

Läroplanshistorisk forskning – vad kan den bidra med i en lärarutbildning för morgondagens skola?

Ett exempel och några reflektioner

Agneta Linné

Inledning

Vad kan man i en modern lärarutbildning för morgondagens skola ha för intresse av historisk – eller läroplanshistorisk – forskning? Kan sådan forskning bidra till förståelsen av vårt tänkande om kunskap, skola, lärande, barn, lärarutbildning och pedagogiska reformer och till förståelsen av varför vi definierar vissa företeelser som problem och andra som självklarheter? För att knyta an till en metafor från Per-Johan Ödman i *Kontrasternas spel* (1995): Kan läroplanshistoriska studier synliggöra drag i våra institutioners historiska minne – och därigenom öka vår förståelse av hur det vi kanske uppfattar som naturgivet, självklart eller bortom ifrågasättande i själva verket är sociala konstruktioner som tagit form i bestämda historiska och samhälleliga sammanhang? Vad får insikter om dylika processer för betydelse när det gäller att bygga upp en ny lärarutbildning för framtidens skola?

Den här artikeln baseras på en seminariepresentation av min doktorsavhandling om brytningar mellan traditioner och innehåll i svensk lärarutbildning för obligatorisk skola med titeln *Moralen, barnet eller vetenskapen? En studie av tradition och förändring i lärarutbildningen* (Linné 1996). Frågorna ovan har väckts i olika sammanhang då avhandlingstexten legat till grund för diskussioner med lärare och lärarutbildare. Jag vill därför redan inledningsvis aktualisera dem.

Läroplanshistoria och lärarutbildning

I 1842 års stadga för folkundervisningen angavs att det i varje stiftsstad samt i huvudstaden skulle finnas ett seminarium för lärares utbildning. Min studie handlar om denna utbildnings grundläggande karaktär och förändring. Tyngdpunkten i analysen avser perioden 1842–1930, men en översiktlig bild ges av tiden fram till 1968. Det är utbildningen av folkskolans lärare som är studiens föremål. Analysen syftar till att urskilja eventuella förändringsskeden i utbildningens historia, varvid det första steget varit att söka identifiera de bärande dragen i utbildningen – utbildningens grundläggande mönster – för att sedan belysa frågan hur detta mönster tagit form. I den mån förändringsskeden kunde urskiljas, vilka hade villkoren för förändring varit? Analysen utgår från det läroplansteoretiska perspektiv som formats av Ulf P Lundgren och knyter även an till Basil Bernsteins kultursociologiska teori. Därmed sagt att begreppet läroplan i dess vida innebörd utgör ett centralt redskap i analysen (jfr t ex Lundgren 1979, Englund 1986a).

Men jag har också haft ett deskriptivt syfte. Jag har sökt balansera analys och deskription genom att teckna en bild, berätta en historia – historien om folkskolläroplanutbildningen, dess aktörer, maktspel och traditioner. Min ambition är att också låta centrala drag i denna berättelse lysa fram i föreliggande text.

Kombinationen av historisk framställning och läroplansteoretisk analys gör att jag vill benämna studien *läroplanshistorisk*.

Hur forskningstexten konstruerats

Min studie tog sin egentliga startpunkt i problemet med förändring i och av lärarutbildningen. Varför synes denna utbildning vara så svårföränderlig? Vari består dess traditioner och dess historiskt framsprungna villkor? I mina försök att rekonstruera trådarna bakåt mötte jag den text som 1906 års folkundervisningskommitté formulerade i seklets början, och som kraftfullt sökte teckna en utbildning på tvärs mot vad som tidigare dominerat. Texten fångade starkt. Så här formulerade t ex kommittén sin syn på hur seminariets undervisning i biologi borde gå till:

Lärares verksamhet kommer [...] i många fall att bestå icke i att meddela kunskap utan i att handleda eleven vid hans försök att själv förvärva sådan dels genom aktgivande på livet ute i den fria naturen, dels genom flitigt bruk

av alla inom läroanstalten härför tillgängliga hjälpmedel. Lärjungen skall sålunda vänjas vid att genom upprepade iakttagelser själv konstatera vissa fakta, ordna dessa och draga slutsatser, kontrollera slutsatserna genom nya iakttagelser o s v. Härvid erbjuder sig för läraren osökta tillfällen att påpeka vad som lett till äldre och nyare vetenskapliga teoriers uppställande eller förkastande [...] (Folkundervisningskommittén 1912, s 128).

Formuleringar som dessa kontrasterade starkt mot historiska framställningar om folkskoleseminarierna under 1800-talet och mot texter ur läroböcker och pedagogiska tidskrifter från samma tid (jfr t ex Sörensen 1942, Richardson 1963, Isling 1988). Vad stod den förändrade texten för? Hur kunde den förklaras? Hur hade den uppkommit? Provisoriska frågor som förde mig successivt allt längre tillbaka i folkskollärarytbildningens historia; svaren sökte jag sedan stegvis konstruera med hjälp av redskapen från det ramfaktorteoretiska och läroplanshistoriska perspektivet. Jag sökte trådarna bakåt till tiden då utbildningen tog form – till motsättningarna och meningsbrytningarna kring utbildningens allra första gestaltning och innehåll. Allt eftersom har jag också knutit an till annan historisk och idéhistorisk forskning för att fördjupa analysen.

Som strategi för att komma åt ett empiriskt underlag har jag använt mig av ett antal fallstudier – djupdykningar i vissa material och vissa tidsskeden. Kanske har denna modell framför allt betingats av nödvändigheten att göra strategiska urval av tidsperioder och källor att ”närstudera”. Efter en upptakt om problemformulering, syfte och metod tecknas det teoretiska perspektivet under rubriken ”Åtskillnad, inramning och integration”. Fallstudierna inleds med en analys av argumentationslinjer och motsättningar kring folkskollärarytbildningens utformning och innehåll som de speglas främst i ständsriksdagen under 1840- till 1860-talen. Så tecknas under rubriken ”Staten, fältet och texten – en tradition befästs” bilden av det som skulle visa sig bli den dominerande traditionen i folkskollärarytbildningen för avsevärd tid. Kapitlet fokuserar den allt kraftigare statliga styrningen och den roll aktörer bland seminariernas rektorer kom att spela i en framväxande pedagogisk of-fentlighet.

Mot seklets slut utmanades den etablerade lärarytbildningen i grunden. En ny och betydelsefull aktör trädde in på arenan; lärarnas nybildade fackliga organisation. Jag fokuserar denna kamp om seminarieutbildningen, speglad via lärarnas professionaliseringsprojekt men också via de anspråk en ny tid ställde på nytt innehåll i utbildningen. I ett följande avsnitt – ”Medborgerlig bildning som mål” – tydliggörs de bärande idéerna i ”det nya”, som de for-

mulerades av 1906 års folkundervisningskommitté. Så närmar jag mig den lokala kontext där utbildningen faktiskt sker och analyserar det kraftfält, det samspel av faktorer såväl inom seminarierna som i det omgivande samhället, vilka driver fram det fortsatta skeendet. Slutligen ges en sammanfattande översikt över perioden fram till och med 1968 års lärarutbildningsreform. Genomgående har det varit viktigt att exemplifiera utbildningens innehåll – textens grundläggande mönster – genom belysande citat.

Frågeställningar, begrepp och perspektiv

Mina frågeställningar var dessa: Vilka var principerna för urval av mål, innehåll och metod i ”läroplanen” – i vid mening – för folkskolläroplanen under olika skeden av dess existens? Vilka var principerna för att organisera mål, innehåll och metod? Vilka var principerna för att bygga upp en metod att förmedla stoffet? Vilka var principerna för utvärdering? Jag har arbetat med vissa centrala begrepp – ram, läroplanskod och fält – som redskap för analysen och därmed renodlat vissa tendenser i det historiska förloppet. Frågorna om principer för urval, organisation, förmedlingsidé och utvärdering ställdes till de specifika läroplansdokumenten av typ stadgor och undervisningsplaner med förarbeten och till vissa läroböcker men även till utsagor i form av inlägg i riksdagsdebatter, artiklar och diskussionsinlägg från tongivande aktörer inom fältet.

Min utgångspunkt var således det läroplansteoretiska perspektiv som utvecklats av Ulf P Lundgren utifrån ett ramfaktorteoretiskt tänkande (Lundgren 1979, 1983, 1984). En annan viktig utgångspunkt har varit Basil Bernsteins kultursociologiska teori; särskilt har jag inspirerats av hans begrepp *klassifikation* och *inramning* och hur dessa begrepp kan brukas som redskap för att analysera spänningsfältet mellan åtskillnad och integration i sociala institutioner (Bernstein 1977, 1990). Jag fann det därtill fruktbart att pröva Pierre Bourdieus begrepp *fält* som redskap för att beskriva hur strider kunde uppstå mellan olika principer för urval, organisation och förmedlingsmetod och hur möten mellan olika traditioner, förkroppsligade av skilda agenter eller traditionsbärare, kunde ta form inom en och samma institution vid en och samma tidpunkt (Bourdieu 1979/1994, jfr Broady 1990). Jag preciserade frågeställningarna ovan genom att studera den styrka varmed gränser mellan läroplanens innehållskategorier upprätthölls respektive de avgränsningar av den sociala situationen – de inramningar av kontext för den pedagogiska processen – som förelåg (Linné 1996, 1999 och under utg).

En annan utgångspunkt var alltså att olika principer för att bygga upp en läroplan kan identifieras vid en och samma tidpunkt, även om sannolikt en är den dominerande. Genom att bruka begreppet fält som redskap för att studera lärarutbildningen riktas blicken just mot eventuella motstridiga principer som kan identifieras i texten eller som kan förespråkas av olika aktörer. Lärarutbildningens pedagogiska fält kan t ex forma platsen för ett möte eller ett spel mellan olika traditionslinjer – det var sådana möten eller spänningsfält jag var särskilt intresserad av att identifiera och söka förklara.

Ett fält skall betraktas som något mycket konkret. Det kan beskrivas med hjälp av de poler som drar till sig olika ”förkämpar” och som i det här fallet förutsätts spegla olika, motstridiga principer för att bygga upp och organisera en läroplan i vid mening. Jag riktade också blicken mot relationen centralt – lokalt inom fältet, och diskuterade därvid hur aktörer förflyttade sig inom fältets förgreningar mellan positioner på den centrala arenan och på den arena som det enskilda seminariet formade.

Genom att tillföra ett begrepp som tar sikte på motstridiga principer, på kamp och motstånd, har perspektivet utvecklats i syfte att bättre kunna analysera förändringskeenden. Därtill tilldelas aktörerna – agenterna för att tala med Bourdieu – en tydligare roll. Traditionsbärarna ”förkroppsligar” texten och bidrar därmed till att fältet får sin konkreta bestämning.

Den första seminarieutbildningen

Under 1800-talet stod religionen och den protestantiska moralen i centrum för seminarieutbildningen. Katekesen var viktig och dess text utlades i utförliga redogörelser. Under 1850–51 års riksdag formulerar sig det ansvariga utskottet på följande sätt när man bl a yrkade på vissa förändringar i lärarutbildningen:

Bland alla undervisningsämnen, som i seminarium böra inhemtas, är intet af större vikt än kristendomskunskapen. Den bör utgöra kärnan af det kunskapsförråd, som den blifvande läraren ur bildningsanstalten medför, och det är i den han skall finna vägledning och kraft att fullgöra det ansvarsfulla uppdrag, som är honom lemnadt i afseende på ungdomens äfven sedliga bildning (Allmänna Besvärs- och Ekonomi-Utskottens Betänkande 1850–51 N:o 114, s 7).

Om denna dominerande läroplan var man överens inom det fält som började ta form kring utbildningen av folkskolans lärare. Urvalet av innehåll syntes oproblematiskt; den dominerande läroplanskoden kan karakteriseras som *mekanisk-moralisk*; dvs likhet föregick komplexitet, enhetlighet framhölls som ideal, gudsfruktan föregick kunskaper och den evangeliska läran framstod som entydig och saknade ifrågasättande eller utmaning. Att individen – den blivande läraren – ifråga om moral och religiösa föreställningar skulle skilja ut sig och avvika från det gemensamma normsystemet tycktes otänkbart (jfr Durkheim 1893/1964 och hans resonemang om mekanisk och organisk solidaritet). Däremot var man inte överens om hur den yttersta makten över lärarnas utbildning skulle utformas. Inte heller var man överens om hur det pedagogiska rummet och den pedagogiska processen bäst skulle organiseras.

Om statens roll och ansvar

De meningsbrytningar som speglas i riksdagshandlingarna under 1850- och 60-talen var till stor del uttryck för en kamp om hur långt statens inflytande skulle sträcka sig när det gällde folkundervisning och lärarutbildning. Ständerna var oeniga, men riksdagens utskott lyckades ändå steg för steg under perioden flytta fram statsmaktens positioner i det här avseendet. Slående i samband med inrättandet och utvecklingen av folkskoleseminarierna var det tydliga utpekandet av statens ansvar för lärarnas utbildning – och indirekt därigenom också för styrningen av skolan. Att en lärare för folkskolans barn skulle vara auktoriserad på ett särskilt sätt – han, senare även hon, skulle ha genomgått examen under ledning av statsmaktens företrädare – vidhölls i utskott och riksdagsbeslut tvärs emot ganska många riksdagsledamöters uppfattning.

I och med detta åtskiljdes också utbildningen av lärare för folkskolan från andra utbildningsinstitutioner som läroverk eller universitet. Samtidigt kunde den symboliska innebörden av själva examinationen – auktorisationen – bevaras. Grunden hade lagts till uppkomsten av en ny yrkeskategori; läraren för folkets skola. Inte minst hade examinationen betydelse för lärarnas kommande professionaliseringsprojekt; att vara examinerad var en viktig förutsättning för professionell utveckling – en förutsättning som lärarkåren fick gratis redan från början (Florin 1987). Examenskravet gjorde att lärarna kunde göra anspråk på en egen, specifik kunskapsbas, som kunde användas för att avgöra vilka som skulle få tillträde till kollektivet.

Ser man till förhållandet mellan stat och kyrka framstår också den roll ständernas majoritet tilldelade skola och lärarutbildning som specifik. Staten hade ett annat och vidare ansvar för detta än kyrkan. Även om kristendomskunskap klart pekades ut som det viktigaste av seminariets ämnen och seminariet styrdes av domkapitlet, gav riksdagen inte vika för de krafter som förordade att folkundervisning och lärarutbildning skulle utgöra en angelägenhet helt för kyrkan att ensam ta ansvar för. Seminariernas karaktär av särskilda, statligt reglerade utbildningsanstalter förstärktes. Vad riksdagsmajoriteten avsåg var helt klart att skolan skulle ha en vidare uppgift än att enbart bedriva religionsundervisning och att de blivande lärarna skulle förberedas för detta vidare ansvar. Religionens dominans i skola och seminarium kan snarare betraktas som ett uttryck för det ökade ansvar en allt mer autonom stat tar i förhållande till kyrkan och för hur kyrkan allt mer inordnas i den civila statsmakten (Boli 1989).

Det pedagogiska rummet ordnas och lektionen blir till text

I 1842 års stadga för folkundervisningen angavs att läraren skulle äga kännedom om växelundervisningsmetod – en bestämd form för att organisera det pedagogiska rummet pekades alltså ut som norm (jfr t ex Nordin 1973, Hopmann 1990, Petterson 1992). De strider inom fältet som följde avsåg inte minst dessa principer för förmedlingsmetod och gällde i hög grad just klassificeringen av tid och rum. Åren 1856–58 uttryckte det ansvariga riksdagsutskottet en oro över situationen i skolorna i dessa ord:

Att uti våra nu varande fasta folkskolor, så väl i städerna som på landet, sammanföras stora skaror af barn i olika åldrar, från 7 till 15 år, der oftast en ensam lärare skall bland så högst olika lärjungar, jemte vidmakthållande af ordning, äfven gifva undervisning *i allt åt alla på en gång*, utgör ett missförhållande af aldra svåraste beskaffenhet, hvilket lätt bör inses af hvar och en (Sammansatta Stats-, Bevillnings- samt Allmänna Besvärs- och Ekonomiskottets betänkande 1856–58 N:o 19, s 21).

Studerar man t ex den nya skolorganisation som Torsten Rudenschöld starkt förespråkade – och som han också konkret utformade i praktiskt arbete – var det just ordnandet, arbetsdelningen, klassifikationen och inramningen som betonades. Kraften från lärarens personlighet skulle oförmedlat nå varje lärjunge under så stor del av skoltiden som möjligt. I syfte att uppnå detta föror-

dade Rudenschöld en tydlig åtskillnad mellan olika kategorier i skolans liv – mellan lärares tal och lärjungars tal, mellan tal och tystnad, mellan lektion och mellanrum i form av korta raster, mellan den elev som skulle besvara lärarens fråga och övriga elever, mellan elever på olika kunskapsnivåer och åldrar, mellan skolinnehåll av elementärt slag och skolinnehåll som krävde vissa förkunskaper. Rudenschöld formulerar denna åtskillnadens princip bl a så här:

Till en god läsordning för Folkskolan hörer nemligen efter min tanka bland annat, att under lectionerna i skolan icke får höras mer än ett utaf tvenne ljud: det ena är lärarens föredrag eller frågor, och det andra är lärjungarnes svar, stundom enstaka och stundom samfällt; och bör härvid iakttagas, [...] att om möjligt är, skolans hela lärjung-antal hvarje stund sättes i åtnjutande af lärarens omedelbara undervisning, samt att, då alla lärjungarne icke kunna sammanslutas i en och samma lection, de frånskiljda turvis sysselsättas med tysta öfningar, [...] för att icke störa den tystnad i skolan, som oeftergifligen måste äskas, för att lärarens till en skara af lärjungar på en gång ställda ord också måtte kunna tilltvinga sig allas uppmärksamhet (Rudenschöld 1856, s 34 f).

Rudenschöld var en central aktör under 1850-talets riksdagar. Han tillskrivs stort inflytande i formuleringen av det bl a mot växelundervisningen kritiska utskottsbetänkandet vid 1856–58 års riksmöte. Hans arbete bidrog i hög grad till att det pedagogiska rummet ordnades och fick den form som lever kvar än idag (jfr Hamilton 1989 för en analys av det pedagogiska rummets ändrade utformning under denna period). Genom sin placering från ”en upphöjd sittplats, som medgifver en beqväm öfverblick öfver hela antalet af lärjungar” (Rudenschöld 1856, s 36) skulle läraren få en tydligare och kraftfullare kontroll över det pedagogiska skeendet. Han skulle därtill få en starkare möjlighet att låta sin personlighet genomströmma klassens inre liv och till varje enskild elev förmedla en kristen moral och sedlighet men också kunskaper i läsning, skrivning och räkning.

Med hjälp av tydligare och mer konsekvent iscensatta ramar för lärares och elevers arbete i skolan förväntades således den evangeliska moralen och de nödvändiga basfärdigheterna förmedlas effektivare än vad de monitörledda cirklarna förmådde. Inom dessa ramar konstruerades och förfinades frågasvarsmetoder som en väg för läraren att upprätthålla elevernas samlade uppmärksamhet.

I den lärarutbildningstradition som utvecklades från 1860-talet och decenniet därefter blev inte bara religion och moral utan också ”metodik” viktigt – metodik i termer av att en struktur lärdes ut för hur läraren skulle hantera den helklassundervisning som hade påbjudits 1864. *Lektionen* fick sin fasta form; stoffet, innehållet, skulle läggas ut enligt en särskild förebildlig ordning, eleverna skulle frågas ut på ett visst sätt och förväntades svara på ett bestämt sätt. En modell för lektionen som pedagogisk enhet lärdes ut och befästes genom att seminariernas examensskrivningar innehöll just krav på dylika skriftliga så kallade lektionsutkast. Man kan hävda att lektionen under denna tid tog form som en särskild pedagogisk *text* med en egen, avgränsad lärogång vilken med vissa variationer lärdes ut, befästes och kontrollerades i samband med examen – auktorisationen av den nya läraren. Lektions-texten blir en representation av ett verkligt skeende – ett skeende där barnen ter sig som ett kollektiv av statister, för vilka i den mån deras svar skrivs ut bara ”det rätta” svaret förekommer. Barnen framträder som staffagefigurer för lärarens sätt att formulera frågor och föra lektionstexten framåt. Föga beredskap ges i dessa skrivna texter på *olika* elevreaktioner, *olika* förståelse av det som avhandlas, eller för det sociala och kulturella sammanhangets betydelse. Det praktiska behärskandet inordnas i en normativ tradition där fråga-svarstekniken i sig görs till dominerande väg mot ordning och sammanhang.¹

Nya aktörer och texter för pedagogik

Tid och rum fick en allt tydligare inramning i och med den begynnande reglering som skedde under folkskoleseminariernas första, formativa period.² Innehållet klassificerades utifrån olika skolämnen samtidigt som den evangeliska pedagogiken formade en fast, enhetlig, integrerande idé. Statsmakten utvecklade från slutet av 1860-talet en medveten strategi för att rekrytera och hålla samman en ny generation seminarielärare och rektorer och understödja utgivandet av läroböcker, skolmateriel och pedagogiska tidskrifter – man bidrog med andra ord till att etablera en ny form av pedagogisk offentlighet. Ledande seminarielärare blev centrala agenter i det fält som började ta form. Flera av dem engagerade sig starkt i att konstruera normerande texter för pedagogik; texter vilka i stor utsträckning utgjorde en reformulering av den evangeliska pedagogik de inspirerats av utifrån preussiska förebilder (se t ex Anjou, Kastman & Kastman 1868–69; jfr Hartman 1995). Här formulerades och

befästes den dominerande läroplanens principer för urval och organisering av innehåll och förmedlingsmodell. Stabiliteten hos aktörsgenerationen bidrog till att fasta traditioner kunde formos och föras vidare.

Folkskoleseminarierna under 1860-70-talen har betraktats som centra för snäv formalism, bokstavstroende kristendoms-kunskap och starkt auktoritära relationer mellan lärare och studerande. Men det är självklart inte lärarutbildningens ”fel” att 1800-talsskolan fick den utformning den kom att få – och att denna utformning i många stycken ter sig främmande för oss idag. Seminarierna tog form i en bestämd historisk situation och måste förstås i detta sitt sammanhang. Seminarierna var viktiga just som ett led i statsmaktens styrning av folkskola och folkundervisning, viktiga i bemärkelsen att de effektivt bidrog att skapa förutsättningar för att en skola med utbildade lärare kunde byggas upp ute i landet – och viktiga i och med att de faktiskt i en mening gav förutsättningar för att en ny generation folkskollärare och folkskollärarinnor blev auktoriserade som lärare.

Den här generationen seminarierektorer och seminarielärare kan ses som tydliga företrädare för den försiktiga reformism som enligt de små stegens strategi var på väg att på ett storslaget sätt förändra det svenska samhället. Det var en strategi som förenade det lokala och det centrala, en strategi där en rad ämbetsmän i huvudstaden och i provinsen alla var länkade samman i ett nätverk, i själva statsapparaten, och vilka förenades i en reformism där samtidigt den i grunden viktiga värdegemenskapen mellan och inom de grupper som bar upp den svenska ämbetsmannastaten bevarades (Liedman 1991). Detta ämbetsmannaskikt var rikt förgrenat ut i församlingar, konsistorier och läroverk och fick nu också sin förlängning till folkskolan via seminarierna. In trädde senare även ett antal nya, framtida traditionsbärare – de fåtaliga kvinnorna – som längre fram skulle komma att också de upprätthålla statligt ämbete som lektor eller till och med rektor vid folkskoleseminarium.³

Som ett undanskymt, men inte desto mindre viktigt drag i tidsandan spirade emellertid också uttryck för ett kritiskt medvetande om något annat, uttryck för en annan slags självuppfattning av jaget som delvis för sig själv ansvarig individ, i motsats till det totala underordningstema som utgjorde det dominerande (Ödman 1995). Lärare och lärarinnor som utbildats av den ovan nämnda generationen seminarielärare skulle i början av 1900-talet komma att radikalt förändra seminarierna och lärarutbildningen. Ur traditioner som betraktats som präglade av trångsynthet, mekaniskt katekesplugg och formalistisk metodik växte alltså fröet till en i många stycken storartad förändring av utbildningen fram.

Traditionen utmanas och förändras: På väg mot medborgerlig bildning som mål

Mot slutet av 1800-talet utmanades den etablerade seminarieutbildningen i grunden – lärarnas nybildade fackliga sammanslutning, Sveriges Allmänna Folkskollärareförening, trädde in på scenen och med den andra ideal och ändrade maktförhållanden. Dessa förändringar kan relateras till hur en ny tid bröt in och hur det moderna projektet tog form på ett flertal fronter. Lärarutbildningen blev fokus för en rad strider för och emot ”det moderna” som tongivande aktörer på skolans område föreställde sig att det såg ut i vårt sekels barndom. Inte minst var folkskollärarna själva centrala aktörer i denna förändring. Självklart tog dessa den nya tidens lärare därvid spjörn mot det gamla i sina försök att utforma ett alternativ – en annan slags lärarutbildning med bas i andra idéer om människa, religion, natur och arbete.

Kårorganet Svensk Läraretidning med dess ledande redaktörer Emil Hammarlund och Fridtjuv Berg agerade bl a för att förändra lärarutbildningen och lyfte fram behovet att inrätta professorer i pedagogik vid universiteten och lektorstjänster vid seminarierna:

Förrän pedagogiken får sin självständiga plats som läroämne vid våra högskolor, förr kan icke lärarekårens allmänna pedagogiska ståndpunkt höjas hela linjen utefter. Således: professorer i pedagogik vid våra universitet, lektorer vid våra seminarier! (*Svensk Läraretidning* 1904, s 78).

För folkskollärarutbildningens del börjar nya principer för urval och organisering av mål, innehåll och förmedlingsmodell att framträda. Förändringen kom formellt till uttryck i och med den lärarutbildningsreform som 1906 års folkundervisningskommitté lade grunden till och som resulterade i en ny stadga år 1914.⁴

Förändringarna hade förebådats redan från 1890-talet och framåt. Reformerna inom folkundervisning och ungdomsskola under denna tid kan ses som uttryck för en ny samhörighetsfostran och gemenskapsideologi, där nationen och folket lyftes fram som utgångspunkt för solidaritet och sammanhållning (se t ex Englund 1986b). Lärarutbildningens mekanisk-moraliska läroplan med katekesreplikation och luntväsende är nu på väg att ersättas av en läroplan som karakteriseras av en sedligt-fostrande kristendomsundervisning, som uppfordrar till personligt ställningstagande och personlig utveckling. Fysisk fostran betonas praktiskt och teoretiskt. En moralisk kod är allt-

jämt stark, men ändrar karaktär i riktning mot personlig övertygelse och evangeliernas budskap snarare än katekesplugg. Kontroll av det yttre och synliga är på väg att ersättas av kontrollen av den inre människan, av föreställningen om personlig utveckling som yttersta förmedlingsidé.

Nu – kring seklets början – träder också barnet och dess själ fram på ett annat sätt än tidigare i läroplanstexter, i pedagogisk debatt och i högtidstalens retorik – barnet i dess egen rätt, barnet som natur och som symbol för det nya, för utvecklingen, för förändringen och för de stora möjligheternas samhälle. Kunskap om barnets intressen och behov och om lagarna för dess utveckling lyfts fram som en nödvändig förutsättning för valet av läroinnehåll och undervisningssätt; barnets natur ställs sida vid sida med ämnets natur.

Nu återfinns idéer om en läroplan där psykologin – sedd som en i huvudsak experimentell vetenskap – börjar ta form som utgångspunkt för val av innehåll och metod i lärarutbildningen. Frågor om kroppens fostran och skolans hygien blir viktiga. Nationen, hembygden och det produktiva livet utgör andra centrala principer för urval och organisering av mål och innehåll – läraren skall undersöka hembygden och bidra till att försvara och återupprätta nationen. Jag har provat att benämna denna dominerande läroplanskod *organisk-integrativ*.

Även i anslutning till detta förändringsskede träder en ny lärarutbildargeneration till, med ändrade, högre krav på formell utbildning och kompetens i övrigt. Generationsskiftet förstärktes av att seminarieorganisationen en tid tilläts kraftigt expandera. Också denna generation seminariektorer och seminarielärare engagerar sig kraftfullt i att producera nya texter för pedagogik – texter som speglar den nya läroplanens grundläggande principer för urval och förmedling av skolans innehåll. Framträdande pedagoger i denna generation var bl a K A Westling, Gottfrid Sjöholm och Anna Sörensen (se t ex Westling 1920, Sjöholm & Goës 1916–1922, Nordlund, Sörensen & Wikberg 1924–1929).

Urvalsfrågan problematiseras på ett annat sätt än tidigare; den nya läroplanen tillkom i en tid då *val* mellan olika innehåll och förmedlingsmodeller måste göras och det blir allt viktigare att i läroplanstexterna formulera utförliga motiveringar för dessa val (jfr Lundgren 1983). Återskapandet av ett tidigare självklart samband mellan arbete och utbildning tar nu form som pedagogisk *text* och lärs ut som särskilt ämnesinnehåll. Den goda arbetsgemenskapen lyfts fram som integrerande idé.

Ellen Key står som en kraftfull symbol för detta nya. Hon ville t ex att helt nya seminarier skulle organiseras för att utbilda framtidens lärare för framtidens skola. Hon säger så här i sin vision om ett *Barnets århundrade*:

För framtidens skola måste helt nya seminarier bereda lärare. Den patenterade pedagogiken skall vika för den individuella och endast den, som genom natur och självkultur kan leka med barn, leva med barn, lära av barn, längta efter barn skall kunna bli anställd i en skola, för att där själv dana sin personliga ”metod” (Key 1912, s 81).

Med naturvetenskapens – inte minst biologins – framgångar väcktes förhoppningar om en annan form av uppfostran och kontroll av människan än yttre tvång och utantillärning av katekesen. Ett nytt och högre människosläkte skulle danas, skriver Ellen Key i inledningskapitlet till samma verk:

Utvecklingstanken ger oss icke endast ljus över ett bakom oss liggande, under millioner år fortsatt förlopp, vars slutliga höjdpunkt är människan. Den kastar även ljus på den väg, vi ha att vandra; den visar oss att vi fysiskt och psykiskt alltjämt är stadda i vardande. I stället för att människan betraktats som en, fysiskt och psykiskt, orubblig företeelse, vilken i sin art kunnat fullkomnas men ej omdanas, vet man henne nu i stånd att omvandlas; i stället för en fallen människa ser man en ofullbordad, av vilken, genom otaliga modifikationer under en oändlig tidrymd, kan varda ett nytt väsen (Key 1911, s 6 f).

Problemet med social åtskillnad och social integration – Durkheims och de stora 1800-talssamhällsforskarnas stora fråga – syntes kunna få sin lösning utifrån rationella, på vetenskapens grund gjorda beslut och handlingar. De nya beteendevetenskaperna tycktes kunna erbjuda redskap att lösa akuta sociala problem i det moderna samhället, undanröja hot mot den sociala ordningen och återskapa social samhörighet (Franklin 1986, Popkewitz 1997). Den motsatta sidan av denna optimism innebar ett utskiljande av det patologiska, det sjuka, livsodugliga, orena och vanartiga. I förlängningen kom så idéer och praktiker som legitimerade sinneslöanstalter och steriliseringar (Broberg & Tydén 1991). Också detta kunde man läsa om i seminariernas lärokurser. Vetenskapen och det rationella gör sig påmint som *en princip* för urval och organisering av innehållet; först 1968 sägs emellertid i klartext att utbildningen skall bedrivas på vetenskapens grund och präglas av ett kritiskt förhållningssätt.

Avslutande reflektioner – med sikte på en lärarutbildning för morgondagens skola

Detta var några exempel på hur min berättelse ter sig och hur min läroplans-historiska forskningstext konstruerats. Genom att i fokus ställa frågan om principer för urval, för organisering av innehållet och för förmedlingsidéerna menar jag det blivit möjligt att frilägga grundläggande drag i utbildningens mönster. Rambegreppet har inspirerat till att lyfta fram avgränsningen som central kategori; den teoretiska analysen har sedan förts vidare genom att betona spänningsfältet mellan åtskillnad och integration. Fältbegreppet bidrog som analysredskap till att få syn på motsättningar, konflikter och spänningsförhållanden kring utbildningens innehåll och urformning. Att fokusera den pedagogiska texten, innehållet i utbildningen, och dess förändring över tid har bidragit till att urskilja de krafter och spänningsförhållanden som drivit fram förändring och till att identifiera de villkor under vilka detta skett.

Låt mig avsluta med några personliga reflektioner som knyter an till frågorna i artikelns inledning: Har studien också bidragit till att identifiera delar av ett kollektivt, historiskt minne som präglar våra moderna institutioner för lärarutbildning? Speglas t ex den ovan nämnda konstruktionen av lektionen som text i det vi anser självklart i dagens skola och lärarutbildning? Vad har den tunga traditionen med lektionsutkast och den starka fokuseringen på lektionen som avgränsad enhet betytt – jämfört t ex med en motsvarande fokusering på skoldagen, skolveckan eller skoloråret eller på den kritiska seminarieövningen som modell?

Vad betyder den tradition som ett avgränsat, eget fält kan sägas ha format – inom vilket man kämpat om tillträdet, om makten över auktorisationen, om praktikens eller teorins primat? Av en lärarutbildning för framtidens skola torde krävas att utmejsla en medveten och reflekterad strategi för att hantera detta åtskillnadens dilemma och i en på djupet gående diskussion kontinuerligt artikulera vad som bör vara gemensamt för alla lärarkategorier – men också att klargöra vad som är specifikt och bäst studeras för sig.

Moralen, barnet och vetenskapen har återkommit som nyckelord i framställningen. De har konstruerats i olika skepnader vid olika tider, men inte desto mindre med olika tyngd trätt fram som bärande teman i lärarutbildningens mönster. Hur kan de ta gestalt i en lärarutbildning för morgondagens skola?

”Moralen” kanske idag står för reflekterade etiska ställningstaganden, för medvetenhet om innebörden i demokrati som självklar del i lärares yrkeskompetens? Att ha kunskap och mod att ta ställning för de demokratiska värdena. Att ha modet att inte vara rädd för eleverna och att försvara det mångkulturella samhället.

”Barnet” kanske idag står för respekt, kunskap, empati, fantasi, skaparförmåga och lek? Inte för det abstrakta eller symboliska ”barnet i sig”, oföränderligt givet av naturen för oss att spegla oss i, utan för barn i alla deras olika konkreta gestalter med olika uppväxterfarenheter, förväntningar och personer – och med samma rättighet att bemötas med kunskap och respekt.

”Vetenskapen” finns där självklart i bemärkelsen vetenskaplig grund för utbildningen, men inte minst i bemärkelsen vetenskapligt förhållningssätt, där lärarutbildningen formar en mötesplats präglad av kritisk reflektion och kommunikativ gemenskap. Och där lärarutbildare och lärare är engagerade i att bygga upp forskning kring villkoren för den egna yrkesverksamheten.

Det handlar om att skapa tid och rum för en kritiskt analyserande hållning, där den studerande utvecklar intellektuella och praktiska redskap att förstå sig själv och sin omvärld och sedan förmår handla utifrån denna förståelse.⁵ Kanske kan läroplanshistorisk forskning utgöra ett av flera redskap för detta och bidra till att vi får syn på av vem, i vilken tid, under vilka villkor det vi idag uppfattar som givet är konstruerat, bidra till att vi får syn på vilka vi är – och därigenom hjälpa oss att forma framtiden.

Noter

1. Artikelförfattaren genomför för närvarande en fallstudie av ett antal sådana lektionsutkast.
2. En första, mycket summarisk styrning skedde via stadgan för folkundervisningen (SFS 1842:19); reglementen för folkskoleseminarierna utfärdades 1862 (SFS 1862:12) och 1865 (SFS 1865:84) och en särskild seminariestadga 1886 (SFS 1886:15).
3. I projektet ”Formering för offentlighet. En kollektivbiografi över stockholmskvinnor 1880–1920” studeras bl a de kvinnor som kom att bli verksamma som lektor, adjunkt eller rektor vid folkskoleseminariet i Stockholm.
4. SFS 1914:133; därefter utfärdades nya stadgor för folkskoleseminarierna 1937 (SFS 1937:535) och 1958 (SFS 1958:427); 1968 kom stadgan för lärarhögskolorna (SFS 1968:318).
5. Ett aktuellt exempel handlar om det nödvändiga för en blivande lärare att förstå och förhålla sig till dagens förnyade diskussion om arv eller miljö, om biologi eller samhälle, och om konsekvenserna för skolan (Börjeson 1998).

Referenser

- Allmänna Besvärs- och Ekonomi-Utskottens Betänkande N:o 114. I *Bihang till samtliga riks-ståndens protokoll* vid Lagtima Riksdagen i Stockholm Åren 1850 och 1851. Åttonde samlingen.
- Bernstein, Basil (1977): *Class Codes and Control, Vol. III: Towards a Theory of Educational Transmissions*, 2nd ed. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, Basil (1990): *Class Codes and Control, Vol. IV: The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.
- Boli, John (1989): *New Citizens For a New Society. The Institutional Origins of Mass Schooling in Sweden*. Oxford: Pergamon.
- Bourdieu, Pierre (1979/1994): *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. London: Routledge.
- Broadly, Donald (1990): *Sociologi och epistemologi. Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*. Stockholm: HLS Förlag.
- Broberg, Gunnar & Tydén, Mattias (1991): *Oönskade i folkhemmet. Rashygien och sterilisering i Sverige*. Stockholm: Gidlunds.
- Börjeson, Bengt (1998): *"It's all in their genes" – reflexioner om den sociala konstruktionen av en människa utan samhälle*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Durkheim, Emile (1893/1964): *The Division of Labor in Society*. New York: Free Press.
- Englund, Tomas (1986a): *Curriculum as a Political Problem. Changing Educational Conceptions, with Special Reference to Citizenship Education*. Uppsala & Lund: Studentlitteratur/Chartwell-Bratt.
- Englund, Tomas (1986b): Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet. *Pedagogisk forskning i Uppsala* 65–66. Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- Florin, Christina (1987): *Kampen om katedern. Feminiserings- och professionaliseringsprocessen inom den svenska folkskolans lärarkår 1860–1906*. Umeå: Acta Universitatis Umensis.
- Folkundervisningskommittén (1912): *Folkskoleseminarierna. I:2. Särskilda utredningar och förslag*. Stockholm: Kungl Boktryckeriet. P A Norstedt & Söner.
- Franklin, Barry M (1986): *Building the American Community: The School Curriculum and the Search for Social Control*. London: Falmer.
- Hamilton, David (1989): *Towards a Theory of Schooling*. London: Falmer.
- Hartman, Sven G (1995): *Lärares kunskap. Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Linköping: Linköpings universitet, Skapande vetande 28.

- Hopmann, Stephan (1990): The monitorial movement and the rise of curriculum administration: A comparative view. I Henning Haft & Stephan Hopmann, red: *Case Studies in Curriculum Administration History*. London: Falmer, s 13–30.
- Isling, Åke (1988): *Det pedagogiska arvet. Kampen för och mot en demokratisk skola. 2*. Stockholm: Sober Förlags AB.
- Key, Ellen (1911–1912): *Barnets århundrade I–II*. 3:e uppl. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Liedman, Sven-Eric (1991): *Att förändra världen – men med måtta. Det svenska 1800-talet speglat i C A Agardhs och C J Boströms liv och verk*. Stockholm: Bokförlaget A/Arbetarkultur.
- Linné, Agneta (1996): *Moralen, barnet eller vetenskapen? En studie av tradition och förändring i lärarutbildningen*. Studies in Educational Sciences 6. Stockholm: HLS Förlag.
- Linné, Agneta (1999): Om ramfaktorteorin och historisk förändring. Noteringar utifrån en läroplanshistorisk studie. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4 (1), s 57–69.
- Linné, Agneta (under utg): Morality, the child, or science? A study of tradition and change in the education of elementary school teachers in Sweden. Kommande publicering i *Journal of Curriculum Studies*.
- Lundgren, Ulf P (1979): *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Liber.
- Lundgren, Ulf P (1983): *Between Hope and Happening: Text and Context in Curriculum*. Geelong, Australia: Deakin University Press.
- Lundgren, Ulf P (1984): "Ramfaktorteorins" historia. I Donald Broady & Ulf P Lundgren, red: *Skeptron 1*. Stockholm: Symposion Bokförlag, s 69–81.
- Nordin, Thor (1973): *Växelundervisningens allmänna utveckling och dess utformning i Sverige till omkring 1830*. ÅSU 130. Stockholm: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Nordlund, Karl; Sörensen, Anna & Wikberg, Sven (1924–1929): *Arbetsättet i folkskolan I–VII*. Stockholm: P A Norstedt & Söners förlag.
- Petterson, Lars (1992): *Frihet, jämlikhet, egendom och Bentham. Utvecklingslinjer i svensk folkundervisning mellan feodalism och kapitalism 1809–1860*. Uppsala: Studia historica Upsaliensia 168.
- Popkewitz, Thomas S (1997): The production of reason and power: curriculum history and intellectual traditions. *Journal of Curriculum Studies*, 29 (2), s 131–164.

- Richardson, Gunnar (1963): *Kulturkamp och klasskamp. Ideologiska och sociala motsättningar i svensk skol- och kulturpolitik under 1880-talet*. Göteborg: Akademiförlaget.
- Rudenschöld, Torsten (1856): *Svenska folkskolans praktiska ordnande*. Göteborg: Hedlund & Lindskog.
- Sammansatta Stats-, Bevillnings- samt Allmänna Besvärs- och Ekonomi-Utskottets betänkande N:o 19. I *Bihang till samtliga riks-ståndens protokoll* vid Lagtima Riksdagen i Stockholm Åren 1856, 1857 och 1858. Fjerde samlingen.
- Sjöholm, L Gottfrid & Goës, Axel (1916–1922): *Handledning vid undervisningen i hembygds-kunskap*. Stockholm: P A Norstedt & Söners förlag.
- Skog-Östlin, Kerstin (1984): *Pedagogisk kontroll och auktoritet*. Malmö: CWK Gleerup/Liber Förlag.
- Svensk Läraretidning* (1904): Seminariernas reformering, 23 (4), s 77–78.
- Sörensen, Anna (1942): Det svenska folkundervisningsväsendet 1860–1900. *Svenska folkskolans historia. Tredje delen*. Stocholm: Albert Bonniers förlag.
- Westling, Karl Arvid (1920): Enhetsskolan och undervisningens frihet. *Skola och samhälle*, 1 (1), s 6–15; 1 (2), s 72–83; 1 (6–7), s 298–327.
- Ödman, Per-Johan (1995): *Kontrasternas spel. En svensk mentalitets- och pedagogikhistoria*. Stockholm: Norstedts.