

# Undervisningspraktiker i rörelse

## 1940-talets folkskollärare som läsundervisningens förändringsagenter

*Hans Olofsson, Christina Olin-Scheller & Åsa Melin*

TEACHING PRACTICES IN TRANSITION: SWEDISH PRIMARY TEACHERS AS AGENTS OF CHANGE IN READING EDUCATION IN THE 1940s. This article deals with primary teachers' views on reading and literature teaching, as reflected in an archive consisting of more than 600 accounts of teaching experiences collected in 1946. By a close reading of a directed selection of 52 of these accounts – of which 14 are detailly presented – we can draw three conclusions: 1) We argue that many of the teachers regarded mother tongue as something more than just a “skill subject”; 2) The material indicates that mother tongue teaching was undergoing changes in a “progressive” direction at a time that previous research has regarded as a decline period for such ideas; 3) The analysis shows that the teachers both identified structural obstacles relating to these changes and used the obstacles as a point of departure for change. Altogether a complex picture emerges that can be highlighted as an example of teachers' agency with relevance also to the current debate on reading and literature teaching in a democratic society.

Key words: reading and literature teaching, progressivism, Rosenblatt, educational history, black box of schooling.

### Problemformulering och syfte

Skolans läs-och litteraturundervisning sägs idag stå inför flera nya och delvis sammanlänkade utmaningar, bland annat till följd av

---

*Hans Olofsson* är fil dr i historia och affilierad forskare vid Centrum för samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik, Karlstads universitet. E-post: [hans.olofsson@kau.se](mailto:hans.olofsson@kau.se)  
*Christina Olin-Scheller* är fil dr i litteraturvetenskap och professor i litteraturvetenskapens didaktik vid Karlstads universitet. E-post: [christina.olin-scheller@kau.se](mailto:christina.olin-scheller@kau.se)  
*Åsa Melin* är fil dr i historia och universitetsadjunkt vid Karlstads universitet. E-post: [asa.melin@kau.se](mailto:asa.melin@kau.se)

digitalisering och förändringar i ungas läsvanor (Persson 2007, 2021, Borsgård & Jönsson 2019). Läsundervisningens relation till skolans demokratiuppdrag betonas ofta (Lyngfelt 2018, Erixon & Löfgren 2018, 2020). Inom svenskämnesdidaktiken finns emellertid knappast någon samsyn kring läs- och litteraturundervisningens innehåll eller hur denna ska iscensättas. Diskussionen är gammal. I synen på den skönlitterära läsningen har tydliga skiljelinjer ofta gått mellan företrädare för helt olika uppfattningar. Lite förenklat kan man säga att en av dessa uppfattningar hävdar en undervisning i en klassisk bildningstradition, att en annan betonar ett ”erfarenhetspedagogiskt” ämne och att en tredje fokuserar elevens språkliga förmåga (Malmgren 1996, Thavenius 1991, 1999, Dahl 1999, Persson 2012). Tidigare studier om svenskämnet historia har beskrivit och mer i detalj kategoriserat olika traditioner kring litteraturläsning och läsundervisning och visat hur denna förändrats över tid (Tarschys 1955, Danielsson 1988, Martinsson 1989). Många av dessa studier har emellertid baserats på undersökningar av läroverkens undervisning, inte av folkskolans (se exempelvis Tarschys 1955, Martinsson 1989, Danielsson 1988, Thavenius 1991, Brink 1992). Karin Dahls (1999) historik över grundskolans svenskämne ger dock en god bild av ämnets rötter dels i folkskolan, dels i realskolan.

Ett genomgående drag i de tidigare studierna är att styrdokument och läromedel dominerar över forskning om lärares erfarenheter. Under senare decennier har klassrummets svenskämne i grundskolan visserligen uppmärksammats i ett flertal studier (Molloy 2002, 2007, Ewald 2007, Jönsson 2007, Mossberg Schüllerqvist 2008). I den senare forskningen har också lärarna fått röst, och bilden av variationerna i det samtida svenskämnet kan därför sägas vara god. Studier om olika lärarperspektiv och där klassrummets modersmålsundervisning blir synlig är dock fortfarande sparsam när det gäller äldre tider. Ett viktigt undantag är den studie som gjorts av svenskämnet i mellanstadiets klassrum, baserat på ett unikt dokumentärt videomaterial inspelat på 1960-talet (Dolatkhah & Lund 2016).

När den historiska utvecklingen av den svenska skolan beskrivs brukar en tydlig brytpunkt framhållas – tiden för skolutredningarna på 1940-talet och de stora skolreformernas implementering under 1950- och 1960-talen (se exempelvis Marklund 1980–1990, Englund 1986, Richardsson 1983, 2004, Hartman, Lundgren & Hartman 2004, Karlsson 1998, Edgren 2019). Betoningen på grundskolans införande som en av de viktigaste vändpunkterna under 1900-talet tenderar emellertid att lägga förståelsen för de lite längre utvecklingslinjerna i skugga samtidigt som utvecklingen i hög grad kan framstå som ett resultat av statliga direktiv och inflytanden från enskilda

reformpedagoger (Karlsson 1998, Westberg 2017, s 11f, Samuelsson 2021, Samuelsson et al 2022, Melin 2022).

En av dessa lite längre linjer gäller just den grundläggande läs- och litteraturundervisningen. Här har Karin Dahl (1999) påvisat hur den progressivism som framträdde i mellankrigstidens folkskola både har över- och underskattas. Det fanns å ena sidan hos vissa lärare i folkskoleseminarierna en vilja att sprida aktivitetspedagogiska idéer, kanske framför allt i Göteborg där Elsa Köhler framträdde som en pionjär, och varifrån Köhler också spred sina idéer till de skandinaviska grannländerna (jfr Hermansson 1974, s 35–47, Karlsson, 1998, s 195–207). Dahl pekar också ut de inledande formuleringarna för modersmålet i 1919 års undervisningsplan som reformpedagogiskt influerade. Bland annat betonades där läsningens innehållsliga aspekter och barnens egna intressen som viktiga förutsättningar för elevernas läsinläring. *Folkskolans läsebok*, *Nils Holgerssons underbara resa* och *Svenskarna och deras hövdingar* är alla exempel på hur sådana tendenser också före 1919 tog sig uttryck i vad som antagits vara en del av folkskolans lästradition (Dahl 1999, s 36f). Å andra sidan fanns också skrivningar i undervisningsplanen som underströk vikten av färdighetsträning, och i praktiken var det sannolikt ofta detta som dominerade undervisningen. De frekventa högläsningsovningarna gav därmed uttryck för en annan och parallell lästradition i folkskolan, med djupare rötter än de reformpedagogiska. Under 1940-talet förstärktes dessutom tendensen att betona färdighetsinriktade kunskaper i folkskolan. En bidragande orsak till att ”aktivitetspedagogiken klingade av” just då var enligt Dahl att folkskolan i praktiken höll på att förvandlas till en bottenskola, där allt fler elever önskade få förutsättningar att klara inträdesproven till realskolan. Eftersom färdigheter var det som bedömdes i dessa prov, kom lärarna att prioritera detta i sin undervisning. Dahl menar också att lärarnas medvetenhet om den förestående enhetsskolereformen minskade intresset för att utveckla folkskolans undervisning (Dahl 1999, s 40ff).

I den här artikeln är huvudsyftet att fördjupa kunskapen om vilka uppfattningar om läsundervisningens faktiska förhållanden som går att urskilja i svenska folkskollärares berättelser vid just denna tidpunkt. Genom att fokusera på folkskollärares egna formuleringar breddas synfältet och förståelsen för lärare som professionella aktörer (Goodson 1988, Irisdotter Aldenmyr 2020). Att studera det som sker i klassrum ur ett lärarperspektiv handlar också om det som i utbildningshistoriska sammanhang brukar benämnas “The Black Box of Schooling” (Cuban 1993, Depaepe 2000, Westberg 2017, Samuelsson et al 2021). Lärares erfarenheter blir då ett sätt att komma åt hur mer övergripande pedagogiska idéer och tankar

omvandlas eller omförhandlas till praktisk undervisning, något som annars är mycket svåråtkomligt (Larsson 2009). Via lärarnas utsagor kan vi få förståelse för hur mer övergripande samhällsförändringar slår igenom och utvecklas inom skolans ramar (Tisdall 2020, Yamasaki & Hiroyuki 2018). Ett historiskt perspektiv som innefattar lärare som aktörer i undervisningens förändringsprocesser är också något som länge efterlysts i den utbildningshistoriska forskningen (Westberg, 2017). Att fokusera klassrumspraktiken belyser även det spänningsfyllda förhållandet mellan lärares erfarenhetsmässiga tal om sin egen verksamhet och det språkbruk som pedagogisk och ämnesdidaktisk forskning använder, något som i hög grad är aktuellt också i dag (Irisdotter Aldenmyr 2020, s 10–12).

## Material, teori och metod

Vår artikel bygger på en analys av ett relativt omfattande källmaterial som tidigare varit närmast outnyttjat i utbildningshistorisk forskning (Samuelsson et al 2021, Samuelsson, 2021). Materialet består av insända svar på en förfrågan som Skolkommissionen under våren 1946 skickade ut till landets samtliga lärare via annonser i lärarpresen, missiv till lärarfacken och cirkulär till landets skolinspektörer (SOU 1948:27, s 83, Hermansson 1974). Frågan gällde lärares erfarenheter av pedagogiska experiment och de inskickade svaren skulle användas som kunskapsunderlag i den pågående utredningen av den framtida skolan. Gensvaret blev stort, särskilt med tanke på den korta tid som lärarna fick till sitt förfogande: förfrågningarna sändes ut i början av mars och svaren skulle vara kommissionen tillhanda senast i slutet av april. Det var sammanlagt omkring 850 lärare som svarade, 250 från läroverk och 600 från folkskolor (Hermansson 1974). Omfånget varierade från någon enstaka sida till berättelser på över 30 sidor, ibland kompletterade med arbetsuppgifter och elevsvar. I några fall bifogades också debattartiklar eller andra texter kring nya pedagogiska idéer som lärarna själva författat och tidigare publicerat, ofta i lärarpresen. Hela detta material finns idag förvarat i Skolkommissionens arkiv, Riksarkivet (i fortsättningen refererat som SKRA).

Lärarnas redogörelser kategoriserades av Skolkommissionen efter principer som utgick från utredningens frågeställningar och beskrevs översiktligt i huvudbetänkandet. Där stod också att materialet skulle komma att behandlas mer utförligt i ett senare skede (SOU 1948:27, s 82). Reformpedagogen Ester Hermansson, en av ledamöterna i kommissionens kursplanedelegation, omnämner också redogörelserna i sina memoarer (Hermansson 1974). Enligt Hermansson hade

lärarnas redovisade erfarenheter en viss betydelse för delegationens diskussioner och materialet användes – oklart hur – då vissa av studieplanerna för försöksskolan skrevs på 1950-talet. Men hennes minnesbild drygt 25 år senare var att mycket var spretigt och ojämnt, och att det saknades en tydlig reformpedagogisk profil i de inskickade texterna. Till skillnad från situationen i Danmark och Norge visade materialet sammantaget att sådana idéer fortfarande hade svårt att göra sig gällande i Sverige (Hermansson 1974, s 105). Oavsett orsak genomfördes inte heller den mer omfattande bearbetning som utlovats i huvudbetänkandet och materialet har med något undantag heller aldrig använts i utbildningshistorisk forskning (jfr Samuelsson et al 2021, s 488).

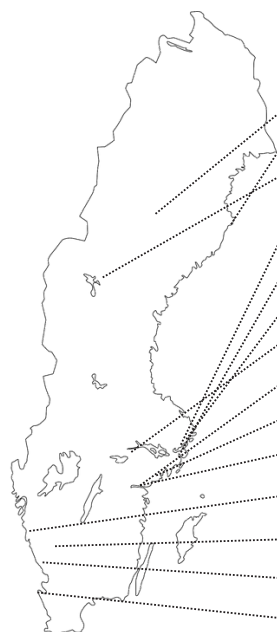
I den här studien har vi utgått från de drygt 600 svaren från folkskollärarna. I en första genomgång gjordes en initial utgällning av omkring 240 svar som främst berörde övningsämnen och teman som undervisning i trafik- och nykterhetskunskap. I den andra fasen lästes de kvarvarande 359 redogörelserna noggrant och kategoriserades ämnesvis av en av artikelförfattarna. I dessa redogörelser fanns det 113 lärare som skrev utförligt om ämnet modersmål (svenska), och bland dem urskildes 52 som särskilt betonade läs- och/eller litteraturundervisning. Det är de här 52 texterna som blev föremål för en närmare analys genom upprepade närläsningar i vilka alla artikelförfattare tog del. I en sista fas har vi lyft fram 14 texter som utgångspunkt för artikeln (se tabell 1).

Ett första resultat av närläsningarna av de 52 texterna var att redogörelserna om läsning i många fall angick undervisning i flera olika ämnen. Flera av lärarna gjorde det till en poäng att den formella läsinläringen var modersmålets uppgift, men att läsningen hade sin främsta funktion i andra ämnen. Då det övergripande syftet med artikeln är att undersöka vilka uppfattningar om läs- och litteraturundervisningens faktiska förhållanden som går att urskilja i källmaterialet har vi valt att också i artikeln ta med exempel på lärare som använder sig av sådana ämnesövergripande resonemang och inte inskränka undersökningen till skönlitterär läsning.

Den vägledande principen för det sista urvalet (av de 14 texterna) har varit att skapa en så bred och samlad bild som möjligt baserat på de kunskaper som närläsningen av de 52 lärartexterna givit oss. Genom att begränsa oss till ett färre antal lärare i artikeln, kunde var och en av dem helt enkelt tillåtas framträda tydligare som aktörer. Som en del av principen om en så bred bild som möjligt har vi strävat efter geografisk spridning, och att få med lärare från olika skolformer. Några av de 14 lärarna undervisade sålunda i landsbygdsskolor enligt olika typer av B-former, andra i tätorternas A-skolor (jfr UP 1919,

s 4–6). Det riktade urvalet speglar också åldersspannet på eleverna: vid denna tid bestod folkskolan dels av *småskolan* (åk 1–2) dels av den ”egentliga” *folkskolan* (åk 3–7) samt (i förekommande fall) *fortsättningsskolan* med ett extra avslutande läsår (Richardson 1983, 2004, Edgren 2019).

Tabell 1. Artikelns 14 lärare – en översikt



LÄRARE	Lokalsamhälle <sup>1</sup>				Skolform <sup>2</sup>		Klasser	
	L	I	M	S	A	B	1–2	3–7
Ebba Danielsson, Åsele	x					x	x	x
Ragnar Forsslund, Norrbyskärs		x				x		x
Märta Tågefäldt, Nälåden		x				x		x
Ella Andersson, Stockholm				x	x			x
Greta Cederstrand, Stockholm				x	x			x
Roine Rydman Olsson, Stockholm				x	x		x	
Bror Gustafsson, Arboga			x		x			x
Erik Andersson, Timmergata		x				x		x
Torsten Engström, Kolmården	x					x		x
Frans Clason, Åby		x			x			x
Greta Lindgren, Göteborg				x	x			x
Anna-Lena Wallin, Öxabäck	x					x	x	x
John Nordin, Tvååker	x					x		x
Anna Krok, Ingelstråde		x				x		x

<sup>1</sup>) L= landsbygd, I = Industrisamhälle, M = Medelstor stad, S = Storstad

<sup>2</sup>) A = undervisning i årskursvisa klasser, B = åldersblandad undervisning.

I den löpande texten kommer vi att använda följande förkortningar: **små-A** = småskollärare i en A-skola; **små-B** = småskollärare i B-skola; **folk-A** = folkskollärare i en A-skola; **folk-B** = folkskollärare i B-skola. Två av lärarna – Anna-Lena Wallin och Ebba Danielsson – undervisade större åldersspann i glesbygdsskolor enligt så kallade undantagsformer.

### Rosenblatts teori om estetisk och efferent läsning

I vår analys av lärarnas berättelser har vi utgått från litteraturvetaren Louise Rosenblatts (2002[1938]) teorier om *estetisk* och *efferent* läsning. Rosenblatts teorier handlar visserligen i första hand om den

mogna läsarens möte med texten, inte om den första läsinlärningens träning för att knäcka läskoder. Men teorierna har, menar vi, bäring även på det material som vi har studerat hos småskollärarna. Framför allt gäller detta lärarnas syn på elevernas möte med för dem okända textvärldar, där de egna erfarenheterna trots allt är en avgörande faktor för läsningens verkliga upplevelser. Att avkodning av text är en del av teorin framgår tydligt hos Rosenblatt:

Förståelse förutsätter att ett ord får verka med full sinnlig, emotionell och intellektuell kraft. Det räcker inte med att koppla ihop tecknen på sidan med ordet. För förståelse krävs att ordet kopplas ihop med vad det pekar på i människans värld eller i naturen (Rosenblatt 2002, s 95).

Rosenblatt hävdar alltså att all läsning – även den mest basala och avkodande – måste förstås som en meningsskapande process, där både läsare och text är inblandade. Texten har i sig själv ingen mening utan får mening av läsaren genom läsakten. Rosenblatt baserade ursprungligen sina tankar om läsning på John Deweys teorier om interaktion. Senare tog hon också intryck av Deweys och statsvetaren och filosofen Arthur Bentleys vidareutveckling av detta begrepp genom termen *transaktioner* (Rosenblatt 1993, s 380). Rosenblatt förstod sålunda läsprocesser som ”transaktioner” där ”relationen mellan läsaren och tecknen på sidan försiggår i en spiralformad rörelse, där ena parten hela tiden påverkas av vad den andra har bidragit med” (Rosenblatt 2002, s 36).

En central del i Rosenblatts lästeori är att läsaren använder sig av olika strategier i dessa transaktioner. Det handlar å ena sidan om en personligt färgad *estetisk* läsning som är inriktad på texten och de upplevelser som den skänker läsaren. Å andra sidan finns en mer opersonlig och bokstavligt inriktad *efferent* (effere = latin: att föra bort, ta med sig) läsart orienterad mot förmedling av sakupplysningar och fakta. Den estetiska läsningen är en förutsättning för skönlitterärt läsande och den efferenta för läsning av texter av fackbokscharakter, men de står egentligen inte i något motsatsförhållande. Tvärtom avlöser de båda läsarterna varandra på ett dynamiskt sätt och båda är nödvändiga i alla läsprocesser. Rosenblatt beskriver läsprocessens dynamik mellan den estetiska och efferenta polen som en

transaktion med både referentiella och affektiva aspekter av medvetandet, och [det är] den grad av uppmärksamhet som ägnas dessa som kommer att bestämma var läsningen kommer att hamna i ett kontinuum från det huvudsakligen efferenta till det huvudsakligen estetiska (Rosenblatt 2002, s 41).

## Analysmetod

Metoden kan beskrivas som ett analysarbete i flera steg. Det första togs redan då vi urskilde vilka berättelser som skulle ingå i det närlästa materialet. Baserat på Rosenblatts teori och tidigare forskningsresultat – som betonat spänningsfältet mellan innehållsriktad läsundervisning och färdighetsträning – gjordes därefter en hypotetisk tematisering av berättelserna i tre nivåer: *läsinläring* (avkodning), *läsning för informationsinhämtning* och *skönlitterär läsning*. Som framgår av artikelns resultatdel framstod dessa teman vid en fördjupad användning av Rosenblatts teorier om efferent och estetisk läsning alltmer som överlappande kategorier. Det slutliga analysresultatet sätts i artikelns diskussionsdel i relation till tidigare forskningsresultat och till angränsande teorier.

## Lärarnas röster om läsning

I många av de närlästa texterna uttrycker lärarna ett tydligt missnöje med läs- och litteraturundervisningens resultat. Missnöjet gäller inte minst den första basala avkodningen även om problem med den fortsatta läsundervisningens förutsättningar och brist på lämpliga texter är något som återkommer i materialet.

## Utveckling av den tråkiga innanläsningens nödtvång

Ett vanligt klassrumsproblem är högläsningen. Den uppfattas som en tråkig och enformig sysselsättning, men inte sällan också som ett nödvändigt ont för att understödja elevernas grundläggande läskunnighet. Därför praktiseras enligt lärarna högläsning ända upp i årskurserna 3–7. En väl fungerande innanläsning var också – vid sidan av innehållsliga aspekter – en mycket starkt framskriven målsättning för modersmålsundervisningen i folkskolans undervisningsplan (UP 1919, s 29). Flera av lärarna redovisar erfarenheter av undervisningspraktiker där den tråkiga men nödvändiga innanläsningen kunde göras mer elevaktiv. Ella Anderson (folk-A) beskrev exempelvis en ”lästävling” där eleverna engagerades att hitta fel i kamraternas uppläsningar samtidigt som de sporrades att läsa felfritt själva. Målet var att alla skulle läsa ”rätt och vackert” (SKRA, F1:11). En liknande tävlingsidé framfördes av Ragnar Forsslund (folk-B). Han trodde emellertid inte att den skulle leda till att eleverna utvecklade någon skönläsning, men att tävlingsmomentet ändå kunde minska det slentrianmässiga och öka uppmärksamheten i klassrummet. Annars ”lurar faran av



mekanisering” och ”låt-gå-system”. Risken är att ”sömnaktigheten kan fånga både undervisaren och eleverna” (SKRA, F1:11).

Det är emellertid tydligt att de flesta lärare ytterst uppfattade högläsningen som ett sätt att kontrollera alla elevers förmåga att avkoda och tillgodogöra sig texters innehåll. Men lärarna identifierade också en konflikt mellan denna uppgift och en undervisning som stimulerade elevernas intresse för det lästa. Torsten Engström (folk-B) menade exempelvis att högläsningen gav ”ett mycket klen utbyte”, särskilt i folkskolans avslutande årskurser. Där hade han övergått till att låta eleverna återge lästa texters innehåll skriftligt eller muntligt. De elever som läste ”sämst” fick emellertid även fortsättningsvis läsa högt ”under lärarens ledning” (SKRA, F1:11). Frans Clason (folk-A) tvivlade på den ”föreläsningssättet” som återfanns i undervisningsplanen (UP 1919, s 53). Enligt denna skulle läraren först läsa ett stycke högt för klassen varefter eleverna i korus eller enskilt läste upp samma stycke. Clason exemplifierade med sina egna erfarenheter av en ”bromsare” – det vill säga en elev vars knackiga högläsning försämrade hela klassens läsoplevelse. Det var först sedan eleven slapp undan klassrummets kollektiva läsning och fick träna individuellt som det lossnade:

Efter misslyckade försök från hans sida läste vi båda – han och jag – på samma gång, och när han sedan själv läste samma stycke ensam, flög det ett ”förklarar skimmer” över hans ansikte, han kunde ju läsa (SKRA, F1:11, betoning i original).

Ett annat tillvägagångssätt beskrevs av Roine Rydman-Olsson (små-A). Hennes metod var att aktivera de allra yngsta eleverna genom bokstavsväskor, klippning och klistring, ritning av bokstäver samt bokstavsspel. Här fungerade tävlingsinslagen som en ”uppmuntran” vilken efter en termin i åk 1 gjorde övningarna mer eller mindre självgående. Vad gäller innanläsning i helklass inskränktes den till halva lektioner, då klassen läste omväxlande i ”korus”, ”gruppvis” och ”individuellt”. På den andra halvan av lektionen tillämpades ett helt individualiserat system där barnen i förväg, genom att skriva upp sitt eget namn på svarta tavlan, hade anmält intresse att läsa ett eget valt stycke högt för klassen framme vid ”frökens bord”. Efter uppläsningen ”ger först kamraterna och sedan fröken kort kritik, pekar på vad som behöver förbättras och vad som var bra”. De elever som lärt sig avkoda texter kunde också engageras som högläsare för andra barn i klassen medan deras lärare kunde fokusera elever med speciella svårigheter (SKRA, F1:7).

## Den ”tysta” läsningen som en väg in i litterära läsarter

Rydman-Olsson beskriver också inslag av en undervisningspraktik mer inriktad på elevernas läsupplevelser. Målet var att ”väcka kärlek till böcker och intresse för läsning.” I första klass gjordes besök på stadsbiblioteket där alla elever fick ett eget lånekort. Eleverna uppmuntrades också att låna böcker i klassens eget bibliotek:

Redan innan de flesta kunde läsa något, fick de titta i dem. Till en början såg de bara på bilder, och så diskuterades och kommenterades bilderna med kamraterna. Så småningom började de även i dessa böcker ljuda ihop ord och meningar (SKRA, F1:7).

Men utöver de återkommande inslagen av högläsning – sannolikt för att kontrollera hur den avkodande läsförmågan utvecklas – finns egentligen ingen läs- eller litteraturundervisning beskriven hos någon av de lärare som behandlar den grundläggande färdighetsträningen. Sedan avkodningen var avklarad gick undervisningen tydligt över till sin andra ytterlighet, till den individuella och ”tysta” läsningen.

Ofta beskrivs den enskilda läsningen som en buffertuppgift, som snabbare elever får göra sedan andra arbetsmoment är avklarade och i väntan på att klasskamraterna ska hinna lika långt. I landsbygdens B-skolformer, där lärarna undervisade åldersblandat, beskrivs den tysta läsningen som ett sätt att få tid för riktad undervisning till elever i olika åldersklasser. Märta Tågefäldt (folk-B) är en av dem som hävdar att det är den sortens läsning som får klassrumsverkligheten att över huvud taget fungera: ”tiden är ju så knapp i en B<sup>2</sup>-skola, att man ej hinner mer än det allra nödvändigaste” (SKRA, F1:7). På ett liknande sätt beskrev också Erik Andersson (folk-B) hur tyst läsning skapade utrymme för att stötta de svagare eleverna: ”På detta sätt vinnes en smidigare arbetsmetod, där den ena eleven ej kan hindra den andre, och läraren får mer tid att uppehålla sig med de svagare.” Ebba Danielsson (folk-B) tjänstgjorde i en glesbygdsskola med elever från första till sjätte klass i samma rum. Även hon kom till insikt om den tysta läsningens positiva effekter på de yngsta elevernas litterära intresse:

För att få någon timme bara med de högre klasserna, låter jag småskolebarnen ägna sig åt tyst läsning trots att denna form av läsning inte är föreskriven i läroplanen. Många barn har därigenom upptäckt bokens värld. De komma sig inte för att hemma läsa annat än den lilla hemläxa de få i läseboken (SKRA, F1:8).

## Läsning för information – den efferenta läsarten

Även om den enskilda läsningen ofta praktiserades som ett sätt att lösa vardagens problem, fanns det alltså idéer om att den kunde ge eleverna specifika upplevelser och kunskaper. Det är inte osannolikt att många av lärarna hade elevernas mer långsiktiga intresse för läsning som målsättning trots att de inte skrev om detta i termer av konkret undervisning. Märta Tågefäldt (folk-B) kunde exempelvis rapportera att det undervisningsupplägg som hon praktiserade kunde ge sådana resultat, även om det beskrevs som något av en bieffekt:

Vidare har de barn, som varit mera begåvade och fortare än andra löst sina skriftliga uppgifter i olika ämnen, på ledig tid fått läsa i uppslagsböcker el. facklitteratur i biblioteket. De ha därvid fått anteckna saker, de tyckt vara intressanta i ämnen, som just då varit aktuella på schemat, och genom små anföranden ha de sedan fått meddela kamraterna, vad de lärt (SKRA, F1:6).

Tågefäldts iakttagelser kan jämföras med det Rosenblatt beskriver som en efferent läsart, det vill säga att läsa för ett ”praktiskt syfte”. I en efferent läsart är uppmärksamheten ”inriktad på att välja ut och analytiskt abstrahera den information eller de idéer [...] som kommer att återstå sedan läsningen är avklarad” (Rosenblatt 2002, s 41). Intresset för en sådan läsning är också ett återkommande inslag i ett antal lärarberättelser. Ibland beskrivs den som en medveten ämnes-samverkan mellan modersmålet och ett eller flera av de andra skoläm-nena. Flera av lärarna ser den efferenta läsningen som en färdighet som helt självklart ska tillämpas oavsett vilket ämne som står på schemat. I några fall beskrivs också förståelse av ett givet kunskapsinnehåll som den absolut viktigaste målsättningen för folkskolans läsundervisning. John Nordin (folk-B) hävdar exempelvis att undervisningens ”uppgift bör vara att lära barnen fatta innehållet i det lästa”. Nordin utvecklar denna tanke till ett helt program i den inskickade redogörelsen. Där pläderar han bland annat för en helt ny typ av läroböcker som till skill-nad från de gamla var rensade på svåra ord (SKRA F1:8). En liknande uppfattning om läroböcker framförde Greta Cederstrand (folk-A) i en redogörelse för ett aktivitetspedagogiskt försök i naturkunnsighet. Hon berättar att hon som förberedelse för detta arbete ägnade stora delar av sommarlovet åt att i elevernas läroböcker ”utmönstra onödigt lärostoff” (SKRA F1:7).

Att den uttalat efferenta läsarten kunde ingå i större anlagda aktivitetspedagogiska projekt framgår också av Greta Lindgrens (folk-A) text. I hennes bidrag till Skolkommissionen beskrivs ett

långsiktigt tidningsläsningsprojekt som genomfördes redan i början av 1930-talet. Lindgren menar att eleverna genom att läsa dagstidningar lärt sig inhämta en mängd olika fakta. Lindgren exemplifierar med kunskaper om Gandhi, Frälsningsarmén, Nationernas Förbund och det svenska valsystemets uppbyggnad. Hon menade också att projektet ledde till att eleverna blev varse att tidningarna speglade verkligheten beroende av politisk färg. Hon beskrev hur det i sin tur gav upphov till livliga diskussioner i avslutningsklasserna 6 och 7. Lindgren uppmuntrade sådana debatter i klassrummet, men noterade också att det sällan ledde till att eleverna ändrade åsikt. Däremot fick de enligt Lindgren klart för sig i vilken utsträckning texter kunde vara vinklade och att samma händelse ofta beskrevs ur olika perspektiv. Debatterna i klassrummet gav därutöver eleverna möjlighet att utveckla respekt för olika synsätt:

Det kan ifrågasättas, om någon undervisning på ett mera realistiskt sätt kan lära barnen tolerans och förståelse för oliktankande och bättre jämna vägen för ett vidsynt sinnelag (SKRA F1:7).

### Läsning för att värdera, upptäcka och uppleva – den estetiska läsarten

Greta Lindgrens reflektioner visar att den efferenta läsarten står i förbindelse med den estetiska så till vida att den tolkande och omförhandlande läsningen innefattar transaktioner mellan läsare och text. Reflektionerna om tidningsläsningens effekter på elevernas åsiktsbildning kan också jämföras med Rosenblatts tankar om den estetiska läsningens betydelse för utvecklande av en demokratisk livssyn hos eleverna. En utvecklad estetisk läsart ”kan faktiskt bilda själva kärnan i det slags bildningsprocess som krävs i en demokrati” (Rosenblatt 2002, s 210).

Men den estetiska läsningen utvecklas enligt Rosenblatt trots allt främst genom läsning av skönlitterära texter. Som framgått av ovanstående finns det få exempel i det analyserade materialet där lärarna beskriver en sådan undervisning. I hög grad beror det på att den skönlitterära läsningen i huvudsak bedrevs som en ”tyst” läsning, som eleven får ägna sig åt på egen hand, sedan läskoden knäckts. Ett tydligt undantag är Anna-Lena Wallin (små-B) som tjänstgjorde i en varannandagsläsande skola i en avlägsen skogsbygd. Wallin ger överlag uttryck för starkt progressiva tankar om betydelsen av elevens medverkan i undervisningen, oavsett ämne. När det gäller läsning

deklarerar hon att det är en av skolans ”största uppgifter” att ”söka göra människor boksynta”. Detta är också utgångspunkten när barnens ska lära sig läsa: ”Från första början blir innehållet i de ord vi läser det centrala. Vi lär oss läsa för att få veta böckernas många hemligheter.” Att undervisningen drivs av Wallins genuina intresse för böckernas innehållsliga aspekter står också klart:

Veckans högtidsstund är den gemensamma lässtunden för första och andra klasserna respektive tredje och fjärde klasserna” /.../  
Vi samlas alla vid ett bord, är vi många skjuter vi ihop två bord.  
Vi ska ”bara” lyssna och läsa så vi kan sitta tätt. Då hör vi visst bättre samman (SKRA F1:7).

Av allt att döma läste Wallin högt för barnen då de samlades för den gemensamma lässtunden. Litteraturen användes alltså inte som underlag för att bedöma elevernas förmåga att avkoda texter utan i sin egen rätt. Den senaste terminen hade hon med de äldre barnen i årskurserna tre och fyra dels läst en till svenska översatt nyutkommen nederländsk barnbok, *Dirk Trom*, dels *Barnen från Frostmoffjället*. Wallin noterar hur eleverna jämförde läsoplevelser mellan de båda böckerna, den förstnämnda en humoristisk bok om en pojke som bryter mot konventioner och den sistnämnda en text med betydligt mer dramatik. En av eleverna har på så sätt upptäckt två sorters glädje till följd av läsningen. Wallin återger hennes tankar:

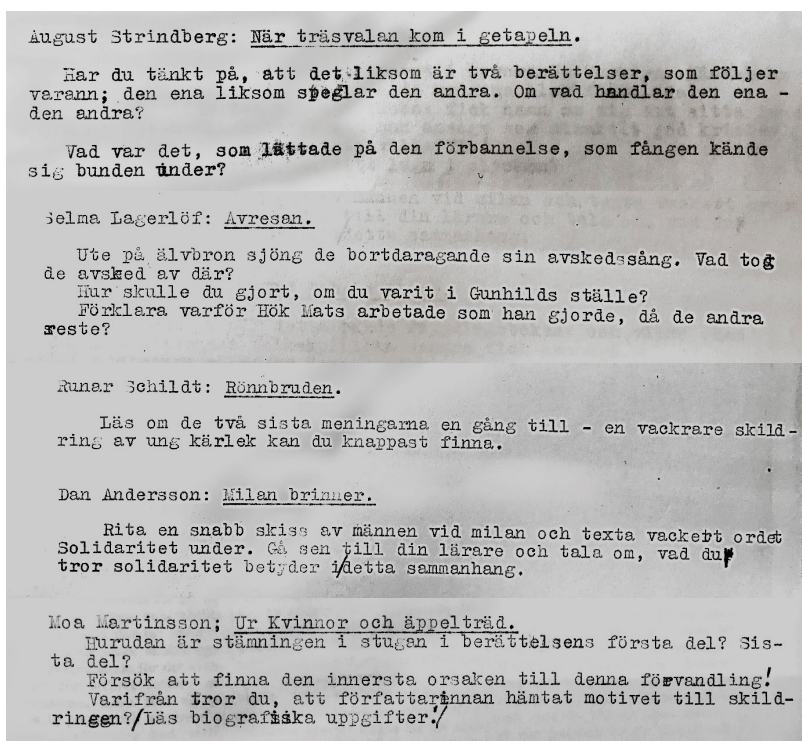
Dirk fick en skratta så mycket åt. Dom här barnen skrattar vi inte alls åt. Men ibland vet en inte vart en ska ta vägen innan en får veta hur det går. Och ibland blir en så glad, fast inte så där så en skrattar (SKRA, F1:7).

En annan lärare som uttryckligen beskriver undervisning om skönlitteratur är Bror Gustafsson (folk-A). I sin redogörelse återger han sina försök med det han kallar den ”riktiga litteraturen” i klassrummet. I de avslutande klasserna får eleverna läsa romaner som *Den siste vikingen* av den norske författaren Johan Bojer, den nyutkomna bestsellern *I Marsfjällets skugga* av Bernhard Nordh och Viktor Rydbergs klassiker *Singoalla*. Gustafsson bifogar också ett antal arbetsuppgifter som han själv utarbetat till *Modern svensk skönlitteratur – Antologi för ungdom*, sammanställd i två delar av chefen för Göteborgs skolbibliotek Axel Norbeck och utgiven 1940–41. Antologin består av texter skrivna av ett åttiotal författare och har ett sammanlagt omfång på över tusen sidor. Hur många av texterna eleverna läste varierade och försöket beskrivs som helt individualiserat. Läsningen skulle ske

tyst, men bearbetningarna skedde både skriftligt och genom enskilda dialoger med läraren:

De flesta frågor är så pass svåra att de tvingar fram eleven till läraren, som då kan ge en vink om den rätta lösningen /.../ Denna samtalsstund lärare – elev är önskad och en viktig detalj i arbets-sättet. Genom den får läraren möjlighet att på ett personligare sätt än vid klassundervisning resonera om både författaren och det lästa och lär på ett osökt sätt känna eleven från en delvis ny sida (SKRA, F1:7, betoning i originalet).

En del av uppgifterna bygger på textens innehållsliga aspekter, på förmågan att läsa mellan raderna och att läsa på djupet, andra på textens budskap eller struktur. Men i de flesta fall handlar de om den personliga läsoplevelsen, ibland bara som ett påpekande av något särskilt att uppmärksamma i den lästa texten, se figur 1.



Figur 1. Exempel på Bror Gustafssons arbetsuppgifter till litteraturen.

Källa: SKRA, F1:7.

Sammantaget pekar Gustafssons uppgifter mot en estetisk och tolkande läsart som uppmanar till textnära läsning i linje med det

som Rosenblatt kallat transaktioner. Det finns också formuleringar i linje med det senare läsforskare kallat envisionment-byggande uppgifter (Langer 1995). Exempelvis kan frågorna till Moa Martinsons text i figur 1 beskrivas som vägledande för en läsning som både kan kliva in i och ut ur en föreställningsvärld för att till slut röra sig bortom denna och landa i en efferent undersökning om författarens liv.

### Strukturella hinder för en utveckling av läs- och litteraturundervisningen

Bror Gustafsson och Anna-Lena Wallin är de två lärare som tydligast beskriver en litteraturundervisning som fokuserar estetiska läsararter bland artikelns 14 lärare. Båda placerar dessutom litteraturen och läsningen i ett sammanhang som för tankarna till ett erfarenhetspedagogiskt ämne där Vygotskijs idé om elevens närmaste utvecklingszon framträder som ett mål för undervisningen (Vygotskij 1999). Uttryckligast är detta i Bror Gustafssons litteraturuppgifter och i hans beskrivning av samtal som redskap för att stötta enskilda elever i att tolka och skapa mening med läsningen. Men Wallin och Gustafsson är inte helt ensamma om att vilja genomföra en mer utvecklad litteraturundervisning. I flera fall finns det också lärare som redovisar erfarenheter med försök, men där framgångarna upplevs som mer måttliga.

Det är uppenbart att de lärare som skickade in texter till Skolkommissionen hade olika syn på hur pass fria de kunde vara i förhållande till styrdokumentet och att dessa i flera fall kunde uppfattas som en begränsning. En annan viktig förklaring till svårigheter är de yttre omständigheterna för undervisningen. Vi har redan anfört det missnöje som många av lärarna i B-skolformerna upplevde. En tydligt begränsande faktor är också skolklassernas storlek och för några av lärarna framstår sociala faktorer som särskilt försvårande för en utveckling av läs- och litteraturundervisningen. Erik Andersson (folk-B) framställer det som en paradox att det först är i de senare årskurserna som läsning av en mer avancerad litteratur kunde bli verklighet – samtidigt som många elever var inriktade på att slippa ifrån skolan och börja arbeta. Ett snarlikt dilemma rapporterar Anna Krok (folk-B). Hennes skola ligger precis som Anderssons i ett mindre industrisamhälle, dominerat av ortens tegelbruk, andra småindustrier och jordbruk. Hon menar i likhet med Andersson att det är mycket svårt att engagera eleverna i något som inte har direkt anknytning till det liv som väntar dem efter skolan. Men hon menar ändå att det finns vissa möjligheter. Hon redogör för sin verksamhet i den så kallade fortsättningskolan, där eleverna efter sista årskursen ges ytterligare

undervisning om cirka 180 timmar under ett läsår. Mycket av den tiden ägnades visserligen åt andra förelagda undervisningsuppgifter, exempelvis att låta eleverna träna på att fylla i myndighetsblanketter. Men åtminstone tjugo timmar återstod för litteraturundervisningen. Då gällde det att få eleverna intresserade, inte av att lära sig namn på titlar och författare, utan för litteratur som på något sätt kunde gripa tag i eleverna, där de befann sig:

Jag har fattat det som min uppgift att under 20 timmars litteraturläsning i fortsättningsskolan inte i första hand sträva efter att ge ungdomarna författarnamn och rubriker på böcker, som just denna ungdom, som går till det praktiska arbetet, mindre än någon annan bryr sig om. Min strävan har endast varit, att väcka deras intresse för böckernas värld, låta dem ana att svensk skönlitteratur och svensk dikt kan ge just dem vederkvickelse och förnyelse. Jag ville hjälpa dem att bli mera lyhörda för det, som är vackert och äkta (SKRA F1:11).

## Diskussion

Att läroplans- och ämneskonceptioner relaterar till historiska traditioner som skapas socialt och politiskt över tid är sedan länge känt (Englund 1986, 2005, Westberg 2017). Visserligen finns en lång rad detaljerade studier som undersöker enskilda svensklärares didaktiska val och genomförande av undervisning i 2000-talets skola, både på grundskole- och gymnasienivå (Molloy 2002, Hultin 2006, Ewald 2007, Jönsson 2007, Bergman, 2007, Mossberg Schüllerqvist 2008). Men vad som är mindre känt är hur olika svenskämneskonventioner har uppstått, förvaltats, förhandlats eller omprövats av enskilda lärare i klassrumspraktiker i ett längre tidsperspektiv. Forskningen har inte heller fokuserat frågor om hur lärares praxis kan föregå policy, vare sig i det förflutna eller i samtiden (Cuban 1993, Depaepe 2000, Samuelsson et al 2021, Irisdotter Aldenmyr 2020). Ett generellt problem är att historiska studier som tematiserar klassrummets verksamheter i allmänhet blir hänvisade till källmaterial relativt långt från vardagen, exempelvis i form av styrdokument eller läromedel (Westberg 2017). Allt detta gäller naturligtvis också läs- och litteraturundervisningen. Som Lindsköld et al (2020) påpekat är deras klassrumsstudie av svenskämnet, som baserades på ett befintligt videomaterial inspelat med ett annat forskningssyfte under 1960-talet, närmast unik. Det är mot bakgrund av detta övergripande forskningsproblem vi i det följande



diskuterar våra resultat av de närlästa lärartexterna i anslutning till tidigare svenskämnesdidaktiska studier.

Ett viktigt resultat från vår undersökning är att den tydligt visar att det hos 1940-talets folkskollärare fanns uppfattningar om modersmålet som något mer än ett renodlat ”färdighetsämne” (jfr Malmgren 1996 och Ewald 2007). Vi ser också att dessa uppfattningar fanns spridda i landet och i olika typer av skolor bland lärare som både undervisade de yngsta och de äldsta eleverna. Det är visserligen påtagligt att många av lärarna i det analyserade materialet ansåg att den första avkodande läsundervisningen var en helt central uppgift. Trots att det uppfattades som en tråkig och enformig sysselsättning övervakades elevernas läsutveckling genom olika former av innanläsning även i folkskolans senare årskurser. Men det står samtidigt klart att lärarna i vårt material knappast såg denna färdighetsaspekt som ett slutgiltigt mål. Att lära sig läsa handlar snarare om att ”få veta böckernas många hemligheter”, att ”fatta innehållet i det lästa”, skapa ”tolerans och förståelse för olik tänkande”, göra eleverna ”boksynta”, ”väcka kärlek till böcker och intresse för läsning”, ge ”vederkvickelse och förnyelse”, att göra eleverna ”lyhörda för det, som är vackert och äkta” samt att ge dem chans till en ”upptäckt [av] bokens värld”.

Att det var läsningens inre kvaliteter som verkade vara det primära för folkskollärarna är alltså en slutsats som är möjlig att dra från vår studie, särskilt om den avgränsas till skönlitterär läsning. När det gäller läroverken har perioden 1910–1945 kallats ”litteraturundervisningens storhetstid” i en tidigare studie gjord av Lars Brink (1992). Enligt Brink kännetecknades undervisningen under denna period av ett tämligen statistiskt urval författare och texter, en läroverkens kanon. Det finns inga belägg för motsvarande idéer om ett på förhand fastställt litteratururval i det här materialet. Med undantag för läseböckerna var det sannolikt inte heller något som gällde för folkskolans läsundervisning över huvud taget (jfr Dahl 1999). I de få fall där val av skönlitterära titlar redovisas i de undersökta lärarberättelserna finns visserligen författarnamn som skulle kunna räknas till en sådan kanon. Men det är i huvudsak elevernas läsupplevelser, inte deras litteraturhistoriska kunskaper som var det väsentliga även i dessa fall. Flera av lärarna i vårt material tar också fasta på hur den tysta läsningen, till skillnad från innanläsningen, kunde ge eleverna glädje och läsmotivation. Långt senare har den pedagogiska idén ”reading for pleasure” (Nell 1988) växt fram och omgärdats av en omfattande forskning (jfr Krashen 2011, Clark & Phythian-Sence 2008, Persson 2007, Andersson 2015).

Resultaten indikerar alltså att Karin Dahls bild av 1940-talets borttynande reformpedagogik (1999, s 40) kan diskuteras. Lärarna

i vår undersökning gav på flera olika sätt uttryck för uppfattningar som kan beskrivas som progressiva, i vart fall om man i detta begrepp innefattar ett intresse för elevaktiva arbetssätt och en vilja att låta eleverna göra upptäckter på egen hand. Ett annat inslag som kan etiketteras som progressivt är lärarnas intresse för individualisering (Samuelsson et al 2021, Samuelsson 2021, Samuelsson et al 2022, jfr Melin 2022, s 204 f). Samtidigt är det tydligt att detta intresse, i vart fall inte i redogörelserna till Skolkommissionen, knöts till någon av de aktivitetspedagogiska pionjärerna – exempelvis Elsa Köhler – eller till någon annan teoretiskt informerad litteratur som fanns tillgänglig i tiden. För de flesta av lärarna i vårt material bottnade nytänkande och försöksverksamhet snarare i behov av att lösa praktiska problem. Två tydliga tecken på detta i vår studie är lärarnas hänvisningar till svårigheter med undervisningens genomförande i B-skolformer och deras önskan om att få tid att hjälpa elever med större behov än andra. En tredje strukturell svårighet som anförs i materialet är att få de äldre elever som sannolikt avslutade sin skolgång efter folkskolan intresserade av och engagerade i läsning av litteratur skriven för vuxna. Inte heller detta går att knyta till antagandet om att lärarna på 1940-talet var inriktade på färdighetsträning. Ingen av de 52 närlästa lärarna nämner för övrigt de inträdesprov till realskolan som enligt Dahl var en av anledningarna till att den mer innehållsinriktade läsundervisningen hade svårt att hävda sig. Att lärarna i vår undersökning tycks ha anpassat sin undervisning till förutsättningarna i vad man skulle kunna kalla en mer pragmatisk och lösningsfokuserad gräsrotsprogressivism, kan kanske också förklara varför Ester Hermansson uttryckte missnöje med vad hon såg som begränsade framgångar för reformpedagogiska idéer i det till Skolkommissionen inskickade materialet (Hermansson 1974, s 105).

Resultaten kan på så sätt ses i ljuset av ett mer allmänt och generellt problem rörande frågan om praxis som föregår policy, och att lärares tal om sin egen verksamhet inte alltid överensstämmer med den akademiska forskningens språkbruk (Samuelsson et al 2021, Irisdotter Aldenmyr 2020). Detta antagande styrks också av utbildningshistoriska forskningsresultat i andra länder, exempelvis i Belgien (Depaepe 2000) och Storbritannien (Tisdall 2020). Att lärares erfarenheter av att undervisa på mindre skolor på landsbygden där det var svårt, av praktiska skäl, att ha en lärarcentrerad undervisning, påverkade också genomslaget för individualiserade arbetsformer och en undervisning som utgår från elevens eget intresse, något som tidigt stod klart i USA (Parkhurst 1922). Samma resonemang återfinns för övrigt också i Skolkommissionens slutrapport (SOU 1948:27, s 83). Det betyder emellertid inte att lärarna i vår undersökning var

ointresserade av resultatet av sina försök. Flera av dem iakttog och välkomnade elevernas upptäckter av läsningen, även i de fall då den initierats i form av en buffertuppgift.

Analysen indikerar alltså att modersmålsundervisningen under 1940-talet var stadd i förändring genom folkskollärares egenformulerade agenda, och att denna snarare var förankrad i en pragmatisk än i en teoretiskt färgad progressivism. Lärarna i vårt material uppvisar också missnöje med resultat av – och gör ett kreativt motstånd mot – den mekaniska och tråkiga innanläsningen, exempelvis då eleverna får läsa tyst trots att läroplanen inte föreskrev detta före åk 3. Det betyder med andra ord att 1940-talets folkskollärare kunde bortse från vissa aspekter av styrdokumentet för att i stället grunda sina didaktiska val på den egna lärarerfarenheten. Att lärare också i dag uppvisar motstånd mot formell policy i relation till litteraturundervisning, visar flera aktuella studier (Knutas 2008, Borsgård 2020, 2021, Larson & Olin-Scheller 2020). En viktig aspekt av undervisningens utformning tycks alltså vara inre ramfaktorer som lärarens personliga upplevelser och erfarenheter och att detta också kan beskrivas som en del av förändringsprocesserna av policy över tid. Som Johannes Westberg påpekat, finns det mycket som talar för att skolans traditioner inte förändras längs en enda enhetlig linje utan snarare att ”historien tar många och ofta oväntade vägar” (2017, s 25).

I dag fokuseras inte sällan olika former av färdighetsaspekter i internationella kunskapsmätningar. Aktuell läsforskning visar att dessa tester överbetonar ett allmänt hållet literacybegrepp och mätbara fakta- eller färdighetskunskaper i förhållande till sådana kunskaper som har sin bas i upplevelser, känslor och värderingar (Ewald, 2007, Lundström et al 2011, Biesta 2019, Erixon & Green 2020, Borsgård 2020). Ytterligare en färdighetsinriktad aspekt som ofta kopplas till läsundervisningen är behovet av att lära eleverna ett generellt källkritiskt förhållningssätt till digitalt distribuerad information och ”fake news” (Skolforskningsinstitutet 2020, Sundin 2015, Carlsson & Sundin 2018, Wikforss 2020, Axelsson-Wernersson, Gauth & Nygren 2021). Också sådana satsningar gäller främst vad Rosenblatt skulle kalla den efferenta läsningen. Inte sällan framställs ungas läsvanor samtidigt i termer av en pågående ”läskris” där den skönlitterära läsningens egenvärde sällan ifrågasätts (Persson 2021). Att elever också i dag behöver möta en läsundervisning som inte sätter estetiska läsarter i motsatsställning till de efferenta framgår dels av aktuella myndighetsrapporter (Skolinspektionen 2012, Skolverket 2007) dels av nyligen genomförda vetenskapliga studier (Lyngfelt 2018, Wintersparv 2021).

Ur ett demokratiskt perspektiv är frågor om vad, hur och varför man ska läsa ständigt aktuella i de akademiska och politiska diskussionerna (Nussbaum 2010, Lyngfelt 2018, Erixon & Löfgren, 2018, 2020). Det demokratiska perspektivet på läsning kräver sannolikt en litteraturundervisning som tar såväl estetiska som efferenta läsarter – och rörelsen däremellan – i anspråk. De analyserade lärarberättelserna visar att en del av 1940-talets folkskollärare erfarenhetsmässigt utformade läsundervisningspraktiker som var på väg åt ett sådant håll.

## Referenser

### Opublicerat källmaterial

Riksarkivet

Skolkommissionens arkiv 1946–1952 (SKRA)

Handlingar rörande delegationernas verksamhet, F1

Volymerna 7, 8 och 11.

### Övriga referenser

Andersson, Jonas (2015): *Med läsning som mål: om metoder och forskning på det läsfrämjande området*. Stockholm: Statens kulturråd.

Axelsson-Wernerson, Carl-Anton; Guath, Mona & Nygren, Thomas (2021): Learning how to separate fake from real news: Scalable digital tutorials promoting students' civic online reasoning. *Future Internet* 2021, 13, 60. DOI.org/10.3390/fi13030060.

Bergman, Lotta (2007): *Gymnasieskolans svenskämnen: en studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. Lund: Lunds universitet.

Biesta, Gert (2019): *Undervisningens återkomst*. Stockholm: Natur & Kultur.

Borsgård, Gustav & Jönsson, Maria (2019): Från litteraturförståelse till literacy. Om utbredningen av ett begrepp och konsekvenserna för litteraturredaktiken. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 99 (4), 69–78.

- Borsgård, Gustav (2020): Svenskämnet och demokratiuppdraget. Lärares syn på litteraturundervisning som demokratiarbete. *Utbildning & Demokrati* 29(1), 65–84.
- Borsgård, Gustav (2021): *Litteraturens mått: politiska implikationer av litteraturundervisning som demokrati- och värdegrundsarbete*. Umeå: Umeå universitet.
- Brink, Lars (1992): *Gymnasiets litterära kanon. Urval och värderingar i läromedel 1910–1945*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Carlsson, Hanna & Sundin, Olof (2018): *Sök- och källkritik i grundskolan: En forskningsrapport*. Hämtad från <http://lup.lub.lu.se/record/ce77aedf-09dc-4f54-b0e5-2c2361bcf618>
- Clark, Christina & Phythian-Sence, Caroline (2008): *Interesting choice. The (relative) importance of choice and interest in reader engagement*. National Literacy Trust. Tillgänglig på internet: [https://www.researchgate.net/publication/242602358\\_Interesting\\_choice\\_The\\_relative\\_importance\\_of\\_choice\\_and\\_interest\\_in\\_reader\\_engagement](https://www.researchgate.net/publication/242602358_Interesting_choice_The_relative_importance_of_choice_and_interest_in_reader_engagement)
- Cuban, Larry (1993): *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms, 1890–1980*. New York: Longman.
- Dahl, Karin (1999): Från färdighetsträning till språkutveckling. I Jan Thavenius red.: *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Danielsson, Annika (1988): *Tre antologier - tre verkligheter. En undersökning av gymnasiets litteraturförmedling 1945–1975*. Lund: Lunds universitet.
- Depaepe, Marc (2000): *Order in Progress: Everyday Education in Primary Schools – Belgium 1880–1970*. Leuven: Leuven University Press.
- Dolatkah, Mats & Lundh, Anna Hampson (2016): Information and experience: Audiovisual observations of reading activities in Swedish comprehensive school classrooms 1967–1969. *History of Education*, 45(6), s 831–850.
- Edgren, Henrik (2019): Folkskolan och grundskolan. I Esbjörn Larsson & Johannes Westberg, red: *Utbildningshistoria*, s 129–149. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, Tomas (1986): *Sambällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet*. Pedagogisk forskning i Uppsala, vol. 65/66. Uppsala: Uppsala universitet.
- Englund, Tomas (2005): *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos.
- Erixon, Per-Olof & Green, Bill (2020): Rethinking L1 education in a global era: The subject in focus. I Bill Green & Per-Olof Erixon

- red: *Rethinking L1 Education in a Global Era. Understanding the (Post-) National L1 Subjects in New and Difficult Times*, s 1–14. Cham: Springer.
- Erixon, Per-Olof & Löfgren, Maria (2020): The marginalisation of literature in Swedish L1: A victim of socio-political forces and paradigmatic changes. I Bill Green & Per-Olof Erixon red. *Rethinking L1 Education in a Global era. Understanding the (Post-) National L1 Subjects in New and Difficult Times*, s 133–155. Cham: Springer.
- Erixon, Per-Olof & Löfgren, Maria (2018): Ett demokratilyft för Sverige. Om relationen mellan literacy, skönlitteratur och demokrati. *Utbildning & Demokrati* 27(3), 7–33.
- Ewald, Annette (2007). *Läskulturer - Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*. Lund: Lunds universitet.
- Goodson, Ivor (1988). *The Making of Curriculum: Collected Essays*. London: Falmer.
- Hartman, Sven, Lundgren, Ulf, & Hartman, Ros Mari (2004): Inledning. i Dewey, John: *Individ, skola och samhälle: utbildningsfilosofiska texter*, s 11–44. Stockholm: Natur och kultur.
- Hermansson, Ester (1974): *Upplevelser och påverkan: jämförelsematerial för pedagogiskt intresserade*. Stockholm: Sveriges lärarförbund.
- Hultin, Eva (2006): *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning: en ämnesdidaktisk studie*. Örebro: Örebro universitet.
- Irisdotter Aldenmyr, Sara (2020): Värdefulla, meningsfulla lärare: Ett slag för otillräcklighetens etik och utbildningsvetenskapens olika ansikten. *Utbildning & Demokrati*, 29(2), 5–27.
- Karlsson, Lars (1998): *Leka, lära, öva, arbeta, verkskapa: Elsa Köhler, en österrikisk aktivitetspedagog i Sverige*. Lund: Lunds universitet.
- Knutas, Edmund (2008): *Mellan retorik och praktik: en ämnesdidaktisk och läroplansteoretisk studie av svenskämnen och fyra gymnasielärares svenskundervisning efter gymnasiereformen 1994*. Umeå: Umeå universitet.
- Krashen, Stephen D (2011): *Free Voluntary Reading*. Westport, Conn.: Libraries Unlimited
- Larsson, Maria & Olin-Scheller Christina (2020): Adaptation and resistance: washback effects of the national test on upper-secondary Swedish teaching. *The Curriculum Journal* 31(4), 687–703. Tillgänglig på internet: DOI: 10.1002/curj.31

- Larsson, Staffan (2009): A pluralist view of generalization in qualitative research. *International Journal of Research & Method in Education*, 32(1), 25–38.
- Lindsköld, Linnéa, Dolatkah, Mats & Lund, Anna Hampson: (2020): Aesthetic reading as a problem in mid-20th century Swedish educational policy. *Nordisk kulturpolitisk tidskrift*, 23(1), 48–64.
- Lundström, Stefan; Mannerstedt, Lena & Palo, Ann-Britt (2011): Den mätbara litteraturläsaren. En tendens i Lgr11 och en konsekvens för svenskläroartutbildningen. *Utbildning & Demokrati*, 20(2), 7–26.
- Lyngfelt, Anna (2018): *Utbildning & Demokrati 2018*, 27(3), 3–6, Tema: Läsning och demokrati.
- Marklund, Sixten (1980–1990): *Skolsverige 1950–1975, del 1–6*. Stockholm: Liber/Utbildningsförlaget.
- Malmgren, Lars-Göran (1996): *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Martinsson, Bengt-Göran (1989): *Tradition och betydelse. Om selektion, legitimering och reproduktion av litterär betydelse i gymnasiets litteraturundervisning 1865–1968*. Linköping: Linköpings universitet.
- Melin, Åsa (2022): *Olika vägar till enhetlig skola? En studie av grundskolans etablering på kommunal nivå, 1950–1968*. Karlstad: Karlstads universitet. Tillgänglig på internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-92021>
- Molloy, Gunilla (2002): *Läraren, litteraturen, eleven: en studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Molloy, Gunilla (2007): *Skolämnet svenska – en kritisk ämnesdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Mossberg Schüllerqvist, Ingrid (2008): *Läsa texten eller ”verkligheten”: tolkningsgemenskaper på en litteraturredaktisk bro*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Nell, Victor (1988): *Lost in a Book: The Psychology of Reading for Pleasure*, New Haven, Conn.: Yale. U.P.
- Nussbaum, Martha (2010): *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Parkhurst, Helen (1922): *Education on the Dalton Plan*. New York: E.P. Dutton & Company.
- Persson, Magnus (2007): *Varför läsa litteratur*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, Magnus (2012): *Den goda boken. Samtida föreställningar om litteratur och läsning*. Lund: Studentlitteratur.

- Persson, Magnus (2021): Kampen om litteraturläsaren. Politik, pedagogik och subjektivisering. *Utbildning & Demokrati* 2021, 30(3), 71–79.
- Richardson, Gunnar (1983): *Drömmen om en ny skola: idéer och realiteter i svensk skolpolitik 1945–1950*. Stockholm: Liber/Allmänna förlaget.
- Richardson, Gunnar (2004): *Svensk utbildningshistoria: skola och samhälle förr och nu*. Lund: Studentlitteratur.
- Rosenblatt, Louise M. (1993): The transactional theory: against dualisms. *College English* 55(4), 377–386.
- Rosenblatt, Louise M. (2002 [1938]): *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.
- Samuelsson, Johan, (2021): *Läroverken och progressivismen: perspektiv på historieundervisningens praktik och policy 1920–1950*. Lund: Nordic Academic Press.
- Samuelsson, Johan, Gericke, Niklas, Olin-Scheller, Christina & Melin, Åsa, (2021): Practice before policy? Unpacking the black box of progressive teaching in Swedish secondary schools. *Journal of Curriculum Studies*, 53(4) 482–499. DOI: 10.1080/00220272.2021.1881166
- Samuelsson, Johan, Melin, Åsa, Olin-Scheller, Christina & Gericke, Niklas (2022): Between democratic ideals and local conditions: elementary school teachers' narratives of progressive teaching in Sweden in the 1940s. *Paedagogica Historica*, Issue ahead of print, s 1–14, DOI: 10.1080/00309230.2022.2114374
- Skolforskningsinstitutet (2020): *Kritiskt tänkande och källkritik – undervisning i samhällskunskap*. Systematisk översikt 2020:03. Solna: Skolforskningsinstitutet.
- Skolverket (2007): *Vad händer med läsningen? En kunskapsöversikt om läsundervisningen i Sverige 1995–2007*. Rapport 304. Stockholm: Fritzes.
- Skolinspektionen (2012): *Läsundervisning inom ämnet svenska för årskurs 7–9*. Kvalitetsgranskning. Rapport 2012:10. Stockholm: Skolinspektionen.
- SOU 1948:27: *1946 års skolkommissons betänkande*. Stockholm: Häggströms.
- Sundin, Olof (2015): Invisible search: Information literacy in the Swedish curriculum for compulsory schools. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 10(04), 193–209.
- Tarschys, Karin (1955): *Svenska språket och litteraturen». Studier över modersmålsundervisningen i högre skolor*. Stockholm: Stockholms universitet.



- Thavenius, Jan (1991): *Klassbildning och folkuppfostran. Om litteraturundervisningens traditioner* Stockholm/Stehag: Symposion.
- Thavenius, Jan (1999): *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Tisdall, Laura (2020): *A Progressive Education: How Childhood Changed in Mid-twentieth-century English and Welsh Schools*. Manchester: Manchester University Press.
- UP (1919): *Undervisningsplan för rikets folkskolor den 31 oktober 1919*. Stockholm: Norstedts.
- Vygotskij, Lev S. (1999): *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Westberg, Johannes (2017): Vad är utbildningshistoria? Ett forskningsfältets historia, framtid och relation till pedagogikämnet. *Utbildning & Demokrati* 2017, 26(3), 7–37.
- Wikforss, Åsa, 2020: *Alternativa fakta: om kunskapen och dess fiender*. Stockholm: Fri tanke.
- Wintersparv, Spoke (2021): *Teaching the Reading Experience: Upper Secondary Teachers' Perspectives on Aesthetic Aspects of Literature Teaching*. Umeå: Umeå universitet.
- Yamasaki, Yoko & Kuno, Hiroyuki, red (2018): *Educational Progressivism, Cultural Encounters and Reform in Japan*. London: Routledge.

Copyright Olofsson, Olin-Scheller & Melin 2022. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.