARUTBILDNINGEN OCH PEDAGOGIKEN: KONKLUSION

Jag har för denna artikel undersökt den obligatoriska magisterkursen i psykologi samt pedagogikens teori och historia. Kursens syfte i ämneslärarutbildningen var främst att ge en pedagogisk teoretisk grund för det pedagogiska arbetet. Men eftersom kursen också fungerade som allmän ingång till pedagogikstudier för samtliga pedagogikstuderande var de förväntningar som riktades mot kursen motstridiga. Detta ledde till kritik av olika slag. Att den ändå kvarstod i närapå oförändrad form kan förklaras av en mängd tidsbundna omständigheter.

I artikeln har kursen och kurskritiken analyserats särskilt i relation till förväntningarnas roll och gränsdragningen mellan teori och praktik. Denna analys visar att ämneslärarutbildningen via magisterkursen understödde inrättandet av pedagogikämnet varefter relationen dem emellan haft en varierande karaktär. En rimlig uttolkning är att det skedde två parallella men ömsesidigt påverkande utvecklingsprocesser. Pedagogik etablerades som ämne så att kunskapsområdet fick en alltmer tydlig och erkänd avgränsning och därmed också uppfattades alltmer självklart i sin kärna. Parallellt med detta skedde en förhandling om vilken plats skilda områden skulle ha i ämneslärarutbildningen.

Som har diskuterats i artikeln kan kursens dubbla syfte dels mot akademiskt och dels mot professionsinriktat lärande tänkas ha bidragit till en negativ syn på pedagogikämnet och dess relevans. Men svårigheter att harmonisera teoretiska och praktiska studier gäller knappast bara detta fall utan torde vara en generell svårighet i all yrkesutbildning. Det förefaller sannolikt att detta problem knappast är logiskt lösbart utan måste hanteras med kompromisser och förhandlingar. Här har ambitionen varit att bidra till en djupare förståelse för hur strider och spänningar sammanhänger med skilda kunskapslogiker och de skilda synsätt på och värderingar av teori och praktik som olika kunskaps-traditioner bär.

NOTER

¹ Utöver den obligatoriska kursen i pedagogik innefattade filosofisk ämbetsexamen sju betygsenheter i ämnen som korresponderade mot läroverkens ämnen. Den andra examen som gavs vid filosofisk fakultet var filosofie kandidatexamen (fil. kand.) och den omfattade sex betyg fritt valda bland fakultetens ämnen. Vid denna tid var ämnesstudier vid universitet inte relaterade till tid eller till kursgivning utan till kunskapsmängderna ett, två eller tre betyg. Examinatorn, vanligen professorn, bedömde via examinationen om studentens kunskapsnivå var tillräcklig för den betygsgrad som studenten anhållit om att få examinera. Ett betyg kunde kräva synnerligen olika tidsåtgång mellan olika ämnen och såklart mellan olika studenter. Så småningom kom betygen att tolkas som ungefär vad en student normalt hinner ta in under en termin, ett betyg lika med en termins studier, två betyg lika med andra terminens studier. Inte förrän på 1960-talet började studenter kunna examinera sig för mindre enheter än hela betyg i universitetsämnena. Utöver de hela betygen kunde emellertid särskilda kurser anordnas och krävas för examen, de lästes vanligen parallellt med betygsstudierna och kunde till skillnad från betygsstudierna vara angivna i tid. Magisterkursen var en sådan som krävdes för ämbetsexamen.

² I 1914 års studiehandbok anges L. M. Waern som ansvarig, docent i filosofi och lektor i pedagogik och metodik vid Statens högre lärarinneseminarium och tidigare föreståndare för teoretiska provårskursen.

³ Studieplanen från år 1912 är identisk.

⁴ Exakt samma formuleringar finns i *Göteborgs högskolas studiehandbok. II*. Göteborg universitet, 1952. Examinatorn var densamma 1943 som 1952, nämligen John Elmgren som var professor i pedagogik och psykologi.

⁵ Enligt SOU 1970:22, 62, blev konsekvenserna för universitetens pedagogiska institutioner, där obligatoriska magisterkursen ju omfattat en mycket stor grupp studenter, inte så allvarliga som en del hade befarat. Förlorandet av denna studentgrupp kompensades snart dels med den allmänt ökade tillströmningen av studenter under senare delen av 1960-talet, och dels med att pedagogik fick nya studentgruppen då ämnet kom att ingå i andra utbildningar.

FINANSIERING

Arbetet med denna artikel har finansierats av Riksbankens Jubileumsfond.

REFERENSER

Andersson, Catharina (1995). *Läras för skolan eller skolas för att läras: Tankemodeller i lärarutbildning*. Uppsala universitet.

Berlin, Gunnar (1965). Psykologi- och pedagogikämnet i svensk klasslärarutbildning. I SOU 1965:31, *Specialundersökningar om lärarutbildning* (ss. 275–372).

- Biesta, Gert (2011). Disciplines and theory in the academic study of education: A comparative analysis of the Anglo-American and Continental construction of the field. *Pedagogy, Culture & Society*, 19(2), 175–192.
<https://doi.org/10.1080/14681366.2011.582255>
- Block, Bertil (1946). Läroverkslärares praktiska utbildning. *Pedagogisk tidskrift*, 82(3–4), 80–86.
- Borup, Mads, Brown, Nik, Konrad, Kornellia & van Lente, Harro (2006). The sociology of expectations in science and technology. *Technology Analysis and Strategic Management*, 18(3–4), 285–298. <https://doi.org/10.1080/09537320600777002>
- Burke, Peter (2016). *What is the History of Knowledge?* Polity Press.
- Dahllöf, Urban (1984). *Pedagogikämnet, disputationerna och arbetsmarknaden för doktorerna fram till slutet av 1940-talet*. Uppsala universitet.
- Dahllöf, Urban (1992). Nyckelproblem i den svenska pedagogikens forskningsutveckling. I Staffan Selander (Red.), *Forskning om utbildning: en antologi* (ss. 94–114). Symposium.
- Dalberg, Tobias (2018). *Mot lärdomens topp: Svenska humanisters och samhällsvetares ursprung, utbildning och yrkesbana under 1900-talets första hälft*. Uppsala universitet.
- Edfeldt, Åke W. (1961). *Lärarutbildning: Ämneslärares utbildning i psykologi och pedagogik*. Liber.
- Eriksson, Nils (1939). Synpunkter på lärarutbildningen. *Pedagogisk tidskrift*, 75(4–5), 107–133.
- Freundel, Anton (1929). Om läggningen av provåret. *Tidning för Sveriges läroverk*, 29(24), 293–294.
- Furuhagen, Björn, Holmén, Janne & Sääntti, Janne (2019). The ideal teacher: Orientations of teacher education in Sweden and Finland after the second world war. *History of Education*, 48(6), 784–805.
<https://doi.org/10.1080/0046760X.2019.1606945>
- Gieryn, Thomas F. (1999). *Cultural Boundaries of Science: Credibility on the Line*. University of Chicago Press.
- Göteborgs högskolas studiehandbok, tillägg (1909).
- Göteborgs högskolas studiehandbok. II. (1943). *Studieplaner för filosofisk ämbetsexamen, filosofie kandidatexamen och filosofie licentiatexamen samt statsvetenskaplig examen*.
- Göteborgs högskolas studiehandbok. II. (1947). *Studieplaner för filosofisk ämbetsexamen, filosofie kandidatexamen och filosofie licentiatexamen samt statsvetenskaplig examen*.
- Göteborgs högskolas studiehandbok. II. (1952). *Studieplaner för filosofisk ämbetsexamen, filosofie kandidatexamen och filosofie licentiatexamen samt statsvetenskaplig examen*.
- Hartman, Sven G. (2012). *Det pedagogiska kulturarvet: Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Natur och kultur.

- Hofstetter, Rita, & Schneuwly, Bernard (2000). Sciences of education between disciplinary and professional field. An analysis of the tensions and pitfalls of the process of disciplinarisation, *European Educational Researcher*, 5, 17–23.
- Hofstetter, Rita, & Schneuwly, Bernard (2004). Introduction: Educational sciences in dynamic and hybrid institutionalization, *Paedagogica Historica*, 40(5/6), 569–589. <https://doi.org/10.1080/0030923042000293661>
- Husén, Torsten (1969). Pedagogik. I Artur Attman (Red.), *20 års samhällsforskning: Statens råd för samhällsforskning 1948–1968* (ss. 254–270). Norstedt.
- Härnqvist, Kjell (1997). Educational research in Sweden: Infrastructure and orientation. I Karl-Erik Rosengren & Bo Öhngren (Red.), *An evaluation of Swedish research in education* (ss. 235–278). HSFR.
- Johansson, Ulla (2000). *Normalitet, kön och klass: Liv och lärande i svenska läroverk 1927–1960*. Nykopia.
- Lagemann, Ellen C. (2000). *An Elusive Science: The Troubling History of Education Research*. University of Chicago Press.
- Landahl, Joakim, & Larsson, Anna (2022). Pedagogy and the humanities: Changing boundaries in the academic map of knowledge, 1860s–1960s. I Anders Ekström, & Hampus Östh Gustafsson (Red.), *The Humanities and the Modern Politics of Knowledge: The Impact and Organization of the Humanities in Sweden, 1850–2020* (ss. 81–103). Amsterdam University Press.
- Lawn, Martin, & Furlong, John (2009). The disciplines of education in the UK: Between the ghost and the shadow. *Oxford Review of Education*, 35(5), 541–552. <https://doi.org/10.1080/03054980903216283>
- Lindberg, Gerd, & Lindberg, Leif (1983). *Pedagogisk forskning i Sverige 1948–1971: En explorativ studie av inom- och utomvetenskapliga faktorer* [Doktorsavhandling, Umeå universitet]. Umeå universitet.
- Lindberg, Leif, & Berge, Britt-Marie (Red.). (1988). *Pedagogik som vetenskap – vetenskap som pedagogik*. Studentlitteratur.
- Linné, Agneta (1996). *Moralen, barnet eller vetenskapen? En studie av tradition och förändring i lärarutbildningen*. HLS.
- Lunds universitet (1916), *Studiehandbok för de studerande inom filosofiska fakulteten i Lund (Humanistiska sektionen)*.
- Lässig, Simone (2016). The history of knowledge and the expansion of the historical research agenda. *Bulletin of the German Historical Institute*, 59(Fall), 29–59.
- McCulloch, Gary, & Cowan, Steven (2017). *A Social History of Educational Studies and Research*. Routledge.
- Messer-Davidow, Ellen, Shumway, David R., & Sylvan, David J. (Red.) (1993). *Knowledges: Historical and Critical Studies in Disciplinarity*. University Press of Virginia.

- Morberg, Åsa (1999). *Ämnet som nästan blev. En studie av metodiken i lärarutbildningen 1842–1988*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. HLS.
- Nilsson, Ingemar (1989). David Katz och Olof Eneroths professur. I Lars Nyberg (Red.), *Till andlig och kroppslig hälsa: Den Enerothska professuren i pedagogik och psykologi 50 år* (ss. 45–150). Almqvist & Wiksell International.
- Oancea, Alis (2005). Criticism of educational research: Key topics and levels of analysis. *British Education Research Journal*, 31(2), 157–183.
<https://doi.org/10.1080/0141192052000340198>
- Prop. 1915:67. *Kungl. Maj:ts proposition till riksdagen angående anslagen till provärsinstitutionen*.
- Prop. 1950:70. *Kungl. Maj:ts proposition till riksdagen angående riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*.
- Rudvall, Göte (2001). *Lärarutbildningar och lärartjänster under efterkrigstiden*. Malmö högskola.
- Samuelsson, Johan (2021). *Läroverken och progressivismen: Perspektiv på historieundervisningens praktik och policy 1920–1950*. Nordic Academic Press.
- Sellbjer, Stefan (2006). Förändringar i pedagogikundervisningens innehåll under 1900-talets slut. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 11(4), 266–289.
- Sellbjer, Stefan (2007). Pedagogik som disciplin – en bestämning utifrån kurslitteratur. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*. E-tidskrift 2006:2/2007:1.
- SCB (1956). *Statistisk årsbok för Sverige*, Årg 43.
- SFS 1865:31. *Kongl. Maj:ts nådiga Kungörelse angående ändring i Nådiga Stadgan för Rikets Allmänna Elementarläroverk af den 29 Januari 1859. Gifven Stockholms Slott den 12 Maj 1865*.
- SFS 1875:41. *Kongl. Maj:ts nådiga Kungörelse angående anordningen af det i gällande stadga för rikets elementarläroverk föreskrifna profär. Gifven Stockholms Slott den 16 Juni 1875*.
- SFS 1905:26. *Kungl. Maj:ts nådiga kungörelse angående profär för behörighet till ordinarie ämneslärtjänst vid rikets allmänna läroverk. Gifven Stockholms slott den 2 juni 1905*.
- SFS 1907:93. *Kungl. Maj:ts nådiga stadga angående filosofiska examina*.
- SFS 1915:197. *Kungl. Maj:ts nådiga stadga angående provår vid rikets allmänna läroverk*.
- SFS 1953:610. *Kungl. Maj:ts stadga angående filosofiska examina*.
- SFS 1968:318. *Kungl. Maj:ts stadga för lärarhögskolorna*.
- Skog-Östlin, Kerstin (1984). *Pedagogisk kontroll och auktoritet: en studie av den statliga lärarutbildningens uppgifter enligt offentliga dokument kring folkskollärarutbildningen, läroverkslärarutbildningen och lärarhögskolan*. Liberförlag/Gleerup.
- SOU 1929:10. *Utredning och förslag rörande praktisk lärarkurs för blivande lärare vid de allmänna läroverken m. fl. undervisningsanstalter angivna av 1927 års skolsakkunniga..*

- SOU 1938:50. *Betänkande angående utbildningen av lärare vid de allmänna läroverken och med dem jämförliga läroanstalter, avgivet av 1936 års lärarutbildningssakkunniga.*
- SOU 1948:27. *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling.*
- SOU 1949:54. *1945 års universitetsberedning 5. Examina och undervisning, universitetsstatistiken.*
- SOU 1952:33. *Den första lärarhögskolan: betänkande / utgivet av 1946 års skolkommission.*
- SOU 1965:29. *1960 års lärarutbildningssakkunniga 4. Lärarutbildningen 1.*
- SOU 1970:22. *Pedagogisk utbildning och forskning: betänkande avgivet av Pedagogikutredningen.*
- Stockholms högskola (1914). *Tillägg till studiehandbok för filosofiska examina i ämnena geografi, pedagogik, nordisk och jämförande fornkunnskap samt statistik.*
- Söderlund, Adolf (1936). Lärarebehov och lärarebildning vid läroverken. *Pedagogisk tidskrift*, 72(8), 229–240.
- Tunlid, Anna, & Widmalm, Sven (2016). Inledning: Forskning och framtid: Ett historiskt perspektiv. I Anna Tunlid & Sven Widmalm (Red.), *Det forskningspolitiska laboratoriet: Förväntningar på vetenskapen 1900–2010* (ss. 7–22). Nordic Academic Press.
- Universitetsexamenskommitténs betänkande. 3. (1906). *Examina samt undervisnings- och studieväsendet inom de filosofiska fakulteterna vid rikets universitet. Betänkande och förslag.*
- Uppsala universitet (1909). *Filosofiska fakultetens studiehandbok.*
- Uppsala universitet (1912). *Filosofiska fakultetens studiehandbok.*
- Uppsala universitet (1926). *Filosofiska fakultetens studiehandbok.*
- Uppsala universitet (1937). *Filosofiska fakultetens studiehandbok. 2. Studieplaner för fil. ämb., fil. kand. och fil. lic.-examina samt statsvetenskaplig examen.*
- Uppsala universitet (1942). *Filosofiska fakultetens studiehandbok. 3. Studieplaner i de till matematisk-naturvetenskapliga sektionen hörande examensämnena samt i ämnet pedagogik för filosofisk ämbetsexamen, filosofie kandidatexamen, statsvetenskaplig examen (politices magistorexamen) samt filosofisk licentiatexamen.*
- Uppsala universitet (1950). *Filosofiska fakultetens studiehandbok. 3. Studieplaner i de till matematisk-naturvetenskapliga sektionen hörande examensämnena samt i ämnet pedagogik för filosofisk ämbetsexamen, filosofie kandidatexamen, statsvetenskaplig examen (politices magistorexamen) samt filosofisk licentiatexamen.*
- Whitty, Geoff, & Furlong, John (Red.). (2017). *Knowledge and the study of education: An international exploration.* Symposium Books.
- Ziemann, Benjamin, Wetzell, Richard F., Schumann, Dirk, & Brückweh, Kerstin (2012). Introduction: The scientization of the social in comparative perspective. I Benjamin Ziemann, Richard F. Wetzell, Dirk Schumann & Kerstin Brückweh

(Red.), *Engineering Society: The Role of the Human and Social Sciences in Modern Societies, 1880–1980* (ss. 1–40). Palgrave Macmillan.

Östling, Johan, Larsson Heidenblad, David, Sandmo, Erling, Nilsson Hammar, Anna, & Nordberg, Kari H. (Red.). (2018). *Circulation of Knowledge: Explorations in the History of Knowledge*. Nordic Academic Press.

Östling, Johan, Olsen, Niklas, & Larsson Heidenblad, David, (Red.) (2020). *Histories of Knowledge in Postwar Scandinavia: Actors, Arenas, and Aspirations*. Routledge.