

VÄGVAL

I SKOLANS HISTORIA

TIDSKRIFT FRÅN

FÖRENINGEN FÖR SVENSK

UNDERVISNINGSHISTORIA

ÅRGANG 10 • NR 1 • 2010

ISBN 1652-0610

FRÅN START NR 36

I detta nummer

Redaktören har ordet	2
Medverkande i detta nummer	2
<i>Mats Björnsson</i> : Elva år med Skolverket – en myndighet under påverkan	3
<i>Maria Hedefalk</i> : Undervisning för hållbar utveckling i svensk förskola	7
<i>Joakim Landahl</i> : Pedagogiska skrifter – ett bildningsprojekt	13
<i>Christine Quarfood</i> : En fläkt av Montessoriana: mellankrigstidens svenska Montessoridebatt	17
En seminariedag om <i>Skolan förr, nu och i framtiden</i>	22
Kallelse till Föreningens årsmöte 14 april 2010	24

VÄGVAL I SKOLANS HISTORIA

Redaktion: Bertil Bucht (ordf.), Bengt Alin, Solweig Eklund, Eva Forsberg, Joakim Landahl, Esbjörn Larsson, Stig G Nordström, Solveig Paulsson, Annika Andræ Thelin.

Redaktionens adress: Box 2056, 750 02 Uppsala

ISSN 1652 – 0610

Redaktören har ordet

Välkommen till ett nytt år med Vägval!

Förra årets sista nummer av vår tidskrift ägnades ett ”bristområde” – de små barnens fostran och undervisning. Endast två av 150 artiklar i Vägval hade handlat om lekskola, daghem och förskola! Vi lät därför en rad författare beskriva ett antal vägval inom temat ”Yngre barn”. Vi sade också att vi därmed naturligtvis inte ansåg ämnet uttömt...

En påfyllning på temat ”Yngre barn” kommer nu också i detta nummer med två artiklar. Dels har Maria Hedefalk vid Uppsala universitet skrivit om ”Undervisning för hållbar utveckling i svensk förskola”, dels ger Christine Quarfood vid Göteborgs universitet oss ”En fläkt av Montessoriana” i sin beskrivning av mellankrigstidens svenska Montessoridebatt. (Här vill vi också återkomma med en uppföljning av tiden därefter i ett kommande nummer.)

Trogna läsare av Vägval minns säkert hur vi i ett antal nummer haft glädjen att kunna beskriva hur skribenter anmält sig till att bidra med texter. En sådan volontär är denna gång en gammal god kollega till mig, Mats Björnsson. Nu i Utbildningsdepartementet blickar han tillbaka på ”Elva år med Skolverket – en myndighet under påverkan”.

Mycket längre tillbaka i tiden, ända till Chronschougs dagar, kommer vi i den fjärde artikeln i detta nummer. Den är skriven av Joakim Landahl vid Stockholms universitet, som vi just välkomnat som ny medlem av Vägvalsredaktionen. Hans artikel handlar om det pedagogiska bildningsprojektet ”Pedagogiska skrifter”, som pågick till gagn och glädje för lärarna från 1898 och fram till 1976.

En kortare tillbakablick i nutid görs med några notiser från en lyckad utflykt till Norrköping och en konferens på Arbetets museum på temat ”Skolans roll under framväxten av industrisamhället”.

Sist i detta nummer finner Du en kallelse till årsmöte i Föreningen för svensk undervisningshistoria den 14 april kl. 18 på Lärarnas Hus på Stora Essingen i Stockholm. Jag vidarebefordrar från FSUH:s ordförande Solveig Paulsson ett varmt välkommen till alla intresserade medlemmar!

Har Du själv idéer om vad Du vill läsa i Vägval och tips på författare eller vill Du skriva själv? Hör av Dig på vår adress (se omslaget) eller gärna direkt till mig på buchts@bostream.nu alt. på telefon eller sms till 0708-11 14 30. Som jag nyss nämnde har under de senaste åren ett antal intresserade gjort så, och resultatet har alltid blivit spännande artiklar.

Med tillönskan om en fin vår och, förhoppningsvis, väl mött vid årsmötet i april!

Bertil Bucht
Redaktör för Vägval

Medverkande i detta nummer

Mats Björnsson har tillbringat de allra flesta av sina yrkesår sedan 1965 åt skolan. Under julloven räknade han meningslängd åt sin far pedagogikforskaren Carl-Hugo Björnsson, som var i färd med att ta fram Läsbarhetsindex, Lix. Efter pedagogikstudier vid universitet har Mats arbetat som sykokonsult och lärare samt tjänstgjort vid SÖ, Skolverket och Utbildningsdepartementet, dock med fem års ”paus” för jämställdhetspolitik. Mats arbetar f.n. inom Utbildningsdepartementets analysfunktion.

Maria Hedefalk har tidigare arbetat som förskollärare och är verksam som lärarutbildare vid Uppsala universitet. Där är hon nu också doktorand vid Institutionen för didaktik. Sin avhandling skriver hon inom området ”lärande för hållbar utveckling” och med fokus på barns möjligheter att utveckla en pluralistiskt förhållningssätt till kunskap i förskolan.

Joakim Landahl är forskarassistent vid Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet. Hans primära forskningsintresse kretsar kring disciplineringens historia i skolsammanhang. 2006 lade han fram avhandlingen *Auktoritet och ansvar. Lärares fostrans- och omsorgsarbete i historisk belysning*.

Christine Quarfood är docent och lektor i idéhistoria vid Göteborgs universitet. Hon har bl.a. skrivit boken *Positivism med mänskligt ansikte: Montessoripedagogikens idéhistoriska grunder*, Stockholm 2005 och artikeln ”Den nygamla förskoledebatten: Fröbel, Key och Montessori”, i: Johan Kärfelt (red.) *I skuggan av samtiden*.

Elva år med Skolverket

– en myndighet under påverkan

Den här artikeln¹ beskriver ett händelseförlopp med början vid Skolverkets bildande. Skolverket var då en på flera sätt udda myndighet. Den var mindre udda vid slutet av den period som jag studerade.

Jag vill inledningsvis betona vad jag skrev i uppsatsens inledning; att mina data kan tolkas på flera olika sätt. Min empiri bestod i uppgifter om hur verket i starten och sedan vartefter beskrev sig självt och sin roll eller identitet. Men den bestod lika mycket i en beskrivning av en del av verkets omgivning, nämligen regeringens styrning av och uttalanden om verket. En del förändringar jag noterar i dessa två avseenden är tydliga och klara, jag skulle säga nästan övertydliga.

”Man måste försöka se historien utifrån den tidens förhållanden.”

Magister Wollin, Rudbecksskolan i Sollentuna 1966

Vi förflyttar oss tillbaka till tiden för Skolverkets bildande 1991. Ett åttiotal har passerat med både arbetslöshet och en politisk diskussion om välfärdsstatens fortsatta villkor. En strid har förts inom inte minst den socialdemokratiska regeringen (skildrad i t.ex. Kjell-Olof Feldts *Alla dessa dagar*) som rör storleken på och finansieringen av offentlig sektor. Utgifterna för denna kan inte fortsätta stiga, blev ett budskap från tongivande socialdemokrater. Man måste mer fråga sig vad man får ut av pengarna. Man måste intressera sig mer för resultaten och inte vara upptagen av storleken på nästa budget. Mål- och resultatstyrning som ledstjärna för offentlig sektor börjar ta form.² Det finns starka inslag av lösningar hämtade från näringslivet och ”Public management” har under en tid varit på tapeten i t.ex. Storbritannien.

Ser man på skolväsendet och debatten så hade Skolöverstyrelsen kritiserats hårt för brist på

utvärderingstänkande, samtidigt som frågan om ansvaret för och styrningen av skolan just hade varit föremål för utredningar. Ansvarspropositionen lades 1990 och var, som jag ser det, en av de mer sammanhållna och principiellt genomgripande propositioner som lagts på skolområdet i modern tid. Under samma år kom plötsligt beslutet att SÖ skulle läggas ner. Nedläggningen och inrättandet av ett nytt verk är dock knappast en enkel reflex av den bakgrund jag nu tecknat. Beslutet hade också politiska under- och övertoner likaväl som inslag av de historiens tillfälligheter som alltid gör sig gällande.

Ideal och anti-ideal

Något som utmärker det nya verket, beskrivet i Eva Haldéns avhandling,³ är ett starkt avståndstagande från det gamla och en mycket tydlig markering av något nytt. Det gamla förkroppsligas av SÖ och dess (föreställda) ideal. Det nya är en ny ansvarsfördelning – antagen av riksdagen – men också en syn på den nya statliga myndigheten som avviker från vad man sett i fråga om tidigare statliga myndigheter. Inte bara ska det nya verket sätta utvärdering och empirisk undersökning i centrum snarare än att ’tala om för kommuner och skolor hur de ska sköta sitt arbete’. Verket ska också vara – eller sträva efter att bli – en ’kunskapsorganisation’ som ’stannar vid kommungränsen’⁴. Normering som en uppgift för skolmyndigheten tonas kraftigt ner, om inte annat för att man inte ska lockas in i gamla roller.

Det nya verket skulle alltså fjärma sig från de gamla ’inspektörer’ och andra med skolinstitutionen förknippade tjänstemän som hade en egen agenda eller gärna stod till tjänst med råd och dåd till kommuner och skolor. Denna typ av tjänstemän framstod som det kanske mest avlägsna idealet – eller antiidealet – för Skolverksledningen. Om och när man skulle uttala sig från det nya

verket skulle man göra det först efter att ha gjort ordentliga undersökningar av faktiska förhållanden. Man ville bygga upp en empiriskt orienterad och utredande kultur. På denna grund skulle utvärdering som funktion spela en central roll, tillsammans med uppföljning, då tolkad som att ta in och organisera data om skolhuvudmän, skolor och deras verksamhet och resultat. Med utvärdering och uppföljning på flera nivåer i systemet skulle man få underlag för skolors utveckling och förbättring. Verket skulle vara en utpräglad projektorganisation och ta in behövliga experter i projekten, experter med skiftande akademiskt bagage.

Det var fr.a. Skolverkets syn på normering inom och styrning av skolektorn som på en del håll ledde till höjda ögonbryn. I *Skolan och det nya verket* ifrågasatte forskarna om inte en normerande skolmyndighet behövdes och man ifrågasatte också att verket genom sin utvärdering skulle nå de nya mål man satt upp.⁵ Ett antal år senare kom Riksrevisionsverket med en av sina rapporter där man påpekade att det avgörande var hur Skolverket uppfattade sig som myndighet och man sade vidare att verket måste betrakta sig som statens representant som sätter gränser och ger riktlinjer för andra aktörer. Verket hade tolkningsföreträdare när det gäller lag och författning, och tillsyn innebar att erkänna att kontroll av huvudmännen är nödvändig. Skolverket har liknats, sade revisorerna, vid en löst hopfogad projektorganisation där tillsynen var en ö bland andra öar. Skolverkets tillsyn border normera, tolka lag och regler, aktivt sätta gränser och inte bara bevaka dessa.

Politiskt kom kritiken mot Skolverket till uttryck i en Utvecklingsplan för skolan. 1997/98.

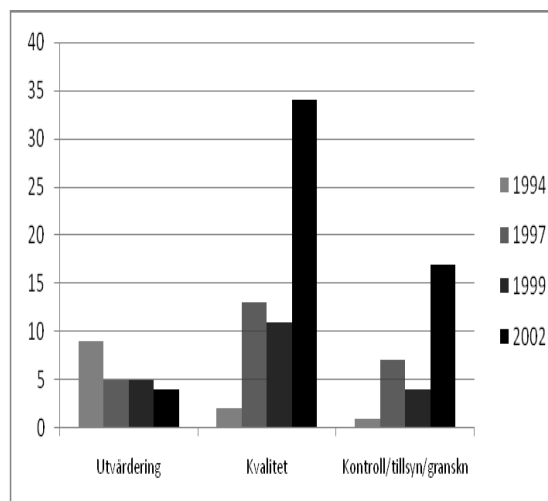
Vilken förändring genomgår regeringens styrning av verket?

I min studie gick jag igenom fyra olika typer av dokument som kunde ge en bild av synen på Skolverket och dess roll. Två av dem kunde förväntas belysa regeringens syn på Skolverket och dess roll, nämligen utvecklingsplanerna för skolan och de årliga regleringsbrev. Två andra typer av dokument kunde förväntas belysa Skolverkets syn på sin egen roll, nämligen verksamhetsplaner och årsredovisningar. För alla fyra dokumentlagen valdes de år då regeringens utvecklingsplaner för skolan lades fram för riksdagen – 1994, 1997, 1999 samt 2002.

Den första utvecklingsplanen innehöll inte så mycket och den anger ingen från Skolverkets praktik avvikande uppfattning. Den lyfter heller inte upp någon tydlig problembild vad gäller skolan. Planen 1997 uttrycker däremot, mot bakgrund av en del allvariga problem med ökade klyftor vad gäller måluppfyllelse i skolan, en mer aktiv roll för den statliga myndigheten. Skolverket anses ligga för lågt och verket måste ut och debattera, synas och tydligt värdera utvecklingen av skolsystemet och dess resultat. Verket ska också vara företrädare för en stat som visar sin omsorg om skolan, den ska alltså synas och visa sig på skolor (i tider av kris och nedskärningar).⁶ Skolverket ska genomföra kvalitetsgranskningar på skolor, granskningar som både syns och tar ställning till de lokala verksamheter som granskas. De som gör dessa granskningar ska kallas inspektörer. Planen 2002 går ett steg längre. Granskning och tillsyn ska nu bilda en kraftfull utbildningsinspektion och denna ska bli huvuduppgift för att 'renodlat' Skolverk. Den roll som Skolverket tilldelades i en anda av mål- och resultatstyrning i början av 90-talet får sägas ha förändrats kraftigt och – inom ramen för fortsatt tal om mål- och resultatstyrning – få ett väsentligt annorlunda fokus tio år senare.

Jag har studerat också retoriken på det sättet att jag tittat på hur frekvensen av ord som kan symbolisera synen på Skolverkets roll har förändrats. Det var ord som utvärdering och uppföljning, granskning, kontroll, tillsyn och kvalitet. I figuren nedan framgår frekvensen av ord i de olika utvecklingsplanerna.

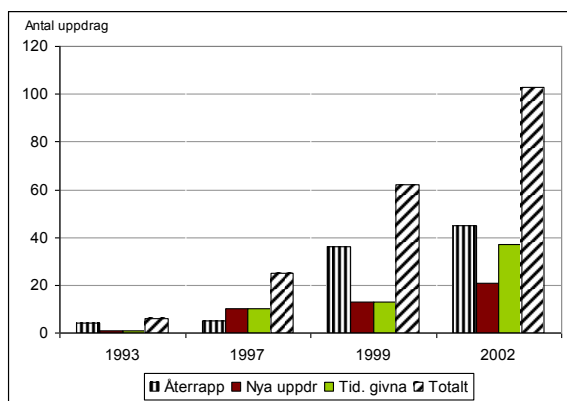
Figur 1. Frekvens av vissa ord (antal ord per 10 textsidor) i utvecklingsplanerna



Det är tydligt att ord som kontroll, tillsyn och granskning (sammanslagen kategori i figuren) samt kvalitet blir betydligt populärare från 1994 och fram till 2002. Detta till skillnad från ord som utvärdering, som förefaller ha blivit mindre populärt i retoriken.

Genom regleringsbrev ges myndigheten rätt att använda anvisade medel till vissa ändamål men de uttrycker också mål och uppdrag för myndigheten för det kommande budgetåret. Jag studerade bl.a. karaktären på och antalet uppdrag som Skolverket fick under perioden. Det kunde vara nya uppdrag eller att redovisa någon särskild fråga i nästa årsredovisning, s.k. återrapportering. I figur 2 visas utvecklingen av antalet uppdrag. Det framgår att dessa svällde avsevärt och att det totala antalet årliga uppdrag i slutet av den studerade perioden uppgick till över 100 stycken.

Figur 2. Antal uppdrag av olika slag givna till Skolverket under vissa år



Vilken förändring genomgår Skolverket?

För att spåra vilken förändring av rolluppfattningen som skedde i Skolverket har jag alltså studerat verksamhetsplaner och årsredovisningar för angivna år. Detta var dokument som bör ha gett uttryck för verksamhetens uppfattning.

Om den första årsredovisningen lägger mest tonvikt på Skolverket som en organisation som bygger på och sprider kunskap, så återfinns inte det budskapet i de följande redovisningarna. De upptas vartefter av konstateranden om den stora och växande uppdragsmängden samt om problem med att etablera det system av mål- och resultat-tänkande i sektorn som verket bygger sin verksamhet på. Det beskrivs att verket får alltmer av omfattande uppgifter sig tilldelade och det anges i den redovisning som lämnas i början av år 2000 att verket inte kan svara mot de stora krav som

ställs med befintlig resursnivå. Innehållet i redovisningarna förskjuts också till viss del från utvärdering och uppföljning – och resultaten av dessa – till tillsyn. Det sker också en anpassning till regeringens starkt ökade krav på information och den sista av de studerade årsredovisningarna är helt byggd på dessa uppdragsredovisningar.

Även verksamhetsplanerna uttrycker vartefter en växande uppgiftsmängd och en anpassning till regeringens krav. Signalord som ska organisera tänkandet om verksamheten, såsom kvalitet, effektuppföljning och likvärdighet, framträder som svar på debatten om skolan och om moderna myndigheter. Den första planen är uppbyggd helt på en idé om projekt men den idén ser ut att tona bort med tiden. Den andra, 1997 års plan, bygger på de olika huvudprogrammen inom verket. Den tredje planen sorteras efter avdelningar kompletterat med strategiska handlingsprogram och den sista av de studerade planerna redovisas utifrån en ren linjeorganisation av traditionellt snitt.

Och vad är det som har hänt?

Skolverket hävdar, med stöd av den målstyrnings- och utvärderingsfilosofi som är en del av grunden för verkets bildande, nya ideal för vad en statlig skolmyndighet ska vara. Dessa ideal avviker rätt kraftigt från de etablerade. Vartefter kommer kritik mot dessa ideal och regeringen framför en annan rolluppfattning för Skolverket. Ifråga om vilken uppgift som ska betonas för verket så kan man säga att regeringen uttrycker en avsevärt annorlunda uppfattning 2002 än 1994.

Det är inte djärvt att påstå att denna omsvängning – hur stark den nu är – har sin bakgrund i den alltmer etablerade 'krisen i skolan'. Denna kris kan sägas bestå av i vart fall två drivande krafter; dels de kraftiga besparingar på skolan som kommunerna gör kring mitten av 90-talet, dels en debatt om olika problem i skolan.⁷ Regeringen behöver markera en kraftfull statlig insats och roll för Skolverket som en av de 'knappar' som finns att trycka på. Det är också fullt möjligt att det inom departementet aldrig fanns den tro på mål- och resultatstyrning och utvärdering som fanns inom Skolverket och att denna skepsis växte till sig men kom till uttryck i regeringens politik först kring 1997/98. Regeringens missnöje 2002 med att Skolverket inte förmått bygga ut tillsynen tillräckligt var påtaglig, något som också går att läsa in i den sista av utvecklingsplanerna.

Vad min genomgång av dokument visar är att också Skolverket småningom får 'ge sig' och det på flera plan. Det mesta som går att läsa ut av förändringar i Skolverkstexterna under perioden talar för en successiv anpassning till det som omgivningen förväntar sig av en (mer traditionell) statlig myndighet. En stark orientering mot projekt som verksamhetsform ersätts till sist av en mer 'normal' linjemodell. Talet om kunskapsorganisation ersätts av tal om problem för styrmodellen och begäran om mer medel för att kunna bidra till utveckling. Utvärdering som ett sätt att få till stånd självstyrning och utveckling tonar sakta bort till förmån för den inspektion, tillsyn och granskning som regeringen vill ha.

Möjliga slutsatser

Vilka är slutsatserna av allt detta? Det är vanskligt att dra slutsatser, i alla fall förenklade sådana men några reflektioner kan provas.

En handlar om att det inte är lätt – kanske inte ens möjligt – att skapa en ny identitet eller hävda nya ideal för vad en myndighet ska vara, om man inte har omgivningens stöd. Det unga Skolverket får sägas ha varit ganska ensamt, och vartefter alltmer ensamt, om sin syn och sin rolluppfattning, om ock någon avvikande uppfattning från regeringens sida inte går att utläsa.

En annan reflektion är att en regering inte alltid har så många strängar att spela på när det gäller att visa handlingskraft och politisk vilja. I teorin är det fullt möjligt för regeringen att bestämma över den nationella spelplanen och att t.ex. ta tillbaka kommunal makt över skolan, men i den politiska praktiken kan detta vara mycket svårt. Till buds står då ofta sådant som att ge många uppdrag till sina myndigheter, anvisa pengar eller ändra i

myndighetsstrukturen. Detta inte sagt för att värdera om uppdragen till Skolverket varit rimliga eller ej. Uppenbart låg en politisk rationalitet bakom.

En tredje reflektion är att föreställningar om möjlig och rimlig styrning av skolan lever sitt eget liv. Idén om att kommunerna skulle få ett avgörande inflytande på skolan har varken haft eller fått någon riktig legitimitet utan tron att staten är den goda resursfördelaren och skolförvaltaren lever.

En fjärde aspekt som väcks av det beskrivna händelseförloppet rör förhållandet mellan å ena sidan politik och å andra sidan tjänstemän inom såväl departement som myndigheter. Men det får kanske bli en annan artikel. Den aspekten finns inte stöd att säga mycket om i min uppsats.

Till sist: eroderar då under denna period hela idén om utvärdering som en central del av förvaltningens sätt att styra och utveckla? Svårt att säga men klart är att det kommer nya 'modeord' som delvis ersätter talet om utvärdering. Samtidigt så lever ju 'mega-idén' om utvärdering givetvis vidare. Det är fortfarande en politisk fråga som på olika sätt övervägs. När det t.ex. införs fler och tidigare prov eller andra instrument för bedömning av skolelevers kunskaper, så kan man säga att detta bygger på att utvärdering är något centralt, eftersom idén är att man med denna information som grund ska utveckla elevers lärande. Idén om utvärdering är rationell men har liksom idéer om mål- och resultatstyrning haft svårt att visa att dessa 'fungerar i praktiken'. De fungerar på ett sätt så länge det finns en allmän tro på dem. Men empiriskt stöd för dem är svårt att finna. Det intressanta blir kanske till sist vilka alternativa modeller som finns i ett visst läge.

Mats Björnsson

Noter

1. Artikeln bygger på en magisteruppsats som jag skrev för några år sedan vid Försvarshögskolan. Jag var då till viss del inspirerad av organisationsforskning och teorier om hur moderna organisationer beter sig, men den aspekten är nedtonad här.
2. Odd Engström, minister i den socialdemokratiska regeringen vid den tiden, höll föreläsningar inför det dåvarande regeringskansliet kring dessa budskap. Han talade om stora kommande förändringar.
3. Den föreställda förvaltningen, Haldén, 1997
4. Ulf P. Lundgren, då GD för Skolverket, kunde vid denna tid höras svara dem som ropade efter 'mer kunskap i skolan' att vad som kanske snarare behövdes var 'mer kunskap om skolan'.
5. Sahlin-Andersson, K. och Jakobsson, B. 1995. *Skolan och det nya verket*. Stockholm: Nyrenius & Santérus.
6. Det är fascinerande att i ett regeringsdokument läsa en sådan rollbeskrivning för en stor förvaltningsmyndighet.
7. En debatt som drevs av bl.a. DN:s ledarredaktion och ackompanjerades av den prisbelönade kampanj som Lärarnas Riksförbund drev.

Undervisning för hållbar utveckling i svensk förskola

En lärare ställs inför diverse didaktiska val när han/hon ska planera förskolans verksamhet. Vanliga frågor att ställa kan vara vad, hur, vem och varför. Vad skall undervisas, hur skall detta gå till, vem skall undervisas och varför gör läraren dessa val? Den undervisning som sedan sker blir med dessa frågor specifik för en viss grupp barn på en viss plats vid en viss tidpunkt. Vilket undervisningsinnehåll eller arbetssätt som läraren väljer att lyfta fram och vad barnen lär sig beror alltså på didaktiska överväganden från lärarens sida. Detta innebär att läraren måste inse att det finns valmöjligheter. I förskolan undervisas barn i åldrarna runt ett till fem år. Beroende på hur läraren ser på barnet påverkas undervisningen. Synen på barnet som undervisas kan skifta, från ett barn med få erfarenheter och ringa kunskaper till ett barn fullt av erfarenheter och kunskaper. Det är inte ovanligt att lärarna talar om ett barn som håller på att bli någon, som genomgår olika stadier i sin utveckling. Detta innebär begränsningar av vad barnet kan lära sig, då det inte ännu anses vara moget för diverse utmaningar.

I artikeln undersöks synen på barnet genom en analys av förskolans läroplan och reflektioner kring den rådande praktiken på dagens förskolor. Frågor som ställs är hur, vad och för vem undervisning för hållbar utveckling kan göras. Vilka val gör läraren? Fokus riktas främst mot valet av vem som undervisas för en hållbar utveckling.

Vad bör undervisas?

“Man lär inte för skolan – utan för livet” är något som verkar vara ett vedertaget uttryck inom utbildning (Johannisson, Madsén, Wallentin, & Westlund, 2000, p. 100). Citatet ovan blir intressant i kombination med FN:s förklaring av 2005–2014 som ett årtionde för utbildning för hållbar utveckling. ”The overall goal of the

Decade of Education for Sustainable Development is to integrate the values inherent in sustainable development into all aspects of learning to encourage changes in behavior that allow for a more sustainable and just society for all“ (UNESCO, 2005, p. 6). Dessa två citat kan tolkas som att lärare bör planera en pedagogisk verksamhet som leder till att barn utvecklar förmågor för att kunna handla och ta ställning i frågor som rör hållbar utveckling både i nuet och för framtiden efter att de har lämnat utbildningssystemet.

Att undervisa för en hållbar utveckling är något som dagens lärare bör planera för. Detta beslutades redan 1988, då Brundtlandkommissionen kom fram till att utbildning för en hållbar utveckling måste ske världsomfattande, detta för att även kommande generationer ska kunna ha en möjlighet att tillfredsställa sina behov i en framtid som vi idag inte vet hur den ser ut. UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation) har arbetat fram ett internationellt ramverk, kallad dekadern, för vad ett lärande för hållbar utveckling omfattar (WCED, 1988). Detta är inte juridiskt bindande men är starkt politiskt och moraliskt förpliktande för de stater som genom sitt deltagande inom FN står bakom de beslut som fattas där. Sammanfattningsvis innebär dekadern för förskolan att arbeta med ett lärande för hållbar utveckling som ett synsätt snarare än ett ämne, att arbeta med värdefrågor, kritiskt tänkande, ämnesöverskridande med alla sinnen, medbestämmande, erfarenhetsbaserat i vardagen och lokalt relevant. En hållbar utveckling innebär inte endast att ta hänsyn till ekologiska aspekter utan, även sociala och ekonomiska dimensioner bör vägas in. Numer ingår lärande för hållbar utveckling även inom lärarutbildningen, vilket

visar hur viktig man anser att denna utbildning är. Sedan 1992 har skola och universitet en skyldighet att arbeta med utbildning för en hållbar utveckling vilket tydligt formuleras i bland annat UNCED:s (United Nations Conference on Environment and Development) Agenda 21 (UNCED, 1992).

Vad som är ett hållbart handlande är inte tydligt formulerat i de olika policydokument som finns formulerade inom FN:s organisation, då man menar att det är omöjligt att generalisera vilket handlande som är ”rätt” för alla som bor på vårt jordklot. Varje samhälle innehåller en mängd konflikter mellan olika intressen och värderingar och dessa ser olika ut beroende på var i världen vi befinner oss. Därmed blir olika frågor mer eller mindre intressanta beroende på var i världen de diskuteras. De blir förmodligen omöjligt att nå konsensus om vad utbildning för hållbar utveckling ska innehålla och därför blir utbildningsinnehållet också beroende av det samhälle som den ingår i och de konflikter som är aktuella där. Hur skapar vi då ett samhälle där människor kan leva ett gott liv med livskvalitet och hälsa? Vilken samhällsutveckling vill vi gynna? Enligt UNESCO:s policydokument behöver olika dimensioner vägas mot varandra där ekonomiska, sociala och ekologiska motsättningar utgör en grund. Beroende på var undervisningen sker kommer alltså olika frågor och handlingar att bli aktuella att arbeta kring.

Förskolan har i Sverige en egen läroplan vilken styr mål och innehåll för arbetet på förskolan. Förskolan fick sin läroplan 1998, med en revidering 2006 (Skolverket, 2006). Innan dess var Socialstyrelsen ansvarig för förskolans verksamhet och då bestod riktlinjerna av ett pedagogiskt program för förskolan. I läroplanen står inte explicit uttryckt om eller hur förskolan förväntas arbeta med utbildning för hållbar utveckling. Implicit kan man dock finna den sociala dimensionen kopplad till värdegrundsfrågor och man kan även finna den ekologiska dimensionen kopplad till en förståelse av kretsloppet och att barnen behöver lära sig att värna om och respektera miljön.

Vem undervisas enligt läroplanen?

Valet för förskolans lärare verkar inte vara om förskolan kan undervisa för en hållbar utveckling utan frågan kanske snarare blir *hur, vad* eller för *vem* denna undervisning ska ske. Om vi går

tillbaka till det inledande citatet ”man lär inte för skolan – utan för livet”, torde det påverka synen på vem som undervisas och vilken undervisning läraren planerar för. Är det ett barn som *är* någon eller barn som ska *bli* någon? Ett barn som undervisas för att bli någon kanske behöver lära sig andra saker än ett barn som redan är någon. I läroplanen för förskolan benämns barnet både som någon som *är*, som lär sig i nuet, och någon som ska *bli* någon, som lär sig för framtiden. Jag kommer nedan att visa på konsekvenserna av denna skillnad. Ställer man frågan vem som ska förverkliga en hållbar utveckling påverkas också undervisningen. Är det förskolebarnet eller den framtida vuxna som ska förverkliga detta? Kan barnet påverka en hållbar utveckling här och nu eller ska det ske senare när barnet har vuxit upp?

I läroplanen för förskolan föreskrivs att verksamheten ska sträva mot att utveckla olika förmågor hos barnen, även om vissa delar av denna utveckling är tänkta att ske på sikt. Detta kan å ena sidan förstås som att barn redan har förmågor och erfarenheter, vilka kan utvecklas ytterligare. Detta kan då kopplas till en syn på barn där barnet ses som någon med utvecklingspotential. Å andra sidan kan man tolka uttrycket ”utveckla” såsom att barnet inte har några förmågor när det kommer till förskolan, men att förmågor i barnet kan utvecklas med hjälp av förskolans verksamhet. Barnet ses då som ett barn som ska bli någon. Tolkningen av uttrycket utveckla blir inte helt enkel då den, som ovan beskrivs, kan se ut på olika sätt, där synen på barnet både kan vara ett barn fullt av förmågor eller ett barn som är tomt på förmågor men med potential att utvecklas.

I förskolans läroplan sägs även att ”... förskolan skall erbjuda barnen en god pedagogisk verksamhet, där omsorg, fostran och lärande bildar en helhet” (Skolverket, 2006, p. 4). Ett sätt att förstå denna formuleringens betydelse för den pedagogiska verksamheten är att se på omsorg som något som sker i nuet, medan fostran och utbildning är något som sker för framtiden. Även om omsorg, fostran och lärande sker samtidigt, så kan alltså intentionerna vara olika beroende på vilket av begreppen läraren sätter i förgrunden. Omsorg kan ske här och nu, så som vid blöjbyten eller genom att läraren ger tröst eller stöd av olika anledningar, allt för att ge omsorg i nuet. Fostran och lärande kan ha ett framtidsmål i åtanke, så om att utveckla

en förståelse för till exempel solidaritet eller hur naturen fungerar. Fokus ligger inte lika tydligt på nuet utan mer på en framtid. Att förstå hur naturen fungerar eller vad solidaritet kan vara, är kunskaper som barnet kan ta till sig på olika sätt under hela sin skolgång, alltså inget som barnet nödvändigtvis greppar direkt i nuet.

Läroplanen utgår även från barnet som någon som är full av lust att lära. ”Verksamheten skall ge utrymme för barnens egna planer, fantasi och kreativitet i lek och lärande ...”(Skolverket, 2006, p. 7). Barnens idéer skall alltså utgöra grunden för den pedagogiska verksamheten, vilket visar på en barnsyn där barnet är någon – fullt av vilja, vilken är viktig att utveckla och arbeta med inom verksamheten. Här lyfts ett kompetent barn fram, som kommer in i verksamheten med något, det vill säga ett barn som redan är någon. Denna syn på barnet blir dock motsägelsefull, om man samtidigt betraktar läroplanens återkommande formuleringar rörande vikten att *utveckla* olika färdigheter hos barnet. Barnet kan då ses som någon som är på väg någonvart, som inte är klart än. Denna tolkning stöds också av formuleringen ”[f]örskolan skall lägga grunden till att barnen på sikt kan tillägna sig de kunskaper som utgör den gemensamma referensram som alla i samhället behöver”(Skolverket, 2006, p. 5). Detta citat visar tydligt på en bild av barnet som någon som är på väg att bli någon, det vill säga någon som i framtiden har tillägnat sig samhällets referensram. Problematiken med att försöka förstå vilken barnsyn som förmedlas via läroplanen för förskolan är svår, då de båda sätten att se på barnet kan uttolkas, vilket jag har visat ovan. Jag vill med de nu nämnda argumenten påstå att det existerar två diskurser kring synen på barnet i förskolans läroplan.

Kan man undervisa för en hållbar utveckling utifrån båda dessa synsätt? Är de kompatibla? Är det ett vägval som förskolan måste göra, valet mellan en barnsyn där barnet antingen är någon eller ska bli någon? Om läraren väljer att utgå från en barnsyn där barnet ska bli någon, kan det innebära att barnet också blir en del av något. Ett snarlikt exempel på detta finner man i undervisning rörande demokrati. Det räcker inte med att lära sig om demokrati utan barnen behöver också *göra* demokrati. ”Verksamheten skall bedrivas i demokratiska former och därigenom lägga grunden till ett växande ansvar och intresse hos barnen för att de på sikt aktivt skall delta i samhällslivet”

(Skolverket, 2006, p. 3). Om vi kopplar denna argumentationslinje till frågan om vem som ska förverkliga en hållbar utveckling, förskolebarnet eller den framtida vuxna, skulle detta betyda att barnet måste få öva sig på att till exempel ta ansvar för miljön i nuet för att lära sig att handla för en hållbar framtid som vuxen. Barnet blir då en del i ansvaret, i detta fall över miljön. Hur stort ansvar barnet kan ta beror på hur långt det har kommit i sin utveckling av förmågan att ta ansvar. Här finns utrymme för en syn på barnet som redan är någon, som kan ta ansvar men även en syn på barnet som behöver utvecklas, som antingen klarar av att ta ansvar till viss del eller som inte klarar det alls.

Att lära sig handla hållbart i förskolan

En annan viktig fråga i detta sammanhang rör sambandet mellan kunskap och handlande. Leder exempelvis kunskap om hållbar utveckling till ett miljövänligt handlande? Den forskning som under 1990-talet bedrevs rörande relationerna mellan kunskap–attityd–beteende (KAB), visade att det inte går att bevisa att kunskap med automatik leder till förändrade attityder eller handlingar. Att detta även gäller miljöområdet märks inte minst genom att välutbildade människor i väst är de som släpper ut mest koldioxid i världen. Dessa människor är väl medvetna om att det inte är miljövänligt att till exempel köra bil eller att flyga, men de väljer att göra det ändå. Vi kan alltså med denna argumentation konstatera att kunskap inte med automatik leder till ett hållbart handlande.

Hur ska vi då få barn att förstå betydelsen av allt elände som jordklotet är utsatt för (krig, svält, klimatförändringar, sjukdomar, etc.) och därigenom påverka deras framtida handlande? När det gäller arbetet med barn i förskoleålder kompliceras denna pedagogiska utmaning även av att förskolans läroplan faktiskt föreskriver att lärarna skall förmedla en positiv framtidstro, vilket knappast är förenligt med ett scenario som med Lars Ekborgs ord enklast kan beskrivas som ”eländes elände”. Genom att läsa förarbetet (SOU 1997:157) till läroplanen kan jag finna på ett svar på frågan – tyvärr har man valt att ta bort detta ur läroplanens slutliga formulering. Enligt förarbetet bör lärarna i förskolan visa att saker och ting är möjliga att påverka. Det betyder inte att barnen skall ges föreställningen att alla kan påverka alla

saker och ting eller att alla skall ta lika stort ansvar. Lärarens roll är istället att erkänna att fördelningsproblem och miljöhöjd existerar och att de vuxna söker svar och försöker finna lösningar. Barnens insats kan istället bestå av handlingar för att påverka sin egen vardag och närmiljö. Därmed behöver inte barnen känna att de bär världens problem på sina axlar utan de kan rikta in sig på konkreta problemområden i sin egen vardag.

Hur gör man då för att förmedla tankarna bakom hållbar utveckling till förskolebarn och hur gör man för att denna kunskap även skall påverka deras handlande? Ett sätt är att utgå från deras vardagsmiljö. Det är inte ovanligt att barngrupper i förskolan samlar upp det skräp som de hittar i skogen (ölburkar, godispapper, plastbitar av olika slag m.m.). Skogsbesöken är en regelbunden förekomst i förskolans vardag och insamlandet av det skräp som barnen finner i skogen kan vara ett sätt för små barn att handla för hållbar utveckling i nuet i sin egen vardag. Barnens handlingar bygger då på en kunskap om hur naturen fungerar och kretsloppets cykel. Vad som kan se ut som vardagliga handlingar i förskolan bygger alltså på medvetna handlingar, planerade från förskollärarens sida. Läraren har alltså gjort didaktiska reflektioner kring den planering som sker innan barnen genomför olika aktiviteter. Lär sig barn redan i tidig ålder att de inte bör skräpa ner i naturen, skapas vanor som sätter sig i kroppen, förhoppningsvis för resten av deras liv. Genom att till exempel göra skräpinsamlingen till en del av skogs promenaden skapas inte bara en vana, utan även en reflekterad vana där barnen även får reflektera över varför de gör som de gör. Forskning har visat att det är i tidig ålder som människan utvecklar sina attityder, varför det är viktigt att redan i förskolan arbeta med dessa. Målet med undervisning för hållbar utveckling är ju att bli motiverad att handla både i nutid och för en framtid. Här ser vi en kombination av en barnsyn där barnet är någon som handlar i nuet, där barnet är en del av de handlingar som utförs och en syn på barnet som skall bli någon, som handlar hållbart i framtiden.

Att barnen lär sig plocka skräp i skogen kan närmast ses som normerande undervisning där det finns ett riktigt sätt att handla på, det vill säga att alltid plocka upp skräp som inte ligger på rätt plats, vilket i detta fall är i skräpkorgen. Men kan det också finnas andra sätt att förmedla tankar om

hållbar utveckling som skulle kunna bli aktuella här? Är det lärarens uppgift att förmedla vilka handlingar som är hållbara eller ska man istället försöka få barnen att på egen hand resonera om vad som är hållbart? Ett sätt är att sätta fakta i ett vidare sammanhang. Det är till exempel idag vanligt att barnen komposterar matavfall på förskolor. Lärarna behöver här reflektera över val av innehåll i sin undervisning och vad dessa val innebär för barnens lärande. Vet barnen om varför de komposterar? Varför är det viktigt att förstå det? Varför sorterar vi skräp? Vad, hur och varför är frågor som lärare behöver reflektera över när de planerar sin undervisning. Att väva samman tidigare kunskaper till de nya kan bli viktigt. Har barnen förstått att matrester omvandlas till jord kan de sedan vidga denna förståelse till andra material som kan ingå eller inte i kretsloppet för att vidare förstå hur nedbrytningsprocessen som helhet fungerar. Detta kan leda vidare till en förståelse av hur naturen fungerar, hur materia existerar efter nedbrytningsprocessen alternativt en förståelse för det växande sopberget och hur barnet själv kan bidra till att reducera det. Här kan frågor kring ekosystem och biologiskt mångfald bli aktuella och vem som påverkar alternativt påverkas av dem. Diskussioner kring kompost är också en bra grund för att anknyta till frågor kring förutsättningar för liv (se en studie om detta av Persson, 2009). Etiska diskussioner blir intressanta vilka kan handla om att fundera kring vilka arter som är viktiga i naturen, för vem och varför? Behövs verkligen fästingar? Vad händer om vi utrotar dem? Vilken roll har vi människor i naturen?

Utifrån en undervisning för hållbar utveckling kan det vara viktigt att undervisningen inte bara blir normgivande, vilket lätt kan hända då vissa handlingar beskrivs som mer giltiga än andra utan att de sätts in i sitt sammanhang. Det kan exempelvis kännas naturligt att alla borde vilja reducera sopberget. Här är det viktigt att barnet självt kritiskt överväger alternativa handlingar. Måste sopberget nödvändigtvis reduceras? Detta kan kopplas till diskussioner om produktion och konsumtion av de varor vi använder i vår vardag. Var kommer förskolans leksaker från? Hur har de tillverkats? Var och av vem? Vad är skräp? Är allt vi slänger skräp? På detta sätt kan barnens förståelse vidgas och sättas i ett större sammanhang – från delar till helhet, vilken bryts ner till delar

igen. Ett exempel på detta är konsumtion som kan behandlas utifrån barnens egen konsumtion som världshandel och resursfördelning. Det är inte ovanligt att lärare väljer att undervisa kring mindre områden som när de slås samman anses leda till en helhetsförståelse. Detta är dock inget som sker med automatik, vilket Gunnar Jonsson har visat genom sin forskning (Jonsson, 2007; se även Paprotna, 1998). Det verkar som att barn har lättare att förstå helheter, om dessa helheter inte direkt delas upp i mindre delar utan går som ovan beskrivits mellan helheter och delar om vartannat. Ovan beskrivs undervisning för ett barn som *är* någon, det vill säga full av tankar och funderingar som kan användas i undervisningen i förskolan. Tankarna kan dock utvecklas för framtiden, vilket ger en bild av synen på ett barn i utveckling, som ska *bli* någon.

För att vidare undvika den normerande undervisningen kan fakta hämtas från fler källor, så att barnen får en möjlighet att se att det finns olika perspektiv. Fakta kan innehålla värderingar, vilka bör lyftas fram för barnen så att de kan reflektera över hur de själva tänker, varför de tänker som de gör och att det finns andra sätt att tänka på. Att kritiskt granska olika sätt att se på saker lyfts fram i diverse dokument (Jonsson, 2008; Scott & Gough, 2003, 2004; Skolverket, 2002; SOU 2004:104) som en viktig förmåga för att kunna handla för en hållbar framtid. Detta är också något som undersökningar visat att barn har svårt för. Små barn har också svårt att tänka abstrakt, varför det är viktigt att utgå från konkreta, verkliga problem som de kan relatera till. För de yngsta barnen som inte ännu har ett utvecklat språk innebär det att diskussioner begränsas till en mycket konkret nivå eller helt enkelt uteblir. Även om barnet har en förståelse för något, kan det ha svårt att verbalisera detta. Utan verbal förmåga begränsas barnets förmåga att tolka och kritiskt granska alternativ, vilket äldre, mer verbala barn kan göra i en annan utsträckning. Paprotna beskriver barnets intellektuella utveckling med en början i att förstå vad det ser, hör, luktar, smakar och känner till för att sedan utveckla en förståelse för varför det känner som det gör (Paprotna, 1998). Det yngsta barnet kan undersöka blommor och upptäcka att de ger en söt doft från sig. Nästa steg, kan vara att förstå varför blommor doftar, vilket kan handla om att doft drar till sig insekter, som pollinerar blommorna. Beroende på var i sin

intellektuella utveckling barnet befinner sig kan läraren enligt denna syn på barnet välja att stanna upp vid att upptäcka blomman i sig utan att ge sig in på ett vidare perspektiv kring blomman och insektens samverkan i naturen. Ett annat exempel på detta kan vara funderingar kring sortering av matavfall. Det lilla barnet kanske kan förstå att maten bör gå i en separat sophink för att det senare via komposten bryts ner och blir till jord. Det äldre barnet kan fundera flera varv där det kanske kommer fram till att matavfallet ändå inte sorteras på sopstationen utan hamnar i samma container som brännbart avfall och eldas upp och blir till energi istället för jord. Valet för den äldre individen kan alltså se mer komplext ut och även handlingen skulle därmed kunna bli annorlunda, d.v.s. att matresterna åker ner i sophinken för brännbart material istället för den med kompost. Båda kan ha samma mål dvs. att handla hållbart, men handlingen blir inte densamma efter att en intellektuell överläggning har skett.

Barnet som både *är någon* och ska *bli någon*

Frågan är om de allra yngsta barnen utan verbal förmåga hamnar inom synen på barnet som *ska bli* någon när utbildning för hållbar utveckling är aktuell? Detta för oss tillbaka till den ursprungliga frågan om vem som skall undervisas i förskolan - är det ett barn som *är någon* eller ett barn som ska *bli någon*? Kan barnet påverka en hållbar utveckling här och nu eller ska det ske senare när barnet har vuxit upp? Jag har inte kunnat svara helt tydligt på dessa frågor utan vad jag har gjort är att problematisera dem genom att försöka tolka läroplanen och den undervisningspraktik de kan resultera i. De två synsätt som har lyfts fram har varit dels ett barn som är någon, som kommer in i förskolans verksamhet med egna tankar och idéer. Detta barn blir en del av något genom att handla för en hållbar framtid i nuet. Dels det andra synsättet att barnet är ett barn som ska bli någon, som hela tiden utvecklas och lär sig om saker och övar sig på att bli en kompetent medborgare för framtiden. De allra yngsta barnen i förskolans verksamhet har uppenbart svårt att delta i handlingar för en hållbar utveckling då de saknar verbal förmåga, vilken verkar vara viktigt för att kunna handla för en hållbar utveckling. I föreliggande text har jag också visat att det finns handlingar som är vanliga i förskolan där barnet

kan handla för en hållbar utveckling i nuet. Exempel på detta är skräpplockning och kompostering. Viktigt verkar vara att barnet reflekterar över varför det väljer att handla som det gör genom att överväga alternativa sätt att handla på och vilka konsekvenser det medför.

För att detta skall kunna ske krävs emellertid att barnet ses både som någon som *är* någon och som någon som *blir* någon. Möjligheten att påverka barns attityder och handlande genom inskräpandet av vanor förutsätter att barnet ses som någon som *är någon* och som kan *handla i nuet* för en hållbar utveckling. Men barnet tar också med sig nya och mer utvecklade förmågor ut ur förskolan, vilket kräver en syn på barnet som någon som *ska bli någon*, någon som *kan handla hållbart i en okänd framtid* utanför förskolan. Det senare är viktig

kunskap, då hållbar utveckling inte är något som kan låsas fast utan är något som hela tiden måste omförhandlas. Samhället förändras och likaså människorna som lever i det. För att inte utbildningen skall stagnera behöver lärarna föra en ständig debatt kring vad utbildning för hållbar utveckling kan vara, vilket är viktigt då utbildningen förändras beroende på var och när den hålls. Ett kritiskt tänkande och en pluralism av tankar bör alltså lyftas fram både i undervisningen och i diskussioner kring denna där barnet ses både som någon som *är någon och* som någon som ska bli någon.

Maria Hedefalk

Referenser

- Johannisson, B., Madsén, T., Wallentin, C., & Westlund, A. (2000). *Aha! Företagsamt lärande: en skola för förnyelse*. Stockholm: Utbildningsradion.
- Jonsson, G. (2007). *Mångsynthet och mångfald: om lärarstudenters förståelse av och undervisning för hållbar utveckling*. Luleå tekniska universitet, Luleå.
- Jonsson, G. (2008). An approach full of nuances – student teachers understanding of and teaching for sustainable development. In J. Öhman (Ed.), *Values and democracy in education for sustainable development*. Malmö: Liber.
- Paprotna, G. (1998). On the Understanding of Ecological Concepts by Children of Pre-school Age *Journal of Early Years Education*, 6(2), 155.
- Persson, C. (2009). Elevers lärande i miljö för hållbar utveckling. *Locus*, 1, 4–19.
- Scott, W., & Gough, S. (2003). *Sustainable development and learning: framing the issues*. London: RoutledgeFalmer.
- Scott, W., & Gough, S. (2004). *Key issues in sustainable development and learning: a critical review*. London: RoutledgeFalmer.
- Skolverket. (2002). *Hållbar utveckling i skolan. Miljöundervisning och utbildning för hållbar utveckling i svensk skola*. from <http://www.skolverket.se/publikationer?id=925>
- Skolverket. (2006). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1997:157. *Att erövra omvärlden*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2004:104. *Att lära för hållbar utveckling*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- UNCED. (1992). *Agenda 21, Report of the United Nations Conference on Environment and Development: Rio de Janeiro, Brazil 3–14 June 1992*. New York: United Nations.
- UNESCO. (2005). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014): International Implementation Scheme*. Printed in UNESCO's workshop: Paris.
- WCED. (1988). *Vår gemensamma framtid: [rapport från] Världskommissionen för miljö och utveckling*. Stockholm: Prisma.

Pedagogiska skrifter – ett bildningsprojekt

1897 publicerades första delen av August Bondessons satiriska roman *Skollärare John Chronsoughs memoarer från uppväxttiden och seminarieåren*. Romanen har lästs som en drift med den så kallade *halvbildningen* hos den tidens folkskollärare. När romanen recenserades i *Svensk lärartidning* var responsen, av förklarliga skäl, inte helt entusiastisk. Recensenten Hjalmar Berg gick visserligen med på att romanen inte var helt realistisk. Det fanns en reell brist på bildning inom den svenska lärarkåren. Men samtidigt var detta bara ena sidan av saken. Lärarkåren var medveten om sin bristande bildning, och dessutom strävade den allvarligt efter att avhjälpa densamma. ”Därom vittnar bland annat den brinnande begärlighet, hvarmed folkskolans lärare och lärarinnor gripa hvarje tillfälle till ökad utbildning” (*Svensk lärartidning* 1897).

Samma år som Bondessons bok gavs ut fattades ett beslut inom Sveriges allmänna folkskolläraryörening (SAF) om att börja ge ut skriftserien *Pedagogiska skrifter*. Det skulle bli starten på en 87 år lång utgivning av pedagogisk litteratur. Skriftserien kan ses som ett stort bildningsprojekt. Genom den fick lärare tillgång till en rad pedagogiska arbeten omfattande en rad olika områden. Det handlade exempelvis om skildringar av utländska skolor, utbildningshistoria, barnpsykologiska undersökningar, hälsovård och metodiska handledningar. *Pedagogiska skrifter* var ett textprojekt som drevs av lärarkåren och kom att behandla frågor som i vid mening kan beskrivas som professionsrelevanta. Skriftserien kan ses som ett exempel på en speciell strategi för att utveckla skolan och läraryrket: genom tillgängliggörande av *texter*.

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

ganska belysande för hur man betraktade villkoren för professionell utveckling.

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

Det var alltså självstudium, eller med ett annat ord, bokläsning, som lyftes fram som medlet för att skaffa sig ”vidgade insikter.” Samtidigt var de reella möjligheterna till självstudium begränsade, eftersom den inhemska produktionen av pedagogisk litteratur var så liten. Motionärerna beskrev det som att den bildningstörstande läraren drabbades av en sorgsenhet när den svenska situationen jämfördes med andra länder: ”Med vemod tänker han på de större kulturländernas jämförelsevis rikhaltiga litteratur i uppfostringsfrågor, enär han ej är mäktig de språk, på hvilka de äro författade.”

Sedan tidigare hade det funnits förslag på hur denna textbrist kunde överbryggas: genom att införa tyska på seminarierna. På så sätt skulle lärarkåren få en helt annan möjlighet att ta del av pedagogiska texter. I motionen från Kville avvisades dock den lösningen, bland annat för att det skulle ta så lång tid innan kåren som helhet blivit tyskkunnig. I stället föreslogs en utgivning av översättningar. I januari 1897 fattade så centralstyrelsen beslut om utgivning av en ny skriftserie. En särskild litteraturkommitté gavs i uppgift att ombesörja utgivningen. I relation till

den ursprungliga motionen införde man en viktig förändring: utgivningen skulle inte begränsas till översättningar.

Ett helt centralt namn i skriftseriens historia är Jöns Franzén. Han fungerade som redaktör för skriftserien åren 1898–1934, d.v.s. under hela 37 års tid. Under de åren gavs 146 nummer av skriftserien ut, av totalt 266. Den samlade textvolymen mäter ungefär två hyllmeter och omfattar 266 nummer. I utgivningen återfinns en rad kända författare, såväl svenska som utländska. Hit hör Binet, Dewey, Comenius och Kerschensteiner, liksom flera volymer av Fridtjuf Berg och Torsten Rudenschöld. (Otto Salomon, som hade haft en konflikt med Jöns Franzén om slöjdmetodik, publicerades inte under Franzéns tid som redaktör, men gavs snart ut i samband med att ny ordförande och redaktör tillsattes.) De flesta av författarna i skriftserien är dock idag relativt bortglömda. Tidens tand har nött hårt på en hel del av materialet, men samtidigt är texterna av stort värde för den som vill skapa sig en bild av de idéströmningar som varit med om att forma 1900-talets skola.

Var kom de pedagogiska idéerna ifrån som man spred genom skriftserien? Vilka hade status av idéauktoriteter? I viss mån kan man säga att det var lärarkåren själv. Flera verk skrevs av praktiserande lärare/seminarielärare, och ofta handlade det om att förmedla praktiska kunskaper kring undervisningen, exempelvis i hur man ställer frågor, organiserar åskådningsundervisning eller skolträdgårdsundervisning. Men parallellt med denna tendens fanns också försök att sträcka sig utåt, eller kanske uppåt, mot idégivare som stundtals kan ha uppfattats som högre stående i en hierarki. Det går att urskilja tre sådana idéauktoriteter i utgivningen: *vetenskapen, främmande länder och läroplanen*.

Vetenskapen

En relativt stor del av utgivningen är präglad av ett vetenskapligt förhållningssätt. Skriftserien kan på så sätt ses som en inskolning i ett särskilt förhållningssätt till den pedagogiska praktiken. Men vilken typ av vetenskap var det då som fördes fram? Det är väl känt att pedagogiken länge haft nära förbindelser med psykologin. Skriftserien är inte ett undantag från denna tendens. Förvisso finns exempel på också andra vetenskapliga traditioner. Under 1900-talets första årtionden publicerades flera verk som snarare

baserades på medicinsk vetenskap. I skriftserien finns också ett tvåbandsverk som kan beskrivas som antropologiskt. Men det är psykologin som varit överlägset mest inflytelserik. Inflytandet började tidigt och var kanske som starkast precis i början. Av de första tio böckerna som gavs ut rymde sex orden ”psykologi” eller ”psykologisk” i titeln. Endast en av dessa boktitlar rymde även ordet pedagogik. Sammanlagt gavs 17 böcker ut med ordet psykologi i titeln. Den sista kom ut 1964 och handlade om skolk.

Psykologin har spelat en relativt mångsidig roll i skriftserien. Den har använts – eller åtminstone åberopats – i böcker som behandlat förmågor såsom minne, uppmärksamhet och intresse, känslor och moral, skolämnen som modersmål, teckning, matematik och rättskrivning. Psykologin återfinns också i en rad texter som diskuterat olika typer av pedagogiska mätningar.

Främmande länder

Ett påtagligt drag i den tidiga utgivningen är det starka internationella inslaget. Utgivarna tycks ha förutsatt ett internationellt intresse hos läsarna, även om titlarna råkade ha så specifika namn som t.ex. *Ryggradskrökningar i Lausannes skolor* (Scholder, Weith & Combe 1902). Under det första decenniet var en majoritet av texterna översättningar. Det kan ses som en effekt av ett samhälle där information är en bristvara, en brist som kompenseras genom idéimport. Den första svenska professuren i pedagogik tillsattes först 1910. Visserligen fanns redan innan dess en pedagogisk debatt och framstående pedagoger liksom pedagogiska facktidskrifter och tidskrifter. Men det var ändå utanför landets gränser som en stor del av den pedagogiska diskussionen och forskningen producerades. Den internationella utblicken är ur detta perspektiv inte förvånande. Samtidigt finns det något paradoxalt i denna vurm för det utländska. Medan undervisningen i folkskolan med Tingstens ord var fokuserad mot ”Gud och fosterlandet” så var de pedagogiska diskussioner som lärarna tog del av genomsyrade av internationella influenser.

Det internationella inflytandet förändrades över tid, såväl vad gäller vilka länder som gavs inflytande som utrymmet för utländska böcker överhuvudtaget. En förändring består i vilka som skildrade utlandet. Inledningsvis förmedlades internationella influenser, som nämnts, genom

översättningar. Sedermera kom i stället svenska skolmänniskor att företa studieresor till olika länder. 1905 gavs två böcker ut av svenskar som hade studerat aspekter av det tyska skolväsendet: Alfred Fridéns *Fortsättningsskolan och yrkesundervisningen*, som var baserad på en studieresa till Tyskland och Karl Olofssons bok *Mannheimersystemet*. Fridéns och Olofssons pionjärinsatser fick dock inte några efterföljare inom den nära framtiden. Först på 1920-talet blev det vanligt med svenska reseberättelser från utlandet.

En annan förändring består i vilken typ av länder som givits uppmärksamhet. Från 00-talet till 30-talet går det att notera en stor pluralism: arbeten om Österrike, Tyskland, Frankrike, England och USA publicerades. Om Österrikes skolreform, som under mellankrigstiden uppfattades som förebildlig, handlar ett antal titlar som gavs ut mellan 1928 och 1935. Från Frankrike presenterades tre tämligen allmänt hållna böcker om dess utbildningsväsen. Böckerna om England uppvisade mer distinkta teman som ofta kretsade kring hur skolan kan anpassas till barn som på olika sätt faller utanför normen. Det internationella inflytandet visade sig också i seminarie-läraren Ivar Janssons tvåbandsverk *Uppfostran hos naturfolken* (1936). Noterbart är att det nordiska inflytandet var relativt begränsat, vilket kan förvåna med tanke på det intensiva idéutbytet som skedde under de populära nordiska skolmötena.

I denna mångfald av internationella influenser fanns det under de första decennierna en dominerande idéexportör: Tyskland. De flesta översatta verken var skrivna av tyskar (t.ex. Hartmann, Rein, Kerschensteiner, Münch, Seinig, Petersen, Tews och Diesterweg), och det skrevs ett antal böcker om Tysklands skolväsen och om tysk utbildningshistoria. Vidare märks det tyska inflytandet i att ett antal tyska verk gavs ut som svenska bearbetningar, där svenska författare baserade sig på ett tyskt original. Det ska noteras att detta intresse för Tyskland levde parallellt med en dynamisk utveckling i U.S.A. Den amerikanska utvecklingen, med barnpsykologi och progressiv pedagogik, var länge relativt undanskymd i utgivningen, även om man redan 1917–1918 publicerade John & Evelyn Deweys tvåbandsverk *Framtidsskolor*. Man gav också tidigt ut ett verk av den amerikanske barnpsykologen Will S. Monroe. År 1900 kom *Det sociala medvetandets*

utveckling hos barn, men typiskt nog var det ett verk som inte fanns tryckt på engelska utan hade utgivits i en serie av tyska pedagogiska skrifter.

Över tid förändrades de internationella influenserna. Omorienteringen skedde gradvis och det är inte möjligt att ange någon enskild brytpunkt. Redan 1910 kom den första boken om amerikanskt utbildningsväsen, *Förenata staternas folkskola och lärarebildning* av Franz Kuypers, men trots att den handlade om USA vittnar den om ett fortsatt tyskt inflytande. Dels var författaren tysk och dels inleddes den med konstaterandet att det amerikanska utbildningsväsendet på många punkter var influerat av Tyskland. Under 1920-talet följde en relativt jämn ström av litteratur om amerikansk utbildning. Bland annat publicerades två verk om Daltonplanen, vilket var de två första svenskskrivna verk i skriftserien där USA kom att framträda som progressivismens hemland. Trenden fortsatte i Lorentz Larssons bok *Nya skolor i U.S.A.* (1931) som baserades på besök i ett flertal progressiva skolor. Under 1940-talet publicerades Ester Hermanssons *I amerikanska skolor* (1940) och Elsa Skäringer-Larsons (1941) *Demokratisk fostran i U.S.A.* Böckerna var resultatet av en gemensam studieresa som de båda folkskollärarinnorna företog under våren och sommaren 1939. De besökte ett 40-tal skolor, deltog i kurser i pedagogik och deltog i en konferens. Under 1940-talet publicerades också en kritisk granskning av John Deweys tänkande, skriven av filosofidocenten Folke Leander (1942), *John Deweys pedagogik och dess etiska förutsättningar: en kritik*. Det är för övrigt en bok som sticker ut i sin egenskap av att vara just en kritisk granskning.

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

När det amerikanska inflytandet ebbade ut var det inget land som tog över rollen som dominerande pedagogisk influens. Alltmer kom den pedagogiska diskussionen att handla om svenska förhållanden. De svenska författarna ökade i andel. Under de sista 39 åren (mellan 1946 och

1984), översattes endast två verk (båda amerikanska): Willard C. Olsons *Skolans ansvar för barnets utveckling* och Millie Almlys *Eleven i centrum*. Den skriftserie som ursprungligen hade en dominans av utländska verk (8 av de 13 första titlarna var översättningar) hade försvenskats.

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

Läroplanen

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

I skriftserien förändrades detta på ett påtagligt sätt i samband med grundskolans införande. Nu utkom fyra skrifter med ett tydligt avstamp i just läroplanen. Trenden inleddes med en bok som nämnde läroplanen redan i boktiteln *Stoff till*

studium av utomeuropeiska kulturkretsar och internationellt samarbete enligt läroplanen för åk 8 och 9 (Haellquist, Hultqvist & Sondén-Haellquist 1964). Det första kapitlet i Birgit Wennngrens *Rytm och rörelse* (1974) fick heta ”Utgångspunkten – läroplanen.” Kapitlet inleddes med ett långt läroplanscitat som slog fast vad undervisningen ”skall” åstadkomma. Det är en inledning som påminner om en äldre tradition av pedagogiska texter där undervisningens mål inledningsvis slogs fast. Det som är skillnaden är att målet nu var formulerat av läroplanen. Gott om läroplanscitat präglade även böckerna *Vägar till individualisering*, (Hörberg & Knutsson 1970) och *Tryckta läromedel* (Lövgren 1971). De båda sistnämnda nämnde dessutom Lgr 69 redan i baksidestexten, vilket signalerar läroplanens nyvunna auktoritet i pedagogiska sammanhang.

Slutord

Således: när man ville bilda läraren, gjorde man det utifrån tidstypiska föreställningar om var bildningens källa återfinns. Skriftserien uppstod ur en övertygelse om att det är utomlands som denna källa finns och den föreställningen levde vidare under de första decennierna, parallellt med en stark tilltro till vetenskap. Denna tilltro till utländsk pedagogik och pedagogisk vetenskap tycks också ha inkluderat en övertygelse om att lärare har såväl förmåga som intresse att ta till sig de utgivna texterna. Att läroplanen stiger in som en ny typ av idéauktoritet på 1960-talet kan därför ses som en händelse av en viss dignitet. Möjligen vittnar det om att man inte längre ledde läraren till bildningens källa utan snarare erbjöd en filtrerad variant, buteljerad och kvalitetsstämplad av Skolöverstyrelsen.

Joakim Landahl

Litteratur

Duprez, Leif (1977) *Pedagogiska skrifter 1898–1976. Bibliografi över och presentation av Sveriges äldsta levande pedagogiska bokserie*. Stockholm: Sveriges lärarförbund.
Landahl, Joakim (2009) *Den läsande läraren. Pedagogiska skrifter som bildnings- och moderniseringsprojekt*. Stiftelsen SAF i samarbete med Lärarförbundet.

En fläkt av Montessoriana: mellankrigstidens svenska Montessoridebatt

Montessoris Casa dei bambini

Vid 1900-talets början slog den italienska läkaren och pedagogen Maria Montessori (1870–1952) världen med häpnad. I hennes förskolor, benämnda Casa dei bambini, kunde till och med slumrens värstingbarn bli lugna och skötsamma. Till på köpet hade de lekande lätt lärt sig läsa och skriva. Ett förvandringsnummer som varken åstadkommits genom auktoritära tvångsmetoder eller karismatiskt ledarskap. Montessorimetoden tog sin utgångspunkt i barnets självverksamhet. Om bara barnen erbjöds en miljö tillrättalagd efter deras behov, kunde de uppfostra sig själva – så löd Montessoris budskap.

Alla hinder för barnens rörelsefrihet hade undanröjts i Casa dei bambini. Inredningen var måttsydd efter förskolebarnens storlek, med möbler, tvättställ och dörrhandtag i rätt höjd. Det var en värld i miniatyr där barnen själva höll ordning. Sysslor som att sopa golvet, duka bordet och vattna blommor ingick i konceptet. Dessa praktiska vardagslivsövningar varvades med träning av sensomotoriska och kognitiva förmågor. För detta syfte tillhandahöll Montessori en inlärningsapparat med olika självinstruerande material. Hon byggde därvid vidare på handikapp-pedagogikens program. Via ett slags sinnesgymnastik stärktes den rationella kapaciteten och man gick sedan vidare till basal färdighetsträning i konsten att läsa, skriva, rita och räkna.

Montessori hade utformat sin metod som ett alternativ till Fröbelpedagogiken. Kontrasten mellan hennes Casa dei bambini och Frøbels Kindergarten – i Sverige känd som barnträdgården – var slående. Medan allt i Casa dei bambini cirklade kring barns självständiga lärande och realitetsanpassning, hade man i Frøbels Kindergarten byggt upp en fantasivärld förankrad i

traditionell lekkultur men också i en pysselverksamhet med specifika Fröbelmaterial. Det var inte barnträdgårdsbarnen själva som bestämde vad de skulle leka. Aktiviteterna var mestadels lärarledda. Man flätade mönsterbilder eller byggde med klossar efter barnträdgårdsledarinnornas direktiv. Kollektiv sammanhållning och familjeanda präglade verksamheten med ledarinnan som självklar auktoritetsfigur.

Ellen Key hade år 1900 i *Barnets århundrade* liknat barnträdgården vid en fabrik för massproduktion av dussinmänniskor, vana att gå i flock och lyda. Det var detta som Montessori ville komma bort från med sin mer individcentrerade uppfostringsmetod. Montessori ville dock inte godta Keys recept för en lyckad barnomsorg. Att bara släppa leken fri var inte pedagogiskt acceptabelt. Då överlät man ju åt slumpen hur barnen skulle utvecklas. Enligt Montessori var det bara i en strukturerad miljö som barnens fria självstyre lät sig realiseras. I Casa dei bambini var allt genomtänkt in i minsta detalj. Varje material hade sitt specifika syfte, tjänade ett bestämt ändamål.

Montessori skulle inte bara grundlägga en ny pedagogik. Med sin starka utstrålning vann hon personlig berömmelse och hängivna anhängare. En internationell Montessorirörelse växte fram under mellankrigstiden med fästpunkter i storstäder som Amsterdam, London, Rom och Wien. Överallt debatterades hennes idéer. Ett eko av denna Montessoridebatt nådde även våra nordliga breddgrader.

Montessoripedagogikens introduktion i Sverige

Tidigt ute i den svenska Montessoridebatten var Ruth Philip, som på rundresa i Italien 1914 passat på att besöka ett Casa dei bambini. För Fredrika Bremerförbundets tidskrift *Hertha* redovisade hon

sina intryck: ”Det som kanske personligen grep mig mest som något nytt vid besök i ett Casa dei bambini är det lyckliga greppet att aldrig tvinga dessa småtingar”. Lika mycket som hon uppskattade Montessoris frihetsprincip var hon mån om att tona ned dess originalitet. Liknande riktlinjer följdes vid många svenska skolor, menade Philip, som särskilt framhöll Göteborgs Högre Samskola. Detta lustigt nog, eftersom Samskolan på 30-talet skulle bli en av landets främsta Montessoriskolor.

För Philip var de nationella differenserna den främsta stötestenen. Pedagogiska metoder lät sig nämligen inte omplanteras hur som helst: ”Endast det kan användas, som så helt har blivit vårt eget att det är som framvuxet ur oss själva”. Enligt Philip hade svenska småbarnsskolor en högre trivselfaktor än det funktionellt inredda Casa dei bambini. Men framför allt var det läs- och skrivövningarna som avvek från svensk förskolepedagogisk praxis. Risken var stor att man med överdriven kognitiv träning förkvävde barnasinnets:

*”Att barnen här voro roade och djupt intresserade av sitt arbete, det var tydligt och klart, men för min del skulle jag önskat att få se dem mera som glada sorglösa barn än som dessa allvarliga, tysta småtingar.”*¹

Längre fram i samma nummer av *Hertha* meddelades att ”det världsberömda Montessorisystemet” redan introducerats vid en Stockholmsskola, Anna Schuldheiss skola på Söder. I Italien hade Eva von Schéele inhämtat den nya metodens grunder som hon nu prövade vid skolans Kindergartensavdelning. Hon var dotter till förste folkskoleinspektören Frans von Schéele som vid Stockholms skolmuseum 1915 föreläste om ”en ny metod för barnträdgården, vilken tillämpats i Italien”. Bland åhörarna på skolmuseet satt Agnes Petersson, som införskaffade en uppsättning Montessorimaterial till sin Kindergarten i Uppsala. Tre år senare var hon med om att starta det svenska Fröbelförbundet.

För det nystartade förbundet innebar Montessoripedagogiken en utmaning. Skulle man bekämpa denna nya metod för småbarnsuppfostran, som så markant avvek från de fröbelska principerna? Vid Fröbelförbundets första årsmöte 1919 föreslog Petersson att man i stället annekterade metoden för barnträdgårdens räkning. Det gällde att plocka russin ur kakan och passa in

valda delar av Montessorimetoden i det fröbelska ramverket: ”finna några pärlor som vi kunna förena med dem Fröbel givit oss”. Till det man inte borde ta till sig hörde Montessorimetodens läs- och skrivmoment.²

Under 20-talet, när Montessoris stjärna stod i zenit, skulle en del svenskar följa hennes lärarkurser i London. Först bland dessa Montessoripionjärer var lärarinnan vid Wallinska skolan, Anna Pallin. Vid ett möte anordnat av Fröbelförbundets Stockholmsavdelning i mars 1920, fick hon tillfälle att förmedla sina intryck av 1919 års Londonkurs. Pallin kontrasterade det entusiastiska mottagande Montessori rönt i England mot den märkliga tystnad som rådde i Sverige. Det var som om svenska pedagoger bestämt sig för att ”tiga ihjäl” Montessorimetoden. Pallin, som efterlyste en ”fläkt av Montessori-anda” i svenska skolor föregick själv med gott exempel och öppnade året därpå landets första fristående Montessoriskola.³ Connie William-Olsson (sedermera af Malmberg) blev hennes medarbetare och tog småningom över skolan, som var belägen på Stureplan 2 i Stockholm.

1920-talets intensiva Montessoridebatt

När Montessorimetoden nu börjat rota sig i Sverige, skulle den också möta en formidabel opponent i läroboksförfattaren Georg Brandell. Pallin hade insinuerat att svenska pedagoger utifrån andrahandsbeskrivningar avfärdade Montessori utan att ens ha bildat sig en egen uppfattning. Med all den pondus som anstod en lektor vid Folkskoleseminariet i Uppsala replikerade Brandell att han själv minsann inte tänkte läsa Montessoris skrifter, eftersom hennes metod redan vederlagts av den store auktoriteten inom barnpsykologins fält, Ernst Meumann. Den tyske experimentalpsykologen hade dömt ut Montessorimetoden som direkt skadlig. Att påtvinga småbarn onaturliga påfund som Tysta leken och att tidigt ta deras krafter i anspråk för färdighetsträning och läsinläring kunde orsaka mental överansträngning.⁴

I Pallins och Ingrid Prytz introduktion till Montessoripedagogiken, *Det självverksamma skolbarnet* (1923) vändes denna anklagelse om överansträngning mot den gängse pluggskolans examenshets. Prytz försäkrade trosvisst att Montessoribarn inte stressades, eftersom de arbetade med självvalda uppgifter i egen takt. Brandell

vidhöll dock sin ståndpunkt och framhöll i sin recension av den ovannämnda boken hur annorlunda Montessoribarn måste bli till sinnes, jämfört med barn som vistats i mer hemliknande miljöer där lek och fantasi fått fritt utlopp. Den rika ”fond av konkret föreställningsmaterial” som de lekande barnen förvärvat var ur bildningssynpunkt mer givande än de ”lillgamla” Montessoribarnens prestationer. Färdighetsträningen i Montessoriskolorna var enligt Brandell jämförbar med den tyske 1700-talspedagogen J B Basedows drivhuspedagogik, som forcerade barnens utveckling i syfte att frambringa underbarn.⁵

Till Montessorimetodens försvar framträdde nu Gustaf Jaederholm, pedagogikprofessor vid Göteborgs Högskola. Han ansåg att Sverige råkat in i ett ”deciderat pedagogiskt bakvatten”, där ingenting fick ”rubba det bestående skolsystemets cirklar”. Som det nu var hämtade svenska pedagoger nästan uteslutande sin inspiration från Tyskland. Montessorimetoden förtjänade en korrekt och saklig prövning. Frågan var om inte Montessori hade en poäng i hur påfrestande vardagligt familjeliv måste te sig för barnen, jämfört med en pedagogiskt tillrättalagd miljö där deras ”kreativa energier” togs till vara.⁶

Repliken lät inte vänta på sig. Mot Jaederholm tillgrep Brandell den Montessorikritiska diskursens favoritargument: misstänkliggörandet av metoden med hänvisning till dess handikapppedagogiska bakgrund. För djur och ”för sinnesslöa” var Montessoris mekaniska drill förvisso berättigad, ”men man måste protestera, när sådana övningar utan vidare överflyttas till ett uppfostringssystem för normala barn”. Att den vanliga småbarnspedagogiken skulle ha någonting att lära av handikappspedagogiken var för Brandell helt enkelt otänkbart.⁷ Brandells kritik gällde inte bara Montessorirörelsen, utan hela den reformpedagogik som med barnets frigörelse som paroll dragit slutsatsen ”att barnen skola få göra allt vad de vilja, att läraren liksom i Montessoriskolan skall förhålla sig passiv och avvaktande och att ingenting skall förekomma i skolan, som icke utgår från barnets initiativ”. Till och med i landets husmodersföreningar hade den radikala reformrörelsen vunnit insteg, beklagade sig Brandell i en artikel 1927.⁸

Sveriges Husmodersföreningars Riksförbund hade i januari 1925 utlyst ett möte på temat barnet, hemmet och skolan. Många av talarna knöt

i sin kritik an till Montessoris idéer, såväl som till New Education Fellowship, den radikala pedagogiska reformrörelsens stora nätverksorganisation. En stormlöpning mot skolpluggen ansåg *Svenska Dagbladet* och diskussionens vågor böljade upprört vidare hela det året.

Ruth Englund, som i mars 1925 inför Pedagogiska Sällskapet i Stockholm föreläste om amerikansk reformpedagogik, hade fått intrycket att Montessori redan var passé i USA. Att Montessorimetoden bara syftade till fostrandet av excentriska överklassindivider ansåg Louise Petré-Overton, som höll inledningsanförandet vid ett flickskolemöte i Stockholm i juni 1925. Såväl folkskolläraren Ture Ericsson som den psykoanalytiskt inriktade läkaren Alfhild Tamm skulle försöka tvätta bort denna överklassstämpel. Ericsson framhöll i *Clarté* 1926 Montessoris arbetsetik som helt i samklang med socialistiska värderingar. Tamm påpekade i *Tidevarvet*, 1930 att det var myndigheternas sak att finansiera Montessoriskolor, så att de inte längre behövde avgiftsbeläggas.

Även Fröbelrörelsens aktörer blandade sig i debatten. Systrarna Moberg, rörelsens förgrundsfigurer i Sverige, hade upprätthållit den assimileringsstrategin som Agnes Pettersson initierat. Maria Moberg hade till och med gått en Montessorikurs i London 1921 och sedan testat Montessorimetoden vid sin barnträdgård i Norrköping. Vid ett nordiskt barnträdgårdsmöte i Köpenhamn 1925 redovisades resultatet av detta experiment. Man hade använt Fröbelmaterial parallellt med Montessorimaterialen och helt utelämnat läsinlärningsmaterialen såsom oförenliga med barnträdgårdens program. Bäst hade metoden fungerat på småbarnsavdelningen, där bullernivån avsevärt dämpats. God kännedom om Montessoripedagogikens arbetssätt krävdes dock för att uppnå denna disciplinära effekt. Att bara införskaffa materialen och ge barnen fria tyglar ledde obönhörligen till kaos. Det var ju inte ”plantan i vildmarken” man ville odla utan ”en väl vårdad trädgård”, fastslog Maria Moberg.⁹

Under detta år av intensiv skoldebatt skulle även ett kansliråd vid Ecklesiastikdepartementet uttala sig till Montessorimetodens förmån. Emanuel Sandberg, tillika avdelningschef vid SÖ, framhöll i ett tal vid Falu folkskoleseminariums 50-årsjubileum i april 1925 att den individcentrerade pedagogik som Montessori och även Fröbel

representerade hade ett etiskt berättigande som motvikt mot ett alltför ensidigt socialpedagogiskt perspektiv. Det skulle vara en ”dödlig fara för all kultur och allt andligt liv”, om man helt bortsåg från den individuella särarten. I ”morgondagens skola” måste bägge dessa perspektiv förenas.¹⁰

1930-talets debatt om framtidens förskola

Hela debattläget förändrades under 30-talets folkhemsbygge. Morgondagens skola började skisseras och förskolan blev därvid en viktig pusselbit. Alva Myrdal, Socialpedagogiska Seminariets rektor 1936-48, var en drivande kraft bakom politiseringen av förskolan. Enligt Myrdal var det ”lite för mycket söndagsskolestämning” över Fröbelrörelsen. Barntädgården måste öppnas för pedagogiskt nytänkande. En modernisering av hela verksamheten var av nöden.¹¹

I debattboken *Stadsbarn* 1935 framförde Alva Myrdal skarp kritik mot den svenska barntädgårdsrörelsen för dess ”trofasta dyrkan” av lärofadern Fröbel. Att slaviskt hålla fast vid dennes program bromsade utvecklingen mot en mer tidsenlig barnomsorg. Medan man i USA:s progressiva Kindergarten sopat undan ”knäp-görat” fortsatte man med flätning och sömning i svenska barntädgårdar.¹² Som ett alternativ till barntädgården framhöll Myrdal det kooperativa bostadsbolaget HSB:s lekstugor. Här fanns fröet till framtidens förskola, storbarnkammaren, som skulle finnas som resurs ”för trångbudda barn och barn i smålägenheter för att ge ökat lekutrymme, barn till förvärvsarbetande mödrar under den tid modern är borta, barn till hemarbetande mödrar för att ge modern någon tids avlösning från bundenheten, de syskonlösa barnen”, med flera.

Ett nyckelord i *Stadsbarn* var begreppet inordning, varmed avsågs individens förmåga att tillägna sig det sociala regelverket och smidigt anpassa sig till gruppstillvaron. Anpassningen underlättades, om den påbörjades tidigt, i tvåårsåldern. Någon kollektivistisk likriktning av det slag Ellen Key varnat för var det dock inte fråga om. Med små grupper på ett femtontal barn skulle det finnas tid och möjlighet att engagera sig i det enskilda barnet med vederbörlig respekt för dess egenart.¹³

Svenska Montessorianhängare vädrade nu morgonluft. Som Rosa Katz, tysk psykolog i exil påpekade i boken *Montessoris uppfostringsmetod* (1939) kunde man dra en rak linje från Montes-

soris Casa dei bambini till det röda Wiens kommunala daghemsverksamhet och även till HSB:s av Myrdal så lovordade storbarnkammare. Var inte Montessoripedagogiken med dess solida vetenskapliga förankring och tydliga inslag av social ingenjörskonst i själva verket svaret på Myrdals böner?

I det systemskifte till en modernare barnomsorg som inleddes med Fröbelförbundets namnbyte 1939 till Pedagogiska föreningen för förskoleåldern skulle Montessorirörelsen dock komma till korta. Och det av flera skäl. Dels var rörelsen ännu för liten. Det fanns bara en handfull Montessoriskolor i landet. Att en tongivande intellektuell som Myrdal förhöll sig skeptisk till Montessori var säkert också av betydelse. Enligt Myrdal hade Montessori en överdriven tilltro till barnets självreglerande förmåga. Den sociala dimensionen negligerades. Dels hade Montessori dessutom lite motsägelsefullt – tvärtemot sina frihetsparoller – alltför mycket velat bestämma över hur barnen borde leka med sysselsättningsmaterialen och förkastat fantasileken, vilket inte var i samklang med barnpsykologins senaste rön.

Något som inte heller gynnade Montessorirörelsen var att barnpsykologin nu fick en normerande roll för förskoleverksamheten. Förskolefältet skulle vid denna tid exploateras av psykologer på jakt efter nya avsättningsområden. I hopp om att höja professionens status gick förskollärarna dem till mötes och anammade det psykologiska perspektivet. Med andra ord gick förskollärarkårens professionalisering hand i hand med förskolebarnets psykologisering. Denna psykologiska vändning gällde även för det svenska Fröbelförbundet. I samma veva som försöksverksamheten med Montessorimetoden avvecklades öppnades barntädgården för de utvecklingspsykologiska synsätten. Från och med 1931 skulle den österrikiska barnpsykologen Elsa Köhler samarbeta med systrarna Moberg. Vid Fröbelförbundets årsmöte i april 1931 tog hon tydligt ställning i metodstriden om Fröbel kontra Montessori.

Dittills hade denna strid kring praktiska frågor om sysselsättningsmaterial, lekprogram och disciplinfrågor. Skulle man använda de Frøbelska lekgåvorna eller Montessoriapparaterna? Borde barnen lära sig läsa eller fläta mönsterbilder? Behövde barnen tydliga auktoritetsfigurer eller var de kapabla att styra sig själva? Köhler skiftade fokus från de pedagogiska metodfrågorna till

barnpsykologin. Det gällde att granska vilka föreställningar om barnets psyke som kunde utläsas ur Fröbels och Montessoris uppfostringsprogram för att utröna vilket av de två programmen som bäst harmonierade med den moderna utvecklingspsykologin.

Fröbel levde innan psykologin ännu uppstått som vetenskaplig disciplin. Han kunde därför inte bevisa sina idéer om barns utvecklingsstadier och lekbehov. De förblev vaga aningar. Att han hade varit inne på rätt spår bekräftades först med den moderna barnpsykologin. Framtidens psykologiskt utbildade barnträdgårdspersonal behövde därför inte ta avstånd från Fröbel utan kunde tvärtom arbeta vidare i hans anda: ”Den som låter ett barn växa och skapa som personlighet, har förstått Fröbels anda och fortplantar den med vetenskapliga medel, bättre än hans samtida och första efterföljare”, förklarade Köhler. Montessori hade däremot inspirerats av en atomistisk psykologi som tränade upp olika förmågor var för sig i stället för att utveckla personligheten som helhet. Montessoribarnen utvecklades förvisso, men endast ”i materialets riktning och så långt detta

tillåter det”, vilket innebar en hämning av såväl känslolivet som fantasilivet.¹⁴

Som Kenneth Hultqvist så målande beskriver det blev Köhler något av en räddande ängel för en Fröbelrörelse i kris. Man kunde nu modernisera barnträdgårdsarbetet utan alltför radikala förändringar. Under Köhlers inflytande övergav man det bundna arbetssättet till förmån för barnets fria lek. Köhler tilldelades hjälterollen i Fröbelrörelsens interna historieskrivning: ”Man måste inse att hon hade rätt”, skrev Ellen Moberg 1945.¹⁵

Maria Mobergs fleråriga försöksverksamhet med Montessorimetoden skulle däremot mörkläggas i Fröbelförbundets historik. Det var som om man inte ville kännas vid att man en gång prövat Montessorimetoden som en väg till förnyelse. Det enda som vittnade om Maria Mobergs experiment i broschyren *Svenska Fröbelförbundet 1918–1938* var ett foto av barnträdgårdsbarn sysselsatta med Montessorimaterial. I övrigt hade Montessori retuscherats bort. Som bekant är det ju vinnarna som skriver historien.

Christine Quarfood

Noter

1. Ruth Philip, ”Montessorimetoden”, *Hertha* 1:10, 1914, s. 205–212.
2. Agnes Pettersson, ”Barnträdgården och Montessori”, *Svenska Fröbelförbundets tidskrift*, 2:1–2, 1919, s. 6–14.
3. Anna Pallin, ”Några intryck från en kurs i London hösten 1919”, *Skola och samhälle* 1:2, 1920, s. 92–96.
4. Georg Brandell, ”Montessorimetoden”, *Skola och samhälle* 1:6–7, 1920, s. 328–335.
5. Georg Brandell, ”Montessoriskolan”, *Svenska Dagbladet* 14/3 1924.
6. Gustaf Jaederholm, ”Några ord om Montessori-metoden”, *Pedagogisk tidskrift* 60:3, 1924, s. 97–105.
7. Georg Brandell, ”Montessorimetoden: en replik och kritisk granskning”, *Pedagogisk Tidskrift* 60:4, 1924, s. 140–150.
8. Georg Brandell, ”Den radikala pedagogiska reformrörelsen”, *Skola och samhälle* 8: 3–4, 1927, s. 93–121.
9. Maria Moberg, ”Montessori i barnträdgården”, *Svenska Fröbelförbundets tidskrift barnträdgården*, 9:1, 1926, s. 1–8.
10. Emanuel Sandberg, *Skolans liv och gärning: tal och föredrag*, Stockholm 1927, s. 133–149.
11. Alva Myrdal, brev till systrarna Moberg 23/4 1939, i: Kenneth Hultqvist, *Förskolebarnet: en konstruktion för gemenskapen och den individuella frigörelsen*, Stockholm 1990, s. 215 f.
12. Myrdal, *Stadsbarn; en bok om deras fostran i Storbarnkammaren*, Stockholm 1935, s. 58–61, 118–119, 158–159.
13. *Ibid.*, s. 20, 86, 100–102.
14. Elsa Köhler, ”Småbarnsuppfostran genom tiderna”, *Svenska Fröbel-förbundets tidskrift barnträdgården* 14:2, 1931, s. 29–40, 14:3, 1931, s. 73–80.
15. Ellen Moberg, ”Barnträdgårdens uppkomst och dess utveckling i Sverige”, i: Stina Sandels & Maria Moberg (red.) *Barnträdgården: en handbok*, Stockholm 1945, s. 13–24.

En seminariedag om *Skolan förr, nu och i framtiden*

Den 19 november 2009 var vi ett 20-tal medlemmar från Föreningen för svensk undervisningshistoria som tidigt på morgonen tog bussen ned till Norrköping. Målet där var Arbetets museum i det fascinerande Strykjärnshuset.

Arbetets museum, Lärarförbundet och stiftelsen S.A.F. hade inbjudit till ett seminarium om ”När skolan blev modern”. Under 1900-talets utveckling och demokratisering av Sverige var skolan en viktig del av välfärdsbygget och skulle skapa lika möjligheter för alla. Seminariet kom att kretsa kring frågor som ”Hur ska vi förstå Folkhemmets Sverige och dess ideal? Hur blev det som det blev? Och vad från 1900-talets skola bör vi ta med oss in i 2000-talet?”

Lennart Schön, professor i ekonomisk historia vid Lunds universitet, inledde med en beskrivning av *utbildningens och kunskapens roll för utveckling av samhälle och ekonomi*. Han rörde sig med fågelperspektiv över de senaste sex-sju decennierna. Från 1850-talet och den folkskola som då just kommit igång och med statligt stöd till sockenskolor via en ”elitistisk” påbyggnad för ett fåtal under 1890-talet över till 1930-talets stora expansion på olika skolnivåer och till 70-talets motsvarande med de regionala högskolorna. Lennart såg nu det kommande decenniet som kritiskt för en ny tillväxt. En strukturomvandling krävs i Sverige och övriga Europa med en rörlig tjänstesektor, nya utvecklingsblock inom IT och bioteknik samt industriella innovationer inom material, energi och livsmedel.

Vårt svenska folkhems mörka baksidor visades upp av vetenskapsjournalisten Maria Hagerman. Med rubriken *Ideologiproduktion i folkhemmets skola* utgick hon från sin bok *Det rena landet* om den rasbiologi som var officiell sanning i i Sverige långt in på 1900-talet. och som framställde svenskarna som en världsunik folkstam. Så skedde t.ex. 1923 i en lärobok i ämnet Medborgarkunskap (en föregångare till samhällskunskap). ”Svenskarna tillhöra den *germanska* grenen av den ariska folkstammen [...] den germanska folktypen med dess resliga växt, dess ljusa hår, dess breda panna och dess blå eller grå ögon förekommer i vår tid ingenstädes renare än i de Nordiska länderna.” Bokens författare var den socialdemokratiska skolpolitikern Värner Rydén, som 1917–19 hade varit ecklesiastikminister i liberalen Nils Edéns ministär. Efter ett antal omtryckningar reviderades läroboken inte förrän 1959. 1921 hade svenska riksdagsmän i bred enighet beslutat om ett rasbiologiskt institut ...

Med rubriken *Mer än undervisning* talade Joakim Landahl om *Den sociala dimensionen av läraryrket, historiskt och idag*. Han påtalade politikernas klassiska kluvenhet i fråga om fokus på fostran relativt kunskaper. Utifrån sin forskning om lärarens blick som disciplinmedel gav han sedan en exposé över förändringar härvidlag alltifrån 1820-talets växelundervisning via den klassundervisning som kom med 1860-talet och fram till 1900-talets individuella undervisning. Från att under växelundervisningens tid ha vandrat runt övergick läraren med klassundervisningen till att stilla använda sin blick för att sedan åter bli den runtvandrande disciplinhållaren, när undervisningen blev mer individuell.

Professor Mikael Alexandersson vid Göteborgs universitet talade om *Skolan som samhällets kitt – idag och i framtiden*. Skolan behövs, menade han, för att skapa en grundläggande gemenskap som håller ihop samhället. Men hur ska vi utforma framtidens skola så att den gör just det? Den tidigare berörda kluvenheten mellan kunskaper och fostran återkom i Mikael's avstamp i prestation relativt integration eller social dimension. Den senare återkommer i sin tur i ett av utbildningens mål – att utveckla gemensamma värden, skapa just det sociala kittet. Men utbildningen har ju också andra mål – t.ex. att förbereda för studier och yrkesliv

Mikael gav en spännande hundraårsexposé från det sena 1800-talets påbud om ”Gud och fosterland” till det sena 1900-talets fokusering på Individ och Valfrihet. Han refererade också en ny skolverksrapport om försämrade resultat, där förklaringar söks i dagens ökade segregering, differentiering, decentralisering och, som sagt, individualisering.

Vid pennan: *Bertil Bucht*

Deltagarna i konferensen deltog även i en visning av *Industriland En utställning om när industrinationen Sverige skapas och välfärdslandet utvecklas samt tecknaren Ewert ”EWK” Karlssons utställning*.

Jubileumsskrift från Göteborgs skolmuseum

Sällskapet för folkundervisningens befrämjande i Göteborgs stift har funnits i 185 år. För hundra år sedan grundade sällskapet Göteborgs skolmuseum, som nu celebrerar detta med en bok kallad *Hundra år i skolans tjänst – Nedslag i Göteborgs skolhistoria*. Den trevliga och innehållsrika volymen omfattar fjorton bidrag. I några uppsatser skildras tillkomsten för några av de ur både pedagogisk och arkitektonisk synvinkel mer välkända skolhusen i Göteborg. En mycket intressant läsning är även skildringarna av insatserna för skolväsendet som gjordes av flera framstående Göteborgspedagoger, Lorents Gottfrid Sjöholm, Karl Falk och Elof Lindälv, för att bara nämna några. Lindälv medverkade f.ö. 1972 i Föreningens årsboksserie med ”Om fynden på vinden i Majornas växelundervisningsskola”.

Jubileumsskriften har tillkommit genom helt ideellt arbete av författarna och den har därför ett lågt pris. Den mycket tilltalande volymen kan köpas för endast 150 kronor vid beställning direkt från

Margaretha Sahlin (031-287181), e-post: margaretha.sahlin@bredband.net eller

Gunnar Hejde (031-296096), e-post: gunnar.hejde@gr.to .

Artiklar i *Vägval* är numera sökbara via Bibliotekstjänst (www.btj.se).

Klicka på länken sob.btj.se/sb/FrontServlet?jump=asok

info • info • info • info • info • info • info • info • info • info • info



Föreningen för svensk undervisningshistoria

kallar till årsmöte onsdagen den 14 april 2010, kl. 18.00

Lokal: Lärarnas Hus, Segelbåtsvägen 15, Stora Essingen,
Stockholm

Vid årsmötet skall enligt stadgarna följande ärenden behandlas:

1. Val av ordförande och sekreterare för mötet.
2. Val av protokolljusterare att jämte ordföranden justera protokollet.
3. Fråga om kallelse till mötet utfärdats i behörig ordning.
4. Fråga om ansvarsfrihet med anledning av styrelse- och revisionsberättelserna.
5. Val av funktionärer i föreningen.
6. Fastställande av årsavgiftens storlek.
7. Fastställande av arvoden till vissa funktionärer.
8. Eventuella övriga ärenden.

Vid årsmötet ges också en presentation av planerad utgivning inom Årsboksserien och tidskriften Vägval.

Årsmötesförhandlingarna följs av ett föredrag av professor Lars Petterson, Högskolan Dalarna, om *Klass – den bortglömda diskrimineringsgrunden*, varefter serveras en enkel måltid till självkostnadspris.

Styrelsen hälsar alla medlemmar välkomna!

Styrelsen

Verksamhetsberättelsen kommer att finnas tillgänglig vid årsmötet. Medlem som vill få den i förväg kan fr.o.m. 20 mars:

hämta den från Föreningens hemsida www.undervisningshistoria.se eller *skriva* till Föreningen, Box 2056, 750 02 Uppsala.