

ÅRSBÖCKER I SVENSK UNDERVISNINGSHISTORIA

har utgivits sedan 1921. Nedan förtecknas de senaste årgångarna.

- 1983: 154 *Henry Pederby*, Då skolradion kom. Personliga minnen och anteckningar från 1929–1950
155 *Gustaf Holmstedt*, Lekt och lärt i Skara. Vad diarium, dagspress och dagböcker berättar om livet i Skara skola, stad och bygd åren 1821–1850
- 1984: 156 *Ingar Bratt*, Engelskundervisningens villkor i Sverige 1850–1905
- 1985: 157 *Sigurd Åstrand – Alice Kollén*, Två studier av pedagogiska pionjärsatser
- 1986: 158 *Sven-Åke Selander*, Livslångt lärande i den svenska kyrkoförsamlingen Fleninge 1820–1890
159 *Sven J Enlund*, Svenska Folkskolans Vänner, SFV. Riksförbundet Kristen Fostran, RKF. Jubileumsskrift
- 1987: 160 *Gunnar Richardson*, Tekniken, människan och samhället. Humanistiska inslag i 1940- och 1950-talens tekniska utbildning
161 *Sven Ekwall*, Tidig småskolläro-utbildning. En studie med särskilt avseende på Malmölandet 1865–1884
- 1988: 162 Utbildningshistoria 1988
- 1989: 163 Utbildningshistoria 1989
- 1990: 164 Minnen och dokument I: Skolledare minns
165 Utbildningshistoria 1990
- 1991: 166 Minnen och dokument II: Gamla småskolor och deras lärare
167 *Harry Lindholm*, Föreningarna för matematisk-naturvetenskaplig undervisning
168 *Göran Åberg*, Högre allmänna läroverket i Jönköping 1878–1968
- 1992: — Särskild medlemsvolym: *Ett folk börjar skolan. Folkskolan 150 år. 1842–1992*. Red: Gunnar Richardson
169 *Gudrun Spetze*, Stockholms folkskolor 1842–1882
170 Utbildningshistoria 1992
171 Svenska skolmuseer. Red: Stig G Nordström – Bengt Thelin
- 1993: 172 *Ingrid Lindell*, Disciplinering och yrkesutbildning. Reformarbetet bakom 1918 års praktiska ungdomsskolereform
173 Minnen och dokument III: Skolinspektörer minns (utk nov 1993)

FÖRENINGEN FÖR SVENSK UNDERVISNINGSHISTORIA

BOX 2056, 750 02 UPPSALA

ISBN 91-85130-42-7

ISSN 0347-8461

UTBILDNINGSHISTORIA 1992



170

UTBILDNINGSHISTORIA

1992



FÖRENINGEN FÖR SVENSK UNDERVISNINGSHISTORIA

FÖRENINGEN FÖR SVENSK UNDERVISNINGSHISTORIA
UTBILDNINGSHISTORIA 1992

ÅRSBÖCKER I SVENSK UNDERVISNINGSHISTORIA

Redaktör: Docent Stig G Nordström

Adress: Box 2056, 750 02 Uppsala

Telefon: 018 - 51 05 50 (kvällstid)

Postgiro: 5 80 01 - 9

Medlemsavgift: 100 kr

Tidigare utgivna volymer kan beställas och i mån
av tillgång expedieras från ovanstående adress.

Utgiven med ekonomiskt stöd från

Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet

© Föreningen för svensk undervisningshistoria

ISBN 91-85130-42-7

ISSN 0347-8461

Reprocentralen HSC Uppsala 1993

ÅRSBÖCKER I SVENSK UNDERVISNINGSHISTORIA
ÅRGÅNG LXXII 1992 VOLYM 170
UNDER REDAKTION AV STIG G NORDSTRÖM

UTBILDNINGSHISTORIA

1992

Redigerad av Egil Johansson
och Stig G Nordström

Innehåll

Rapport från symposiet "1842 års folkskolestadga, Bakgrund och tillkomst. Innebörd och betydelse."	7
<i>John Boli</i> : Folkskolan som teoretiskt problem i Sverige och Västvärlden	9
<i>Torkel Jansson</i> : Stat och samhälle i det tidiga 1800-talet	17
<i>Lars Petterson</i> : Hvarföre är allt en trasa? Några synpunkter på folkundervisningens institutionalisering	23
<i>Harry Lenhammar</i> : Kommentarer till inläggen av Boli, Jansson och Petterson	33
<i>Thomas Magnusson</i> : Fattigvårdsproblemet och folkskolefrågan	35
<i>Olof Wennås</i> : Idéer och intressen i folkskolefrågan 1809–1840	41
<i>Gunnar Richardson</i> : Folkskolefrågan vid 1840-41 års riksdag. Beslutsformer och frågeställningar	63
<i>Bengt Sandin</i> : Kommentarer till inläggen av Magnusson, Wennås och Richardson	73
<i>Daniel Lindmark</i> : Kunskapskraven i den framväxande folkskolan	77
<i>Lennart Tegborg</i> : Kyrkoherden i den lokala skolförvaltningen	117
<i>Egil Johansson</i> : Staten och skolan vid 1800-talets mitt	145
<i>Sven Lundkvist</i> : Kommentarer till inläggen av Lindmark, Tegborg och Johansson	161
Övriga bidrag för Utbildningshistoria 1992:	
<i>Sven Ekwall</i> : "Till föräldrar och målsmän" – kring en hem och skola-information av gammalt snitt	167
<i>Gunilla Klose</i> : Svensk "folkskoleekonomi" före 1770	193
<i>Saulius Kaubrys</i> : Some specific features of schools system and educational laws during the independence period in Lithuania 1918–1940	215
Recensioner	224
Rapporter och notiser	256
Summary	261
Medarbetare i Utbildningshistoria 1992	262

Symposierapporten

Ett jubileumssymposium: 1842 års folkskolestadga

Tillkomsten av 1842 års folkskolestadga firades på många sätt i vårt land. *Föreningen för svensk undervisningshistoria* valde att i anslutning till föreningens årsmöte i Uppsala den 23 april arrangera ett symposium med forskare representerande skilda discipliner. Syftet var att belysa olika problem rörande folkskolans tidiga framväxt i vårt land – i första hand folkskolestadgans tillkomst, innebörd och betydelse. Tanken var förvisso inte att ge några definitiva svar på alla problem som diskuterats under årens lopp utan att just belysa frågan utifrån olika utgångspunkter, att formulera nya problem och diskutera olika framgångsvägar.

Symposiets program och deltagare presenteras nedan. Som symposieleddare fungerade professor Egil Johansson, docent Stig G Nordström och professor Gunnar Richardson.

Symposiet genomfördes med ekonomiskt stöd av Gustaf VI Adolfs fond för svensk kultur, Kungl Gustav Adolfsakademien, Kungl Patriotiska sällskapet och Kungl Vitterhets Historie och Antikvitetsakademien.

Uppsala universitet ställde välvilligt nog lokaler till disposition (Institutionen för hushållsvetenskap, Trädgårdsgatan 14). Universitetets prorektor, professor Lars-Olof Sundelöf var värd vid universitetets mottagning för symposiedeltagarna i kanslersrummet i universitetshuset.

I anslutning till föreningens årsmöte anordnades gemensam middag för symposiets deltagare och föreningens medlemmar i Södermanland-Nerikes nations festsal. F. ecklesiastikministern och landshövdingen Ragnar Edelman talade över ämnet "Som skolpojke och som skolminister". F. skoldirektören i Uppsala Karl Söderberg och professor Sten Henrysson skildrade upplevelser från egen skolgång och senare skolverksamhet.

Symposierapporten innehåller inledningsanföranden och kommentarer av särskilt inbjudna kommentatorer. En del av de förra har skrivits ut efter de muntliga presentationerna vid symposiet. I andra fall har inledningsanförandena överarbetats och fått vissa tillägg.

Deltagare i symposiet i Uppsala 23–24/4 1992

Professor Gösta Berglund, Pedagogiska inst, Uppsala universitet
Docent Christina Florin, Historiska inst, Umeå universitet
Professor Lars Furuland, Litteraturvetenskapliga inst, Uppsala universitet
Docent Elisabet Hammar, ILU, Uppsala universitet
Adjunkt Ingrid Henrysson, Umeå universitet
Professor Sten Henrysson, Umeå universitet
Fil dr Åke Isling, Stockholms universitet
Professor Torkel Jansson, Historiska institutionen, Uppsala universitet
Professor Egil Johansson, Umeå universitet
Fil dr Ulla Johansson, Pedagogiska inst, Umeå universitet
Fil lic Gunilla Klose, Lund
Doktorand Mats Kumlien, Uppsala universitet
Professor Harry Lenhammar, Teologiska inst, Uppsala universitet
Doktorand Daniel Lindmark, Umeå universitet
F riksarkivarien, professor Sven Lundkvist, Brunna
Forskassistent Thomas Magnusson, Göteborgs universitet
Lektor Ingrid Markussen, Danmarks lärarhögskola, Köpenhamn
Fil dr Anders Nilsson, Lunds universitet
Fil dr Ingrid Nilsson, Pedagogiska inst, Umeå universitet
Docent Stig G Nordström, Uppsala universitet
Docent Rikard Palmér, Uppsala universitet
Fil dr Lars Pettersson, Högskolan i Falun/Borlänge och Uppsala universitet
Fil dr Lars Pettersson, Lunds universitet
Professor Gunnar Richardson, Linköpings universitet /Skara
Professor Bengt Sandin, Linköpings universitet
Doktorand Birgitta Svärd, Lunds universitet
Docent Lennart Tegborg, Uppsala universitet
Amanuensis Knut Tveit, Pedagogisk forskningsinstitut, Oslo universitet
Fil dr Olof Wennås, Göteborg
Docent Ingrid Åberg, Historiska institutionen, Uppsala universitet
Docent Olle Österling, Uppsala

John Boli:

Folkskolan som teoretiskt problem i Sverige och västvärlden

Jag är inte historiker utan sociolog. Därför vågar jag inte ge mig in på djupgående analyser av den invecklade politiska process som ledde fram till 1842 års folkskolestadga i Sverige. Inte heller tänker jag tävla med andra mycket meriterade deltagare i detta symposium som belyser den ekonomiska, sociala och utrikespolitiska bakgrunden till folkskoledebatten. Med detta bidrag vill jag bara försöka vidga diskussionen om 1841 års riksdagsbeslut genom att sätta den in i ett brett perspektiv.

Kärnproblemet som jag vill ta upp här kan formuleras på ett bedrägligt enkelt sätt: *Varför utvecklades det i 1800-talets Sverige ett nationellt skolsystem med obligatorisk skolgång?* Enligt min mening måste svaret sökas främst utanför Sveriges (dåvarande) gränser, inte inom Sverige. Anledningen till att jag framhäver detta kanske en smula paradoxala påstående finns i tabell 1 (se nästa sida).

I tabellen framgår det att den nationella, obligatoriska skolan på intet sätt enbart var en svensk angelägenhet under 1800-talet. Tvärtom – den var en *västerländsk* angelägenhet. I så gott som alla västländer blev skolan ett statligt projekt någon gång under 1800-talet, och barnens närvaro i skolan blev obligatorisk någon gång mellan 1800-talets mitt och 1900-talets början. Den riktiga fråga som man därför bör ställa angående 1842 års folkskolestadga blir följande: *varför utvecklades det i 1800-talets västerländska länder nationella skolsystem med obligatorisk skolgång?*

Den här frågan har diskuterats livligt inom sociologi de sista två decennierna. Oftast har den behandlats bara indirekt av forskare som tagit upp frågan om skolsystemets framväxt i ett visst land, men en del teoretiska analyser har vuxit fram som vill göra sig gällande som allmänna förklaringar till denna utveckling. De kan delas in i tre olika grupper: funktionalistisk teori, konfliktteori och institutionell teori. Det är den sistnämnda som kommer att få största delen av min uppmärksamhet här.

Tabell 1 Statligt engagemang och lagar om obligatorisk skolgång i västvärlden

	Statligt organ/program	Obligatorisk skolgång
Belgien	i.u.	1914
Danmark	1814	1814
England	1870	1902
Finland	1866	1922
Frankrike	1833	1881
Italien	1859 (Piedmont)	1859 (Piedmont)
	1877	1877
Nederländerna	i.u.	1900
Norge	1814 (Danmark)	1848
Skottland	1872	1872
Spanien	1838	1838
Sverige	1842	1882
Tyskland	1724–1806 (olika stater)	1763 (Preussen)
USA	1869 (Federal Dept. of Educ.)	1852 (Mass)
Österrike	1774	1774/1869

Not: i. u. = ingen uppgift

Källor: UNESCO, World Survey of Education, vol. I (Geneva: United Nations, 1955), och diverse verk i utbildningshistoria.

1. Funktionalistisk teori, förknippad främst med Emile Durkheim och Talcott Parsons, framhåller att det var samhällets behov av en ny sorts social integration, och av nya kunskaper och färdigheter hos deltagarna i den industrialiserande ekonomin, som ledde till nationella skolsystem. I bondehemmet och hos hantverksmästaren kunde barnen bara lära sig det som var anpassat till den gångna tidens ekonomi och agrara ståndssamhälle. I skolan kunde de i stället tillgodogöra sig modern kunskap under ledning av lärare vars lämplighet att forma barnen enligt den framväxande moderna ekonomins behov garanterades av staten. Skolan blev till för att skapa social integration genom att ge barnen en gemensam nationell identitet baserad på gemensamma erfarenheter och värderingar. Skolans funktion var alltså att bli det outhärliga socialiseringsinstrument som behövdes i utvecklingen av det moderna urbaniserade samhället och dess komplexa ekonomi med en högst differentierad arbetsfördelning.

2. Konfliktteori underkänner funktionalismen för dess tendens att förbise de politiska och ekonomiska motsättningar som ständigt leder till tävlan och konflikter i samhället. 1800-talets framväxande klasstruktur skapade två sorters konflikter som kom att kretsa kring skolan. En av dem var den härskande klassens försök att hålla bönderna och det nya industriella proletariatet i schack. Den ekonomiska och politiska eliten krävde ett statligt,

obligatoriskt skolsystem för att inpränta i barnen inte bara nödvändiga kunskaper och färdigheter utan också (och, enligt många forskare, huvudsakligen) lydnad, passivitet, respekt för överordnade osv. Analyser med denna utgångspunkt har lagts fram av Samuel Bowles och Herbert Gintis, Michael Katz, och i Sverige Åke Isling och Bengt Sandin.

Den andra sortens konflikt var den mellan mer-eller-mindre jämbördiga "status-grupper" i de nya moderna samhällena. Inte bara klasser utan också yrkesgrupper, religiösa samfund, etniska grupper och dylikt kom att förstå att utbildning var en viktig resurs i tävlan om makt, kapital och social status. Därför byggde dessa grupper egna skolor eller krävde statliga skolprogram som skulle förbättra sina barns framtidsutsikter. Denna analys har utvecklats av sådana sociologer som Randall Collins och Margaret Archer.

3. Institutionell teori betonar symboliska och ideologiska aspekter av samhällelig utveckling framför rationella och intresseorienterade aspekter. Både funktionalism och konfliktteori är i grund och botten rationalistiska: skolan förklaras som resultat av rationell anpassning av socialiseringen till nya funktionella krav eller som ett kontrollerbart instrument i kampen mellan olika klasser och intressegrupper. En institutionell analys börjar med antagandet att skolan kanske inte är i första hand ett rationellt utan en del av en symbolisk handling.

Innan den tar upp frågan om skolans framväxt i sig vill institutionell analys ställa en mer grundläggande fråga: varför var det just *skolan* som blev en viktig brännpunkt i det moderna samhällets smältverk? Före 1800-talet hade skolan setts mest som en högre klassens utbildningsanstalt där präster, högre tjänstemän och professionella yrkesgrupper producerades. Helt plötsligt (i historiskt perspektiv) blev skolan en affär för alla, en "nödvändighet" för ekonomisk omvandling och social gemenskap (funktionalism), ett medel för social kontroll eller ett sätt att lyfta sig ur fattigdom och maktlöshet (konfliktteori). Varför denna radikala omtolkning av skolan, och varför mot ett statligt, obligatoriskt skolsystem i alla västländer ungefär (i historiskt perspektiv) samtidigt?

I institutionellt perspektiv kan denna omtolkning begripas bäst genom att sätta den i förhållande till långsiktiga strukturella förändringar i den västerländska civilisationen. Om vi (helt godtyckligt) daterar den moderna epokens början till 1500-talet kan vi urskilja följande fundamentala utvecklingstendenser som relevanta för skolans plötsliga entré på västvärldsscenen under 1800-talet:

(a) Upplösandet av korporativa sociala enheter till förmån för starkt individualiserade samhällsstrukturer. Kyrka, ständer, skrän, adels gods,

städer, regioner – alla de medeltida sociala byggstenar gav vika för den framåtskridande individualismen som utgjorde kärnan i den protestantiska reformationen och blev grunden för 1700-talets starkaste ideologi, liberalismen.

(b) Omvandlingen av det till största delen självförsörjande hushållet (torp, gård, herrgård . . .) till en specialiserad produktionsenhet i en alltmer internationaliserad bytesekonomi.

Denna radikala ekonomiska omvandlingen var både orsak till och resultat av individualismens intåg i samhället. Orsak eftersom den framställde individens produktionskapacitet som huvudfaktorn i ekonomisk framgång. Resultat eftersom den individualistiska samhällsstrukturen främjade en decentraliserad tvångsanpassning till "marknadens lagar" av både individen och produktionsmedlen.

(c) Framväxten av ett system av suveräna stater inbegripna i en våldsam tävlan för militär, ekonomisk och politisk hegemoni både i Europa och i den övriga världen. Denna "feodalism på världsnivå" förstärkte både individualismens framväxt (korporationerna stod i vägen för staternas mobilisering av sina respektiva samhällens befolkning och resurser) och omstruktureringen till rationaliserande bytesekonomier (staternas osläckbara törst efter fler och större vapen, slitstarka uniformer, uthålliga hästar mm. krävde industriell nydaning, effektivt jordbruk, förbättrade transportmöjligheter osv.

(d) Omvandlingen av "staten-i-nationen" till den nationella staten. Som kulmen på individens och statens intågande växte det fram en sammanmältning av dessa enheter i en historiskt unik blandning, den nationella staten. Den nationella staten var helt beroende av kompetenta, lojala, framåtskridande individer för sin egen framgång. Samtidigt kom individen att framställas (företrädesvis i Tyskland, med också mer allmänt på kontinenten) som helt beroende av staten för skydd, reglering och vägledning. Förhållandet mellan individen och staten kom att kännetecknas av både kärlek och hat, men dessa två enheters intima sammanbindning kunde med allvar ifrågasättas enbart i individualismens förlovade land, USA.

(e) Ersättningen av Guds rike i himlen med människans rike på jorden. Denna sista trend går under sådana beteckningar som humanism, ateism, modern naturvetenskap, det civila samhället osv. En central symbol som kännetecknar dess övergångsfas utgörs av doktrinen om *le droit divine du roi* från 1600-talet, då kungen höjdes till nästan gudomlig status i den absolutistiska staten. Men åsidosättandet av Gud blev inte viktigt för den allmänna skolan förrän sent på 1700-talet, då individ/stat-komplexet hade ta-

git så pass fasta konturer att vägen hade öppnats för en ny ideologi som skulle komma att dominera västvärlden fram till våra dagar: doktrinen om *progress* (framgång).

Med progress-ideologin hade en helt ny livsåskådning iscensatts. Livets syfte blev att skapa himlen på jorden, att visa gudsfruktan genom att själv skilja mellan ont och gott och handla därefter. Samhället i stort blev till ett jättelikt *projekt* i vilket individen och staten samverkade för att mobilisera alla krafter i riktning på det perfekta mondäna riket. Det moderna samhället hade fötts.

Det är mot denna mångfacetterade kulturella bakgrunden som den förstatligade, obligatoriska skolans framväxt bör belysas. Det som krävdes för att det moderna projektet – omvandlingen av samhället till en rationell organisation i ständigt positiv utveckling – skulle vara, först och främst, en mycket speciell individ. Individen måste vara kompetent, kunnig, flexibel, rationell, uppfinningsrik, stabil, tolerant, lojal, hänsynsfull . . . Kort sagt, en helt ny modell av människan förutsattes, en modell med egenskaper som klart saknades hos de flesta befintliga individerna.

Denna nya modell ansågs gälla inte bara den härskande eliten utan *alla* människor, oavsett stånd, kön, förmögenhet etc. Om alla kunde omvandlas till att förkroppsliga denna idealiska människomodell, ja, då skulle mänsklighetens framsteg vara snabba och ohejdbara. Då skulle den nationella staten växa i styrka, rikedom, välmående; då skulle dess medborgare njuta av en riktig himmel på jorden där det förflutna problem hade lämnats därhän.

I institutionellt perspektiv är skolans intåg i västvärlden alltså främst en ideologisk eller symbolisk händelse: det var strävan efter den perfekta människan i det framgångsrika samhället som drev fram processen mot den obligatoriska, statliga skolan. Denna strävan var en allmän produkt av västvärldens gemensamma utveckling under den moderna epoken; den fanns "överallt" och skapades av en växelverkan mellan de olika etniska/kulturella enheter som kristalliserades som nationella stater under 1700- och 1800-talet.

Svenska skolan och folkskolestadgan i teoretisk belysning

Hur ska man då tolka den svenska skolans historia i förhållande till dessa olika teorier? Vad säger folkskolestadgan oss om varför Sverige inrättade ett allmänt, obligatoriskt skolsystem under statlig översyn?

(a) *Funktionalismen*, som hävdar att skolans funktion var att anpassa barnen till en urbaniserad, industrialiserad social miljö, har inte mycket att

hämta av den svenska erfarenheten. Den stora "skolfolk rörelsen" kom igång redan i början av 1800-talet och grundade ca 800 nya fasta skolor och minst flera hundra nya ambulatoriska skolor fram till år 1840; när folkskolestadgan kom till hade ca 45% av alla socknar minst en fast skola. Men så sent som 1870 bodde bara 15% av Sveriges befolkning i städerna och bara 13% av arbetskraften var sysselsatt inom industrin, medan drygt 85% av alla svenska barn var inskrivna i skolan. I Sverige (liksom i många andra länder) växte skolan fram innan det urbaniserade, industrialiserade samhället kom till.

(b) *Konfliktteori* håller något bättre som förklaringsmodell. Det är uppenbart att tillkomsten av folkskolestadgan föregicks av en lång, utdragen och tidsvis bitter kamp mellan de fyra riksdagsstånden. Olika intressen förespråkades, olika synsätt på skolans syften framlades. En del representanter för "överklassen" (adeln, prästeståndet, det högre borgarståndet) förespråkade skolor helt i enlighet med Islings och Sandins tes: skolan måste till för att hålla de lägre stånden, i synnerhet det nya proletariatet, under kontroll. Å andra sidan fanns det en del representanter för bondeståndet som förespråkade skolor helt i enlighet med Collins och Archers analys: skolan måste till för att förbättra livsvillkoren för böndernas barn. En god förståelse av den väldigt komplicerade politiska process som ledde fram till 1842 års folkskolestadga kan inte göras utan konfliktperspektivet.

Men just det faktum att den politiska processen var så komplicerad och utdragen gör det svårt att dra några säkra slutsatser från konfliktsynvinkeln. En del viktiga representanter för överklassen höll sig inte till den klassens "naturliga" inställningen, att skolan skulle bli ett kontrollinstrument – tänk bara på Gustaf Silverstolpe och C.A. Agardh. Andra debattörer ändrade sin inställning radikalt under årens lopp – t ex ärkebiskopen J.O. Wallin och "avhopparen" E.G. Geijer. Bondeståndet visade samma inkonsekvens, först som ivrig förespråkare av en allmän skola under 1830-talet och sedan som tveksam eller oppositionell när bönderna insåg att de skulle få betala kalamitet själva. Ju djupare man gräver i den politiska marken desto svårare blir det att entydigt åtskilja olika intressegrupper eller samhällsskikt som kämpade "för" eller "emot" en viss skolmodell, eller en allmän skola överhuvudtaget.

Tittar man på utgången av denna process blir det ännu svårare att upprätthålla konfliktteorins analys. 1842 års folkskolestadga hade en helt allmän utformning: alla socknar måste bygga en skola, oavsett befolkningens sociala sammansättning; alla barn belades med utbildningsplikt enligt fastställda normer; alla barn hade rätt att utbildas antingen i offentliga skolor

eller i godkänd privat anstalt (skola eller hemmet). Vore skolan den härskande klassens sätt att undertrycka proletariatet eller den uppåtsträvande storbondeklassens sätt att öka sin makt och ställning, skulle stadgan ha fått en så genomgående allmän utformning?

Liknande frågor kan ställas när det gäller den skolplan som togs upp i stadgan. Vad var det barnen skulle lära sig? Religion, katekesen, läsning, skrivning, de fyra räknesätten, geografi, teckning, sång; abstrakta ämnen, intellektuell och moralisk sysselsättning med bara svag anknytning till vardagslivet och de jordnära yrken som väntade de allra flesta barnen som vuxna. Religion och katekesen användes säkerligen för att skapa åtljund och underkastelse, i viss mån. Men varför denna helt abstrakta skolplan, med läskunnighet och matematik högt på dagordningen i stället för praktiska kunskaper och övningar i jordbruk, sömnad, matlagning, skogsbruk? Insåg inte den härskande klassen att en läs- och matematikkunnig underklass med vanan att använda hjärnan skulle bli livsfarlig för de härskandes dominans? Eller insåg inte bönderna att deras barn skulle lyckas bäst om de koncentrerade sig på kunskap om nya jordbruksmetoder, bättre redskap, effektivare boskapskötsel och noggrann bokföring?

1842 års skolplan utgör ett utmärkt exempel på en symbolisk handling skapad av en i vid mening ideologisk *vision* – visionen om samhället som ett framgångsrikt nationellt projekt. Med stark framtidstro skulle folkskolan förvandla alla barn till duktiga, kunniga, fromma, hårt arbetande svenska medborgare (man läste bara svensk geografi och historia, så klart!) som kände respekt för sina överordnade, givetvis, men som också kunde ta ansvar för sig själva och delta meningsfullt i samhällets progressiva utveckling.

Att denna vision var mer symbolisk än rationell blir uppenbart när man studerar de verkliga förhållandena i skolorna under största delen av 1800-talet. Många lärare var knappt läskunniga; ofta fattades böcker och annat skolmaterial; barnens sammanlagda närvaro i skolan uppgick sällan till mer än två eller tre år; många barn avslutade skolan utan att ha bemästrat de mest grundläggande färdigheterna i skolplanen. Men trots att dessa brister var väl kända genom skolinspektörernas utförliga rapporter, och trots att bristerna kännetecknade skolorna decennium efter decennium, fortsatte utbyggnaden och standardiseringen av folkskolan under hela 1800-talet. Skolan lyckades inte, men skolan måste lyckas: staten, överklassen, bönderna, proletariatet, industrin, jordbruket, hela det framväxande moderna projektet krävde det. Sällan har en så ineffektiv och bristfällig institution

lyckats växa så fort och dra åt sig en så stor andel av samhällets resurser som folkskolan.

Och det inte bara i Sverige, utan i hela västvärlden.

Litteratur

Funktionalism

Durkheim, Emile. 1933. *The Division of Labor in Society*. New York: Free Press.

Durkheim, Emile. 1956. *Press. Education and Sociology*. New York: Free Press.

Parsons, Talcott. 1959. "The School as a Social System." *Harvard Educational Review* 29: 297–318.

Parsons, Talcott. 1961. *Societies: Evolutionary and Comparative Perspectives*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Konfliktteori

Archer, Margaret. 1979. *Social Origins of Educational Systems*. Beverly Hills: Sage.

Bowles, Samuel, and Herbert Gintis. 1976. *Schooling in Capitalist America*. London: Routledge & Kegan Paul.

Collins, Randall. 1971. "Functional and Conflict Theories of Educational Stratification." *Amer. Soc. Review* 36: 1002–1019.

Collins, Randall. 1979. *The Credential Society*. New York: Academic Press.

Isling, Åke. 1980. *Kampen för och emot en demokratisk skola*. Stockholm: Sober.

Katz, Michael B. 1975. *Class, Bureaucracy and Schools*. New York: Praeger.

Sandin, Bengt. 1986. *Hemmet gatan fabriken eller skolan*. Doktorsavhandling, Lund: Historiska institutionen.

Institutionell teori

Boli, John. 1989. *New Citizens for a New Society: The Institutional Origins of Mass Schooling in Sweden*. Oxford: Pergamon Press.

Meyer, John W. 1977. "The Effects of Education as an Institution." *American Journal of Sociology* 83: 55–77.

Meyer, John W. 1986. "Types of Explanation in the Sociology of Education." Pp. 341–59 i John G. Richardson (red.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Westport, Connecticut: Greenwood Press.

Torkel Jansson:

Stat och samhälle i det tidiga 1800-talet

"Vad bör göras?" undrade som bekant Lenin, när seklet var ungt, och nu, när det är ordentligt gammalt, ställer vi oss daglig dags samma fråga. Om vi inte kommunaliserar statlig verksamhet, bolagiserar eller privatiserar vi kommunal; allt i de tappraste och mest trevande försök att med emancipatoriska medel lösa samhällsproblemen. Precis samma fråga ställde man sig, när 1800-talet var ungt. Enligt egen uppgift satt Esaias Tegnér vid reformationsjubileet 1817 på en vulkan och önskade hoppstort att någon måtte kunna leda strömmarna, Johan af Wingård (den blivande ärkebiskopens levnadsglade bror) konstaterade mycket förnöjt att man efter 1809 års statsvälvning eller borgerliga revolution åter kunde andas – och att ingen dag passerade som ej var "märkt av en broschyr" – och vad det led skulle ju också Erik Gustaf Geijer inse att den gamla staten var sysselsatt med att "utreda korporationernas bankrutt", under det att associationerna, tillskotten i samhällsorganisatoriskt avseende, kom som de "anryckande hjälptropperna" i den nya. Och borta i Karlstad satt biskop Agardh och förde ett liknande resonemang om möjligheterna till överlevnad för "gamla" resp. "nya" städer. Vad båda egentligen iakttog var den ena samhällsformationens övergång i den andra, att den feodala ordningen, den så mångfacetterat organiserade feodalismen, trängdes undan av den så mycket mer enhetligt organiserade kapitalismen.

Allt detta är naturligtvis känt till leda, men ändå kommer man inte förbi det – i all synnerhet inte om man vill förstå den tid den s.k. folkskoletanken föddes i. Ty det handlade precis som Tegnér sade om en eruption – en befolkningsexplosion till följd av hans odödliga fred, vaccin och potäter, en ekonomisk och social revolution, där gränserna mellan skikt och klasser snabbt försköts, och en idéevolution, där man på upplysningens grund tvangs försöka rationalisera det nya läget efter bästa förmåga, försöka finna nya praktiska former för både nya och gamla normer. Det var helt enkelt bara så, att

det inte gick att bilda ett skrå för "fyllhundar", som man gärna kallade alkoholoffren i det tidiga 1800-talet, när man slutligen insett att superiet inte följde de månghundraåriga korporationsgränserna, och att det dessutom fungerade på ett annat sätt på ett verkstadsgolv än när man gick och plöjde i sin ensamhet och inte hade kravet på sig att fåroarna behövde bli alldeles raka. Något nytt måste till.

Vad göra, när dessutom människomassorna, de gamla kollektiven, maldes sönder till atomer, som det klagades vid Uppsala universitet. Den nakna individualismens personlighetsprincip stod vid dörren och välkomnades varmt av halvherrarna, som var kvalitativt nya figurer i jämförelse med de gamla helherrarna, som stod för ett, av bl.a. Marx beundrat, omhändertagande av människorna från vaggan till gravstenen. Penningens tid var kommen, suckade man, när man insett att denna utveckling inte längre gick att hejda. T.o.m. tid höll snabbt på att bli pengar, och i den processen satt sannerligen vissa sämre till än andra; "Land mein, Zeit dein!", ropade de baltiska godsägarna till de bönder som nu fick ligga i selen värre än förr, om de skulle komma upp i något ackord de skulle kunna leva av.

Tar man de båda storheterna stat och samhälle som utgångspunkt, vilka alltid hänger ihop, och i vilka det gäller att bena upp relationerna hur svårt det än kan vara, är det lämpligt att för sig skissera upp en triangel. I denna befinner sig en eller annan form av statlig centralmakt i toppen, som ständigt har att välja mellan antingen "sit", offentlighetsliga samhälle (enkelt uttryckt: socknar och städer) eller den "samhälleliga frisfären", där medborgarna kan organisera sig på egen hand. Den norske historikern Sverre Steen har hävdad att staten efter Napoleonkrigen och Wienkongressen var i färd med att *dis*-sociera sig från en rad uppgifter den en gång i tiden tagit ett huvudansvar för, och vad hade i ett sådant läge samhället för alternativ annat än att *associera* sig? Naturligtvis inget, och det fick alltså ske med individerna, inte kollektiven, som byggstenar, i associationer, inte korporationer, där öppenheten för ledamöter av alla stånd och folkklasser, inte mästare i exklusiva skrån, borgade för konkurrens om makt och inflytande, där i förväg givna principer inte ägde någon hemortsrätt. Förbi borde, menade man, den tid vara, då de fyra "söndrande riksstånden" utgjorde grunden för landsomfattande lagstiftning; nu vore det dags att bygga en intimare "nationalrepresentation" på den just nämnda "personlighets"- eller individprincipen. Ingenting var längre som förr; och inte heller som det senare skulle bli. Handlingen befann sig ännu så länge i det så brytningsrika och svårfångade "övergångssamhället" mellan i stort sett Wienkongressen och Pariskommunen.

Inte mycket är slumpens verk, och allra minst att det var en norrman som ställde upp motsatsparet dissociation–association. En svensk kunde lika gärna ha knipit den poängen, en dansk kunde kanske ha kommit på den, en finländare knappast och en balt absolut inte. Varför så? Helt enkelt därför att samhällsorganisationen i stort sett blev som den, vissa svaghetstecken ibland till trots, ändå starkare staten bestämde. Och på denna punkt är det helt nödvändigt att anlägga ett komparativt perspektiv, ty eljest kan man aldrig förstå att Karl Johans dubbelmonarkier, all hans sängkammarkonservatism till trots, egentligen representerade en rätt liberal statstyp. Vart man ifrån den skandinaviska halvön än blickade, upptäckte man bara mer eller mindre full-fjädrade envälden, där självhärskarna var lindrigt intresserade av "ostatlighet" i samhällsstrukturen, som man med känsla för både ackuratess och avskräckningseffekt kallade varje ansats till frivillig föreningsbildning "außerhalb des Staates" i den just nämnda samhälleliga frisfären. Det blev Karl Johans, den kontinentale fältherrens, öde att i stort sett inte få bevittna annat än hur svenskar och norrmän i hans närmaste omgivning – inte minst folkbildningsförståsigpåare bland hans högsta militärer – importerade idéer från de brittiska öarna för att kunna gå till storms mot de samhällsproblem som måste lösas utan att staten måtte "få mer på händerna", som Geijer formulerade det. Om man så vill, hade ett mycket seglivat långvägsprogram från tidigare århundraden börjat störas av Radio Free Europe.

Det blev också i stora stycken som Geijer förutspådde; utan att utdebiteringen på kronsedeln ökade, grundades på löpande band associationer (i dagligt tal "sällskap") för snart sagt varenda upptänklig samhällssektor. Det blev, något förenklat, så, att de kungliga expeditionssekretärerna efter kontorstid iklädde sig rollen som sällskapsdirektionsordförande, under det att nyrika grosshandlare och fabrikkörer – den expanderande kapitalismens bärare – stod för vad det kostade att driva denna verksamhet. Detta var åtminstone i så måtto en liberal giv, att man tillät sig pröva nya organisatoriska former, även om man inte sällan tänkte sig fylla dem med gamla, beprövade normer (vilket faktiskt är en annan sak). Man kan naturligtvis undra varför denna införsel av brittiskt gods så länge varit så förbisedd i forskningen, ty vad man gjorde i samtiden var ju att så snabbt som möjligt direktöversätta benämningarna på "societies" igångsatta för liknande syften. "Sällskapet för nyttiga kunskapers spridande" kan exempelvis inte förneka sitt ursprung: "The Society for the Diffusion of Useful Knowledge" (vad gäller just den så viktiga folkbildningen, hänvisar jag till Lars Petersons bidrag). Som på få andra håll i vår del av Europa blev de svenska och norska samhällena extremt

associativa till sin karaktär (ett undantag är dock Sydvästsverige, vars dansk-kontinentala idéförbindelser jag här inte kan gå in på). I motsvarande grad blev grannlänternas samhällsstruktur kommunalistisk, eftersom också där staten i den allmänna emancipationen måste skaka av sig tidigare åtaganden till lägre nivåer; men då bara till sådana där den själv var huvudman, dvs. till det offentligt rättsliga kommunalväsendet, och i det svepet glömdes naturligtvis inte folkskolan bort (som exempel kan anföras Danmark 1814, där i folkmun snart den träffande benämningen blev "statsskolen", och de ryska Östersjöprovinserna 1816–19). Det var ett utomordentligt stort mått av logik i vad som skedde. Erik Gustaf Geijer och Johan Vilhelm Snellman skrev samtidigt om behovet av en ny samhällsorganisation, men svensken kunde utan risk för repressalier tala om frivilligföreningarna som "anryckande hjälptropper", när han föreläste om "de inre samhällsförhållandena", under det att finländaren i sin "Läran om *staten*" tvangs att hegeliantsk-etatistiskt laborera med reformerade kommuner.

Vad som i verkligheten hände var knappast slumpartat. Som så ofta i historiskt brydsamma situationer sökte man först efter lösningar på det religiösa planet. Evangeliska sällskapet instiftades redan 1808 för att sprida "små gudeliga skrifter", och när detta inte räckte till, ombildades det till Svenska bibelsällskapet 1815 (och när man insåg att biblarna inte spred sig av sig själva, tvangs man 1819 att inrätta ett Fruntimmersbibelsällskap). Och när det inte räckte med den Helga skrift och wallinska psalmboken, utan man insåg att också mer materiella insatser måste till, förbereddes första sparbanken, inrättade man korrektionshus, startade man nykterhetsföreningar, läse- och folkbildningssällskap, och såg man i judiska kretsar till att självorganisera sig i Israelitiska ynglingaföreningen, eftersom man var utestängd från varje statsinstitution som var knuten till kyrkan, och det var ju det mesta; bl.a. skola och fattigvård (om man så vill, var staten stängd för de mosaiska trosbekännarna, under det att samhället öppnat sig för samma grupp). Allt detta inträffade under ett och samma år, 1819, då man även gav ut de första skrifterna om den växelundervisningsmetod, som 1822 också började tillämpas praktiskt i folkundervisningen i såväl städer som på landsbygden. Ett första skede i de på personlighetsprincipen grundade frivilligföreningarnas historia hade inletts.

På detta vis fortsatte det under i stort sett hela Karl Johans tid på tronen. Men därefter var det slut på sällskapsgiven, och frågan är vad detta kan ha haft att göra med kungens död. För visso efterträddes han av sin liberale son Oskar, men sannolikt hade en förändring kommit även om inget regentskifte

ägt rum, om ett kontrafaktiskt resonemang tillåts. Vid mitten av 1840-talet hade den ekonomiska och sociala omvandlingen av samhället gått så långt, att också nya politiska krav börjat ställas i smått och stort och på olika nivåer. Enkelt uttryckt var tiden mogen för Per Götrek och andra att ifrågasätta tillräckligheten i den statsauktoriserade sällsapsverksamheten. I.o.m. arbetarföreningar, bildningscirklar, skandinaviska sällskap, reformsällskap och allt vad det var frågan om hade ett andra skede i den individualistiska självorganiseringens historia börjat – bara för att rätt snabbt efter 1848 komma på avvägar (i varje fall om man betraktar dessa föreningars ursprungsbemärkligheter). Fort nog var Victor Svanbergs femtiotaliberaler, de defensiva liberalerna, framme och bemäktigade sig denna typ av klart mer proletära organisationsformer, allt träffsäkert skildrat i Bunny Ragnerstams "Kråsnålen", där den arme Eklund som företrädare för både arbetare och arbetsgivare ohjälpligt hamnar mellan barken och veden. Denna föreningsrörelse skulle emellertid bara något årtionde senare få mothugg under det tredje skedet av 1800-talets organisationshistoria, då massorganisationerna, de s.k. folkrörelserna, gjorde entré. Dessas mål och bestämmelse blev att slåss mot en stat, som sedan 1850–1860-talet blivit allt mer samhällsinterventionistisk, som allt mer börjat svänga över från den privat- eller associationsrättsliga sidan i den ovan skisserade triangeln till den offentligt rättsliga. Det nymorgnade intresset från centralmaktshåll gällde inte minst den tidigare rent kommunala skolan och fattigvården – de gamla parhästarna i svensk socialpolitik (den 1868 första gången utgivna "Läsebok för folkskolan" kom, som bekant, snart att kallas "statens läsebok"). Men då är sedan länge handlingen över i en tid som har föga eller inget med det skede att göra, då 1830- och 1840-talets fattigvårdspaket överlämnades till fyrståndsriksdagen.

Kommentar:

Denna allmänna skiss bygger i allt väsentligt på hur jag i andra sammanhang sett på förhållandet stat–samhälle under 1800-talet. För reformeringen av den lokala självstyrelsen se *Agrarsamhällets förändring och landskommunal organisation. En konturteckning av 1800-talets Norden* (1987); för det tidigaste frivilligföreningsväsendet *Adertonhundralets associationer* (1985). Den svenska medborgerlighetens framväxt behandlas i "En historisk uppgörelse. När 1800-talsnationen avlöste 1600-talsstaten" (*Historisk tidskrift* 1990). En

sammanfattning av de nordiska särdragen i förändringsprocessen ges i "The Age of Associations. Principles and Forms of Organization between Corporations and Mass Organizations" (*Scandinavian Journal of History* 1988).

Lars Petterson ¹

Hvarföre är allt en trasa? Några synpunkter på folkunder- visningens institutionalisering

Utur hvilken synpunct man än må betrakta den lägre Folk-Classens, våra hittills vanlottade likars, bildning, kan det ju aldrig bestridas, att så väl enskilt som allmänt väl är därmed förenadt. Af denna talrika obemädlade Folk-class bero ju våra bekvämligheter, våra njutningar, vår personliga säkerhet och vår egendom; och hvad som är af ännu mera vigt, en blifvande generation anförts icke sällan helt och hållet i deras vård, och gryende seder och vanor få af dem sin första, ofta oåterkalleliga, rigtning. I en allmännare hänsigt är denna Folk-classens Förstånds- och Själs-bildning af ett icke ringare värde. – Den skapar hos dem en känsla af heder, som skyddar dem från excesser, hvilka leda till fattigdom och brott; ett medvetande af skicklighet, som för-
mår reda dem utur ledsamma omständigheter, och underhåller en känsla af dygd, som ger dem mod att finna sig deruti.

J.A. Gerelius, *Det Brittiska eller Lancasterska Uppfostrings-Systemet*

Alla samhällsinstitutioner av någon betydelse behöver sina hjältedåd och ett datum att fira. För den svenska skolans del är det folkskolestadgan av den 18 juni 1842 som givits denna symboliska innebörd. Under 1992 uppmärksammas detta årtal med jubileumssymposier, böcker och festtal för att 150 år förflutit sedan "folkskolan tillkom". Att nära hälften av Sveriges socknar redan hade någon form av skola före 1842 spelar ingen roll i sammanhanget. Inte heller att stadgan inte fick några dramatiska effekter för skolbyggandet, att den varken var tvingande för socknar eller för skolbarn eller att vissa målformuleringar ännu var ouppfyllda trekvarts århundrade senare.

Historievetenskapen har i detta liksom i många andra fall låtit sig lånas till en mytologisering av det förflutna. Historien ges en metafysisk innebörd av mening och mål i det som skett och sker, där det förflutna sätts i samband med nutid och framtid. Förgångna skeden ses inte i sitt sammanhang utan blott som "förstadier" till det närvarande. Och detta närvarande ses som kulmen på en process av oavbrutet framåtskridande. Det hör till saken att gränsen mellan "vetenskaplig" historia och mytskapande är flytande.

I fråga om folkundervisningen har denna historieskrivning långa traditioner, alltifrån Fridtjuv Berg, via B. Rudolf Hall till senare tiders Wilhelm Sjöstrand och hans lärjungar. Historien om hur skilda skolformer med högst varierande innehåll och upphov genom lagstiftning förenades i en enhetlig "folkskola" i det tidiga 1800-talets smältdegel har i läroböcker i svensk historia oftast skildrats som ett uteslutande legislativt förlopp. Man har fått lära sig det kryptiska stickordet "folkskolestadga" – med vidhängande årtal – och bibringats föreställningen att ständernas beslut vid 1840-1841 års riksdag var folkundervisningens upphov samt att ifrågavarande "reform" – i likhet med historiens allmänna riktning – markerade ett oproblemiskt framsteg.

Liksom andra former av traditionsbildning måste bekräftas i återkommande ceremonier, har också myten om folkskolan som ett nationellt samhällsupdrag, givet av konung och ständer 1842, initierats, förstärkts och interpunkterats av återkommande självglorifierande ritualer, med inledning 1892, då ett första jubileum – halvseket jämt – celebrerades med sekelskiftets hela patriotiska pompa. Denna manifestation måste förstås mot bakgrunden av två parallella tidsfenomen, folkskollärarkårens professionaliseringssträvanden och nationsbyggnadsprojektet. Också i det senare projektet – som stod under ledning av förre seminarielektorn Artur Hazelius – gavs skolan stor betydelse.

Synen på skolan som en demokratisk lagstiftningsfråga kom tydligast till uttryck 1917, vid 75-års jubileet, då socialdemokraterna för första gången inlämnade en stor motion i folkskolefrågan. Detta år beskrev Alfred Fridén i *Småskolan, veckoblad för den första undervisningen* den känsla av "helig vördnad och tacksamhet", med vilken han betraktade 1842 års folkskolestadga. Vad var det då Fridén såg i den då 75 år gamla stadgans fjorton paragrafer? Jo, han menade att dokumentet vittnade om att "1800-talets demokratisering nått även våra kuster, att man börjat inse, det även allmogen eller folket borde betraktas som medlemmar av samhället". Detta perspektiv på folkskolestadgan var 1917 taktiskt betingat men har därefter märkligt nog levt kvar och upprepats i skilda tonarter av framåtskridandets trösterika krönikörer. Vad flertalet av senare tiders skolhistoriker sorgfälligt glömt att notera är, att merparten av allmogen och hela den yrkeskår som tidningen representerade – småskollärarinna – ännu saknade demokratiska rättigheter 1917.

Efterhand har naturligtvis flertalet av de omhuldade legenderna punkterats. Men just denna – att motivet bokom folkskolestadgan var att fostra de egendomslösa barn för att på sikt ge dem möjlighet att kräva sin andel av

den samhälleliga makten – har visat sig förvånansvärt seglivad. Tanken är naturligtvis djupt anakronistisk och var alls inte aktuell 1842.

Det 1842 års folkskolestadga framför allt uttryckte var en legislativ bekräftelse av den sociala segregeringen av skolväsendet som inletts tidigare under seklet. Uppspjälkningen av undervisningsväsendet i skilda skolssystem för de olika samhällsklasserna, som återspeglade den sociala differentieringen inom bonde- och borgarståndet, hade inletts med en utsortering av de fattigare eleverna ur trivial- och apologistkolorna i städerna. De fattiga barn som tidigare satts i kyrkskolorna, på grund av de försörjningsmöjligheter som där erbjöds, skulle från och med 1810-talets slut placeras i särskilda fattigskolor. Vid riksdagen 1823 beklagade bondeståndets talman Johan Longberg att skolorna genom 1820 års skolordning blivit "privilegierade undervisningsanstalter för de förmögne".

Skolgång och försörjning – genom djäknegång, sjungande i processioner och i husen – betraktades nu som oförenliga begrepp och ett nytt fattigundervisningsväsende utformades för städerna. Detta innebar att parallellskolesystemet – en skola för varje samhällsklass – först uppstod i städerna och att de där befintliga närings- och lärdomsskolornas verksamhet förändrades samt att distansen till fattigskoleväsendet allt starkare markerades.

Parallellskolesystemet – som överkligades i hela Europa – kan betraktas i synkront sammanhang med det system som liberalerna kämpade för inom politiken – att medborgarrätten uteslutande skulle graderas efter förmögenhet och inkomst – och kanske kunde Europas alla censussystem införas först sedan uppdelningen förverkligats inom det offentliga skolväsendet. Den affinitet mellan besuttenhet och bildning/sedlighet som i striden för "det nya riket" blev en ständigt postulerad självklarhet, hade hur som helst inte tidigare betraktats som ett axiom. Tolkningen antyder ett samband mellan konstruktionen av en borgerlig klassidentitet och den burgna "medelklassens" strid för politiskt erkännande, och att avskiljandet av de egendomslösa barn från kyrkskolorna – för att hänvisa dem till särskilda *folkskolor* – skall ses som en nödvändig beståndsdel i detta klassprojekt. Borgarsönernas fostran lösgjordes från faderns yrkes- och skråspecifika karakteristika och antog en för den borgerliga livsvärlden kunskapsmässig och pedagogisk homogenitet, som blev det andra politiska kvalifikationskravet – egendom var det första. Frasen *Besitz und Bildung* blev också i Sverige ett begreppspar först när bourgeoisie intagit sin plats bland de bildade klasserna, men detta skedde i minst lika hög grad genom ett socialt avskiljande nedåt som genom ett utbildningsmässigt närmande uppåt.

I frågan om representation enades konstitutionsutskottet vid 1840-41 års riksdag om följande formulering: "Både om hela folk och om enskilda gäller således, ehuru i olika grad, att de ideella intressena stå i nära samband med de materiella; att bildning och den skicklighet, som derpå beror, gerna stå i ett visst förhållande till yttre förmögenhet." Att genomgången folkskola skulle kvalificera till medborgerlighet, var knappast aktuellt. Med "medborgerlig" kompetens avsågs vanligen *ekonomisk* kompetens, en viss förmögenhet ansågs tyda på bildning och duglighet – och någon sådan erhöles inte i folkskolan. Varför skulle för övrigt de härskande vara så angelägna att etablera en allmängiltig legitimitet på just detta område? I kampen för de rättigheter som skulle tillerkännas medborgaren eftersträvades ingen universell norm, dessa rättigheter skulle grundas på förmögenhet, och därmed deklarerades klart för alla att staten var – och skulle vara – de besuttnas stat till skydd mot de obesuttna.² Erik Gustaf Geijers spetsfundiga resonemang om grundläggande frändskap mellan "förmögenhet" och "förmåga" vid samma tid, kan knappast heller anses stödja tesen om folkskolan som en medborgarskola.

Med 1842 års stadga befästes föreställningen om en särskild uppfostningsinrättning för folket. Den gängse beteckningen på denna inrättning, obligatorisk skola, är bekväm, stabil och vilseledande. Det adekvata uttrycket är det som brukades i samtiden – och endast kan förstås mot bakgrunden av samhällsomvandlingen – *offentlig* skola, analogt med den offentliga fattigvård som var i stöpsleven vid samma tid. Medan folkundervisningen tidigare betraktats som en kyrklig angelägenhet började den under 1830-talet definitivt att sorteras under kategorin *politie* av de världsliga myndigheterna. Under denna rubrik skulle landshövdingarna från denna tid enligt formuläret förutom folkskolan behandla kronobetjäningen och arbetsinrättningarna samt fång-, sjuk- och fattigvården.

Med folkskolan blev den sociala segregeringen total. Den folkundervisning som utvecklades innebar dock en segregation av underklassen mindre i avseende på de kunskaper som där förmedlades än på de metoder – växelundervisning med s.k. monitörer – som tillämpades vid denna kunskapsförmedling. Dessa metoder var exklusiva för "folket".

Skolhistorikernas antaganden att folkskolans framväxt bäst kan förstås mot bakgrunden av liberalernas önskemål om kunniga och aktiva medborgare ges inget starkare stöd vid ett studium av växelundervisningsmetoden. Möjligtvis kan svårigheterna att finna bekräftelse på antagandena förklara det minst sagt svala intresse forskningen visat metoden. För det torde vara svårt att bortse från dess betydelse, i vårt land beredde den marken för folksko-

lestadgan och anbefalldes i den. Folkskoleexpansionen var intimt förknippad med det lancasterska undervisningssystemet. Det var med berättigad stolthet Sällskapet för växelundervisningens befrämjande 1842 kunde skriva: "Behovvet af folkskolors inrättande har blifvit insedt och detta ämne med stigan- de värma omfattadt, i samma mon som vixelundervisningen blifvit antagen." Lancasters monitörundervisning blev heller ingen tillfällig parentes i folkskolans utveckling, på många håll levde den kvar långt in i vårt århundrade. Redan år 1864 utfärdades visserligen ett cirkulär som påbjöd lärarna att, så långt det var möjligt, själva svara för undervisningen, men enligt folkskoleinspektören och seminarieriktorn Carl Kastman hade denna reform ännu 1880 stannat "på papperet". Överdirektören i folkskoleöverstyrelsen, B. J:son Bergqvist, anlade 1917 ett historiskt perspektiv på frågan om de två pedagogiska riktningar som representeras av namnen Lancaster och Pestalozzi. Han ansåg att i fråga om lärarutbildningen hade Pestalozzi "omsider hemburit segern över Lancaster – åtminstone på papperet och i systemet". "I skolans arbete", tillade han, "gjorde sig dock Lancasters anda länge förnummen och det gör den ännu idag".

Sociala institutioner tenderar att präglas av de sociala och kulturella drag som är rådande vid den tidpunkt då de uppstått. Medan äldre skolformer uppvisar många tydliga paralleller och analogier med hushållet – så besatt exempelvis skolmästaren analogt med husbonden stor personlig makt – var växelundervisningsskolan den första skolform som lånade sina mönster från lönearbetet. Här var de utmärkande dragen – bortsett från prestationsinriktningen – operonliga, förtingligade sociala relationer. Metodens mest påfallande inslag var hierarkisk rangordning, ett operonligt kommandosystem och ett minutiöst meritokratiskt regelverk för degradering och avancemang. Joseph Lancaster förklarade att läraren skulle vara en "silent by-stander and inspector" och "business will go on as well in his absence as in his presence, because his authority is not personal". Undervisningen reducerades till drill och underkastades en mekanisering som i allt väsentligt hämtades från de tekniker som i England utvecklats för arbetsprocessen i fabriker. Både kontrollbetingelserna och arbetetsformerna skulle också i görligaste mån efterlikna de villkor som fabriksproduktionens ställde, tänkte man sig i de växelundervisningssällskap som efter brittisk förebild uppstod runt om i världen och som erbjöd massundervisning för underklassen till lägsta pris. Skolorna utformades därför som fabriker – även i Sverige och på andra håll där fabriksmässig produktion ännu var sällsynt – och den vara som producerades i dessa skolfabriker var arbetskraft.

De färdigheter som växelundervisningsskolan skulle befodra var oupp-
lösligt förenade med lönearbetets bestämda – schemabundna – sammanhang
mellan arbetsmomenten. Det nödtvunget avbrutna, oavslutade arbetet, blottat
på innehåll och mening, demonstrerade i denna skolfabrik att arbetet måste
berövas hela den anstrykning av skapande och fulländning som utmärker
hantverk och bruksvaruproduktion. Den konstfullt vävda mattan, det kär-
leksfullt formade hammarskäftet, alla de arbetsprodukter som bar uttrycks-
fulla spår av framställarens personlighet, skulle nu ersättas av varumarkna-
dens anonyma ting. Hantverkets övningar anlidade erfarenheten, dess hand-
grepp och moment hade förmedlats i en inlärningsprocess som varit mättad
av reminiscenser av personlig egenhet och excentricitet. Nu skulle varje ar-
betsmoment vara konformt och oavhängigt av det föregående, fragmentarise-
rat och utan sammanhang med ett eget mål. Lifornigheten i beteende, som
var monitörskolans medel och mål, skulle uppnås med ett opersonligt signal-
system, som skulle framkalla bestämda åtbörder, men som var utan sam-
manhang med föregående åtbörd också när den var en identisk upprepning
av denna. Monitörskolans tävlingssystem var inriktat på belöning, men ele-
vens strävan att belönas var ingen personlig önskan. Arbetet fick aldrig för-
knippas med uppsluppen glädje eller självupptagen, djup koncentration – så-
dant var förbehållet "fritiden" – endast med en dyster beslutsamhet. Resul-
tatet blev en skola för det av egna önskningar och begär oberoende beteen-
det. Lancastermekanismens tomma åtbörder skulle ta barnens vanor i besitt-
ning, så att de inte kunde fungera annat än reflektoriskt.

Däremot bör inte växelundervisningsskolans betydelse för förmedling av
nya och utvidgade kunskaper eller ett nytt lärostoff överdrivas. För en för-
medling av någon annan kunskap än den som sedan århundraden givits i
hushållsundervisningen torde monitörskolan ha varit av underordnad bety-
delse. Den kunskap – och den sociala normalitet över huvud – som den
skulle medverka till att universalisera, gällde snarare *individualiseringen*,
människans enskildgörande, vilket framgår vid en granskning av metodens
grundläggande syfte och särdrag. Och det var bl.a. detta man i samtiden såg
som epokgörande, men också skolans organisation betraktades som en ex-
perimentversion av det samhälle som var i vardande. Andra former av of-
fentlig folkundervisning kunde givetvis bidra till att frigöra individen från
hushållets och den enskilda korporationens kollektiva band, men endast
växelundervisningsskolan erbjöd en form av emancipation som inte innebar
att husbonden blott ersattes av skolmästaren, utan individualiseringen bygg-
de på enskild tävlan, och på att undervisningen i huvudsak sköttes av barnen
själva. Betecknande nog kom kritiken mot metoden från anhängare av den

patriarkala kulturnormen. Bland de "betänkligheter och tvifvelsmål" präste-
ståndets ecklesiastikutskott formulerade till 1812 års uppfostringskommitté
beträffande monitörundervisningen var det centrala att metoden stod i kon-
flikt med "sjelfva Andan af den späda ålderns uppfostran och undervisning".
Enligt utskottets mening fordrade denna "*faderlig myndighet och omvårdnad;
barnslig lydnad och tillgifvenhet* i närmaste förening", något man uppenbar-
ligen ansåg bäst befodrades i hemundervisningen, men om husbonden inte
kunde svara för barnens fostran borde uppgiften anförtros en enda "Ledares
fria och ocontrollerade vård". Frånvaron av "Lärarens faderliga myndighet"
och omvårdnad" påtalades som metodens avgörande brist. I främjarnas ögon
var just den opersonliga sociala relationen som var metodens viktigaste be-
ståndsdel. I växelundervisningsmetodikens internalisering av skammen hade
man tillskansat sig en kontrollteknik som var effektivare än någonsin skrär-
ken för prygel. I Stockholms Kyrko-Tidning betonades 1824 den "ständigt
bestående" fostran som lancastermetoden medförde: "Redan skolgossen har i
hvar vinkel af ett rum, ja i sjelfva skoltrapporna en catheder, och i hvarje
kamrat en skolmästare."

En av systemets grundpelare var att barnen skulle isoleras från hushållet;
individen skulle brytas ur alla kollektiva formationer, alla avhängighets- och
tillhörighetsband skulle klippas av. Individualiseringen var uttrycklig och
konsekvent: växelundervisningstekniken innebar att skolans elevkollektiv
delades in i mindre monitörledda grupper, vanligen åtta "klasser" i de skilda
ämnena, som varje individ skulle genomgå inom loppet av skoltiden.
Lärjungarna blev därvid individuellt "klassificerade" och betecknades som
"disciplar" (av latinets *discipere*, att ta isär). Varje sådan klass var en hetero-
gen ansamling, splittrad och upptagen med att konkurrera och strida inbör-
des. En klass eller cirkel tävlade aldrig kollektivt med någon annan klass.
Den heteronomt frambringade klassen var den enda erkända gruppen. Varje
annan ansamling – utan kontroll – förbjöds uttryckligen. Det gällde att upp-
lösa varje autonomt kollektiv, man måste förhindra att barnen klumpade ihop
sig i onyttiga formationer, som dessutom kunde vara farliga. På tröskeln till
ett samhälle som förutsatte fri konkurrens mellan särskilda – ur kollektivet
utsöndrade – individer, var självfallet denna aspekt epokgörande. Frågan *vad*
man lärde var helt underordnad frågorna *var* och *hur* man lärde. I själva ver-
ket var kunskapsinnehållet förvånansvärt oförändrat sedan 1600-talet. Löne-
arbetet krävde nya former av disciplin, inte i första hand nya kunskaper.
Medan den feodala kulturella reproduktionen var knuten till personliga bero-
endeförhållanden krävde lönearbetet institutionella former för socialisation
och disciplinering. Monitörskolans väsentliga innehåll var att den anvisade

roller som bröt ut människan ur alla kollektiva sammanhang. Den *separerade* och *segregerade*. Den fullbordade den heteronoma individualisering som följde på den mest centrala av separationer: skiljandet av arbetskraften från arbetsprodukten; det gällde en hel rad av separationer, den mellan produktion och reproduktion, mellan könen, mellan barn och vuxna och mellan samhällsklasserna.

Sådana inpräglade karakteristika tycks motstå mycken förändring, och kanske kan Erik Wallins ord från 1992, att växelundervisningen har sin "principiella förlängning in i nutiden", anföras som argument för den särskilt påtagliga strukturella tröghet som präglar skolan.³

Växelundervisningssällskapet normalskola blev rikets första folkskoleseminarium, och metodens historiska betydelse låg också i att den banade vägen för organiserad lärarutbildning. Att så blev fallet är förklarligt, ty vad metoden fr.a. uttryckte var en didaktisk objektivism, dvs. dess främsta kännetecken var att den reducerade pedagogiken till ett metodiskt regelverk, den blev en inlärningspsykologisk naturvetenskap, som varken tog hänsyn till inlärnings subjektiva förutsättningar eller till dess innehåll eller objekt. I skolmästarens ställe inträdde den rationella och repeterbara *metoden*. Betoningen på en standardiserad metod som kunde utbredas, på pedagogiken som generaliserbar teknik och uniformt system, blev viktiga incitament till undervisningens förvetenskapligande, skolväsendets standardisering och till lärarkårens professionalisering. Organiserad lärarutbildning har i nästan hela Europa sitt upphov i monitörpedagogikens normalskolor.

Vad var då syftet bakom växelundervisningens införande i vårt land?

Brittiska forskare har framhållit de industriella dragen, man har betonat växelmetodikens disciplinerande inslag, som setts som redskap för att bryta barnens vilja och anpassa dem till rutinarbete i fabriken. Och visst är det lätt att peka på sådana inslag. Också i Sverige framhöll man sådana aspekter. Det var främst verkstaden som försåg handboks författarna med belysande metaforer. Trängseln och sorlet i överfyllda skolsalar gjorde kanske liknelsen med tidens fabriker naturlig, men vad som är mera anmärkningsvärt är att dessa förhållanden oftast framställdes som en grundläggande merit, ett nödvändigt pedagogiskt inslag i systemet. Redan 1816 kunde det heta: "Den rörelse, som äger rum i alla dessa barnskockar, sorlet af alla dessa späda röster, liknar nog maskinernas ljud i Bomullsspinnerier. Underwisningen är i sjelfwa werket ett slags mechanism, lämpad till förtståndskrafterna, och som derjemte förkortar alla dessas förrättningar. Ordning råder der, i förening med rörelse, nöjet med fattningsmöda, och hwad som annars öfwerallt är ett för barnet smärtsamt yrke, är här detsamma en lek mera."

Också debattörer som avgjort var motståndare till en industriell utveckling i Sverige sällade sig efter hand till metodens hyllningskör, men argumenten varierade. Liksom i citatet ovan var nyckelordet ofta *mekanism* och *mekanisk*, termer som i samtidens debatt om de högre samhällsklassernas uppfostran och undervisning alltid gavs en utpräglat pejorativ klang. När metoden vunnit en dominerande ställning inom landets folkundervisning, kunde det heta: "Denna mechanism gifver ett åt barnaåldern särdeles passande ledband. Den är en högst nödig motvigt, en sig yttrande attractionskraft, som hämmar det annars oundvikligt öfverhandtagande sjelfsväldet, så väl i vetandet som i lefvernet." Föreställningen att en pedagogisk vetenskap, anpassad efter folkundervisningens krav, skulle vara lika effektiv, standardiserad och teknologiskt avancerad som de maskiner som just hade inlett sitt segertåg inom produktionen, vann starkt gensvar. Och växelundervisningsmetoden tycktes uppfylla de högst ställda förväntningar därvidlag.

Här var syftet uttryckligen att utrusta människor av en lägre och ringare samhällsställning med vanor och beteenden som passade just en sådan underordnad klassposition. Man ville frambringa samhällsvarelser som varken skulle ifrågasätta eller hota herrarnas ställning eller auktoritet. Joseph Lancaster, som inte avsåg att rubba förhärskande samhällshierarkier, skrev att de fattigas barn skulle fostras att bli "more useful and intelligent, without elevating them above the situations in life for which they may be designed". Motiven hos undervisningsreformatörerna bland de högre klasserna kan knappast betvivlas – i vilken mån de lyckades är en helt annan fråga.

Ingenting vore alltså lättare än att peka ut växelundervisningsskolan som den framväxande borgerlighetens välplanerade försök att skapa en disciplinerad och foglig arbetarstam. Men om man går in i det historiska skeendet och skärper blicken för det väsentliga visar sig emellertid allting mera komplicerat och spänningsfyllt än så. Argumenten för ett enkelt kausalt samband mellan industrikapitalism och folkundervisning förefaller för Sveriges ankommande knappast övertygande. Att växelundervisningsmetoden markant uttrycker den industriella, strängt arbetsdelade massproduktionens ideal får inte vilseleda någon att bortse från det besvärande faktum att metodens lansering och etablering i vårt land tydligt *föregrep* industrialiseringsprocessen. Man bör inte heller betrakta växelundervisningsskolornas utbredning över landet som ett medvetet försök att på förhand få underklassen att internalisera en "industriell" kollektiv mentalitet. Inte heller bör man tolka folkskolestadgans tillkomst i första hand som en ambition att *pro forma* smörja hjulen i den nya Grottekvarnen, som Viktor Rydberg beskrev ett halvt århundrade senare (även om den möjligtvis fick sådana smörjef effekter). Tanken på underklas-

sens disciplinering skulle aldrig ha vunnit framgång om den uteslutande vilat på en funktionell anpassning till en produktionsordning som många fortfarande bekämpade. De oordnade existenser som skråhantverkets upplösning gav upphov till och de f.d. tjänstehjonen som nu hotade att bli "lösa" och oavhängiga lönearbetare upplevdes dock som ett hot mot samhällets bestånd. Folkskolan växte, i likhet med andra offentliga institutioner som cellfängelser, tukthus och fattigvårdsinrättningar, fram som en lösning på något som uppfattades som ett vidare socialt dilemma.

Disciplineringstanken, som den kom till uttryck i propagandan för växelundervisningen, tycks ha tilltalat många därför att reformatörerna lyckades presentera den inte endast som lösningen på okunnighet, brottslighet, olydnad och missnöje, utan som lösningen på epokens hela sociala kris, som en integrerad beståndsdel i strategin för att återupprätta ordningen på ny grundval.

Växelundervisningsskolan bar prägel av samhällsomvandlingen. På motsvarande sätt kom de legislativa insatserna från statsmakterna att resultera i halvmesyurer, fyllda av motsättningar och olösta konflikter. Historikern kan sällan påvisa några entydiga resultat, historien har sällan någon självklar sens moral. Carl Jonas Love Almqvist avslutar sin saga om Ormus och Ariman med en sentens som blivit klassisk. Låt mig avsluta denna lilla framställning om 1800-talets skolhistoria med Almqvists ord:

Ack, och ändå –
Hvarför är den goda dum –
Hvarföre den kloka ond –
Hvarföre är allt en trasa?

Noter

1. Artikeln utgör ett sammandrag av författarens föredrag vid det symposium Föreningen för svensk undervisningshistoria arrangerade i Uppsala 1992. För belägg och litteraturhänvisningar hänvisas till författarens *Frihet, jämlikhet, egendom och Bentham. Utvecklingslinjer i svensk folkundervisning mellan feodalism och kapitalism*. 1992.
2. Adam Smith hade utan omsvep diskuterat statens fundament i sin *Wealth of Nations*: "Civil government, so far as it is instituted for the security of property, is in reality instituted for the defence of the rich against the poor, or of those who have some property against those who have none at all."
3. Wallin, "Inledning", i: *Från folkskola till grundskola*. 1992, s. 13.

Inläggen från John Boli, Torkel Jansson och Lars Pettersson kommenterade av Harry Lenhammar

John Boli är sociolog och belyser utifrån sina utgångspunkter folkskoleproblematiken. Ur ett historiskt perspektiv kan detta vara stimulerande men ger samtidigt intryck av en ganska abstrakt diskussion då man söker beskriva och förklara händelseförloppet med så teoretiska termer.

De tre teoretiska modellerna – funktionalistisk, konflikt- och institutionell teori – ger en intressant belysning åt hela problematiken, men den kunskap uppsatsen strängt taget förmedlar är att folkskolans tillkomst endast kan förklaras genom ett komplex av teorier, inte genom att renodla någon. Hos skilda ageranden kan olika motiv ha varit förhärskande, men målet varit gemensamt. När 1842 års skolplan betecknas som en ideologisk vision med mera symbolisk än rationell innebörd låter sig sägas. Bättre vore det dock att uttrycka att skolplanen är det idealmål man medvetet strävar efter och då har den en rationell betydelse. (När det sägs att skolan bara undervisade i svensk geografi resp svensk historia är detta inte riktigt. I dessa ämnen fanns vidare inslag.)

Med ett mycket stimulerande språk ger Torkel Jansson en snabbskiss över sitt ämne. Någon gång provocerar formuleringar till frågor. Vad får man konkret veta om en epok som karaktäriseras som en övergång från en mångfacetterad feodalism till mer enhetligt organiserad kapitalism? Det är – synes det mig – en ganska grov bestämning. Associationernas betydelse – ett av författarens specialområden – framhålls starkt och med rätta. Deras inflytande kommer via kontakter med brittiskt och amerikanskt samhälle i motsats till den tyska statliga ordningen. Till de viktiga sällskapet kronologiskt sett hör traktat- och bibelsällskapen. Även dessa var huvudsakligen uttryck för brittiska kontakter. Men det är intressant att konstatera att de både kunde samarbeta med Svenska kyrkan och utvecklas i rent separatistisk riktning. Med den stora betydelse religionen hade i den tidens samhälle är det viktigt att framhålla den sprängkraft som låg i de religiösa sällskapens verksamheter. De förberedde marken för ett annat sätt att tänka och handla än det statligt/kyrkliga.

Såsom framställningen gjorts framgår inte de djupa skillnader som förelåg i den tidens samhälle mellan stad och land. Delvis bryts dessa ned vid seklets mitt, näringsfrihet etc men samhället som sådant måste beskrivas utifrån den dualism, som rådde.

Lars Pettersson understryker med all rätt att folkskolestadgebeslutet 1842 felaktigt har betraktats som ett definitivt beslut om skolan. Han menar att det har skett en mytologisering av det förflutna. Naturligtvis ligger det mycket i den kritiken men historiker och allmänhet behöver de historiska händelserna och besluten som korgar att samla företeelser och tankar i. Det måste dock till en vakhållning att man inte lägger för mycket i korgen som skett med skolbeslutet 1842. I sin rensningsoperation vill författaren ersätta termen att stadgan innebar en obligatorisk skola med offentlig skola. Det är riktigt och leder tankarna åt annat håll. Ger ett bättre perspektiv. Enligt författaren bör inte växelundervisningsskolans betydelse för fömedling av nya och utvidgade kunskaper eller nytt lärostoff överdrivas. Detta kanske låter sig sägas, men det bör också konstateras att den erbjöd möjligheter till ett utvidgat lärostoff även om det inte alltid utnyttjades.

Växelundervisningen, individualiseringen och lönearbete är termer som används på ett mycket stimulerande sätt i framställningen.

Författarens framställning är ganska komprimerad men sporrar till eftertanke

Thomas Magnusson:

Fattigvårdsproblemet och folkskolefrågan

Bengt Sandin skisserade i sin avhandling bl.a. de olika forskningslinjer eller traditioner som utbildats av historiker och andra kring tillkomsten av den svenska folkskolan vid mitten av 1800-talet. Om man förenklar – och det bör man för diskussionens skull – kan man säga att det framträtt två olika skolor när det gäller frågan om vad som låg bakom beslutet om folkskolan, vilka motiven var och vilket syfte skolan skulle tjäna i det nya samhället. Den ena skulle vi kunna kalla traditionalistisk. Den uppfattar skolfrågan som en del av hela samhällsutvecklingen från början av 1800-talet. Skolan ingick, menade man, som ett väsentligt och naturligt inslag i hela den väldiga omstötning som inleddes vid mitten av seklet. Elementära kunskaper i räkning, läsning och skrivning var något som även för underklasserna ansågs oumbärligt i det nya mer komplicerade samhället. Och som Ewa Rappe påpekat i en uppsats i Häftet för kritiska studier 1973 har skolfrågan i denna tradition också felaktigt sammankopplats med industrialismen. Den svenska industrialiseringen befann sig ju ännu i sin linda omkring 1840. Typiskt för denna forskningsinriktning är att den inte urskiljer något egentligt klassintresse bakom tillkomsten av skolreformen 1842. Skolfrågan placeras in i ett slags lineär utveckling med det moderna industrisamhället som slutmål.

Den andra forskningsinriktningen har i väsentligt högre grad lagt tyngdpunkten på dels den permanenta klassmotsättningen i 1800-talssamhället men också på det klassintresse som kan spåras bakom folkskolans tillkomst. Man skulle kunna säga att enligt detta sätt att betrakta saken, var skolan tänkt att bli kanske ett huvudinstrument för etablissemangets sociala kontroll av underklasserna. Bengt Sandin har i sin avhandling bl.a. ställt sig uppgiften att ingående analysera hur denna sociala kontroll tedde sig i perspektivet uppifrån men också nedifrån. Inte minst det senare ledet är nöd-

vändigt att analysera. Det räckte inte med att de ledande i samhället ansåg det nödvändigt att kontrollera massorna. Det måste också finnas en viss accept och en någorlunda positiv inställning från de berörda sida. Sandin har också visat på kanske den viktigaste aspekten av detta problem: det fanns ett rent materiellt behov hos underklassens familjer att placera sina små i skolan, inte minst för matens och de materiella behovens skull, i varje fall under arbetstid.

Innan jag invecklar mig i några deklamationer om var jag själv hör hemma i detta forskningsläge vill jag först klargöra från vilken vinkel jag från början närmat mig problemet. Sedan ett par år är jag sysselsatt med en studie av debatten kring pauperismen under 1800-talet i ett jämförande internationellt perspektiv. Detta låter ju väldigt storslaget. Vad jag gör är att jämföra borgerlighetens diskussion om fattigvården i Rostock och Göteborg under 1800-talet.

Det hade ju funnits en fattigfråga också under seklerna före omkring 1800. Vad det då främst handlade om var de grupper av fattiga som man i samtiden kallade ärliga och rätta fattiga. De utgjordes av gamla och fysiskt sjuka, av föräldralösa barn och mentalsjuka. Som Bronislaw Geremek, den polske historikern, framhållit, var just dessa grupper ett nästan nödvändigt inslag i samhällsbilden. De kunde ta emot allmosor, de kunde bli föremål för barmhärtighet mm. mm. För att de icke-fattiga skulle kunna framstå som genuint kristna och fromma var det lämpligt att det fanns ett antal fattiga att tillgå. Utöver dessa fattiga fanns även de orätta eller oärliga fattiga, egentligen en anomali i ståndssamhället. De orätta fattiga var lösdrivare, lättingar, arbetsovilliga, kort sagt människor som ofta valt att leva utanför samhället.

1839 års fattigvårdskommitté berörde givetvis denna traditionella grupp av fattiga. Men de kommitterade kunde konstatera att gruppen i fråga egentligen inte hade ökat andelsmässigt. Att gruppen antalsmässigt hade ökat stod helt klart men det hade också befolkningen totalt sett gjort. Detta kunde avläsas i den statistik som landshövdingarna tidigare insänt till kommittén. Det fanns alltså, menade de kommitterade, på just denna punkt inte anledning till oro. Däremot fanns ett annat hotfullare moln vid horisonten, de individer nämligen, som arbetade som daglönare och statorpare samt motsvarande grupper i städerna. De var visserligen i strängare mening inte fattiga, men de kunde mycket lätt bli det. Det förtjänar att citera några rader ur kommitténs inledningstext rörande detta hot, inte minst på grund av dess lite trevande och troskyldiga anslag:

”Desto mera bekymmersamt framstår det vacklande självbeståndet hos den samhällsklass, vars försörjning, så väl för föräldrarna, som de oftast talrika barnen, är beräknade på dagsverksarbete och den tidtals avbrutna tillgången på sådan arbetsförtjänst samt den ytterst svåra förlägenhet varföre denna klass är blottställd vid varje rubbning av det vanliga förhållandet...”¹

Därmed hade kommittén uppmärksammat arbetslösheten som samhällsfenomen. Denna företeelse hade visserligen då och då uppmärksamrats tidigare men kanske inte så prononcerat som i kommitténs betänkande. Det stod nu också klart att gruppen ifråga tillväxte hastigt, dessa potentiellt fattiga blev snabbt allt fler, inte minst på grund av dödlighetens minskande. Kommitténs ledamöter trodde sig djupt medvetna om bakgrunden till denna skrämmande tillväxt: hemmansklyvningen framkallade gårdsbruk utan bärkraft för de berörda, statorp-systemet gjorde gods- och jordägare oansvariga för arbetarnas utkomst osv. Men dessa iakttagelser var ändå långt ifrån tillräckliga för att förklara bakgrunden till de enskilda individernas eländiga situation, hävdade ledamöterna. Låt mig citera igen:

”Benägenheten att avskudda sig husbondeväldet och den lockande förespeglingen av självrådighetens fördelar hava påskyndat dessa bosättningar [alltför små hemman, m. a.] därmed nästan alltid varit förenade äktenskaps ingående oftast vid en ålder som icke lämnat rum för stadgad erfarenhet och förståndets mognad för husfaderskallets handhavande...”²

Även i fortsättningen av inledningstexten pekade kommittén på den otillräcklighet som i de flesta avseenden var utmärkande för ”arbetsklassen”. Denna saknade inte sällan medel, förstånd och kunskap för att bilda hushåll, något som var centralt för förståelsen av den moderna fattigdomen, hävdade kommittén.³ Man kan nog hävda att kommitténs huvudsakliga hållning när det gällde de potentiellt fattiga var att fattigdomen var självförvållad. Superi, promiskuitet, lättsinne och inte minst okunnighet i det enskilda fallet var roten till det onda. Frågan var på det hela taget en sedlighetsfråga. Samtidigt hade å andra sidan kommittén ju faktiskt pekat på faktorer som låg utom de berörda räckhåll, och på sådana faktorer som hänförde sig till skrupelfria arbetsgivare. Kommittén var alltså utan tvivel påtagligt ambivalent, hela problematiken framstod som paradoxal, en iakttagelse som man får säga präglar hela betänkandet. Men som sagt, ledamöterna tycks till slut ändå lutat åt att de drabbade hade sig själva att skylla, ty

”Tillfällen till arbetsförtjänst saknas under vanliga förhållanden sällan för den duglige arbetaren, som med sorgfällighet begagnar och vårdar sådana tillfällen...”⁴

De hade inte heller förstånd på att spara pengar för alla eventualiteter.⁵

Jag har här varit ganska utförlig beträffande kommitténs resonemang om orsakerna till fattigdomen. Skälet är givetvis att detta resonemang blev en huvudmotivering till förslaget om folkskolans inrättande i början av 1840-talet. Man kan också lägga märke till att förslaget om skolreform blev den första frukten av betänkandet. Utredningens egentliga ärende, att lämna förslag till en ny fattigvårdslagstiftning, blev egentligen inte utträttat förrän 1847, då den nya fattigvårdsförordningen sattes i verket. Det kan i förbigående sägas att 1847 års fattigvårdsförordning blev ganska generös gentemot de fattiga själva. Bl.a. och främst skrevs kommunal fattigvård in explicit som en rättighet för de drabbade, något som dock sattes ur spel redan under 1850-talet genom skriftliga inskränkningar i denna rätt.

Följdriktigt lämnade kommittén, som sagt, ett principförslag till folkskola i en av sina bilagor, vilket ju i och för sig visar att ledamöterna faktiskt trodde det vara möjligt att komma till rätta med fattigdomsproblemet. Vad man alltså tänkte sig var att skolorna i sedligt avseende och förståndsmässigt skulle ge de mindre barnen verktyg i händerna att hantera svåra situationer till exempel på arbetsmarknaden.⁶ Man kan alltså utan vidare konstatera att skolfrågan, som den tedde sig i varje fall i början av 1800-talet, var en integrerad del av den övergripande fattigfrågan. Och denna iakttagelse ger upphov till en fråga: var detta sammanhang något unikt svenskt eller gjordes sammankopplingen också på många andra håll i det Europa?

Det fanns som vi sett ett rent sakligt eller instrumentellt samband mellan de olika frågorna under början av 1800-talet. Men de båda problemkomplexen kan enligt min mening knytas till de styrandes behov av social kontroll av sådana grupper som tedde sig minst sagt diffusa mot bakgrund av den sociala brokighet som övergången mellan ståndssamhälle och kapitalistiskt klassamhälle utgjorde vid den aktuella tiden. Hotet om en underifrån kommande massornas revolution låg i luften och kom också till uttryck hos till exempel Geijer och flera andra debattörer av format i samtiden. Det var nödvändigt, dels att på kort sikt komma tillrätta med den ökande fattigdomen så att högljudda krav på en moralisk ekonomi kunde tystas, dels att på längre sikt hos underklasserna träna in ett tänkesätt och ett beteende med sikte på självhjälp och på lojalitet gentemot samhället. En del forskare har påpekat att hotet om revolution knappast hade någon reell grund. Framför allt var formeringen av en arbetarklass knappast ens påbörjad. Jag tror emellertid att de samtida reella förhållandena spelade mycket liten roll i sammanhanget. Den stora franska revolutionen hade ju bara något halvsekel tidigare injagat skräck hos etablissemangets inför en tänkbar och kom-

mande ännu större revolution, något som kommer till uttryck i en rad memoarskildringar från 1830- och 1840-talen. Bengt Sandin har här också pekat på den serie av s.k. hungerupplopp som ägde rum i nästan hela Nordeuropa vid sekelskiftet 1800, upplopp som till sin karaktär innebar stark motsättning mellan den folkligt-moraliska ekonomins begrepp och etablissemangets något nyvunna kommersialism.

Avslutningsvis vill jag något beröra en annan aspekt av frågan om folkskolan som medel för social kontroll. Det är ganska självklart att behovet av social kontroll aldrig eller mycket sällan kom till uttryck i skrift eller tal. Det finns med andra ord knappast något källmaterial som explicit klargör en vilja hos makthavarna att hålla "mobben på mattan" genom skolan och genom socialt profylaktisk fattigvård. Däremot finns många skriftstycken som innehåller välvilliga och filantropiska ambitioner gentemot underklasserna inte minst när det gäller skolfrågan. Hur skall man alltså ställa sig till frågan om den sociala kontrollen? Min övertygelse är att även om man vidhåller att folkskolan var ett led i strävan att pacificera och tämja massorna kan man samtidigt iakttaga många liberalers osjälviska ansträngningar vad gäller fattigvård och skolgång för de obemedlade. Att båda ryms i detta perspektiv menar jag har att göra med den påtagliga paradox som historiskt och logiskt karaktäriserar liberalismen som ideologi: den demokratiska, jämlikhetsivrande, altruistiska traditionen med rötter i upplysningen och naturrätten kommer förr eller senare i direkt konflikt med den tradition som representeras av Smith, Ricardo m.fl., dvs. en mer kallhamrat kapitalistisk inställning som gynnar ekonomisk darwinism och ohejdad konkurrens. Jag är naturligtvis inte den förste att lägga märke till denna inre motsättning i liberalismen. Redan Geijer gjorde ju det på sin tid. Men jag vill ändå här peka på den som lämplig tolkningsram ifråga om studier i folkskolefrågan och folkskoledebatten i början av 1800-talet.

Noter

1. Underdånigt betänkande med dertill hörande handlingar angående Fattigvården i Riket, utom Stockholms Stad jemte dermed sammanhang egnade ämnen. Stockholm 1839, ss 16–17.
2. Underdånigt betänkande 1839, s 17.
3. Ibid, ss 17f.
4. Ibid, s 18.
5. Ibid, ss 18–20.
6. Ibid, ss 109 ff.

Olof Wennås:

Idéer och intressen i folkskolefrågan 1809–1840

Inledning

Man får ingen riktigt hel och sann bild av ett lands statsliv, så länge man har ögonen fästade endast på dess institutioner och på vad som där utspelas av konstitutionell vikt. Man måste också lära känna de krafter och de intressen, som arbetar i institutionerna, och arten av den statliga verksamhet som arbetet utlöser.

Med den motiveringen pekade Carl Arvid Hessler för femtio år sedan ut en ny forskningsuppgift för sitt ämne, statsvetenskapen. Man borde, menade han, närmare undersöka vad olika sociala grupper såsom bärare av skilda idéer och intressen betytt som pådrivande eller återhållande krafter inom statslivet. Man borde också försöka ge en klar bild av vad staten i huvudsak utträttat på olika områden av samhällslivet.¹

Denna nya forskningsuppgift föreföll, och förefaller fortfarande, vara mycket fruktbar på det skolpolitiska området. Där har divergenserna mellan olika idéer och intressen alltid varit betydande. Så var det inte minst under 1800-talets fyra första årtionden, en påtaglig brytningstid socialt, ekonomiskt och kulturellt med en begynnande industrialisering, urbanisering och sekularisering som mest signifikanta företeelser. Ståndssamhället var på väg att övergå i ett klass-samhälle, och företrädare för de nya samhällsgrupperna krävde ett nytt skolsystem efter samhällsutvecklingens krav.

När 1800-talet gick in, var vårt skolväsen nämligen i allt väsentligt det samma som på 1600-talet. De alltjämt latindominerade läroverken förberedde främst de bildades och bättre situerade barn för tjänst huvudsakligen i stat och kyrka. I många städer erbjöd olika slag av skolor, ofta kommunala, en mer praktiskt inriktad utbildning för blivande köpmän och andra näringsidkare. För bondeallmogens och stadsarbetarnas barn fanns visserligen här och var särskilda skolor men på de flesta håll endast en mer eller mindre bristfällig s.k. folkundervisning, förmedlad av hemmen och kyrkan

och vanligen begränsad till läsning och kristendomskunskap. Den betraktades allmänt som en förberedande konfirmationsundervisning och bedrevs vanligen av församlingens klockare eller av andra utan lärarutbildning. Med ordet skola avsågs vid denna tid allmänt endast läroverk, och tidens "skolordnings" gällde endast den skolformen.²

Med tillämpning av det perspektiv Hessler aktualiserade skall jag här göra ett försök att besvara frågan om vilka idé- och intressegrupperingar, krav och argument som kan urskiljas i folkskoledebatten under de tre decennierna före den beslutsprocess som ledde till utfärdandet av 1842 års folkskolestadga. Av hänsyn till uppsatsens stipulerade längd begränsas framställningen huvudsakligen till aktörerna på den nationella policyformuleringsarenan och i första hand till den parlamentariska debatten.

Källmaterialet kommer på grund härav att bestå främst av riksdagstrycket och i någon mån kommittétrycket. Tid och utrymme har inte medgivit att också otryckt material beaktats, såsom arkivmaterial och brev.

Två samhällsuppfattningar — två bildningsideal

Folkskolefrågan gällde ytterst om staten skulle införa en för alla barn obligatorisk statsunderstödd folkskola eller om folkundervisningen — förmedlad i ett långsamt ökande antal folkskolor — alltjämt skulle vara frivillig för barnen och en uppgift enbart för hemmen och kyrkans församlingar.

Det går emellertid knappast att ge en rättvisande bild av denna frågas utveckling utan att samtidigt erinra om de idéer och intressen som verkade i tidens allmänna skoldebatt även om denna främst gällde läroverkens uppgift och inriktning.³

I den debatten stod företrädare för två skilda samhällsuppfattningar och två olika bildningsideal emot varandra.

Företrädarna för den ena grupperingen ansåg att staten borde så långt som möjligt tillgodose *alla* samhällsgruppers utbildningsbehov. Undervisningen borde inriktas på sådant som var nyttigt såväl för olika yrken som för det medborgerliga och politiska livet. Skolan borde vara gemensam för alla barn upp till 15–16-årsåldern oavsett föräldrarnas sociala villkor. Den borde bidra till att ståndsskillnader och klassgränser utjämnades. Den borde utveckla en *medborgaranda*, *allmänanda* eller *samfundanda*. Livades medborgarna av en sådan anda, skulle de främst se till det allmännas bästa och därigenom medverka till befästandet av det nya statsskick som införts efter enväldets fall 1809.

Det var m.a.o. ett *demokratiskt och utilitaristiskt bildningsideal* som denna riktningens förkämpar ville främja. Det hade sina rötter i upplysningens

och franska revolutionens tankar, och det var klart präglad av tidens civism, dvs. medborgarpatriotism.

Representanterna för den andra grupperingen anslöt mycket nära till den unge och konservative Erik Gustaf Geijers uppfattning så som den kommit fram omkring 1810 i en uppmärksammas skarp recension av reformivarnas skolprogram. Enligt den uppfattningen var medborgarna av naturen fördelade på två klasser, nämligen på en *näringsklass*, dit jordbrukarna, hantverkarna och köpmännen räknades, och på en *offentlig klass*, där domarna, prästerna, ämbetsmännen, vetenskapsmännen och konstnärerna hörde hemma. Eftersom den offentliga klassen hade till huvudsyfte att främja det allmännas väl, så hade det allmänna, dvs. staten, en oavvislig skyldighet att sörja för utbildningen av klassens medlemmar. Men eftersom näringsklassen närmast främjade sina egna intressen, borde den själv svara för utbildningen av sina medlemmar.

All ungdom skulle visserligen uppfostras till religiositet och patriotism, men för allmogens del kunde prästerna som dittills sköta om den saken, ansåg Geijer vidare. Några särskilda skolor behövdes inte utom i städerna, där de kunde hindra framväxten av en pöbel, varmed han menade människor som inte fått någon värd och utbildning.

Recensenten, som ungefär samtidigt i en välkänd dikt givit den svenska bonden en så varm hyllning, hade inte mycket till övers för tanken att folkskolor borde inrättas på landet. I dem skulle bonden undervisas om mycket som han inte behövde veta, förmodade han. Om bonden alls brydde sig om att lära sig något, så var det av vinningslystnad, och därmed lärde han till skälm "vartill tonen bland folket ej så utan skäl gemenligen stämplar de små upplysningskaxarna i hopen". Jordbrukaren och bergsmannen kunde aldrig vara nog enkla till tänkesätt och seder.⁴

Denna åsiktsriktningens företrädare hyllade ett *nyhumanistiskt och aristokratiskt bildningsideal*. Det vilade på samma grund som den s.k. idékonservatismen och statsidealismen och utgick från en organisk samhällsuppfattning, där den klassisk-romantiska ståndsteorin var starkt framträdande. Allsidig själsutveckling, eller formell bildning, var enligt denna uppfattning undervisningens mål.

De, som drev på för att få skolväsendet reformerat efter de demokratiska och nyttobetonade bildningsidealerna, tillhörde politiskt nästan undantagslöst den liberala oppositionen och socialt den nya medelklass som sakta växte fram. Inom fyrståndsrikedagen återfanns de flesta av dem inom borgar- och bondestånden, understödda av ett stigande antal meningsfränder på riddarhuset.

De som höll tillbaka var nära nog alla högre ämbetsmän i samhälle och riksdag med kyrkans män i spetsen. De fick så gott som alltid stöd stöd hos regeringen och hos kungamaktens företrädare.

Reformsträvanden i riksdagen 1809-1830

I vilken grad gällde nu den idé- och intressegruppering, som här tecknats för den allmänna skolpolitikens och läroverksdebattens del, också för strävandena att få till stånd en obligatorisk statsunderstödd folkskola? Låt oss se.

Radikala krav vid riksdagarna 1809 och 1815

Under reformivrarnas krav på en statsunderstödd folkskola för alla låg frihets- och jämlikhetsidéer med fast koppling till den författning landet fått efter enväldets fall. Det kom klart till synes redan i en motion som den radikale rektorn Gustaf Abraham Silverstolpe väckte på riddarhuset 1809. Det var allvarligt, framhöll motionären, som för övrigt en gång förvisats från sin skytteanska docentur därför att han alltför ivrigt engagerat sig för franska revolutionens idéer, att det för bönderna knappast fanns några skolor alls fastän de innehade en fjärdedel av lagstiftningsmakten. Men allvarligast var att landets skolväsen inte var anpassat efter det nya statskicketets krav. Till den nya frihetens värn behövdes ett verksammare skydd än tryckfriheten, nämligen en uppfostran som var rättad efter *alla* folkklassers behov. Genom en sådan uppfostran kunde grundlagens andra sprida sig till alla delar av statskroppen.⁵ Motionen ledde till att riksdagen bad om en översyn av hela skolsystemet genom en särskild kommitté; prästeståndet tyckte dock att det räckte om läroverkens styresmän biskoparna och domkapitlet lämnade K. Maj:t förslag till åtgärder.

I en annan motion vid samma riksdag yrkade Silverstolpe på att "landskolor" borde inrättas överallt för böndernas och den övriga allmogens barn, men den motionen hade ingen framgång.⁶

En skola för alla betydde för Silverstolpe också en statsunderstödd skola för fattiga, medellösa och nödställda. I en motion vid 1815 års riksdag föreslog han att allmänna folkskolor borde inrättas över hela landet och i städerna förenas med arbets- eller industriskolor i samarbete med fattigvården. Där skulle eleverna få såväl elementära allmänna kunskaper och färdigheter som yrkesutbildning, och där skulle de få insikter om arbetets värde både för sig själva och för samhället. K. Maj:t borde utarbeta planer för sådana skolor.

I några större städer fanns redan liknande skolor. Men Silverstolpe mötte inget gehör, och han stöddes endast av sin nästan lika radikale broder Anders Gabriel, riddarhusets sekreterare. Utan sakdebatt avfärdades hans idé av alla fyra stånden. De tyckte tydligen som vederbörande utskott, att yrkeskunskaper lärdes bäst i varje lantmans jordbruk och varje slöjdares verkstad och att den teoretiska undervisningen skulle ta alltför mycken tid om den skulle bli meningsfull.⁷

En första konfrontation mellan reformivrare och det beståendes försvarare vid 1823 års riksdag

Uppfattningen att en för alla barn gemensam "enhetsskola" var ett villkor för den nya författningens fortbestånd återkom vid 1823 års riksdag och fördes fram av prominenta företrädare för den liberala opposition som på allvar började göra sig gällande just vid den riksdagen.⁸ Oppositionsföreträdarna kunde då f.ö. notera att K. Maj:t inte tagit något initiativ i folkskolefrågan och inte heller den kommitté som 1812 tillsatts efter Silverstolpes motion 1809.

Att det fanns olika skolor för skilda levnadskall passade ett enväldigt, men inte ett konstitutionellt samhälle, framhöll således på riddarhuset godsägaren Carl Henrik Anckarsvärd. All uppfostran och undervisning borde vara lika för alla. Kanslirådet August von Hartmansdorff, som då tillhörde riddarhusoppositionen, instämde: Uppfostran blev sant medborglerlig först då ungdom ur alla stånd och klasser undervisas gemensamt. Och redaktören Gustaf Montgomery turnerade tanken så: Skolväsendet stämde överens med den konstitutionella författningens anda först då det gjorde alla till jämlikar i bildningshänseende.⁹

I bondeståndet fördes samma åsikt fram av bl.a. västgöten Anders Danielsson, snart en av ståndets ledande oppositionsmän. Om en konstitutionell stat skall kunna utvecklas enligt sin bestämmelse, sade han, räcker det inte med goda lagar. Det krävs också att folkets känsla för frihet och för värdet av samhällseliga inrättningar väcks och stärks genom uppfostran och undervisning. Allmän uppfostran är det konstitutionella livets värn. Ståndsbrodern Johan Longberg var skarp i tonen: Ett okunnig folk kunde man hantera hur man behagade, men låt upplysningen spridas till alla – och aristokrati, privilegier, övermod och förtryck skall snart försvinna, försäkrade han.¹⁰

I en samtida liten bok varierade dåvarande läroverksläraren, sedermera historieskrivaren Anders Fryxell denna uppfattning på sitt sätt. Man fresta-

des tro, skrev han, att Sveriges fyra stånd genom fyra olika slag av utbildningsinstitutioner var på väg att utvecklas till fyra kaster som i Indien.¹¹ Den meningen kom senare att citeras i olika sammanhang både inom och utom den parlamentariska debatten.

Vid denna riksdag kom det för första gången till en rejäl konfrontation i folkskolefrågan mellan på ena sidan reformivrare på riddarhuset och inom bondeståndet, och på den andra det beståendes försvarare främst inom prästeståndet. Det berodde alldeles uppenbart på att folkskoleivramna i motioner och debattinlägg dels kritiserade prästerskapet på ett sätt som detta uppfattade som anklagelser för misskötsel och dels reste krav, som kyrkans män uppfattade som intrång i sina rättigheter.

Vad hade då kritikerna påstått och krävt? De hade sagt att det i alla landsorter rådde brist på skolor där barn kunde få lära sig läsa, räkna och skriva; hundratals socknar sades vara helt utan sådana skolor. De hade antytt att prästerna inte överallt nitiskt vakade över folkundervisningen och att de överlätit den till klockarna utan att se till att dessa fullgjorde sina skyldigheter. De hade föreslagit att medel till lärarelöner skulle skapas genom att man drog in prästtjänster, slog samman pastorat, eller tog av kronotiondet för att öka klockarlönerna. De hade fordrat att alla, som antogs till klockare, skulle känna till den nya växelundervisningsmetoden eller Lancastermetoden, som de önskade få mer allmänt införd främst för att den innebar att många barn på en gång kunde undervisas av en lärare och därmed blev billig för staten och församlingarna.

Särskilt stark motvilja hade mött ett förslag från von Hartmansdorff. Han hade velat be K. Maj:t göra en översyn av alla "lärostandets" tillgängliga medel och sedan fördela dem bättre än dittills på tjänster för ren religionsundervisning respektive folkundervisning. Att antalet prästtjänster därigenom skulle komma att reduceras var naturligtvis uppenbart för alla.¹²

Enligt tidens riksdagsordning remitterades motionerna till allmänna besvärs- och ekonomiutskottet. Detta fann klagomålen överdrivna och någon uppmaning till prästerna ifråga om undervisningen obehövlig. Det ville inte ovillkorligen påbjuda växelundervisningen därför att den var alltför mekanisk och ännu alltför ny och oprövad. Men det föreslog ändå att K. Maj:t borde anbefalla konsistorierna att dels vara angelägna om att på allt sätt främja folkundervisningen på landet och särskilt växelundervisningen, dels allvarsamt vaka över att klockarna fullgjorde sina undervisningsplikter.

Att dra in prästtjänster för att få medel till lärarelöner ansåg utskottet obilligt och just som ett intrång i prästerskapets privilegier. Men eftersom inga utsikter fanns till statsbidrag, borde konsistorierna undersöka vilka

odisponerade medel som möjligen kunde finnas för folkundervisningen på landet.¹³

Med harm och förtrytelse tog *prästeståndet* emot betänkandet. Ett tjugotal biskopar, prostar och andra präster samt några professorer betecknade dess beskrivning av situationen och dess förslag som obilliga, ogrundade och onödiga. Betänkandet kastade en oförtjänt skugga över prästerskapet. Det insinuerade missförhållanden som inte fanns – folkundervisningen i Sverige var betydligt bättre än i de flesta andra länder, påstod de anklagade. Endast några få tillstyrkte utlåtandet som därefter remitterades åter till utskottet.

På *riddarhuset* var meningarna om växelundervisningen visserligen något delade, men i övrigt gillades betänkandet. Det återvisades emellertid ändå därför att det inte alls beaktat von Hartmansdorffs yrkande.

Återremiss blev det också i *borgarståndet*, fastän utan meningsbrytningar. Resultatet blev detsamma även i *bondeståndet* sedan Anders Danielsson i ett starkt känsloladdat anförande gått till rätta med den enligt hans mening mycket bristfälliga folkundervisningen i kyrkans regi. Inga andra utgifter kunde bära sådan frukt för alla tider, ja, för tid och evighet, som utgifter för folkundervisningen, sade han. Hade man inte nya medel därtill, fick man uppoffra andra. Att han därmed syftade på medel för prästlönerna var det ingen som helst tvekan om.

Men utskottet ändrade inte uppfattning i huvudfrågorna och i sina rekommendationer. Vid de slutliga avgörandena i riksdagen pläderade prästerna förgäves för skrivningar som inte skulle kunna tolkas som anklagelser. Däremot lyckades adeln till slut få med von Hartmansdorffs yrkande i den skrivelse som slutligen gick till K. Maj:t.¹⁴

Folkskolans förkämpar vann således i sak endast en blygsam framgång. Men debatten gjorde det uppenbart att kyrkans och prästerskapets nära nog ensamrätt att råda över folkundervisningen började sättas ifråga samtidigt som det blev lika uppenbart att prästerna var emot en reform som de uppfattade som ett intrång i sina privilegier.

Debatten visade också att ledande bondeföreträdare nu krävde en bättre utbildning för bondeallmogens barn både av rättviseskäl och av hänsyn till böndernas möjligheter att göra sig gällande i samhällslivet. Den visade vidare att folkskoleivramna hade starka företrädare inom riddarhusoppositionen, medan borgarståndet var tämligen likgiltigt – saken gällde denna gång folkundervisningen på landsbygden och inte i städerna.

Ingen hade för övrigt fört på tal behovet av folkskolor för städernas arbetarklass – men så var ju inte heller den klassen representerad i fyrståndsriksdagen.

Konservativ syn på folkundervisningen i 1812 och 1825 års undervisningskommittéer

Folkskolefrågan skulle snart återkomma i riksdagen. Men då hade två kungliga undervisningskommittéer lämnat sina betänkanden och därvid också behandlat folkundervisningen.

Den ena var 1812 års uppfostringskommitté. Den hade under sin tretton-åriga tillvaro ägnat sig nästan uteslutande åt elementarläroverkens reorganisation. En starkt bidragande orsak därtill hade säkerligen varit det faktum att den enligt tidens sed bestått av företrädare enbart för stat och kyrka. "Näringsklassen" var inte representerad.¹⁵

Strax innan kommittén 1825 upplöstes, rekommenderade den emellertid K. Maj:t att mana församlingarna och kommunerna att överallt på landsbygden upprätta folkskolor för allmogens barn och i städerna pedagogier för den arbetande klassens barn. I dessa skolor borde växelundervisningen brukas. Något statsbidrag föreslogs dock inte. Över rekommendationen fick konsistorierna yttra sig, och de hade inget att invända. Från Lunds stift förordade dock domkapitlet att socknarna skulle *åläggas* att inrätta folkskolor – säkerligen var stiftsstyrelsen influerad av att Danmark redan 1814 infört en obligatorisk folkskola.¹⁶

Knappt hade 1812 års kommitté upplösts, förrän K. Maj:t satte till en ny utredning om utbildningsväsendets reformering. Ordförandeskapet gavs åt den liberalt sinnade kronprins Oscar, som för övrigt var en av initiativtagarna till kommittén. Till ledamöter kallades även nu endast högre ämbetsmän i stat och kyrka. Ingen företrädde näringslivet och ingen borgar- och bondestånden. Till de namnkunnigaste hörde Geijer, Tegnér, J.O. Wallin, C.A. Agardh, J.J. Berzelius, Hans Järta och August von Hartmansdorff; den sistnämnde förde för övrigt pennan då slutbetänkandet skrevs.

Snillekommittén, stora undervisningskommittén eller läroverkskommittén som den också kallades (ordet läroverk användes ännu vid den här tiden ofta som synonym till ordet skolväsen) överlämnade sitt betänkande vid jultiden 1828. Ifråga om folkskolorna speglade betänkandet rätt väl de åsikter som prästerskapet slagit vakt om vid 1823 års riksdag.

Eftersom kommitténs principiella syn på folkskolan blev vägledande för det beståendes försvarare under mer än ett årtionde framåt, skall de viktigaste punkterna i betänkandet här något utförligare redovisas.

Folkskolornas huvudsyfte var tre, menade kommittén, nämligen

- 1) att lära barnen läsa innantill, att låta dem lära känna den bibliska historien samt att läsa och i minnet väl fästa katekesen,
- 2) att bibringa dem de allmänna medborgerliga kunskaper som näst religionen är de nödvändigaste och nyttigaste för de näringsidkande klasserna, samt
- 3) att förmedla förkunskaper som är nödvändiga för inträde i elementarläroverken.

I anslutning till syftesbestämningen tog kommittén upp den mycket väsentliga och fundamentala frågan om vilken rätt staten överhuvudtaget hade att kräva de kunskaper av medborgarna som angavs i *det första syftet*. Svaret blev följande: Eftersom religionen är det gemensamma rättesnöret både för staten och den enskilde, så har staten tveklöst *rätt* att fordra nödvändig religionskunskap av varje medborgare såsom villkor bl.a. för utövandet av de medborgerliga rättigheterna (ingå äktenskap, vittna, delta i offentliga uppdrag m.m.).

Mot denna fordran står statens *plikt* att dra försorg om den allmänna religionsundervisningen. Det sker genom offentliga religionslärare, och då kan staten med skäl fordra att medborgarna själva skaffar sig den läskunnighet och de övriga förkunskaper som de behöver för att kunna tillgodogöra sig religionsundervisningen. Förmedlandet av de kunskaperna syntes vara så nära förknippat med hemmens religionsundervisning och sedliga fostran, att staten inte kunde ingripa i den utan att förnärliga föräldrarna såvitt dessa samvetsgrant fullgjorde sin uppgift.

Slutsatsen var att föräldrarna helst själva eller genom andra borde ge barnen de nödvändiga förkunskaperna. Men *om* föräldrarna, eller målsmännen, försummade saken, eller om de befanns oskickliga, ovilliga eller oförmögna att undervisa barnen, eller om barnen var värnlösa (föräldralösa), *då* borde staten genom prästerskapet se till att folkskolor upprättas och verkar under biskoparnas och prästernas inseende. Inget barn, som uppnått 8 års ålder, borde av målsman få lämnas utan undervisning i läsning.

Vem skulle då bekosta folkskolorna? Det borde församlingarna själva göra. Eftersom dessa skolor ersatte föräldraundervisningen, var de närmast att anse som kommunala angelägenheter. Staten kunde dock ge bidrag för undervisningen av fattiga och värnlösa barn om församlingen helt saknade möjlighet att själv bekosta den.

Ifråga om den allmänna folkundervisningens *andra* syfte kunde enligt kommittén staten inte ställa några bestämda fordringar utan endast uppmuntra. Utbildningens art och omfattning var beroende av det framtida

yrkesvalet, och det kunde staten inte avgöra. Att inrätta och underhålla skolor med undervisning utöver minimikraven måste därför vara en frivillig uppgift för församlingar eller enskilda.

Till sådana skolor räknade kommittén borgarskolor, pedagogier och söndagsskolor i städerna, samt sockenskolor, bruks- och fabrikskolor och ambulatoriska skolor på landsbygden. Även om kommittén ansåg att staten inte borde ansvara för dessa skolor, så gav den ändå viss anvisning om vad som borde läras ut i dem utöver läsning och kristendomskunskap. För den, som skulle delta i lagstiftning, lagskipning och beskattning var det, hette det således i betänkandet, ovedersägligen nödvändigt att kunna skriva och räkna och någorlunda vara bekant med brödrafolkens geografi, historia och författning.

Folkskolornas tredje ändamål, att förbereda för inträde vid elementarläroverk, kunde, ansåg de kommitterade, de flesta skolor uppfylla utan att sätta några av sina övriga uppgifter åt sidan.

Vem eller vilka skulle då styra folkskolorna? Kyrkan, var svaret. Styrelsen borde uppdras åt kyrkorådet, med kyrkoherden som självskrivnen ordförande, såvida inte församlingen utsåg andra därtill.

En nyhet i förhållande till rådande praxis var rekommendationen att endast lärare med nödvändiga kunskaper borde anställas och att därför lämplig utbildning borde ordnas inom stiftet. Staten borde dessutom stödja eller helt bekosta en normalskola för lärarutbildningen. Kyrkoherden och församlingen borde gemensamt anställa lärarna och fastställa deras löner. Konsistoriet borde godkänna reglemente för församlingens skolor och tillsammans med kyrkoherden ha tillsyn över dem och likaså över de enskilda folkskolorna. Växelundervisningen förordades.¹⁷

Kommittén var ifråga om läroverken mycket oenig men hade beträffande folkundervisningen inga delade meningar. Dess förslag ledde dock inte till några konkreta åtgärder. På grund av den stora oenigheten om läroverken skulle hela frågan om skolväsendets reformering få vila till dess tänkesätten hunnit stadga sig, meddelade K. Maj:t vintern 1829.

Besvikelse men förnyade reformkrav vid riksdagen 1828–30

Den statsunderstödda obligatoriska folkskolans förkämpar kunde vid 1820-talets slut konstatera, att varken två kungliga kommittéer eller K. Maj:t varit intresserade av att ta något initiativ i den riktning de önskade. Deras företrädare på riddarhuset och inom bondeståndet uttryckte också på riksdagen 1828/30 sin stora besvikelse däröver. Några beskyllde öppet kyrkan och prästeståndet för att förhindra saken av omsorg om sina privilegier och

om sin rätt att styra folkundervisningen. Konstitutionellt sett ledde missnöjet med K. Maj:ts sätt att sköta skolpolitiken till krav på att riksdagen borde få mer att säga till om på detta samhällsområde och kungamakten och regeringen mindre.¹⁸

Besvikelsen och kritiken fördes fram av ledande oppositionsmän såsom C.H. Anckarsvärd, Gustaf Hierta, Anders Danielsson och Nils Månsson i Skumparp. Hierta, snart känd radikal tidningsutgivare med djupt demokratisk övertygelse, fann det upprörande att bönderna, som svarade för 4/5 av skatterna, skulle tvingas bistå de skolor som användes främst av de förmodnare och av stadsbefolkningen, men inte få statsbidrag till sina egna. Danielsson ansåg att så länge staten inte gjorde något för böndernas upplysning, så förstörades avståndet mellan de högre klasserna "och landsbygdens till trälände arbetare dömda inbyggare".¹⁹

Missnöjet vädrades också i en handfull motioner inom bondeståndet och även i några propåer inom prästeståndet. Staten borde påbjuda församlingarna att upprätta folkskolor för i varje fall fattiga och medellösa barn och lämna åtminstone något bidrag till lärarlönerna, det var huvudkravet. Förutom de finansieringsmöjligheter som förts på tal vid föregående riksdag nämndes nu några nya: Medel kunde tas ur fattigkassan, komministerarna kunde åta sig undervisningen och klockarna kunde utbildas till lärare.²⁰

Motionärerna hade dock föga framgång. Allmänna besvär- och ekonomiutskottet avstyrkte påbud och statliga bidrag med samma argument som tidigare. Något föll dock frågan framåt därigenom att utskottet ville be K. Maj:t föreskriva, att ingen fick antas till klockare i församlingar, där särskilda skollärare saknas, som inte hade för folkundervisningen nödvändiga kunskaper.²¹

Adeln, prästerna och borgarna godtog betänkandet i stort sett utan saksdiskussion. På riddarhuset reserverade sig dock C.H. Anckarsvärd mot beslutet. Han förundrade sig, sade han, över att utskottet avslagit en begäran om kraftigare åtgärder för folkbildningens befrämjande med en motivering som var alltför inskränkt i förhållande till hans eget begrepp om det konstitutionella samhällets behov av en högre bildningsgrad. Det berörde honom obehagligt, erkände han, att Danmark gjorde så mycket för folkbildningen, medan det så att säga konstitutionella Sverige vinnlade sig om ingenting.²²

Hos *bönderna* blev det rejäl debatt. Över tjugo talare, stödda av många instämmanden, förklarade sig nöjda med utskottsbetänkandet – det gick så långt man nu kunde nå. Något tvång eller åläggande att upprätta folkskolor ville majoriteten i "hedervärda bondeståndet" inte ha. Anmärkningsvärd är

vice talmannen Jon Jonssons motivering: "Innanläsning och kristendoms-kunskap är allt vad allmogens barn, efter sin bestämmelse, behöver. Skulle någon vidsträcktare bildning för dem komma ifråga, så har vi trivialskolorna att tillgå, eller kan den bibringas dem inom föräldrarnas hus. Men jag anser i allmänhet vådligt, att allmogens barn drivs till en högre lärdom, och kan därför icke annat än yrka bifall till betänkandet."

Några kända folkskolevänner pläderade dock för motionerna och begärde återremiss. Bland dem befann sig Casper Wijkman från Uppsala län. Han ville gå längre än att bara be K. Maj:t tillhålla prästerna att kraftigare verka för att sockenskolor inrättades. Han yrkade på att riksdagen skulle be K. Maj:t att för nästkommande riksdag lägga fram förslag till allmänna folkskolor med anvisning om medel för deras framtida bestånd. Han fick understöd av bl.a. Anders Danielsson, som sade sig ha upplevt att prästerna på många håll inte var särdeles ivriga för att få skolor till stånd.²³

Men reformivrarna förlorade med 24 röster mot 74 för utskottet vid den votering som avslutade överläggningen. De var nog fler än tidigare, men inte heller denna gång kunde riksdagen och inte ens bondeståndet vinnas för den folkskolereform, som utanför riksdagen nu på sina håll började anses ofrånkomlig.

Växande reformgehor under 1830-talet både inom och utom riksdagen

Krav på en profant styrd allmän folkskola i den utomparlamentariska debatten

Det såg alltså tämligen mörkt ut för folkskoleförkämparna vid decennieskiftet. Den konservativa regeringen föreföll inte vilja ta något initiativ. Kyrkans män bjöd hårt motstånd mot förändringar som befarades rubba deras ställning och som de fann onödiga och oriktiga. Borgarna var ointresserade av saken, och varken inom bondeståndet eller på riddarhuset lyckades reformvännerna få så värst många anhängare.

Till detta kom att domkapitlens yttranden över "snillekommitténs" tankar i allmänhet gick i konservativ riktning, också nu med undantag av kapitlet i Lund. I samma riktning gick den berättelse om skolväsendet som en av statssekreteraren von Hartmansdorff ledd "skolrevision" avlämnade 1833. (Denna revision var den tredje av de skolrevisioner som beslutats vid 1820-talets början och som enligt planerna skulle återkomma vart tredje år. Revisionerna kan, med ett aktuellt uttryck, betraktas som ett första försök till en rullande nationell utvärdering av skolväsendet.)

Men det tycktes ljusna. Den liberala oppositionen mot regeringens ringa reformvilja växte och kom till uttryck bl.a. i den liberala pressen som nu började expandera. Flera kända vänner av enhetsskolan och folkskolan gav ut böcker som påverkade opinionen i reformvänlig riktning. En av dem var den sedermera så framstående bondeståndsledamoten Pehr Sahlström. Av rättvis- och jämlikhetsskäl var det nödvändigt, betonade han, att bönderna fick en bättre utbildning både för sin yrkesutövning och för sitt deltagande i riks- och kommunalpolitiken. Staten borde därför bekosta eller stödja inrättandet av folkskolor, vilka emellertid borde stå under kommunala styrelser och inte under kyrkliga.²⁴

Möjligen kändes det också som en ljusning att August von Hartmansdorff 1831 utnämndes till statssekreterare för ecklesiastikexpeditionen och därmed föredragande i skolfrågor inför kungen och statsrådet. Det betydde i praktiken utbildningsminister. Han tillhörde visserligen nu det allmänpolitiskt konservativa lägret, men var i läroverksfrågan reformsinnad liksom förr; han var en drivande kraft som ordförande i styrelsen för Statens normalskola i Stockholm där nya metoder och en modern organisation prövades. I riksdagen hade han talat för att ett seminarium för folkskol-läraryt utbildning borde förläggas till den skolan.

Kraftigt ökat reformstöd vid riksdagen 1834–35

Nej till statsbidrag

Någon proposition i folkskolefrågan hördes emellertid inte av vid riksdagen 1834–35. Men frågan aktualiserades i ett tiotal motioner, varav bara i bondeståndet sex. För första gången togs initiativ också i borgarståndet; där hade för övrigt från och med denna riksdag ofrälse bruksägare fått representationsrätt. Att udden i motionerna var riktad mot kyrkans män och andra konservativa återhållande krafter inom regeringen och riksdagen var inte att ta miste på.

Motionerna kom att behandlas vid två skilda tillfällen. Först avstyrkte statsutskottet – dåtidens finansutskott – enhälligt en bondeståndsmotion om att folkskolor borde inrättas i varje församling och bekostas av allmänna medel eller åtminstone ges statsbidrag. Trots starkt stöd från ledande bondeföreträdare och även från några talare på riddarhuset följde alla fyra stånden utskottets avslagsyrkande utan någon längre saktidiskussion. Yrkandet innehöll den flera gånger tidigare använda motiveringen att församlingarna borde bekosta folkskolorna och att statsverkets tillgångar inte medgav några ytterligare anslag till skolväsendet.²⁵

Nya argument i motionerna

Att det inte blev någon sakdiskussion i stånden berodde uppenbarligen på att man inväntade debatten om de övriga motionerna. Den debatten blev både längre och hårdare än tidigare. Det berodde bl.a. på att flera nya argument och flera nya och kontroversiella uppslag för skolans ledning och finansiering fördes fram.

I motionerna på riddarhuset och i prästeståndet motiverades således en förbättring av folkbildningen bl.a. med nödvändigheten att stävja det tilltagande superiet och sedefördärvet och den ökande brottsligheten. Om man höjde brännvinsskatten och använde en del av den som bidrag till överallt inrättade folkskolor, så skulle den stigande folkupplysningen hejda den oroväckande utvecklingen, menade motionärerna.

Inom borgarståndet påstods i några motioner, att undervisningen för den arbetande klassens barn i allmänhet var undermålig och vanligen sköttes av "gamla gummor och avsigkomna manspersoner" som inte kunde ge barnen vare sig en ordentlig religionskunskap eller en god allmänbildning. Följden blev fylleri, råhet, okunnighet, sedeslöshet och brottslighet. För att råda bot på detta missförhållande, borde staten ge församlingarna en lagfäst skyldighet att inrätta och bekosta växelundervisningsskolor som borde vara avgiftsfria för fattiga barn.

I bondeståndets motioner återkom kraven på statsstöd i olika former till folkskolorna. Gav inte staten sådant stöd, hette de i en av motionerna, skulle det i framtiden kanske bli omöjligt för allmogen att behålla sin urgamla självständighet och att fullgöra sina åligganden som riksstånd. Bönderna kunde rentav komma att uteslutas från representationsrätt på grund av obildning och okunnighet.

Den mest uppmärksammade motionen kom från Anders Danielsson, nu bondeståndets oomstridda ledare. Att den uppfattades som ett oförsynt angrepp på kyrkan och prästerskapet och dess krav på att alljämt styra och leda folkundervisningen är lätt att förstå. Den byggde i mycket på Pehr Sahlströms förut omtalade bok. I många avseenden förebådade den folkskolefrågans lösning 1842, i andra var den mer än hundra år före sin tid. Den understöddes för övrigt av en mängd ståndsbröder. Motionen skall därför här återges något utförligare än andra motioner. Förslagen i den var sammanfattningsvis följande:

Folkskolor inrättas efterhand distriktsvis över hela riket; distrikten kan utgöras av ett eller flera pastorat. Medel till dem söks genom subskription,

och genom ett för varje län medgivet lån från riksgäldskontoret. Förvaltningen av medlen överlämnas till en direktion med säte i länens residensstad och bestående av representanter för distriktsdirektionerna, landshövdingeämbetet och residensstadens borgerskap.

Överinseendet över varje distriktsskola och förvaltningen av dess medel uppdras åt en av församlingarna vald direktion. Läns- och distriktsdirektionerna utser själva inom sig ordförande och, mot särskild ersättning, protokolls- och räkenskapsförare. Distriktsdirektionerna förvaltar de åt varje skola givna medlen, medan länsdirektionerna förvaltar övriga medel.

Distriktsdirektionerna till- och avsätter lärare och vakar över ordningen och undervisningen samt korresponderar med länsdirektionerna om löner, bokinköp, läroämnen och lärometoder mm. Distriktsdirektionen kan tillfälligt få låna medel av länsdirektionen. Distriktets räkenskaper granskas av revisorer, årligen valda av sockenstämman. Åsberättelse insänds av distriktsdirektionen till länsdirektionen som vidarebefordrar den till statssekreteraren för undervisningsärendena; års- och revisionsberättelsen trycks i länets eller närmaste läns tidning.

Folkskolorna skall i övrigt inte stå under någon ämbetsmanna- eller ecklesiastikmyndighet.

I Danielssons motion instämde en stor del av ståndets ledamöter. I de övriga motionerna fördes en del av de tidigare föreslagna finansieringsformerna fram men också en ny, nämligen bildandet av skolfonder inom varje församling, ställda under kyrkorådets förvaltning.²⁶

Utskottsbetänkandet i stort ett försvar för det bestående

Ärendets natur gjorde att motionerna kom att behandlas av de förenade stats- och allmänna besvärs- och ekonomiutskotten. Hur skulle denna mäktiga utskottsårsamling, för övrigt bestående av 72 ledamöter, ställa sig till de delvis mycket radikala förslagen?

Utskotten använde nästan exakt samma resonemang och argument som "snillekommittén" när de förklarade, att folkskolor visserligen var nyttiga och nödvändiga och att staten borde verka för att församlingarna inrättade sådana överallt där de behövdes men att de borde bekostas av församlingarna själva. Att staten skulle anslå allmänna medel till dem var varken lämpligt eller rätt, och riksdagen hade ju redan sagt nej därtill på statsutskottets yrkande. För övrigt var utskottsmajoriteten övertygad om att folkskolan skulle omfattas med större förkärlek och intresse av kommunerna om de själva frivilligt skapat den än om den pålagts dem av tvång.

Däremot förordade utskotten att biskoparna och landshövdingarna skulle anbefallas att kraftigt uppmana församlingarna att upprätta folkskolor, att domkapiteln skulle årligen lämna en berättelse om sakens fortgång och att

två kollektor årligen fick gå till folkskolorna. Övriga förslag avfärdades som olämpliga. Det gällde också Danielssons idå om profana direktioner – det var vida ändamålsenligare, tyckte utskotten, att folkskolorna fortfarande stod under prästerskapets ledning.

Utskottsbetänkandet, som förberetts av en delegation där prästeståndets ledamöter kunnat göra sig starkt gällande, var inte enhälligt. Bondeståndsledamöterna reserverade sig i ganska skarpa ordalag. Det viktigaste av allt var att folkskolorna skildes från prästerskapet, framhöll bl.a. skåningen Pehr Nilsson. Han fann det märkligt att Danielssons motion behandlats med sådan ringaktning. Det var blott maktanspråk, fortsatte han, som gjorde att somliga höll fast vid tanken att folkundervisningen måste vara beroende av en viss ämbetsmannaklass, medan frihetsbegäret yrkar på ett frigivande därifrån. De förnufts-skäl som talar för det senare var vida mer övertygande än de historiska skäl som talar för det förra. Något avgjort oriktigt och vrängt var det, att bonden och hantverkaren själva skulle svara för sin utbildning samtidigt som de tvingades bidra till de förmögnare klassernas utbildning.²⁷

Starkt känsloladdade ståndsdebatter

Aldrig tidigare hade ett utskottsbetänkande i folkskolefrågan föranlett så många och så känsloladdade inlägg som detta. Först att ta ställning till det var "*läroståndet*", och där var upprördheten över Danielssons motion och utskottsreservationerna mycket stor. Femton ledamöter betygade i långa inlägg sin tacksamhet till utskotten och fick nära nog lika många instämmanden. Många uttryckte samtidigt sin starka indignation över den avund, hätskhet och ovilja och det misstroende som riktats mot prästerskapet. Vice talmannen, biskopen och sedermera ärkebiskopen C.H. af Wingård beklagade, att en hedervärd danneman lånat sitt namn åt reservationen, som betecknades som "en skrift av den falskaste, ytterligaste liberalism vilken hotar statens och kyrkans grundvalar". (Uppenbarligen antog biskopen att någon annan än Nilsson skrivit reservationen.)

Domprosten C.I. Heurlin, tre år senare statssekreterare efter von Hartmansdorff, frågade retoriskt vilkas förtjänst det var att det ändå inrättats så många folkskolor under de senaste tjugo åren om inte prästerskapets. Helst hade Heurlin önskat att frågan om statsbidrag aldrig hade väckts – den hade på sina håll fått allmogen att sätta sig emot inrättandet av folkskolor i förhoppning om att statsbidrag snart skulle utgå. Allmogen borde i stället övertygas om att den är skyldig att själv bekosta sina skolor.

Endast motionärerna talade för någon form av statsbidrag. Till sist bifölls betänkandet utan omröstning.

Tre dagar senare tog de övriga stånden ställning. *Adeln* återremitterade – det ansågs obilligt att förvägra en återremiss eftersom bönderna mangrant reserverat sig och eftersom ärendet närmast rörde bondeståndet. Det skedde dock sedan ett tiotal ledamöter uppträtt för och emot. En av talarna hade framhållit att man motverkade vad man ville uppnå om man retade det stånd, som närmast svarat för utformningen av betänkandet – det hade nämligen prästeståndets ledamöter gjort – genom att vilja begränsa dess privilegier.

Borgarståndet däremot godtog betänkandet, men det först efter votering med 24 röster för bifall och 20 för återremiss. De som begärde återremissen var bruksägarna Jonas Waern och Thore Petre, vilka redan vid denna sin första riksdag blev framträdande talesmän för den nya medelklassliberalismen. De såg gärna att man använde biskopslönerna till folkskollärlarlöner åtminstone vid vakanser. Petre erinrade för övrigt om att ståndets majoritet redan antagit åsikten att biskopsämbetena var inte bara överflödiga utan också skadliga, och han hoppades att dessa onyttiga institutioner snart skulle upphöra.

Återstod så *bondeståndet*. Nära nog alla de många talarna tackade i anföranden eller instämmanden Anders Danielsson för hans motion, men de anklagade i oförblommerade ordalag de förenade utskotten för att ha behandlat motionen med missaktning och likgiltighet. Betänkandet betecknades som fyllt av fromma önskningar och verkningslösa förmaningar, kraftlösa förslag, bortförklarande palliativer, halvmesyrer, tomma ord och till intet förpliktande deklamationer. Det förde inte folkskolefrågan ett enda steg framåt utan lämnade den i samma ofullkomliga skick som förut.

Tvärtemot vad prästerna påstått var det fortfarande dåligt ställt med folkundervisningen, sades det också. Folkskolorna uppgick inte till fler än 300 i landet och saknades alldeles i 925 pastorat eller omkring 2.000 församlingar. Det vittnade om hur föga prästernas och kommunernas omtanke bidragit till deras tillväxt. I ett annat inlägg sades det att församlingarna för övrigt redan var så beskattade och betungade av bördor för andra behov att de inte kunde åta sig ökade kostnader för folkundervisningen. Staten måste träda hjälpende till. Den fordrade allt av folket, men gav ej något tillbaka och behandlade därmed inte alla medborgarklasser lika.

Några talare kom med tilläggsförslag som knappast kunde göra det gensträviga prästerskapet blidare sinnat: Man kunde lika gärna begära två eller sex års nådårslöner för folkskolan som ett, man kunde föra över 25 % av

den s.k. likstolsersättningen till lärarlönerna, och man kunde ta ett års inkomster från lediga klockartjänster till samma ändamål.

Endast några få röster höjdes till försvar för utskottsbetänkandet och det för övrigt endast i några enskildheter. Efter mer än trettio anföranden och nästan lika många instämmanden visade bönderna betänkandet tillbaka.²⁸

Verkningslös återremiss, förnyad riksdagsbehandling och beslut

Återremissen blev verkningslös. De förenade utskotten fann inte anledning att ändra sig i något avseende. Det nya betänkandet bifölls av adeln och till slut även av bondeståndet. Där hade Anders Danielsson först föreslagit en inbjudan till övriga stånd att stödja hans motion, men på sekreterarens förslag bestämde sig ståndet i stället för att sända K. Maj:t en egen skrivelse utan detaljerade organisationsförslag men med en anhållan om nådigt avseende vid ansökningar från församlingar om att få använda inkomsterna av ett extra nådår då pastors- och klockartjänster blev lediga.

Vad de förenade utskotten föreslagit, blev alltså riksdagens beslut. Skrivelse i enlighet därmed avgick till K. Maj:t.

Hade folkskolefrågan kommit närmare sin lösning vid denna riksdag? Något kanske, men mera ifråga om opinionen inom riksdagen. För första gången hade bondeståndets majoritet ställt sig bakom kraven på en allmän statsunderstödd folkskola, och i borgarståndet hade denna majoritet vunnit starkt stöd.

En nyhet i argumentationen för en statsunderstödd folkskola hade varit påståendet att införandet av en sådan väntades kunna motverka de ökande sociala missförhållandena såsom superiet, sedeslösheten, råheten och brottsligheten.

Ökat gehör för folkskoletanken i den utomparlamentariska debatten 1835–1839

Det dröjde således med den väntade ljusningen för folkskoleivrarna. Bondeståndet var visserligen vunnit för saken, men det andliga ståndets reformvilja snarast förstärkt. Regeringen tog efter riksdagen inga initiativ och inte heller dess skolansvarige statssekreterare. Ingen förändring inträdde heller sedan von Hartmansdorff 1838 efterträtts av den skolpolitiskt konservative domprosten C.I. Heurlin. Av kommittéreservationer, brev och memoarer framstår klart att han stod på det beståendes sida.

Men reformvännerna fick under 1830-talets sista år stöd från delvis oväntat håll. Geijer och Wallin offentliggjorde sin övergång till deras sida. Agardh gav ut en bok om vikten av att ge de lägre folkklasserna en bättre

utbildning och varnade samtidigt för risken av att fattigdom i förening med okunnighet kunde leda till revolution. Kronprins Oscar publicerade ett skolprogram som starkt påminde om Anders Danielssons. En fattigvårdskommitté, som innehöll företrädare också för "näringsklassen", i varje fall för bönderna och borgarna, rekommenderade statsbidrag till kommunerna så att de skulle kunna ordna folkskolor för framför allt fattiga barn. Den allt starkare liberala pressen, inte minst Aftonbladet, öppnade sig allt oftare för inlägg som stödde reformvännerna.

Nog var marken långt bättre beredd än tidigare när K. Maj:t 1840 äntligen tog ett initiativ i reformvänlig riktning och lade fram en proposition om införande av en för kommunerna och församlingarna obligatorisk folkskola med statsbidrag till kommuner och församlingar som inte själva kunde bekosta den.

Sammanfattning

Tillbaka nu till idé- och intresseperspektivet och till inledningens frågeställningar. Det förefaller klart att idé- och intressegrupperingarna i folkskolefrågan i stort sett var desamma som i läroverksfrågan och i den allmänna skoldebatten i övrigt. Den påtagliga skillnaden är att borgarståndet fram till 1830-talets mitt var betydligt mindre intresserat av en folkskolereform än av en läroverksreform.

I övrigt var mönstret således detsamma. De pådrivande krafterna bestod nästan undantagslöst av liberala oppositionsmän. De flesta tillhörde den s.k. näringsklassen – mycket få av dem var ämbetsmän i stat och kyrka. Kärnan utgjordes av lågadliga radikala oppositionsmän på riddarhuset, av enstaka reformsinnade präster, av framsynta ledande män inom bondeståndet och på 1830-talet också av framstående näringsidkare inom borgarståndet. Städernas framväxande arbetarklass var inte representerad i riksdagen och kunde där inte föra sin talan.

Det återhållande krafterna bestod av så gott som hela det s.k. ekklesiastika komplexet – prästerna, biskoparna, domkapiteln och de teologie professorerna. I allians med den konservativa kungamakten, med det konservativa statsrådet, med högre civila tjänstemän i staten och med högadeln på riddarhuset kunde "det andliga ståndet" framgångsrikt försvara det bestående. Att kyrkans män höll emot i eget intresse är uppenbart – förlorade de några av sina privilegier och mer eller mindre av sin ställning som obestridda ledare av folkundervisningen, miste de också något av sin självklara ställning som riksstånd och "lärostånd" och som bevakare och bevarare av den rätta tron gentemot sekulariseringssträvandena.

Sett i Geijers klassperspektiv var huvudkombattanterna i varje fall under 1830-talet å ena sidan företrädare för den i allmänhet konservativt sinnade "offentliga klassen", främst ämbetsmännen i stat och kyrka, och å den andra sidan representanter för den vanligen liberalt sinnade "näringsklassen", främst bönderna och borgarna. Att båda sidornas företrädare stred för sina egna intressen på samma gång som de kämpade för skilda samhälls- och bildningsideal förefaller obestridligt.

Förkortningar:

ÅSU = Årsböcker i svensk undervisningshistoria
ABEU = Allmänna besvärs- och ekonomiutskottet
SU = Statsutskottet
Ad = Adels protokoll
Pr = Prästeståndets protokoll
Bg = Borgarståndets protokoll
Bd = Bondeståndets protokoll
Skr = riksdagens skrivelse till K. Maj:t

Noter:

Då särskild referens inte anges, hänvisas generellt till följande arbeten:

Aquilonius, K: Det svenska folkundervisningsväsendet 1809–1860, i Svenska folkskolans historia II, Stockholm 1942.
Isling, Å: Kampen för och emot en demokratisk skola, 1, Stockholm 1980.
Richardson, G: Den svenska folkskolans framväxt i ny belysning, i: Utbildningshistoria 1990 (ÅSU 165), Skara 1990.
Sjöstrand, W: Pedagogikens historia, III:2, Lund 1965.
Warne, A: Om tillkomsten av vår första folkskolestadga (ÅSU 103), Stockholm 1961.

1. Hessler, C A: En forskningsuppgift, Svensk tidskrift 1942.
2. Se utöver de generella hänvisningarna även Johansson, E: Folkundervisningen före folkskolan, i: Ett folk börjar skolan, Uddevalla 1992.
3. För en utförligare skildring av denna debatt se Wennås, O: Striden om latinväldet. Idéer och intressen i svensk skolpolitik under 1800-talet, Uppsala 1966, sid. 9–38, samt Askeberg, S: Pedagogisk reformverksamhet. Ett bidrag till den svenska skolpolitikens historia 1810–1825 (ÅSU 135), Stockholm 1976.
4. Geijer, E G: Samlade skrifter I, Stockholm 1923, s. 304 ff, 310 f, 333. Recensionen gällde C.U. Broocmans artikel Om det offentliga läroverket, i författarens Magasin för föräldrar och lärare 1810–12, Femte häftet.
5. 1809 Ad 1:884.
6. 1809 Ad 6.1:685.

7. 1815 Ad 3:91, 195, 245, 5.1:745, Pr 3:1306, Bg 2.2:1455, Bd 3:211, ABEU Bih 5.2:1195. Om förekomsten av de av Silverstolpe föreslagna skolorna se Sandin, B: Hemmet, gatan, fabriken eller skolan. Folkundervisning och barnauppfostran i svenska städer 1600–1850, Lund 1986.
8. Björklund, S: Oppositionen vid 1823 års riksdag. Jordbrukskris och borgerlig liberalism, Uppsala 1964.
9. Anckarsvärd Ad 1823 2:308 ff, 688, 693, von Hartmansdorff Ad bil. 2.:914 ff, Montgomery Ad bil. 2:169 ff, bil 4:201 ff.
10. Danielsson Bd 2:487 ff, Longberg Bd 2:486.
11. Fryxell, A: Förslag till Enhet och Medborgerlighet i de Allmänna Undervisnings-Verken, Stockholm 1923.
12. 1823 Ad 1b:399, Pr 1:614, Bd 2:35, samt memorial i anslutning till ständsdebatterna (se nedan).
13. ABEU nr 107.
14. ABEU nr 178, ständsdebatterna och besluten Ad 1:670, 1b:767, 5:546, 8:239, Pr 2:7, 4:61, 6:196, 352, Bg 2:1539, 5:456, 615, Bd 3:820, 5:303, 419, Skr nr 296.
15. Hesslén, G: Det svenska kommittéväsendet intill år 1905, Uppsala 1927, s. 169–227, samt om 1812 års kommittés sammansättning Askeberg, aa., s. 14 ff.
16. Aquilonius, aa.
17. Betänkande af Comitén till öfverseende af Rikets Allmänna Undervisningsverk i underdånighet afgifvet den 20 December 1828, sid. 10–23, kap. Folk-Skolorna.
18. Om relationen mellan riksdagen och K. Maj:t och mellan konungen, statsrådet och statssekreterarna se Heckscher, G: Konung och statsråd i 1809 års författning, Uppsala och Stockholm 1933.
19. 1828/30 Ad 38:62 ff och Bd 7:385 ff.
20. 1828/30 Pr 1:478, 566, Bd 1:187, 583, 2:397, 3:242,244.
21. ABEU nr 86.
22. Ad 24:67, 81, Pr 4:413, Bg 4:789.
23. Bd 5:471, 488.
24. Sahlström, P: Om folkupplysningen, Stockholm 1833.
25. 1834/35 Bd 2:212 (motionär var Sven Heurlin), SU nr 88. 221, Ad 8:5, 12:59, Pr 6:294, Bg 3:427, Bd 4:706.
26. 1834/35 Ad 3:40, Pr 2:90, 326, Bg bil. 323, Bd 1:561, 2:212, 3:46, 6:284.
27. Förenade SU–ABEU nr 34.
28. Ad 16:117, Pr 2:332, Bg 1:551, Bd 6:358.
29. SU–ABEU nr 49, Ad 18:274, 19:47, Pr 13:200, 15:313, Bg 6:1012, 8:247, Bd 8:168, 8:168, 9:507, 775, Skr 299.

Gunnar Richardson:

Folkskolefrågan vid 1840-41 års riksdag Beslutsformer och frågeställningar*

Det finns förvisso en och annan som ifrågasatt det befogade i att fira minnet av 1842 års folkskolestadgas tillkomst. Man har pekat på andra händelser som också kunde vara värda att uppmärksammas. Sådana påpekanden implicerar givetvis en relativ nedvärdering av folkskolestadgas betydelse. Det har å andra sidan också funnits en övervärdering genom att man förknippat folkskolans framväxt i vårt land med 1842 års skolbeslut och bortsett från det i och för sig välkända faktum att det fanns åtskilliga skolor redan tidigare.

Vilken position på en sådan skala som man än stannar för spelar knappast någon större roll. Det viktiga är att jubiléet i fråga väcker intresse för folkskolans historia och stimulerar människor att reflektera över dess betydelse. Och tveklöst har 1842 års folkskolestadga haft stor betydelse i kraft av kombinationen av dessa tre inslag i ett "folkbildningspaket":

- a. Principen om allas skyldighet att förvärva vissa kunskaper och färdigheter även om den inte innebar skolplikt i egentlig mening. (Den skyldigheten hade visserligen proklamerats tidigare men förblivit enbart en reform på papperet);
- b. Församlingarnas skyldighet att inrätta skolor och anställa lärare; den kungliga förordningen ledde också till lokala initiativ på bred front;
- c. Statens direkta engagemang genom att svara för utbildningen av lärare och genom att ge ekonomiskt bidrag till vissa folkskolors drift.

Mot bakgrunden av den politiska debatten i vårt land under flera decennier är givetvis det statliga engagemanget det principiellt nya och det viktigaste inslaget i 1840-42 års skolpolitiska reform. Det genombrottet för en ny politisk syn är i sig väl värt ett jubileum.

* Föreliggande framställning är en skriftlig bearbetning av en muntligt framförd föredragning vid symposiet i Uppsala.

Ett avskräckande riksdagsmaterial

I forskningen om folkskolestadgans tillkomst intar naturligt nog 1840–41 års riksdag en central ställning. Den kungliga förordningen var ju ett direkt resultat av riksdagens ställningstagande – ett förhållande värt att notera även av andra skäl: ett uttryck för riksdagens makt långt före parlamentarismens genombrott i vårt land!

Det finns emellertid ett överraskande drag i denna forskning: även seriösa och väl etablerade forskare har avstått från eller undvikit att ge sig i kast med riksdagsmaterialet och i stället nöjt sig med referat och skildringar i andra arbeten. Man kan t.o.m. i doktorsavhandlingar finna direkta citat från riksdagsdebatterna som är återgivna efter t.ex. redogörelsen i Svenska folkskolas historia. Att detta är klart otillfredsställande är uppenbart.

Varför har då dessa forskare inte gått till originalmaterialet? Efter att ha bekantat mig med riksdagsmaterialet tror jag mig veta svaret: detta material är av så avskräckande omfattning att man baxnar inför det. Till detta kommer fyrståndsriksdagens komplicerade beslutsordningar.

Materialet omfattar förutom Kungl. Maj:ts proposition ett antal motioner, fem utskottsbetänkanden, protokollen från debatterna och besluten i ständsförsamlingarna samt ständernas skrivelse (inklusive förarbeten) till Kungl. Maj:t. Det är fr.a. debattprotokollen som är omfattande: drygt 1.200 anföranden på ca 900 sidor i riksdagstrycket. Det är också många riksdagsmän att hålla reda på. (Den svårigheten illustrerades f.ö. i Skolverkets inbjudan till jubileumsfestligheten på Skansen i maj 1992: den småländske bonderiksdagsmannen Sven Heurlins klassiska ord "Bildning och upplysning är det samma för människan, som regnet för jordens fruktbarhet ..." – presenterade i stor stil på första sidan – tillskrivs biskopen och sedermera ecklesiastikministern med samma efternamn!).

Avsikten med denna uppsats är inte att skildra och än mindre analysera och tolka 1840–41 års riksdag. Ambitionen är långt blygsammare: att teckna de yttre konturerna av den långdragna och invecklade beslutsprocessen och att peka på några intressanta frågeställningar. Forskningen har enligt min mening i allt för hög grad koncentrerats till en enda fråga, nämligen om tillkomsten av 1842 års folkskolestadga.

Den politiska beslutsprocessen

Den 16 månader långa riksdagsbehandlingen av folkskolefrågan 1840–41 inleddes med

1. *Kongl Maj:ts Nådiga Proposition, N:o 7* den 1 februari 1841. Det var ett synnerligen tunt dokument. Den omfattade 9 sidor och innehöll förslag till "allmänna stadganden" om folkskolor och äskanden om anslag till bl.a. lärarutbildning. Det finns skäl att notera att det centrala i regeringsförslaget är just lärarutbildningen. Orsaken till den bristfälliga och otillräckliga skolundervisningen ansågs nämligen vara brist på läroanstalter för blivande lärare, otillräcklig kontroll över deras "fallenhet och skicklighet" samt otillräckliga löneförmåner. Det verkligt intressanta är att Kungl. Maj:t deklarerar att det var ett statens åliggande att avhjälpa bristen på folkskollärare – det innebar genombrottet för en princip som det stått hård strid om mellan företrädare för en konservativ och en liberal samhällssyn. Erik Gustaf Geijers nya uppfattning hade slagit igenom: "Det skolsystem som utsträcker uppfostrans fördelar till det största antalet medborgare är det bästa, liksom den styrelseform som befordrar flertalets lycka". Det kan vidare noteras att ett av de åtta statsråden i en reservation (eller särskilt yttrande) presenterade en avvikande uppfattning på en punkt.

2. Så följde avlämnandet av *motioner* och vad man skulle kunna kalla ett slags "remissdebatt" i ett par av stånden. I prästeståndet föreslogs i en motion att ett seminarium skulle inrättas även i Stockholm och i borgarståndet motionerades om högre lön till folkskollärarna. I 12 motioner inom bondeståndet redovisades en i allmänhet positiv hållning till propositionen. Önskemålen gällde en kraftfullare statlig finansiering av folkskolan och större lokalt självbestämmande. I en motion, i vilken hela ståndet angavs instämma, förklarade Per Sahlström att allmogen hade behov av "en allmänt spridd, lätt tillgänglig och icke kostsam undervisning" och att staten borde "tillvägabringa" denna undervisning.

3. Propositionen och motionerna hänsköts därefter till *beredning i utskott*. Dessa var gemensamma för de fyra stånden. Rätt forum för "allmänna stadganden" om skolor var Allmänna Besvärs- och Ekonomi-utskottet och för frågor om anslag Statsutskottet. Eftersom frågorna hängde ihop tillämpade man möjligheten till sammansatta utskott. Skolfrågan kom alltså att behandlas av *Stats- samt Allmänna Besvärs- och Ekonomi-Utskotten*. Eftersom detta var en församling på hela 84 ledamöter kom man att utnyttja möjligheten att låta ett arbetsutskott utföra det egentliga beredningsarbetet; innan betänkandet justerades behandlades det dock inom det samlade utskottet.

Eftersom propositionen endast gällde vissa allmänna riktlinjer för ett utbyggt folkskoleväsen gällde det för utskottet att "sätta kött på benen", att ge svar på en rad konkreta frågor om skolans verksamhet. Det gällde frågor om skolans innehåll, om skollokaler och ekonomi, om lärarnas utbildning och

löneförmåner och en rad andra praktiska frågor. Man skulle kunna säga att utskottet – med en modern företeelse som parallell – fick lov att fungera som en organisationskommitté, som efter det att riksdagen tagit ett principbeslut har till uppgift att finna de konkreta, praktiska lösningarna. (Så skedde exempelvis sedan riksdagen beslutat inrätta Forskningsrådsnämnden 1977 eller låta UHÅ ersättas av två andra, nyinrättade organ 1992).

Utskottsarbetet mynnade ut i betänkande nr 5 daterat den 29 juni. Det var ett i förhållande till propositionen digert dokument: 28 sidor i riksdagstrycket jämte reservationer omfattande hela 25 sidor. (En av biskop Agardh lämnad reservation omfattade 15 sidor och kom att i sitt försvar för hemundervisningen att spela en viktig roll i det fortsatta riksdagsarbetet).

4. Utskottsbetänkandet togs upp till *behandling i stånden* för beslut mitt i sommaren (18–29 juli). Debatten var relativt omfattande även om man i alla stånden var allmänt inställd på att återförvisa förslaget för förnyad prövning i utskotten. Några voteringar med vars hjälp man skulle kunna registrera opinionen förekom därför inte. Den agardhska reservationen hade gjort ett starkt intryck på många ledamöter och mötte stort gensvar. Vid utnyttjandet av prästeståndets protokoll bör en sak observeras, nämligen att en av de tongivande ledamöternas anförande av någon anledning inte registrerats. Talaren ifråga var kontraktsprosten G.W. Gumælius, en av prästerskapets främsta folkskolevänner. Albin Warne har i skriften *Om tillkomsten av vår första folkskolestadga* (1961) påtalat detta och utifrån bevarade koncept på läns museet i Örebro redovisat hans synpunkter.

Vill man ange debattens omfattning finns två möjliga måttenheter: dels antalet anföranden, dels omfattningen i riksdagsprotokollet räknat i antal sidor. Den förra metoden lider av den svagheten att det i vissa fall kan vara svårt att avgöra om ett inpass i debatten på några få ord ska betraktas som ett inlägg eller inte. Med en relativt generös tillämpning kan man konstatera att debatterna i de fyra stånden tillsammans omfattade ca 115 anföranden och upptog 265 sidor i riksdagstrycket.

Debatterna omfattade föga av principiella resonemang. De kretsade i huvudsak kring rent praktiska problem, fr.a. de begränsade ekonomiska resurserna, de långa avstånden i det glest befolkade landet och, särskilt inom bondeståndet, kraven på lokalt självbestämmande för att kunna anpassa skolan till de skilda förutsättningarna. Hänvisningar till förhållandena utomlands saknades nästan helt bortsett från ”unionsbroderlandet” Norge. Även stånden fungerade liksom utskottet som organisations- eller redaktionskommittéer: man gick igenom författningstexten, föreslog ändringar, strykningar eller tillägg här och där. En förutsättning för detta slag av parlamentariskt

arbete bör ha varit att antalet aktivt deltagande var relativt litet; i de voteringar som i stor omfattning förekom i de stora debatterna sommaren 1841 deltog oftast 20–30 ledamöter och i ett fall inom adelsståndet endast 17.

5. Den nya utskottsberedningen ägde rum på hösten 1840. Man granskade invändningarna och polemiserade på de flesta punkter eller undanröjde vad man uppfattade som missförstånd. Utskottsmajoriteten höll i stort sett fast vid sin tidigare ståndpunkt i ett 42 sidor långt betänkande (nr 128) som lämnades den 7 januari 1841 (jämte 6 reservationer). Betänkandet var, de många reservationerna till trots, en kompromissprodukt. Eftersom ett huvudproblem gällde frågan om i vilken utsträckning skolorna skulle göras så lika som möjligt i de olika församlingarna tillgrip man den originella metoden att inleda förslaget till skolordning med en passus om att den skulle kunna tillämpas olika med hänsyn till lokala förutsättningar och behov: ”Skulle å en och annan ort serskilda hinder möta för tillämpningen af de Stadganden, som i nedanstående Förslag finnas utsatte, må dessa hinder pröfvas af vederbörande Embetsmyndigheter, som ega att efter desammas beskaffenhet medgifva de undantag från de gifna föreskrifterne, som äro af omständigheterna påkallade.”

6. De *stora och avgörande ståndsdebatterna* ägde rum under tiden 10 februari – 8 mars. Riddarskapet och adeln ägnade skolfrågan tre dagar i ca 450 anföranden, prästerskapet fyra dagar i 375 anföranden, borgerskapet två dagar med 150 anföranden och bondeståndet tre dagar med drygt 100 anföranden. Protokollen upptar över 600 sidor i riksdagstrycket.

Huvudproblemen kretsade kring fem stora och vittfamnande frågor:

- a. frågan om statens ansvar, dels i form av egna åtaganden (utbildning av lärare och anslag till kommunerna), dels i form av krav på enskilda och kommunerna (undervisningsplikten, skyldigheten att inrätta skolor, kontroll av hemundervisning och enskilda skolor, krav på bl.a. folkskoleskatt och skolavgift och åtgärder mot tredskande föräldrar),
- b. undervisningens organisation (bl.a. fasta – flyttande skolor, hemundervisningens fortsatta roll och församlingarnas självbestämmande),
- c. skolans läroplan (bl.a. allmänt om folkskolans ambitioner, mindre kurser för fattiga barn och för flickor),
- d. lärarnas utbildning (bl.a. behovet av särskilda utbildningsanstalter, inträdeskraven till seminarieutbildningen, kursernas omfattning),
- e. lärarnas löneförmåner (bl.a. frågan om statens engagemang i denna fråga, den föreslagna minimilönen och risken för uppkomsten av en ny ämbetsmannaklass).

Som framgått av denna problemkatalog gällde frågan *hur* skolfrågan skulle lösas och inte *om* man borde främja skolundervisningens utveckling.

Eftersom stånden fattade olika beslut i flera frågor överlämnades dessa till de samverkande utskotten för sammanjämkning.

7. *Stats- samt Allm. Besv.- och Ekon.-Utskottens Förslag, N:o 190* (Förslag till sammanjemkning af Riks-Ståndens skiljaktiga beslut, rörande allmänna stadganden och anslag till Folkundervisningens befremjande), ett 33 sidor långt betänkande avlämnat den 10 april 1841.

Viktiga frågor: folkskolans organisation ("fast skola" eller "skola" i varje pastorat? hur lång tid i skolan?), lärarnas löner, kunskapskraven på lärarna, belöningar i skolan, skolans kostnader, kontrollen av de hemundervisade barnen, anslagen till stipendier till elever vid seminarierna.

8. *Behandling i stånden av sammanjämningsbetänkandet* under perioden 30 april – 5 maj 1841. Skiljaktiga beslut på vissa punkter och ny återremiss.

9. *Stats- samt Allm. Besv. och Ekon.-Utskottens Utlåtande, N:o 198*. Utskotten tolkar ständernas beslut för att se i vilken utsträckning de är identiska eller förenliga. En central fråga: en fast skola i varje socken eller i varje pastorat? Som exempel på hur tungrodd ståndsriksdagen med dess krångliga procedurregler kunde vara återges en passus ur detta utskottens fjärde betänkande: "Emedlertid, då sjelfva ordalagen i Preste-Ståndets beslut icke kunna oförändrade bibehållas i en med Ridderskapets och Adeln samt Borgare-Ståndets beslut öfverensstämmande redaction af stadgandet, och hvarje förändring af denna ordalydelse, så vidt den icke blifver en nödvändig följd af 3:ne Stånds redan fattade beslut, torde anses innebära en förklaring, som endast på Preste-Ståndet sjelft ankommer, lärer det böra öfverlemnas till Förstärkt Ekonomi-Utskott att afgöra skiljagheterna, dervid likväl, i anseende till olikheten emellan Preste- och Bonde-Ståndens beslut, det först måste genom votering bestämmas, hvilketdera skall utgöra contraproposition emot Utskottens af de öfrige Stånden godkände förslag."

10. *Behandling i stånden av utlåtande nr 198* den 19 maj 1841. Fortsatt ocnighet på vissa punkter, ny återremiss.

11. *Förstärkta Stats-Utskottets Memorial N:o 535* den 19 maj 1841. Förslag till voteringsordning gällande frågan om anslag till stipendier till seminarieelever.

12. *Behandling i stånden av statsutskottets utlåtande nr 535* den 26 maj 1841.

13. *Förstärkta Allm. Besv. och Ekon.-Utskottets Memorial N:o 161* den 5 juni 1841.

14. *Behandling i stånden av ovanstående betänkande* den 8-9 juni.

15. *Rikets Ständers underdåniga Skrifvelse, rörande allmänna Stadganden och anslag till folkundervisningens befremjande* den 14 juni 1841.

Sedan Kungl. Maj:t erhållit denna riksdagens skrivelse sändes den på remiss till länsstyrelser och domkapitlet. Först därefter – sedan yttranden med i allmänhet tillstyrkan och rätt begränsade förslag till ändringar inkommit – följde den sista fasen i den process som inleddes i och med regeringens proposition av den 1 februari 1840., dvs. utfärdandet av *Kongl. Maj:ts Nådiga Stadga angående Folk-undervisningen i Riket*, den 18 juni 1842.

Att utnyttja riksdagsmaterialet

Vad kan då det omfattande riksdagsmaterialet utnyttjas till? Vilka frågor kan det ge svar på? Som framgått av det föregående utgjorde fyrståndsriksdagen en ytterligt komplicerad beslutsmaskin. För att inte gå vilse i riksdagstrycket gäller att känna beslutsgången med dess i jämförelse med både två- och enkammarriksdagarna helt främmande element.

När det gällde att komma fram till ett giltigt beslut fick man lov att gripa till speciella åtgärder. De viktigaste var ståndsinsbjudningar, sammanjämningsplikt och omröstning i förstärkt utskott. Vid utnyttjandet av dessa instrument för att nå fram till ett giltigt beslut kunde allehanda taktiska beräkningar komma till användning; för att kunna avslöja sådana manövrer från enskilda grupper eller enskilda stånd krävs säkerligen en förtrogenhet med ståndstidens parlamentariska liv som få utbildningshistoriker torde besitta.

Att arbeta med källmaterial från äldre tider innebär alltid risker för fel-tolkningar, inte endast av enskilda ord och uttryck utan också av tankegångar och resonemang då ju språket ständigt och jämt är utsatt för vissa förändringar. Begreppet neutralitet har exempelvis en helt annan innebörd i dag jämfört med vad som gällde på 1800-talet; att påstå att svensk neutralitetspolitik vilar på en mer än hundraårig tradition är därför knappast korrekt.

I den skolpolitiska debatten i mitten av 1800-talet förekom en rad pedagogiska begrepp som var föga preciserade. Man kan givetvis i många fall av sammanhanget förstå vad som avsetts. Men det gäller att se upp. Med en fast skola avsågs oftast en stationär skola i betydelsen ett stationärt skolhus i motsats till en flyttande men det användes också för att beteckna en fast skolinstitution (eller skolorganisation), dvs. en "ständig" eller "fast" anställd lärare som ambulerade mellan två eller flera skolor. Det framgår också av debatterna att man i begreppen fast och flyttande skola också inkluderade olika lärokurser.

Som exempel på andra vaga och mångtydiga begrepp kan nämnas byskola, roteskola och småskola. Det sistnämnda begreppet användes faktiskt för att beteckna både en skola för små barn och en liten skola. Om en underlärare bör uppfattas som en lärare eller snarare en lärarassistent är allt annat än klart. Detsamma kan sägas om de 15–16-åriga flickor som utan någon egentlig utbildning mer eller mindre självständigt skötte små roteskolor. Vad som döljer sig bakom begreppen hemundervisning och hemläsning är heller inte lätt att veta. Det fanns uppenbarligen också tendenser till att vidga eller förändra ett etablerat ords användningsområde. Begreppet växelundervisning borde på 1840-talet efter att ha använts i över 20 år ha fått sin bestämda innebörd – innebärande en svensk beteckning på den importerade lancastermetoden – men det användes faktiskt i något fall för att beteckna den samverkan eller växelverkan mellan hem och skola som fr. a. byggde på läsning av läxor i hemmet och efterföljande kontroll i skolan.

En del allmänna begrepp kan vara särskilt förrädiska genom att de skiftat innebörd utan att vi utan speciell kunskap har möjlighet att inse det. Ett sådant ord är "allmän". När Sven Heurlin från Kronobergs län 1840 motionerade om att lärarna skulle avlönas med allmänna medel finner vi det naturligt och på intet sätt anmärkningsvärt. Det intressanta är emellertid att han därmed avsåg enbart statliga medel och sålunda inte kommunala. Ännu i 1862 års kommunallagar framstår kommunen som hörande till en icke-offentlig samhällssfär. Kommunal myndighet hade inte rätt att befatta sig med "verkställighetsåtgärd, som till offentlig myndighet hör". Detta är förvisso inte platsen för en ordentlig analys av problemet; avsikten har endast varit att ge exempel på hur lätt det är att göra anakronistiskt betingade feltolkningar om man inte är väl förtrogen med den aktuella tidens språkbruk och dessutom någorlunda väl känner de relevanta förhållandena. (Den som vill fördjupa sig i den här berörda problematiken kan exempelvis vända sig till S. Kilander, *Den nya staten och den gamla*, 1991).

Historieskrivningen kring folkskolestadgans tillkomst har som bekant i första hand syftat till att besvara frågan varför den utfärdades. Som alltid när det gäller syftet med politiska beslut är det svårt att nå fram till otvetydiga svar. Ett och samma beslut kan också ha helt skilda motiv. Till detta kommer den vanliga sammanblandningen av syfte och funktion. Det är ju ingalunda ovanligt att man härleder *motivet* till ett reformbeslut utifrån kännedomen om reformens *funktion* när den väl trätt i kraft, trots att den minsta eftertanke säger att långt ifrån alla reformer leder fram till den avsedda effekten.

Jag vill visserligen inte förneka att man kan finna relevant information om bakgrunden till folkskolestadgans tillkomst genom att studera 1840–41 års

riksdag men jag finner andra frågeställningar väl så intressanta och givande. (En enda iakttagelse beträffande motiven vill jag redovisa: det förekommer knappast någon enda hänvisning till behovet av social kontroll bland landsbygdens barn som ju folkskolereformen i första hand gällde; däremot uttalades av många förhoppningar om att en förbättrad folkbildning skulle vara ett värdefullt instrument för att motverka och övervinna den rådande fattigdomen – "ett nödigt locomotiv för socknar och föräldrar").

Som jag tidigare framhållit arbetade både utskott och stånd som ett slags organisationskommittéer för att lösa en rad rent praktiska problem. Detta har lett till att materialet ger en mängd upplysningar om vad man ville med folkskolan. Jag menar att man med hjälp av detta källmaterial kan bilda sig en ganska bra bild av vilka *pedagogiska ambitioner* den tidens riksdagsmän hade och vilka *praktiska framgångsvägar* som man pekade på. Detta är också enligt min mening intressanta och konstruktiva frågeställningar som olyckligt nog fått stå tillbaka för den traditionella och med förlov sagt något uttjatade frågan om orsaken till stadgans tillkomst.

Eftersom jag inte haft möjlighet att ägna de här framkastade frågorna något ingående studium får jag nöja mig med att helt skissartat peka på några frågeställningar. Det ligger nära till hands att fråga sig vilka *indikatorer* som är användbara om man vill komma åt de pedagogiska ambitioner och de praktiska framgångsvägar som vägledde det begynnande 1840-talets skolpolitiker. Jag har grupperat dem i fyra kategorier och ger *exempel* på förhållanden i skolans värld som kan spegla vilket slags skola som man vill skapa:

1. *Lärarnas utbildning*
behovet av lärarseminarier?
ambitioner ifråga om utbildningsnivå?
eventuellt annan utbildning?
ev. utbildning av "biträdande" lärare?
2. *Lärarnas löneförmåner*
minimilön – nivå?
beslutsnivå: statligt reglerad eller församlingens sak?
reglering av "biträdande" lärares lön?
3. *Skolans organisation*
hemundervisning som grund?
fast skola nödvändig?
ambulerande skolor?
skolgångens omfattning – början, skolårets längd m.m.
församlingarnas egen sak?

4. *Skolans läroplan*
ambitionsnivå?
ämnesuppsättningen?
särskilda krav för fattiga barn?
särskilda krav för flickor?

De långa skoldebatterna i riksdagen 1840–41 kan helt säkert ge god information även beträffande många andra frågor. Möjligheten att kartlägga opinionen bland den tidens befolkning är ju rätt begränsad även om tidningspressens snabba utveckling hade skapat ett viktigt forum för det offentliga samtalet. Deltagarna i det samtalet var emellertid föga representativa för hela riket. Även om ståndsriksdagen heller inte var helt representativ så fanns där dock företrädare för grupper vars röster knappast kom till uttryck i tidningar, tidskrifter och broschyrer. Detta gäller i första hand den stora gruppen självägande bönder.

En analys av debatterna utifrån genomtänkta frågeställningar skulle, föreställer jag mig, kunna ge intressanta inblickar i hur man såg på exempelvis barnens natur och barnuppfostran, på könsskillnader i skola, hem och arbetsliv och åtskilligt annat. Riksdagen var trots brister i fråga om representativitet något av en spegel av det svenska samhället.

Inläggen från Olof Wennås, Thomas Magnusson och Gunnar Richardson kommenterade av Bengt Sandin

Undertecknad har som uppgift att kommentera tre inlägg: Olof Wennås, *Idéer och intressen i folkskolefrågan 1809–1840*, Thomas Magnusson, *Fattigvårdsproblemet och folkskolefrågan* och slutligen Gunnar Richardsons *Folkskolefrågan* vid 1840 års riksdag.

Den senare texten rör således själva riksdagsbehandlingen medan de bägge andra ger bakgrunden till folkskolefrågan under perioden fram till 1840-talet. Texterna är olika. Richardson har ambitionen att presentera och kartlägga ärendets behandling och att resa vissa frågor med anledning av sina observationer medan Wennås lägger tonvikten vid de idéer som låg bakom debatterna. I Magnussons text kopplas skolfrågan och fattigvårdsdebatten till varandra. Sammantaget representerar uppsatserna skilda förhållningssätt till hur man skall handskas med folkskolefrågan som problem och i viss mån också vetenskapliga problem överhuvudtaget.

Olof Wennås text kan uppenbart knytas till en liberal forskningstradition. Det är ideerna och ideernas förändrande kraft som står i fokus för genomgången av folkskoledebatten. Texten präglas starkt av en positiv värdering av just den förändrande kraften - reformintresset. Sammanfattningens omdöme att de pådrivande krafterna var - "radikala" - "reformsinnade" - "framsynta" - "framstående" - står i bjärt kontrast till värderingen av motståndet som konservativt och för bevarande av det bestående; en kamp för de egna intressena och privilegierna. Så står enligt Wennås idealitet mot egenintresse i folkskolefrågan. Man måste då fråga sig om inte också reformvännernas hållning präglades av egenintressen och om de inte var en del av en socialt betingad kamp för den egna gruppens behov. Wennås understryker i och för sig att så är fallet i sin avslutande mening men utvecklar aldrig vilka egenintressen de radikala och reformsinnade hade i utbildningsreformen. Diskussionen om innebörden av de olika reformförslagen är också delvis oklar. Vad betydde i sitt sociala sammanhang de liberala respektive konservativa hållningarna? Vad ville egentligen liberalerna - reformintressenterna - konkret uppnå med reformerna. Hur såg egentligen liberalerna på folket och folkets moral? Vad skilde böndernas skolintressen från andra reformförslag?

En del liberala förslagställare var uppenbart väl så kontrollinriktade som de mera konservativa debattörerna – om än i en modernare tappning. Läser man t ex Silverstolpe så att man ser den integrativa perspektivet kan man faktiskt fråga sig om skillnaderna mellan det konservativa och den liberala inställningen i alla avseenden var så betydelsefull. Jag tror att det skulle gå att utvinna också andra innebörder av debatten i avseende både på de reformvänliga och de konservativa hållningarna som skulle kunna ge nya perspektiv på folkskolans förhistoria

Denna synpunkt kan i viss utsträckning också appliceras på Richardsons text. Han understryker hur svårarbetet riksdagsmaterialet och hur få tidigare forskare som verkligen arbetat med riksdagsmaterialet. (Jmf dock Thunander G, Fattigskola – Medborgarskola. Malmö 1946) Richardsons poäng att man måste förstå riksdagsprocessen för att rätt kunna värdera stadgan 1842 är viktig. Och visst gör mängden av material och den komplicerade riksdagsprocessen problemen delvis svårarbetade.

Självfallet kan något så komplicerat som skapandet av en ny skola inte förklaras med hänvisning till en enda orsak. Skolor svarar i allmänhet mot en hel rad samhälleliga behov och intressen. Skolan som samhällsfenomen är i sig en kompromiss mellan motstridiga behov och ett uttryck för den politiska process varigenom den föreverkligas. Så förklaringar måste ta fasta på det mångfacetterade i förändringsprocessen. Det är naturligtvis också viktigt att förstå den samtida innebörden i de begrepp som kom till användning – flyttbara skolor etc.

Detta aktualiserar behovet av att problematisera det som låter sig avläsas i källorna. Det finns anledning att kritiskt granska samtids sätt att definiera och avgränsa t ex pedagogiska problem för att överskrida omedelbara tolkningar materialet ger upphov till och för att det skall vara möjligt att generalisera resultaten, göra komparationer med andra länder och förhållanden under andra epoker. En fråga som folkskoledebatten bör inte endast beskrivas i pedagogiska termer även när frågorna i sin samtid beskrevs i sådana termer. Jag delar m a o inte Richardsons syn på att den "traditionella" frågan om stadgans tillkomst är uttjatad och delvis ointressant i förhållande till riksdagsdebatten. Det fanns anknytningar till andra frågor i tidens debatt. Det gällde fattigvårdsproblematiken och husförhörssystemets förändring liksom husagans och kyrkopliktens avveckling. Dessa frågor är viktiga för förståelsen av de av Richardson presenterade problemen kring lärarnas utbildning och skolans organisation. Riksdagsdebattens karaktär och stora omfång understryker vikten av en mera principiell diskussion. Richardson tar upp sådana frågor i sin kommentar kring vissa av begreppen tidsbundenhet. Med

det kunde vara intressant att gå vidare. För att förstå de synsätt som på lärarnas utbildning som kom till uttryck i riksdagsdebatten måste man också reflektera kring t ex statens och statsmaktens omvandling kring sekels mitt också i termer av makt och kontroll.

Det är nämligen viktigt att utveckla en begreppsram som gör det möjligt att förklara och beskriva förändringsprocesser i allmänare termer. Jag är t ex inte övertygad om att det är korrekt som Richardson påstår att det i riksdagsdebatten inte förekom några uttryck för social kontroll. Självfallet uttrycks inte alltid viljan att etablera ett system för kontroll öppet. Och visst finns det uttryck för en vilja att integrera de befolkningsgrupper som annars inte skulle tillgäna sig de moraliska eller politiska förhållningsätt som debattörerna uppfattade som centrala. Sådana uttalanden handlar om social kontroll och integration även om debattörerna själva beskriver sina ambitioner i andra termer, som uttryck för omsorgen om de fattiga eller som ett uttryck för viljan att skapa ett bättre samhälle på ett eller annat sätt. Hållningar av det slaget uttrycks inte alltid öppet och med våra begrepp – kontroll, integration – av det enkla skälet att de som deltar i diskussionen inte själv har en sådan självförståelse. Aktörerna menar sig agera av människokärlek eller som en konsekvens av upplysta ideal av skilda slag. Men det finns också exempel på medvetet uttryckta kontrollintressen. Det är dessutom så att det liberala "programmet", om uttrycket tillåts, under 1800-talet i stor utsträckning avsåg en utveckling av system för uppsikt, kontroll och integrering. I fokus stod det framväxande proletariatet, fängelskunderna, lösdrivare, fattiga och sjuka. Just detta perspektiv är viktig för förståelsen av 1800-talets liberalism. I själva verket går krav på frihet och jämnlighet hand i hand med krav på en ökad samhällelig styrning av individerna. En kontroll i nya termer, som inte enbart rör polismakt etc utan som också innebär krav på skola och utbildning. Så är kontroll och frigörelse ibland olika sidor av samma mynt. Det går inte att enkelt avfärda förekomsten av samhälleliga kontrollsystem på det lite lättvindiga sätt som Richardsson tillåter sig. En annan sak är att kontroll också kan vara en omedveten och oavsedd konsekvens av beslut som tagits av andra skäl.

Folkundervisningens etablering före och efter 1842 var en del av omvandlingsprocess som inte endast kan definieras i termer av kunskaper och kunskapsbehov utan också i termer av integrering och anpassning av fattiga och nya sociala grupper. Frågor av det här slaget aktualiseras i Tomas Magnussons text om fattigvårdsfrågan. Det fanns ett nära samband mellan skolfrågan och fattigvårdsproblematiken under hela det tidiga 1800-talet. Redan i de fattigvårdsutredningar som gjordes under seklet första år i vissa

städer underströks skolfrågan var ett fattigvårdsproblem. Två saker bör kanske vidareutvecklas i det här sammanhanget. Det vore mycket intressant att få en närmare och systematisk granskning av hur skolfrågan uppfattades i fattigvårdsammanhangen i jämförelse med hur den definierades i andra sammanhang, t ex snillekommitten. Skilde sig problemuppfattningarna åt och på vilket sätt definierades utbildningens roll? Mot den bakgrunden kan man fråga sig varför folkundervisningen sedan blev en egen fråga och vad detta innebar för ärendets fortsatta behandling och skolans utveckling. Också under folkundervisningens senare historia finns en nära anknytning mellan folkskolan och den sociala problematiken som allt för lite har uppmärksamats i den pedagogik- och skolhistoriska forskningen.

Magnusson påpekar det enligt honom paradoxala med att social kontroll kan utövas samtidigt som aktörerna har en positiv hållning till och vill hjälpa de fattiga. Det handlar inte enligt mitt sätt att se inte om någonting i egentlig mening paradoxalt. Allt som oftast handlar välvilja och omtanke också – och samtidigt – om en vilja att kontrollera, inordna. Det har jag påpekat tidigare. Men det är dessutom en fråga om skillnaden mellan aktörernas perspektiv och självförståelse och de strukturella sammanhang som dessa ingår. Individer kan inte heller förutse konsekvenserna av sitt handlande i ett bestämt strukturellt sammanhang och i samverkan med andra välvilliga individers handlande. Den sammantagna konsekvensen och kollektiva innebörden blir en annan än den individerna föreställde sig. Dessutom innebar liberala jämnlighetssträvande ett krav på skapandet av en ny normalitet, en normalitet som i sig krävde kontroll av de avvikande – de fattiga och de okunniga. Den insikten måste man ha om man skall förstå frågan om folkundervisningens bakgrund och karaktären på den lagstiftning som initieras med 1842 års skolstadga.

Daniel Lindmark:

Kunskapskraven i den framväxande folkskolan

Linjer i folkskolans integration 1842–1871*

1. Idédebatt, stadga och praxis – en första problemformulering

1.1 Inledning

Folkskolans första tid har i den skolhistoriska forskningen kommit att betecknas som folkskolans kris. I andra delen av "Svenska folkskolans historia", som utkom till 100-årsminnet av folkskolestadgan, anger Klas Aquilonius (1942:325ff) tre viktigare orsaker till folkskolans kris 1842–1854: folkökningen, främst bland de obesuttna, finansieringen, som helt låg på sockenmännen, samt bristerna i själva stadgan, allt faktorer som begränsade folkskolans möjligheter att nå alla barn i skolåldern.¹ Men folkskolans kris tog sig inte bara uttryck i begränsad skolgång, utan visade sig även i problemen med kunskapskravens realiserande för dem som gick i skolan. Denna uppsats behandlar frågan om kunskapskraven i ett längre tidsperspektiv, där folkundervisningens utveckling under årtiondena före 1842 uppfattas som minst lika avgörande för folkskolans första tid som folkskolestadgan i fråga om innehåll, metod och organisation. Folkskolans kris och dess övervinnande var resultat av olika gruppers agerande på olika nivåer, alltifrån politiska beslut på högsta nationell nivå, via administrativa åtgärder på mellannivå till det socialt och kulturellt bestämda grupp beteendet på gräsrotsnivå.

Som en allmän bakgrund och en empirisk utgångspunkt för uppsatsens mer teorianslutna frågeställningar görs här en kortfattad teckning av dels huvudlinjerna i folkundervisningsdebatten från 1800-talets början, dels folkskolans innehåll enligt 1842 års stadga och 1860-talets skolstatistik.

* Uppsatsen bygger till stor del på källmaterial från det pågående forskningsprojektet Barnundervisningen före folkskolan: 1812 års uppfostringskommittés enkät, som drivs av prof Egil Johansson, Umeå, med anslag från HSFR. Även material från Johanssons tidigare projekt har kunnat nyttiggöras i uppsatsen. Jag tackar docent Christina Florin, Umeå för synpunkter på en tidigare version av uppsatsen.

1.2 Folkundervisningsdebatten före folkskolan

Den skolhistoriska forskningen i Sverige har ofta kommit att framställa folkskolans framväxt som en kamp mellan två olika linjer. Gunnar Thunander (1946) har skildrat folkskolans framväxt utifrån begreppsparat fattigskola – medborgarskola och Nils Runeby (1974) har i ett idéhistoriskt perspektiv behandlat två konkurrerande bildningsideal som kan anknytas till dessa skolidéer. Organisatoriskt har folkundervisningen av Egil Johansson (1972, 1977) framställts i termer av hemundervisning respektive skolgång, två modeller som också har sina kopplingar till olika skolidéer och bildningsideal. Över huvud taget har den vetenskapliga behandlingen av folkskoledebatten gärna delat in debattörerna i konservativa och liberaler med olika syften och strategier (Florin 1987, Pettersson 1992). Väl medveten om de förenklingar som dylika dikotomier representerar och bortseende ifrån alla nyanseringar som föreligger redan i de refererade arbetena väljer jag att inledningsvis utifrån tidigare forskning idealtypiskt framställa två linjer i folkundervisningsdebatten från sekelskiftet 1800. Under den gustavianska tiden utformades de ideologiska alternativ som kom att dominera den pedagogiska debatten under hela 1800-talet (Boli 1990:76; Ohlson 1939).

Den pedagogiska debatten från 1700-talets slut fördes mot bakgrund av "den sociala frågan", som i franska revolutionens skugga hämtade sin näring i de sociala problem som folkökning, hemmansklyvning och proletarisering medförde. Debatten speglar kampen mellan olika bildningsideal, som i grova drag kan karaktäriseras som en konservativ, bildningsbegränsande ståndspedagogik och en liberal, bildningshöjande strävan efter allmän medborgerlig bildning. "För båda strategierna gällde det att säkerställa harmoni, jämvikt och nödvändig integration. För båda representerade halvbildningen rotlöshet, missnöje och uppror." (Runeby 1974:166) Den konservativa linjen förespråkade den traditionella kyrkliga undervisningen med läsning och kristendoms-kunskap, om än ofta förstärkt och förbättrad, medan den liberala linjen pläderade för en utökad bildning med ämnen som skrivning, räkning, historia, geografi och samhällslära. Beträffande skrivundervisningen röjer sig dessa två linjer i olika synsätt på skrivfärdighetens spridning. Medan företrädare för den förra linjen ville säkerställa skrivkunskaper för blivande ämbetsmän och näringsidkare, strävade allmänbildningsivrarna efter en allmänt spridd skrivkunnighet. Ståndspedagogiken förespråkade en begränsad undervisning för allmogen och tog ofta avstånd från varje form av folkskola.² Fattigskolan bildar i detta sammanhang ett nödvändigt ont, en framtvängd ersättning för bristfällig hemundervisning.

Tablå 1. Två linjer i folkundervisningsdebatten vid 1800-talets början.

	Den kyrkligt konservativa	Den borgerligt liberala
HOTBILD	Kristendomens förfall, sedernas fördärv; halvbildning: rotlöshet, missnöje, uppror	
ÖVERGRIPANDE MÅL	Samhällelig harmoni, jämvikt och integration	
MEDEL	Förstärkning av patriarkala normer	
ANSVAR	Kyrkan	Staten/samhället
BILDNINGSIDEAL	Bildningsbegränsande ståndspedagogik	Allmän medborgerlig bildning
ORGANISATION	Hemundervisning	Skolundervisning
SKOLIDÉ	Fattigskola	Medborgarskola
INNEHÅLL	Läsning, kristendoms-kunskap	+ Skrivning, räkning, "omvärldskunskap"

Ett belysande exempel på hur halvbildningshotet kunde resultera i en bildningsbegränsande uppfattning lämnas i Brunflo-kyrkoherden Daniel Backmans svar på 1812 års uppfostringskommittés enkät:

Mångfaldiga exempel hafva redan bevisat, att de af Allmogen, som antingen tillfälligtvis, eller genom beställsamt dertill anlagde Scholor, blifvit delagtige af den med Secteriskt raseri beprisdade dyrbara skatten half-upplysning, bestående i skrifva och räkna m:m: hafva såsom half-Herrar föraktat sitt stånd, och irrat omkring såsom Handlande, kortspelare, Revers-Fabrikörer o:s:v: samt då de omsider utträngt sina utarbetade Fäder ifrån Hemmanet, hafva de såsom dåliga Bönder, visat sig upstudsiga och be-
dräglige både som undersåtar och åhörare. (Lindmark [utg] 1988:17)

Att Backman fann sig föranlåten att i sitt enkätsvar så klart deklarerar sin uppfattning om sockenskolors fördärvlighet för kristlig och medborgerlig dygd visar att han rätt uppfattat intentionerna bakom enkäten. Uppfostringskommittén företrädde nämligen själv inledningsvis ett statligt botten-skoleprogram med allmän undervisning i de ämnen som enligt Backman endast skulle leda till halvupplysning.

Vi anse den närvarande tiden fordra, att Staten föranstaltar inrättandet af 1:o Folk-Skolor, Skolor för begynnare. Den undervisning som der skulle till yttersta färdighet meddelas i läsa, skrifva och räkna, är numera oumbärlig för folk af alla klasser, och är den, hvarmed studierne af alla bör begynnas, deras framtida bestämelse må blifva hurudan som helst [- - -] (Berättelse 1813, bil II, s 5)

Kommittén kom emellertid snart på andra tankar och lämnade i sitt slutbetänkande om folkundervisningen 1825 frågan om sockenskolors inrättande till de kommunala myndigheternas eget gottfinnande. Folkskoletanken hade annars sin starkaste förankring i de folkbildningssällskap som sedan 1700-talets senare del verkat för inrättande av skolor för folket. Initiativet låg kring sekelskiftet 1800 i händerna på Samfundet Pro Fide et Christianismo för att på 1820-talet övergå till Växelundervisningssällskapet. Pro Fides förslag till sockenskolors inrättande på landsbygden från 1798 anger med undervisning i skrivning, räkning, historia, geografi och samhällslära ett kunskapsinnehåll som ansluter till allmänbildningslinjen (Nilson 1921:47f).

Den inledande framställningen av de två huvudlinjerna i den pedagogiska och politiska debatten under 1800-talets första hälft bildar utgångspunkt för en huvudfråga i uppsatsen: I vad mån är det alternativen inom idédebatten eller andra faktorer som präglar undervisningens innehåll under folkskolans framväxt från tidigt 1800-tal via skolstadgan 1842 och folkskolans kris fram till 1860-talet?

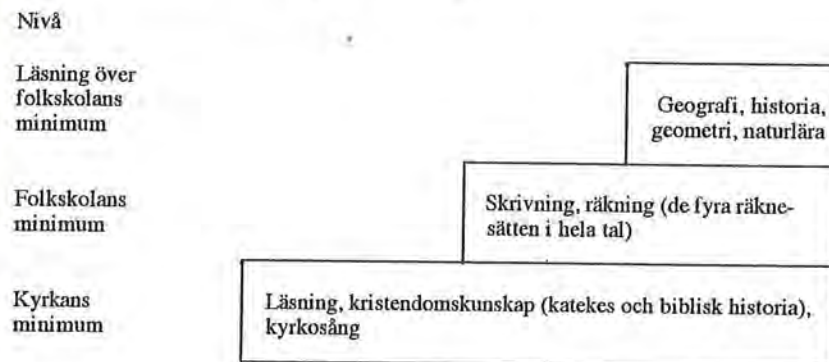
1.3 Kunskapskraven i folkskolestadgan och undervisningspraxis

I folkskolestadgans § 7 lämnas anvisningar för hur undervisningen kan indelas i två nivåer. Till folkskolans minimum, som alla skolbarn borde få nödig kunskap i, hörde läsning, kristendomskunskap, kyrkosång, skrivning och räkning, medan geografi, historia, geometri och naturlära hörde till nivån över minimum. Dessutom hade skolstyrelsen att besluta om eventuella skillnader, "som i hänseende till kunskapsfordringarna lämpligen må göras mellan gossar och flickor" (SFS 1842:19). Det är dock ovisst huruvida denna formulering avsåg kunskapskrav på eller under miniminivån. Den åttonde paragrafens bestämning av kunskapskraven för dem "som åtnjuta undervisning hemma" förutsätter att hemundervisningen "någorlunda motsvarar den, som i skolan meddelas". Därmed tycks redan folkskolestadgan ha lämnat en öppning för en kunskapsnivå under folkskolans minimum, här kallad kyrkans minimum (fig 1).

1842 års folkskolestadga har betecknats som en kompromiss mellan de två skolidéer, fattigskola och medborgarskola, som dominerade folkundervisningsdebatten under 1800-talets första hälft.³ Stadgans nivåindelning av undervisningen är ett påtagligt uttryck för denna kompromiss. Undervisningens nivåindelning framgår dock inte särskilt tydligt av den tidigaste folkskolestatistiken. Från 1847, när de första sammanställningarna gjordes, till 1859 lämnades inga uppgifter om undervisningen i folkskolans olika

ämnen. Däremot innehöll formuläret en kolumn för antalet barn som erhållit kunskaper över minimum. Margitta Schelins (1978:1f) bearbetningar av dessa uppgifter visar att andelen barn med kunskaper över minimum ökade från 3 till 6 procent under statistikens första 15 år. De blygsamma andelarna ger stöd för bedömningen om folkskolans kris på 1850-talet.

Figur 1. Kunskapskraven i folkskolestadgan 1842.



Det är först från 1860-talet som vi i den officiella skolstatistiken kan spåra folkskolans kunskapsnivåer. Tabell 1 redovisar uppgifter ur 1860-talets skolstatistik från Södra Möres kontrakt i Kalmar stift, ett område som även fortsättningsvis skall få exemplifiera och illustrera den allmänna utvecklingen. Av siffrorna framgår mycket klart hur ämnesläsningen i folkskolan följer den nivåindelning som folkskolestadgan anger. Tabellen visar även hur svårt folkskolan hade att förmedla kunskaper över minimum fortfarande tre decennier efter stadgans tillkomst, medan kyrkans minimum med framför allt katekes och biblisk historia dominerade undervisningen. Den kraftigaste nominella ökningen förmärks i fråga om antalet barn som erhållit undervisning i skrivning och räkning. 1860-talet framstår som ett nyckeldecennium i fråga om realiserandet av folkskolans minimum.

Tabell 1. Antal elever fördelade på ämnen och kunskapsnivåer i Södra Möre kontrakt 1862-1871.

Nivå	Ämne	1862	1865	1868	1871
Kunskaper över minimum	Hist/Geogr	457	203	365	1054
	Naturlära	8	175	301	1004
	Geometri	53	68	143	569
Folkskolans minimum	Skrivning	1297	3296	3734	6082
	Räkning	779	1389	2485	5798
Kyrkans minimum	Kyrkosång	1258	1717	1785	1830
	Katekes		3829	4282	4097
	Biblisk historia		3549	4443	6138
Barn i skolpliktig ålder		7235	8921	8571	9099

Källa: Sammandrag av konsistoriernas uppgifter angående folkskolans tillstånd. Ecklesiastikdepartementets statistiska avdelnings arkiv. Riksarkivet. I fotostatkopier vid Forskningsarkivet, Umeå.

Tabell 1 illustrerar den problematik som utgör huvudintresset för denna uppsats. Går det att finna ett mer generellt svar på frågan om orsaken till folkskolans kris än ett utpekande av enskilda faktorer? Vad är det som händer på 1860-talet som åstadkommer en sådan kraftig ökning av undervisningen i folkskolans minimum? Innan jag försöker besvara dessa frågor, skall de ytterligare kvalificeras genom att knytas till några teoretiska ansatser.

2. Teoretiska utgångspunkter, syfte och frågeställningar

Folkundervisningens innehåll kan liksom folkskolan som institution diskuteras i termer av kvalifikation och kontroll. Dessa två huvuduppfattningar om undervisningens funktion är möjliga att koppla till konsensusrespektive konfliktperspektiv. Till ett funktionalistiskt konsensusperspektiv hör synen att den av progressiva grupper behärskade statsmakten ville förse befolkningen med de kunskaper som blev nödvändiga i ett demokratiskt industrisamhälle, medan konfliktperspektivet istället betonar folkskolan som ett nytt verktyg för social kontroll, institutionellt och ideologiskt, i det kapitalistiska samhället. Båda synsätten representerar perspektiv "uppifrån" som i senare forskning alltmer öppnats för ett kompletterande "nedifrån"-perspektiv (Sandin 1986, Boli 1990). Behovet att belysa innehållet i den framväxande folkskolan ur mer än ett perspektiv är en första allmän utgångspunkt i denna uppsats. Också en andra utgångspunkt ansluter till de senare årens utbildningshistoriska forskning, som alltmer kommit att betrakta folkskolan i ett

längre tidsperspektiv, där folkskolestadgan inte framstår som den avgörande brytpunkt äldre forskning gärna ville utnämna den till (Sandin 1986, Boli 1990, Pettersson 1992). Utan att formulera en heltäckande teoriram för analysen av folkundervisningens innehållsliga utveckling vill jag lyfta fram moment i några teoriansatser som kan bidra till att tydliggöra dels aktörer på olika nivåer, inte minst på gräsrotsnivå, dels folkskolans beroende av sin förhistoria.

I sin översikt över teorier om de nationella skolsystemens uppkomst anför John Boli (1990:19ff) Thunanders avhandling som ett svenskt exempel på gruppkonfliktperspektiv. Fattigskoleidén, som inbegrep social kontroll av proletariatet, företrädde av de konservativa, medan framför allt de progressiva bönderna stödde tanken på en medborgarskola. Perspektivet är dock mera utvecklat hos Margaret Archer. I ett institutionellt perspektiv av "makro-sociologiskt" snitt med fokus på gruppkonflikter har Archer (1979) utformat en modell som försöker härleda de nationella folkskolesystemens utformning ur villkoren för deras uppkomst. Skolsystemen kan utvecklas på olika sätt, beroende på de olika intressegruppernas tillgång till den politiska makten. Den traditionella skolutbildningen, vanligen inom kyrkans hägn för att fylla kyrkans och förvaltningens utbildningsbehov, utmanas av grupper som är utestängda eller har andra utbildningsbehov. Detta kan ske antingen genom substitution eller restriktion. I Archers komparativa analys representerar England den substitutiva modellen, medan Frankrike står för den restriktiva utvecklingen. Substitution innebär att alternativa skolor skapas, medan restriktion innebär förändringar i befintlig utbildning genom lagstiftning. För att restriktion skall vara en möjlig utväg måste de nya intressegrupperna ha tillgång till den politiska makten, medan ekonomisk styrka är en förutsättning för en substitutiv strategi. Oavsett ursprung genomgår de nationella undervisningssystemen en integrationsprocess, som dock till sin karaktär är beroende av systemets ursprung. System med restriktivt ursprung är centraliserade och integrationen sker centrifugalt med tidiga och starka drag av enhetlighet och systematisering. System med substitutivt ursprung är däremot mer decentraliserade och integrationsprocessen går centripetalt med en utveckling från differentiering och specialisering mot högre grad av enhetlighet och systematisering.

Archers modell har kritiserats av bl a Andy Green (1990), som efterlyst en mer dynamisk syn på staten. De två huvudstrategierna restriktion och substitution är inte bara beroende av olika gruppers tillgång till den politiska makten, utan styrs även av de statsrättsliga doktriner som sätter ramarna för statens maktutövning. I ett skede av laissez-faire är det således orimligt att

förvänta sig någonting annat än en substitutiv utveckling. En teoretisk ansats av denna typ kräver alltså en periodisering av analysen som tar hänsyn till utvecklingen av synen på statens befogenheter. Uppsatsens kronologiska tyngdpunkt på tiden 1842–1871, som i fråga om undervisningstraditionen förskjuts till tiden före folkskolan, motiveras av de viktiga förändringar som äger rum under 1860-talet, när staten utvecklar en interventionism på flera områden som tidigare räknats till den enskilda sfären. För folkskolans del markeras denna tydligast av folkskoleinspektionen 1861, medan det utbyggda statsbidragssystemet från 1871 får markera slutpunkten i folkskolans första integrationsfas.

Archers modell saknar ytterligare en dimension som förtjänar att få större utrymme: maktens olika dimensioner eller nivåer. Thunanders perspektiv likasom Archers modell tar främst sikte på den politiska maktutövningen och representerar därmed perspektivet uppifrån. Inspirerad av nya aspekter på de nationella skolsystemens framväxt i en historiografisk översikt av Pavla Miller (1989) utgår jag här från Steven Lukes' (1974) maktbegrepp, som jag väljer att tolka hierarkiskt i anslutning till olika analys- och utövandenivåer. Archer fokuserar i sin modell den politiska centralmakten och olika gruppers möjligheter att utnyttja den för sina syften. Den politiska debatten och beslutsprocessen representerar dock endast maktens synliga dimension. Till denna kommer även den administrativa nivån med maktens dolda utövning i organisationer och byråkratier. Maktens tredje dimension, det socialt och kulturellt bestämda grupp beteendet, kan kopplas till en tredje nivå, den praktiska genomförandenivån. En dylik nivåindelning framstår inte som helt unik; ett antal läroplansteoretiska analyser opererar med motsvarande uppdelning (Hansén 1988:36ff med ref).

Modifieringen av Archers modell har som en av sina utgångspunkter den forskning och debatt kring synen på staten som ägt rum under senare år, bl.a. under påverkan från Anthony Giddens (1987). Staten kan inte uppfattas som en autonom storhet skild från samhället, utan står i det närmaste samband med samhällsutvecklingen. Jörgen Kyle (1989:323) uppfattar det statliga som "ett nätverk av formella och informella kraftcentra och förbindelser dem emellan, verksamt i hela samhället". Kyle karakteriserar Giddens' "duality of structure" som "den ömsesidiga påverkan mellan samhälleliga aktörer och de socialt förankrade normer, traditioner och metaforer som aktörerna är så beroende av, men som de samtidigt bidrar till att forma, förstärka eller försvaga genom sitt agerande, i sitt dagliga liv och arbete", och efterlyser en operationalisering av Giddens' program. I sin analys av statsmakt och samhällsorganisation i Sverige 1810–1870 visar Kyle på betydelsen av inter-

aktionen mellan den centrala statsförvaltningen och olika påtryckargrupper. Som ett viktigt exempel anförs kyrkans ställning på skolområdet. Utan att helt anamma Kyles konturlösa och svårhanterliga statsuppfattning, vill jag ta fasta på det uttalade draget av ömsesidighet mellan olika kraftcentra. Bruket av Steven Lukes' maktbegrepp lämnar utrymme för en sådan dynamisk och interaktionistisk syn på staten, samtidigt som det är tillräckligt schematiskt för att ge struktur åt denna undersökning. Uppsatsen disponeras nämligen utifrån följande frågeställningar, som anknyter till läroplansteoretisk nivåindelning och Lukes' tredimensionella maktbegrepp.

1. I vad mån har "det socialt och kulturellt bestämda grupp beteende" på gräsrotsnivå som undervisningstraditionen representerar haft betydelse för kunskapskravens realisering?
2. I vad mån har "maktens dolda utövning" inom det organisatoriska system som hade ansvar för folkundervisningen, nämligen kyrkan, påverkat folkskolans innehåll?
3. I vad mån har den öppna politiska debatten och maktutövningen bestämt villkoren för folkskolans kunskapskrav?

Uppsatsen syftar inte till fullständighet, utan vill istället lyfta fram moment på varje nivå som illustrerar skeendets komplexitet och behovet av en flerdimensionell analys, som även uppmärksammar interaktionen mellan de olika nivåerna. Undersökningen av villkoren för kunskapskraven i folkskolan avser slutligen lämna underlag för en preliminär diskussion kring förutsättningarna för den svenska folkskolans tillkomst som helhet. Denna diskussion förs utifrån de frågor som Margaret Archers och Andy Greens forskning aktualiserar:

Hur skall den svenska folkskolans framväxt förstås utifrån Archers typologi substitutiv respektive restriktiv? Var den integrationsprocess som ägde rum under folkskolans tre första decennier av centrifugal eller centripetal karaktär? I vad mån kan integrationen kopplas till förändringar i de statsrättsliga doktrinerna?

3. *Folkskolans beroende av undervisningstraditionen*

Undervisningstraditionen från tiden före folkskolan blir här belyst utifrån de två ämnena kristendoms kunskap och skrivning. Detta urval kräver kanske ingen närmare motivering. Ämnena representerar var sitt program: kristendomsundervisningen var central i det kyrkligt konservativa bildningsidealet, medan skrivundervisningen utgjorde första steget på väg mot allmän medborgerlig bildning. I den pedagogiska debatten under 1800-talet var dessa ämnen ständigt aktuella.⁴

3.1 Katekesläsningen och det pedagogiska arvet

3.1.1 Från förstånds-kunskap till minneskunskap⁵

Folkundervisningen före folkskolan var i första hand en kyrklig angelägenhet som reglerades av 1686 års kyrkolag. I dess andra kapitel och tionde paragraf anges hur åhörarna vid förhören skall indelas efter kunskapsmåt.

De skola sedan skiftas i tre delar eller hopar: den första blir den, som enfaldeligen kan läsa sina kristendomsstycken; den andra, som kan läsa Luthers uttydning öfver tio Guds bud, Tron, Fader Vår, Döpelsen och Herrens nattvard; den tredje, som jämte uttydningen kan fatta och förstå spörsmål och hustaflan och därhos lära Skriftens språk, på hvilka vår tro sig grundar.

Den mest framträdande platsen i den kyrkliga undervisningen var sedan medeltiden reserverad för de fundamentala texterna Fader vår, Trosbekännelsen m fl böner, närmare bestämt de texter som kom att ingå i abc-boken och som i kyrkolagen förstås under uttrycket att "enfaldeligen" kunna läsa sina kristendomsstycken. I den koncentriskt trestegspedagogik som organiserade undervisningsstoffet i en trefaldig läsning av de centrala texterna utgjorde "själva orden" den enfaldiga läsningen, därefter kom Martin Luthers "uttydning" av textorden i katekesens huvudstycken och slutligen "spörsmålen" eller katekesutvecklingen, vanligen av Olaus Svebilius. Till stoffet var knuten en bestämd färdighetsutveckling: innanläsning, utanläsning och begrepp eller förstånd. Den kyrkliga undervisningen ingick i kyrkolagen i en pastoral ram, där det inte räckte med att kunna sin utantillläxa. Den anförda paragrafen avslutas på följande sätt:

Uttydningen [dvs Luthers förklaring] skall åhörarna så förhållen blifva, att de icke allenast lära den utantill utan ock med sina egna enfaldiga ord att säga, huru de förstå dess rätta mening, och veta att lämpa sig densamma till lärdom, tröst och förmaning.

Den kyrkliga undervisningen före folkskolan har ofta i senare forskning uppfattats som begränsad, och den läsfärdighet den lyckades åstadkomma har inte sällan betecknats såsom inskränkt till en passiv läsning av känd text.⁶ Enligt kyrkolagens formulering syftade undervisningen uttryckligen till en aktiv läsförmåga. Kyrkolagens intentioner kom dock ofta till korta i den pedagogiska praktiken. Även om kyrkolagen endast talar om att "fatta och förstå spörsmål [dvs katekesutvecklingen] och hustavlan" kom dessa moment liksom även den athanasianska trosbekännelsen allt oftare under 1700-talets lopp att drivas som utantillkunskap. Prosten Erik Johan Dillner i Tuna i Medelpad har i sitt svar på 1812 års uppfostringskommittés enkät

uppmärksammat problemet med utantillläsningen som ingenstans "ovillkorligen finnes anbefaldt":

Ibland de många fel och misstag, som Allmogen vid Barna-Undervisningen begår, torde ett isynnerhet påfordra Kongl. Committéens uppmärksamhet, så mycket mer som Presterskapet, fordom, af orätt fattadt begrepp om någre mindre tydliga uttryck i Kyrko-Ordningens 2 Cap. 10 §, synes hafva härtill gifvit anledning. Man har oförnekligt satt för mycket högt värde på minnet och utanläxor; man har fordrat, äfven af dem med svagaste minne, såsom en ovillkorlig skyldighet, att Spörsmålen, d.ä. Svebelii Förklaring skulle kunna, på sätt och vis! läsas utantill för att admitteras till Nattvarden Och för att ingå Äktenskap. (Lindmark 1987:20f)

Också den tilltagande utantillläsningen av andra texter under 1700-talet skulle i enlighet med Dillners synsätt kunna tillskrivas prästerskapets missuppfattning av kyrkolagen samt allmogens "fel och misstag". På samma sätt som katekesutvecklingen allt mer kom att tillägnas som utantillkunskap skulle hustavlans och den athanasianska trosbekännelsens ökande utrymme i folkundervisningen kunna vara beroende av den allmänna höjning av kunskapskraven som utantillläsningen uppenbarligen inbjöd till.

3.1.2 Från memorering tillbaka till läsförmåga och läsförståelse

I Härnösands stift avspeglar sig den stegrade utantillläsningen på allvar från 1770-talet. Ett formulär som trycktes genom Skellefteprosten Pehr Högeströms försorg kom att användas i 66 av 84 församlingar i stiftet. Denna "förhørsbok" var disponerad efter innehållet i den kyrkliga undervisningens två grundböcker, abc-boken och katekesen och upptog uttryckligen spörsmålen, hustavlan och athanasianska trosbekännelsen som utantillkunskap. Mot en uppställning efter innehållet polemiserar Erik Johan Dillner år 1813 genom att påpeka dess begränsningar, framförallt dess tendens att lägga tyngdpunkten på utantillkunskaper:

[- -] i de Husförhørs-Böcker, som jag råkat öfverkomma och äro äldre, än den i Stiftet för några år sedan allmänt antagna, finnas endast Columner och tecken för utanläsning i 5 Catechetiska Hufvustycken, men icke om färdighet i Innanläsning, och än mindre om förståndet eller den verkliga Kunskapen.

Häraf har Allmogen blifvit förledd till den mäst förderfliga vana att brådska med Utanläxor, innan Barnen kunna väl och rätt läsa i Bok; Utanläsningen går därför aldrig efter Bokstafven, och framstörtar liksom på ett Mechaniskt sätt ur minnet och munnen, utan att förståndet hinner, eller hjertat under bönen dermed kan hafva någon befatning; deras förstånd förblifver outveckladt och mera inskränkt hela framtiden igenom; De glömma snart hvad de aldrig begripit [- -] Deremot visar erfarenhe-

ten, att ett aldeles omvänt förhållande är med de barn, som läsa väl i Bok förr än Utanläxor blifvit dem ålagde. Åga de vanligen sundt förstånd, så begripa de hvad fattligt är; de läsa med nöje och ofta hvad de förstå; de åter kalla, med ringa möda och mindre tidspillan, i minnet hvad de råkat förlora, och när de i framtiden vilja söka underrättelse och råd i världsliga mål, eller tro sig behöfva en högre uplysning till lugn, tålmod, förtröstan och hopp, så är Boken för dem öppen och skatten tillgängelig. (Lindmark 1987:21f)

Dillners kritik av utantilläsningen gjorde att han utvecklade ett betygssystem som tonade ner utantillkunskaperna till förmån för läsfärdighet och läsförståelse. När den nya husförhörslängden med den bekanta läsbryggan ersatte den högströmska och andra tidigare längder, åstadkoms en förskjutning från utantillkunskaper till läsfärdighet och läsförståelse. Samtidigt innebar detta av allt att döma slutet för hustavlan och den athanasianska trosbekännelsen som undervisningsstoff i Härnösands stift. Det är intressant att notera, att bakom den sänkning av kunskapskraven i kvantitativa termer som den i Norrland "allmänt antagna" längden representerade låg en kritik mot den ohämmade utantilläsningen som vuxit sig allt starkare mot 1700-talets slut.⁷

Den angivna utvecklingen bort från 1700-talets högt ställda krav på utantillkunskaper inskränkte sig inte till Härnösands stift. Förloppet kan studeras i husförhörslängder från andra delar av riket. Särskilt tydlig blir brytningen i de områden där det dröjer med officiellt påbjudna formulär såsom i Karlstads stift. Men också den lindblomska katekesrevisionen representerar en utveckling bort från den ohämmade utantilläsningen. I den inledande "Erinran för Schol-Lärare" betonas ordningen i färdighetsutvecklingen: inlantilläsning, begrepp och slutligen utantillläsning.

Början med Underwisningen, sedan Barnet lärt wäl läsa innan, samt riktigt stafwa, sker med den främst införda korta Religions-Historien. [- - -] Wid underwisningen i sjelfwa Catechesen, åligger Schol-Läraren [- - -] 3:o Att icke, till utanläsning, förelägga barnet något, som det icke, efter sina förmögenheter, begriper, samt tillika erkänner såsom sant, nyttigt och användbart i lefwernet.

Lindbloms anstalter för att komma bort från en mekanisk utantillläsning verkar dock ha blivit utan större verkan för katekesutvecklingens vidkommande, som ju även Lindblom ansåg skulle behärskas i form av minneskunskap. Med folkskolans tillkomst blev situationen akut. Folkskolan utsattes nämligen för krav från såväl präster som föräldrar på att förse eleverna med utantillkunskaper. Mot de pedagogiska argumenten mot den ordagranna inläringen av katekesutvecklingens stycken stod uppfattningen om katekesen som ett fixerat uttryck för kyrkans bekännelse. Därmed utgjorde utanläsningen av katekesen även en garanti mot enskilda lärares avvikande uppfatt-

ningar. Att förespråkarna för utanläsningen dessutom ofta hade en speciell kunskapssyn, där kunskap var liktydig med minneskunskap, ges anledning att återkomma till.

3.1.3 Fram mot växelundervisningens mekaniska katekesdrill

Den lindblomska katekesen från 1810 utsattes för kritik från olika utgångspunkter (Andersson 1973, kap I). Från teologisk synpunkt kritiserades den neologiska tendensen när inriktningen hellre borde vara pietistisk eller evangelisk. Utifrån katekesbruket i det praktiska församlingsarbetet avvisades katekesens didaktiska karaktär och efterlystes en mer självavärdande utformning. Debatten gällde även bibelordens plats och språkdräkt liksom en mer biblisk och frälsningshistorisk disposition av innehållet över huvud taget. Den senare synpunkten tillgodosågs i någon mån med den inledande religionshistorien i den lindblomska katekesen. I folkskolan kom biblisk historia att utgöra utgöra ett eget ämne vid sidan av katekesläsningen.⁸

Parallellt med kritiken mot utanläsningen pågick försök att göra katekesläsningen närmare avpassad de teologiska och pedagogiska krav som den nya tiden ställde. Ett antal nya katekesförslag utarbetades därför, inte minst initierade av de tävlingar som prästeståndet och Kungl. Maj:t utlyste under 1840- och 1850-talen (Andersson 1973, kap II). Vid sidan av helt nya läroböcker i kristendomsämnet såg även sådana kateketiska hjälpmedel dagens ljus, som var avsedda att utgöra komplement till den antagna katekesutvecklingen. Många av dessa nya läromedel valde att lyfta fram den kateketiska metoden som en lösning på katekesläsningens problem. Detta är fallet med ett anonymt arbete som utkom 1843. Att det är just metoden som framhävs framgår redan av boktiteln: "Några hänvisningar om sättet att underwisa barn, att rätt läsa, förstå, draga lärdomar af, göra tillämpningar på, och kunna bedja utur den Heliga Skrift". På tio sidor utläggs Markus 1:6: "Och Johannes var klädd med Kamelahår, och med en lädergjording om sina ländar; och åt gräshoppor och wildhoning." En inledande "Ordagrann Catechistisk öfning" demonstrerar metodens förträfflighet:

Fråga: Hwilken war klädd med Kamelahår? – Swar: Johannes.

Fr.: Till hwad nyttjades Kamelahåren? – Sw.: Till kläder.

Fr.: Med hwad för slags hår war Johannes klädd? – Sw.: Kamelahår.

Fr.: Kamela hwad? – Sw.: Hår.

Upprepande: Hwad säges här om Kamelahår? – Sw.: Att Johannes war klädd dermed.

Efter ytterligare frågor kring Johannes' "lädergjording" riktas intresset mot Johannes' kostvanor.

Fr.: Hwilken åt wildhonung och gräshoppor? – Sw.: Johannes.
 Fr.: Hwad gjorde Johannes med gräshoppor och wildhonung? – Sw.:
 Han åt.
 Fr.: Hwilken åt gräshoppor? – Sw.: Johannes.
 Fr.: Hwad åt Johannes mer än gräshoppor? – Sw.: Wildhonung.
 Fr.: Hwilken åt wildhonung? – Sw.: Johannes.
 Fr.: Hwad för slags honung åt Johannes? – Sw.: Wild.
 Fr.: Wild hwad? – Sw.: Honung.
 Uppr.: Hwad war Johannes klädd med, då han åt gräshoppor och wild-
 honung? – Sw.: Kamelahår.

Det anförda exemplet på den rekommenderade kateketiska metoden framstår lätt som parodiskt, men anvisningarna, som var författade av lärarinnan Gustafva Röhl, var allvarligt menade och stod inte heller isolerade i sin tid. Det blev nämligen allt vanligare att den lindblomska katekesutvecklingen interfolierades med färdiga frågor och svar för lärarens muntliga katekisation. Detta skedde i anslutning till anvisningarna i Lindbloms "Erinran", där katekisationen sägs fordra "att Läromästaren, i en naturlig ordning, sönderdelar det upplästa stycket, och, genom frågor, söker utröna Lärjungens begrepp". L.P. Gagners "Catechetisk Lärobok" (1834) utgör ett belysande exempel på den i skriftlig form fixerade muntliga katekisationen. Stycke 128 i den lindblomska utvecklingen lyder "Hwad betyder det, att Gud är sannfärdig? Att hwad Gud lärer, är sanning, och att Han fullbordar, hwad Han oss tillsagt." Till detta stycke fogar Gagner följande frågor:

Fr. Hwad lärer Gud, då wi wete att han är sannfärdig? – Sw. Sanning.
 Fr. Hwad gör han med det som han tillsagt oss? Sw. – Han fullbordar det.

Alla stycken i katekesutvecklingen bröts ned på ett sådant sätt, att endast ett ord eller en fras kunde utgöra svar på frågan. Detta gällde även de mest centrala dogmerna, såsom stycke 173: "Hwarmed hafwer Han oss återlöst? Med sin fullkomliga lydnad för Guds Lag; med sitt heliga och dyra blod, samt sin oskyldiga pina och död." Detta stycke, som under nära verbal anknytning "utvecklar" Luthers förklaring till andra trosartikeln, bryts ned ytterligare i Gagners lärobok:

Fr. Hurudan war den lydnad för Guds lag, med hwilken Guds Son oss återlöste? – Sw. Fullkomlig.
 Fr. Hurudan det blod, som han för oss utgjöt? – Sw. Heligt och dyrt.
 Fr. Hurudan hans pina och död, som han för oss utstod? – Sw. Oskyldig.

Bakgrunden till katekesutvecklingens utvidgning genom nya frågor och svar står att finna i en strävan att göra den lindblomska katekesen användbar. Det

var inte minst den framväxande folkskolans krav som var vägledande i katekesarbetet. Medan prästeståndet allmänt intog en negativ hållning till att införa den muntliga katekisationen i läroboken, blev detta den modell som förespråkades av den kommitté som hade att utse det vinnande bidraget till den år 1848 av Kungl. Maj:t utlysta tävlan om nya läroböcker. I kommittén satt tre skolmän och en prästman från Stockholm: J. Söderlind, rektor vid Klara skola, N.A. Smidt, rektor vid Växelundervisningssällskapets normalskola, P.A. Siljeström, rektor vid Nya Elementarskolan och J. Nordlund, kyrkoherde i Maria församling (Andersson 1973:63). Det vinnande bidraget, J.C. Flodmans "Hjelpreda för Menige Mans Barn wid inhemtandet af Christendomskunskapen. Ett Försök för Hemmet och Skolan", innehöll ett stort antal extra frågor insprängda i den lindblomska utvecklingen. Kommittén motiveerade sitt val av vinnare med att Flodmans "Hjelpreda" var det enda bidraget som underlättade inlärandet av den officiella katekesen, som var svår att använda i skolans och församlingens undervisning (Andersson 1973:64). Att den lindblomska katekesen verkligen utgjorde ett problem i skolundervisningen framgår av att det allmänna lärarmötet i Stockholm 1849 efterlyste en ny lärobok på Lilla katekesens grund. I väntan därpå rekommenderades ett antal kateketiska hjälpmedel, däribland Flodmans "Hjelpreda". Att alla de rekommenderade läroböckerna utkom i ett flertal upplagor visar att de fyllde ett behov i katekesundervisningen (Andersson 1973:66f).

Det ligger nära till hands att sätta den antydda utvecklingen av de kateketiska läromedlen i samband med växelundervisningens utbredning. Genom Växelundervisningssällskapets försorg hade den nya metoden nått en erkänd ställning redan före folkskolestadgan, som i sin sjätte paragraf anger att folkskollärarna "bör äga kännedom af Wexelunderwisningsmetoden". Behörig som lärare i folkskolan var den som före stadgans utfärdande erhållit intyg om insikter i skolans undervisningsämnen från Växelundervisningssällskapets Normalskola i Stockholm. Därefter skulle alla lärarkandidater avlägga prov inför en domkapitelsledamot och föreståndaren för de i huvudstaden och stiftsstäderna inrättade seminarierna, som således hade ansvar för att bibringa och pröva den påbjudna kännedomen om växelundervisningsmetoden.

Folkskolestadgan ger således uttryck för en nära anslutning till växelundervisningen. Detta mekaniska monitorssystem byggde på en speciell kunskapssyn, som Lars Pettersson (1992:275f) karaktäriserat som atomistisk och realistisk, "där varje enskilt kunskapsobjekt var ett 'faktum' i sig, tillgängligt genom ostensiv definition, dvs. utan sammanhang med andra begrepp". Enligt den bakomliggande utilitaristiska filosofin består kunskapen

med andra ord av "separata element, vars sanningsvärde kan avgöras isolerat". För den pedagogiska praktiken innebar denna syn att "inläringen upplöstes i vissa enkla, primära element, förnimmelser, och att högre tänkande bestod av sammansatta sådana element". Det är uppenbart att katekesutvecklingen och de nya kateketiska hjälpmedel som bröt ned stoffet till minimala kunskapsfragment var mycket väl lämpade för växelundervisningsmetoden. Men läroböcker och metod stod i närmare samband än så. Redan i den handbok som år 1823 på allvar lanserade växelundervisningsmetodiken i Sverige var, som Lars Pettersson (1992:277) visat, katekesens fragmentarisering en direkt följd av det uttalade syftet att "lämpa växelundervisningsmetoden efter de lägre Svenska folkklassernas behof af upplysning".⁹ Eftersom undervisningen byggde på ett delegationssystem, där den direkta undervisningen genomfördes av monitörer utan djupare ämneskunskaper, måste läromedlen få en entydig utformning med en fixerad uppsättning frågor och svar. Utrustad med läsförmåga skulle varje elev med kännedom om metoden kunna fungera som monitör i vilket ämne som helst.

Växelundervisningen innebar inte bara att katekesen deklamerades i korus och rabblades mera taktfast än tidigare (jfr Pettersson 1992:277). Tillkomsten av de nya kateketiska läromedlen innebar även att det undervisningsstoff som skulle behäskas som utantillkunskap utökades.¹⁰ J.C. Flodmans "Hjelpreda" ger inledningsvis anvisningar för de nya frågornas användning. Därvid lämnar Flodman (1856:7f) inte bara anvisningar till folkskolläraren, "att han *alltid* tillhåller hela sin cirkel att gemensamt svara högt" utan han ger även uttryck för uppfattningen att "der undervisningen är gemensam för flera, blir denna utanläsning oundviklig". Att folkskolans lärare kom till samma uppfattning vittnar prosten H. Schönbeck om i rapporten från Kristianstads och Blekinge län, där memoreringen fortfarande dominerade i vissa skolor:

Den utläggning och förklaring af katekesen, som i sådana skolor lemnas, är gemenligen icke något annat än ett föredrag ur den kateketiska lärobok som läraren genomgått eller har i handen. [- - -] Det är lätt förklarligt, att lärarne icke anse sig kunna afstå från ett slafiskt användande af Schartaus, Flodmans eller Sefströms kateketiska läroböcker, der redogörelse för någon af dessa fordras vid emottagandet till konfirmationsundervisning. (FIB 1867b:40)

Katekesläsningens omfattning kom alltså under folkskolans första tid att öka på grund av den kateketiska metodens utveckling, något som var direkt beroende av bruket av den anbefallda växelundervisningen. När den metodutveckling som syftade till att underlätta inlärandet av den officiella katekesen

medförde att katekesläsningen på många håll övergick till mekanisk drill, kom såväl växelundervisningen som katekesläsningen i vanrykte.

3.2 Skrivundervisningen och sockenskoletraditionen

Kyrkans och den statliga förvaltningens behov av skrivkunniga män tillgodosågs av trivialskolorna och gymnasierna, medan stadsskolorna och trivialskolornas apologistklasser försörjde de borgerliga näringarna med skrivkunnighet. Egil Johansson (1977:55) har visat hur skrivkunnigheten under 1700-talets första hälft var koncentrerad till män i stadsmiljö. Det var stadsnäringarnas behov av skrivförmåga som skapade detta selektiva mönster. Mot 1700-talets slut, när folkundervisningen blev ett aktuellt debattämne, höjdes röster för en mera allmänt spridd skrivkunnighet. Det var upplysningens ideal om allmän medborgerlig bildning med skrivning, räkning, historia, geografi och samhällslära, som skulle läggas till det traditionella kyrkliga undervisningsprogrammet med läsning och kristendomskunskap.

Vid en undersökning av folkundervisningsinsatsernas faktiska utformning under tidigt 1800-tal finner man varken särskilt många eller särskilt tydliga nedslag av allmänbildningssträvandena. Vid sidan av den traditionella hemundervisningen utifrån det kyrkliga undervisningsprogrammets innehåll förekom visserligen ett ökande antal sockenskolor på landsbygden som meddelade undervisning i ämnen som inte var kyrkligt motiverade. Vanligtvis inskränkte sig dock den undervisning som bedrevs utöver läsning och kristendomskunskap till skrivning och räkning.¹¹

Främst på grund av det svenska källäget saknas kunskap om skrivförmågans spridning före folkskolan.¹² I det kyrkliga undervisningsprogrammet ingick inte skrivning, varför prästerskapet varken förutsattes främja eller dokumentera befolkningens skrivförmåga på det sätt som var fallet med läskunnigheten. De bedömningar av skrivkunnighetens utbredning som föreligger utgår ifrån uppgifter om skolgång i de tidiga sockenskolorna och bygger på antagandet att dessa inrättningar i regel spred skrivkonsten till allmogen. En systematisk inventering av husförhörslängder från Lunds stift har emellertid visat, att ett betydande antal församlingar, tack vare den stora spridningen av ett tryckt formulär, har en kolumn för skrivning i sina längder från 1810-talet fram till tiden för folkskolans genomförande. Även om den aktuella kolumnen merendels saknar noteringar, kommer detta tidigare obeaktade källmaterial att kunna kasta nytt ljus över frågan om skrivkunnighetens utbredning före folkskolan.¹³

Tabell 2 redovisar uppgifter ur en längd från Husie socken i Oxie härad, som domineras av självvägande bönder. Tabellen visar mycket tydligt att

med andra ord av "separata element, vars sanningsvärde kan avgöras isolerat". För den pedagogiska praktiken innebar denna syn att "inläringen upplöstes i vissa enkla, primära element, förmimmelser, och att högre tänkande bestod av sammansatta sådana element". Det är uppenbart att katekesutvecklingen och de nya kateketiska hjälpmedel som bröt ned stoffet till minimala kunskapsfragment var mycket väl lämpade för växelundervisningsmetoden. Men läroböcker och metod stod i närmare samband än så. Redan i den handbok som år 1823 på allvar lanserade växelundervisningsmetodiken i Sverige var, som Lars Pettersson (1992:277) visat, katekesens fragmentarisering en direkt följd av det uttalade syftet att "lämpa växelundervisningsmetoden efter de lägre Svenska folkklassernas behof af upplysning".⁹ Eftersom undervisningen byggde på ett delegationssystem, där den direkta undervisningen genomfördes av monitörer utan djupare ämneskunskaper, måste läromedlen få en entydig utformning med en fixerad uppsättning frågor och svar. Utrustad med läsförmåga skulle varje elev med kännedom om metoden kunna fungera som monitör i vilket ämne som helst.

Växelundervisningen innebar inte bara att katekesen deklamerades i korus och rabblades mera taktfast än tidigare (jfr Pettersson 1992:277). Tillkomsten av de nya kateketiska läromedlen innebar även att det undervisningsstoff som skulle behäskas som utantillkunskap utökades.¹⁰ J.C. Flodmans "Hjelpreda" ger inledningsvis anvisningar för de nya frågornas användning. Därvid lämnar Flodman (1856:7f) inte bara anvisningar till folkskolläraren, "att han *alltid* tillhåller hela sin cirkel att gemensamt swara högt" utan han ger även uttryck för uppfattningen att "der undervisningen är gemensam för flera, blir denna utanläsning oundviklig". Att folkskolans lärare kom till samma uppfattning vittnar prosten H. Schönbeck om i rapporten från Kristianstads och Blekinge län, där memoreringen fortfarande dominerade i vissa skolor:

Den utläggning och förklaring af katekesen, som i sådana skolor lemnas, är gemenligen icke något annat än ett föredrag ur den kateketiska lärobok som läraren genomgått eller har i handen. [- - -] Det är lätt förklarligt, att lärarne icke anse sig kunna afstå från ett slafiskt användande af Schartaus, Flodmans eller Sefströms kateketiska läroböcker, der redogörelse för någon af dessa fordras vid emottagandet till konfirmationsundervisning. (FIB 1867b:40)

Katekesläsningens omfattning kom alltså under folkskolans första tid att öka på grund av den kateketiska metodens utveckling, något som var direkt beroende av bruket av den anbefallda växelundervisningen. När den metodutveckling som syftade till att underlätta inlärandet av den officiella katekesen

medförde att katekesläsningen på många håll övergick till mekanisk drill, kom såväl växelundervisningen som katekesläsningen i vanrykte.

3.2 Skrivundervisningen och sockenskoletraditionen

Kyrkans och den statliga förvaltningens behov av skrivkunniga män tillgodosågs av trivialskolorna och gymnasierna, medan stadsskolorna och trivialskolornas apologistklasser försörjde de borgerliga näringarna med skrivkunighet. Egil Johansson (1977:55) har visat hur skrivkunigheten under 1700-talets första hälft var koncentrerad till män i stadsmiljö. Det var stadsnäringarnas behov av skrivförmåga som skapade detta selektiva mönster. Mot 1700-talets slut, när folkundervisningen blev ett aktuellt debattämne, höjdes röster för en mera allmänt spridd skrivkunighet. Det var upplysningens ideal om allmän medborgerlig bildning med skrivning, räkning, historia, geografi och samhällslära, som skulle läggas till det traditionella kyrkliga undervisningsprogrammet med läsning och kristendoms kunskap.

Vid en undersökning av folkundervisningsinsatsernas faktiska utformning under tidigt 1800-tal finner man varken särskilt många eller särskilt tydliga nedslag av allmänbildningssträvandena. Vid sidan av den traditionella hemundervisningen utifrån det kyrkliga undervisningsprogrammets innehåll förekom visserligen ett ökande antal sockenskolor på landsbygden som meddelade undervisning i ämnen som inte var kyrkligt motiverade. Vanligtvis inskränkte sig dock den undervisning som bedrevs utöver läsning och kristendoms kunskap till skrivning och räkning.¹¹

Främst på grund av det svenska källäget saknas kunskap om skrivförmågans spridning före folkskolan.¹² I det kyrkliga undervisningsprogrammet ingick inte skrivning, varför prästerskapet varken förutsattes främja eller dokumentera befolkningens skrivförmåga på det sätt som var fallet med läskunigheten. De bedömningar av skrivkunighetens utbredning som föreligger utgår ifrån uppgifter om skolgång i de tidiga sockenskolorna och bygger på antagandet att dessa inrättningar i regel spred skrivkonsten till allmogen. En systematisk inventering av husförhörslängder från Lunds stift har emellertid visat, att ett betydande antal församlingar, tack vare den stora spridningen av ett tryckt formulär, har en kolumn för skrivning i sina längder från 1810-talet fram till tiden för folkskolans genomförande. Även om den aktuella kolumnen merendels saknar noteringar, kommer detta tidigare obeaktade källmaterial att kunna kasta nytt ljus över frågan om skrivkunighetens utbredning före folkskolan.¹³

Tabell 2 redovisar uppgifter ur en längd från Husie socken i Oxie härad, som domineras av självägande bönder. Tabellen visar mycket tydligt att

skrivkunnigheten i Husie socken fördelar sig enligt köns- och yrkesmässiga mönster. Av de 329 personer från 16 års ålder som år 1826 fortfarande bor inom socknen är 95 skrivkunniga. Dessa siffror representerar en skrivkunnighetskvot på nära 29 procent. Eftersom 9 av 10 skrivkunniga är män, uppgår den manliga skrivkunnigheten till nära 51 procent (85 av 167 män). Bland den manliga befolkningen är det, förutom ståndspersonerna, framför allt hantverkarna och bönderna som uppvisar höga skrivkunnighetstal. Som speciellt intressant framstår skillnaden mellan bönder och torpare. Medan 3 av 4 bönder kan skriva, uppges endast var elfte torpare äga skrivförmåga. Att så många som 2 av 5 drängar kan skriva torde förklaras av att denna kategori innehåller ett antal bondsöner.

Tabell 2. Skrivkunnighet i Husie socken i Lunds stift år 1826.

Yrkeskategori	Kan skriva			Uppgift saknas			T o t a l t		
	Män	Kv	Summa	Män	Kv	Summa	Män	Kv	Summa
Ståndspersoner	5	2	7	1	4	5	6	6	12
Bönder	53	6	59	7	57	74	70	63	133
Torpare	4	-	4	26	31	57	30	31	61
Hantverkare	7	-	7	3	5	8	10	5	15
Soldater	6	1	7	14	18	32	20	19	39
Obesuttna	-	-	-	4	10	14	4	10	14
Tjänstefolk	9	1	10	14	15	29	23	16	39
Övriga	1	-	1	3	12	15	4	12	16
Summa	85	10	95	82	152	234	167	162	329

Källa: Husförhörslängd 1821–1826, AI:3, Husie kyrkoarkiv, Malmö stadsarkiv genom mikrokort från SVAR, Ramsele.

Anm: Tabellen upptar alla personer från 16 års ålder som finns i socknen år 1826. Kvinnor och hemmavarande barn har förts till makes eller faders yrkeskategori.

Skrivförmågans utbredning i Husie socken hänger till stor del samman med den sockenskola som kyrkoherde Christian Wählin beskriver i sitt svar på 1812 års uppfostringskommittés enkät. För undervisningen i denna skola svarade en av kyrkoherden examinerad skolmästare med "färdighet att undervisa i läsning, skrifning och räkning". Beträffande undervisningens innehåll lämnas följande svar:

Barnen öfvas att läsa och skriva både tydeligt och fort. Wid undervisningen nyttjas den anbefalta förbättrade D:r Svebilii förklaring samt D:r Lutheri mindre Cateches. Räkning sträcker sig blott till qvatvor species i enkla tal. [- - -]

Ingen skilnad göres i undervisningen begge könen emellan, undantagande det att flickebarnen ej lära att skriva eller räkna. (UK 1812, EIIb:5)

Skrivförmågans könsmässiga fördelning enligt husförhörslängden i Husie får således sin förklaring av skrivundervisningens inriktning på pojkar, vilket Wählin uppfattade som så självklart, att det knappt behövde ägnas en bisats ens. Också det sociala mönstret kan härledas ur skolans funktion. Undervisningen var nämligen kostnadsfri för de elever som nöjde sig med de moment som hörde till det kyrkliga undervisningsprogrammet, dvs läsning och kristendomskunskap. För att sköta dessa elementa uppbar skolmästaren sex tunnor spannmål av behållet kyrkotonde. Från varje barn som skulle undervisas i skrivning och räkning erhöi han dessutom två skillning banco i veckan. Denna ekonomiska tröskel, som på ett konkret sätt visar skriv och räknefärdigheternas marknadsvärde, torde förklara varför i första hand böndernas söner fick del av skrivundervisningen.

Innehållet i sockenskolan i Husie går helt klart utöver det kyrkliga undervisningsprogrammet men ger ändå inte anledning att tala om något allmänbildningsideal. För detta är innehållet alldeles för begränsat och dess fördelning bland befolkningen alltför skev. Uppenbarligen har vi här att göra med ett fenomen som inte ryms inom de två linjer i folkbildningsdebatten som ovan skisserats. Medan dessa två linjer i mycket representerar perspektivet uppifrån, svarar sockenskolan i Husie förmodligen mera mot ett lokalt behov av nya kunskaper och färdigheter som jordbrukets kommersialisering skapat.¹⁴ Böndernas skola för sina söner kompletterade den kyrkliga lästraditionen med skrivundervisning under 1800-talets första hälft, på liknande sätt som den iranska befolkningen i expansiva fruktodlingsdistrikt på 1970-talet byggde ut den traditionella koranläsningen till "commercial literacy" (Street 1984). Det tidiga 1800-talets skrivförmåga inom bondeståndet hade lika litet att göra med allmän medborgerlig bildning som de självägande iranska fruktodlarnas litterära färdigheter var besläktade med de urbana skolornas bildningsideal.

Att det var marknadens behov som bidrog till skriv- och räknefärdigheternas ökade spridning, framgår också av andra källmaterial. Många av bondedagböckerna från tiden före folkskolan ger stort utrymme åt noteringar om ekonomiska transaktioner i samband med marknadsfärder (Myrdal 1991, Larsson 1992). Den nyrika och självmedvetna bondeklassen hade dock inte bara behov av att föra minnesanteckningar av olika slag. Jordägandets omstrukturering och ökande rörlighet på grund av sådana faktorer som utskiftning av byarna, hemmansklyvning och köp av frälsejord skapade behov av en skrivförmåga som inbegrep förtrogenhet med juridiskt bindande avtal. I

en tid när jordbruket representerade allt större värden, samtidigt som utrymmet för nyodling och kolonisation blev alltmer begränsat, gjorde sig behovet av tillfredsställande juridisk reglering mera kännbart än tidigare. Husbönderna ålades dessutom i tjänstehjonsstadgan att utfärda orlovssedlar för det tjänstefolk som lämnade sin tjänst. Denna praktiskt orienterade skrivkunnet kommer till uttryck i de förlagor för skrivundervisningen som riktade sig till allmogen eller skolungdomen. "Skrift-Ställare för Dahl-Allmogen" (Anon 1817) tillhandahåller således mönster för äktenskapsförord, testamenten, bytesbrev, köpebrev av olika slag, gåvobrev, skuldebrev, arrendekontrakt och bouppteckningar. Även "Förelägnings-Blad till Skrifning av hwarjehanda innehåll för Minnet och Förståndet" (Anon 1820), som främst tog sikte på skolbruk, lämnar exempel på "hwarjehanda skrifteliga uppsatser som förekomma i samhåls lefnaden": orlovssedel, reverser, pantsedel, undantagskontrakt, hälftenbrukskontrakt, inteckning, kvittenser mm.

Också i socknar som saknade egen skola försökte bönderna förse sina söner med skriv- och räknefärdigheter, antingen genom enskild undervisning eller genom att utnyttja de statliga stadsskolorna eller trivialskolornas apologetklass. I svaret på 1812 års uppfostringskommittés enkät från Selångers pastorat i Medelpad skriver kyrkoherden:

Flere av Allmogen äro ock sorgfällige att låta lära sina söner skriva och räkna, hvilket somlige sjelfve verkställa, andre anlita derom Adjuncten i Församlingen ock åter andre i samma ändamål skicka sina barn, en eller annan termin, till Sundsvalls stads Schola, Således äro de fleste af mankønet i desse Socknar skåligen för sig komne uti skrifning och räkning ock någre finnas, hvilka i dessa stycken äga den skicklighet att de förswarligen kunna göra åtskilliga förrättningar, såsom syner, Boupteckningar, arfskiften, liqwidationer m.m. (Lindmark 1987:29f)

3.3 Undervisningstraditionen och folkskolan

Till den undervisningstradition som präglade folkskolans första tid har här räknats dels det pedagogiska arvet i form av den metodik som använts inom katekesundervisningen, dels den institutionella utvecklingen av sockenskolor med ett begränsat undervisningsinnehåll som präglade 1800-talets förra del. Det som förenar dessa fenomen är deras karaktär av "gräsrotsrörelser". Utvecklingen skedde oberoende av politiska och administrativa beslut. Medan katekesläsningen får betraktas som ett allmänt kulturellt beteende, måste skrivundervisningen i de tidiga sockenskolorna snarast ses som uttryck för ett socialt bestämt behov. Det var den självmedvetna bondeklassen som utvidgade den kyrkliga undervisningen med skrivning och räkning för sina söner.

Folkskolan hade alltså att brottas med katekesmemoreringen som ett kulturellt gruppbeetende, starkt företrått av inte minst föråldragenerationen. Genom den långvariga kopplingen till konfirmation, nattvardsgång och medborgerligt förtroende utgjorde katekesläsningen inte bara ett högt prioriterat moment i undervisningen, utan uppfattades även som undervisningens egentliga uppgift och medborgarskapets grundförutsättning.¹⁵ Det är därför inte förvånande att det ofta var föråldrarnas "tredska" som skapade de största problemen vid en utökning av undervisningens innehåll och en därmed sammanhängande nedprioritering av katekesläsningen i folkskolan. Folkskoleinspektörernas rapporter lämnar otaliga exempel på detta problem från sin första verksamhetstid. Ett enda exempel från andra distriktet i Härnösands stift skall få illustrera detta. Inspektören J. Widén skriver om hemmets förhållande till skolan:

På förra stället fortskyndades de uti renläsning ännu stapplande barnen i förtid fram till utanläsning af kristendomsstyckena, hvilkas samlande i minnet här just utgjorde målet, för att barnen så mycket tidigare skulle blifva lediga till deltagande i husets göromål, på sednare stället fullföljdes samma method af fruktan för föråldrarnas ovilja mot allt, som syntes dem försinka barnens framsteg i lexorna. Men icke allenast skolans obehöriga träldom under föråldrarnes fördomar i berörda hänseende, utan redan undervisningens allmänna anordning efter monitörssystemet har gjort det för skolan omöjligt att drifva fruktbarande innanläsningsöfningar. (FIB 1867b: 25)

"Skolans obehöriga träldom under föråldrarnas fördomar" förefaller vara ett uttryck som ligger mycket nära den typ av maktutövning som här formulerats som "det socialt och kulturellt bestämda gruppbeetendet".

Också sockenskoletraditionens funktionellt skiktade undervisning präglade förutsättningarna för folkskolans genomförande, och detta på mer än ett sätt. För det första innebar begränsningen till de "nyttiga" kunskaperna, skrivning och räkning, stora problem för en utökning av undervisningsinnehållet till ämnena över minimum också för de grupper som eljest skulle ha råd med flerårig skolgång. Inspektören över tredje distriktet i Göteborgs stift, C. Leidesdorff, rapporterade om fattiga barns begränsade skolgång.

Men äfven hos den bättre lottade delen af allmogen råder i allmänhet ännu ganska mycken liknøjdhet med afseende på barnens skolgång och skolans undervisning öfverhufvud, i de flesta fall beroende derpå, att folket ännu icke lärt sig inse och uppskatta vigten och värdet af en mera ordnad och utvecklad folkundervisning. (FIB 1867b:124)

För det andra åstadkom beroendet av yrkeslivets kvalifikationskrav en skiktning av undervisningen, som uppvisade såväl sociala som könsmässiga

mönster. För de grupper som före folkskolan inte ansåg sig ha någon nytta av kunskaper i skrivning och räkning, för att inte tala om ämnena över minimum, innebar folkskolans tillkomst knappast någon anledning till omprioritering. Denna nyttoaspekt anförs vid upprepade tillfällen i inspektörsberättelserna som föräldrarnas motivering till inskränkt skolgång och begränsade kunskaper. Från södra distriktet i Västerås stift rapporteras den åsikten förekomma "att det, som kunnat vara tillräckligt för föräldrarna, äfven kan duga åt barnen, isynnerhet åt flickorna, hvilka anses behöfva mindre undervisning än gossarne".¹⁶ 1862 års skolstatistik avslöjar klara skillnader i skrivundervisningens fördelning mellan könen. Enligt tabell 1 hade 1297 av 7235 barn i skolpliktig ålder i Södra Möre kontrakt erhållit skrivundervisning (17,9 %). Av dessa var dock endast en tredjedel flickor (399), vilket innebär att skrivundervisningen berörde 11,5 % av flickorna och 23,6 % av pojkarna.

Traditionen från sockenskolans selektiva undervisning gjorde sig inte bara gällande för flickorna, utan också för "arbetsfolk". Det förhållandet att en fjärdedel av skolbarnen i Svennevad inom Strängnäs västra distrikt inte uppnått minimikunskaper förklarades, förutom av de långa avstånden, av

föräldrars fattigdom och deras deraf föranledda behof att så tidigt som möjligt draga nytta af barnens arbetskraft, samt slutligen den öfvertygelsen, som ännu hos en del föräldrar och uppfostrare gör sig gällande, att den skolundervisning, som sträcker sig öfver innanläsning och en tarflig kristendoms-kunskap, är öfverflödig för blifvande arbetsfolk. (FIB 1867a:83)

4. *Folkskolans beroende av kyrkans kunskapskrav*

Föräldrarna och lärarna var inte de enda som bar upp memoreringstraditionen. Också prästerna måste tillskrivas en viktig roll för att katekesläsning erhöi en prioriterad plats på folkskolans schema. Förhållandena i andra distriktet i Göteborgs stift får exemplifiera en allmän uppfattning bland inspektörerna om betydelsen av förkunskapskraven inför nattvardsläsningen.

Denna öfverdrivna och oförståndiga utanläsning har otvifvelaktigt utgjort och utgör ännu ett hämmande band på folkskolans utveckling [- -] Orsaken till de här påpekade missförhållandena är dock icke att söka hos lärarna; ty de beklaga i allmänhet det rådande förhållandet och önska lifligt en förändring deruti; icke heller så mycket hos föräldrarna, ty de betrakta oftast skolans undervisning hufvudsakligen blott såsom medel för konfirmationen, hvarefter barnen kunna utgå i lifvet; utan den är egentligen att söka dels uti den stora vigt, som vid husförhören lägges på katekesutanläsningen, dels ock isynnerhet deruti, att presterskapet ännu i allmänhet

fördrar, att barnet skall ordagrannt hava inhemtat hela Lindblomska katekesen, innan det får börja nattvardsläsningen. (FIB 1867b:88)

Insikten om nattvardsläsningens betydelse födde naturligt nog tanken att utnyttja antagningskraven till denna folkundervisningens examensläsning till att göra folkskolans minimikunskaper mera allmänt omfattade. Samtidigt som folkskoleinspektionen inrättades ålades skolstyrelserna att inför inspektionen lämna uppgifter om bl a antalet konfirmander som ej uppnått folkskolans minimum.¹⁷ Folkskoleinspektionens tillkomst hängde utan tvivel samman med de skilda uppfattningar om folkskolans kunskapskrav som rådde inte minst bland prästerskapet. Skulle folkskolan bli en medborgarskola med allmänbildningsideal eller skulle den nöja sig med att förmedla kyrkans eller folkskolans minimum. Egil Johansson (1991) har visat hur de krav på förkunskaper som kyrkan ställde på sina konfirmander vid nattvardsläsningens början på ett avgörande sätt kom att påverka det kunskapsmått som folkskolan förmedlade. Så länge kyrkans minimum med läsning och kristendom och sång räckte som förberedelse för nattvardsläsningen, hade redan folkskolans minimum svårt att slå igenom. G.E. Psilander, inspektör över första distriktet i Göteborgs stift, rapporterar om

envisheten hos föräldrarna, som förklarade sig ej sända barnen till skolan, om katekesläsningen minskades. Det är tydligt, att detta missbruk haft sin grund deri, att sedan många år tillbaka hjälplig innanläsning och minneskunskap i katekesen varit tillräckliga att bereda tillträde till nattvardsberedelsen. Någon annan maning att skaffa sina barn kunskaper än den, som ligger i nödvändigheten att få dem till H.H. Nattvard beredda, synes nemligen hos den fattigare, af näringsbekymmer nedtryckta delen af befolkningen, vara sällsynt. (FIB 1867b:18)

Först när ett ökat antal präster höjde kraven på förkunskaper till folkskolans minimum, kom detta kunskapsmått att bli mera allmänt realiserat. Folkskoleinspektörerna förefaller ha spelat en betydelsefull roll för den attitydförändring som prästerskapets accepterande av folkskolans minimum innebar. Prosten J.F.A. Sundler, inspektör i södra distriktet i Skara stift, skriver i sin berättelse för perioden 1864–66 att om

[- -] intet barn upptages i nattvardsskolan, som icke enligt afgångsbetyget visar sig innehafva s. k. minimikunskap – såsom ock redan sker i åtskilliga pastorat – så blifver detta en mäktig drifkraft till jemn skolgång, och har till och med redan börjat visa en sådan verkan.¹⁸

Att folkskoleinspektörerna inte bara gav uttryck för sin principiella ståndpunkt, utan även aktivt försökte påverka prästerna till att kräva folkskolans minimum som förkunskaper för tillträde till nattvardsläsningen, är helt uppenbart. Detta framgår av ett flertal inspektörsberättelser. Inspektören över

mellersta distriktet i Västerås stift, Joh. Fr. Åkerblom, beskriver sina bemödanden att få försumliga präster att inse sambandet mellan folkskoleundervisningens innehåll och kraven för antagning till nattvardsläsningen:

När jag för sådana pastorer framställt ofvannämnda enkla slutledning, har jag fått till svar: "detta stränga stadgande kan jag icke på en gång införa, utan det måste gå småningom". Härpå har jag [- -] yrkat, att skolgång skulle ovilkorligen åläggas alla de barn, som, varande i sista eller näst sista skolåldersåret, ännu icke lärt minimum, och äfven deras skolgång noga kontrolleras, på det att icke det der *småningom* måtte gå allt för smått. (FIB 1867a:66)

I takt med att allt fler präster, med eller utan inspektörernas påverkan, höjde förkunskapskraven inför nattvardsläsningen, kom också fler barn att läsa folkskolans minimikurs. För östra Uppland kunde prosten J.P. Westin redovisa tabellariska uppgifter över kunskapsfordringarnas förändring under den aktuella inspektionsperioden (tab 3). Inspektören kommenterade själv sina sifferuppgifter på följande sätt:

Häraf synes att kunskapsbildningen hos den uppväxande generationen är i ett jemnt, om än långsamt framåtskridande. Kunskapsmättet, som fordras af dem, hvilka anmäla sig till beredelse för den första nattvardsgången, har förut allmänneligen varit någorlunda säker innanläsning, Luthers katekes med förklaring samt biblisk historia, med undantag af 18 distrikt, der biblisk historia icke *vid anmälningen* fordrats. Detta har på sednaste åren undergått den förändringen, att man mer och mer börjat fordra, att de barn, som ej sakna tillräckliga naturgåfvor, skola förete betyg om minimikunskap enligt kongl. stadgan. (FIB 1867a:52f)

Tabell 3. Kunskapskraven för antagning till nattvardsläsning i Upplands östra inspektionsdistrikt 1864–1866 (antal barn).

År	Minimikunskaper		Över minimum		Under minimum		Summa	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1864	464	27	249	15	999	58	1712	100
1865	532	32	271	16	880	52	1683	100
1866	582	29	582	29	811	41	1975	99

Källa: FIB 1867a:52

Men inte bara i striden om folkskolans minimum spelade kyrkans kunskapskrav en viktig roll. Också utantilläsningens kvantitet var till stor del beroende av konfirmationsundervisningens krav. H. Schönbeck ger belägg för att me-

moreningen av de kateketiska läromedlens extra frågor och svar var ett prästerligt krav, som inte minst föräldrarna ville få uppfyllt genom skolans undervisning:¹⁹

Det är lätt förklarligt, att lärarne icke anse sig kunna afstå från ett slafiskt användande af Schartaus, Flodmans eller Sefströms kateketiska läroböcker, der redogörelse för någon af dessa fordras vid emottagandet till konfirmationsundervisning; och lika förklarligt är det äfven, att föräldrarna der inköpa dessa läroböcker åt sina barn och äska att de deruti undervisas och förhöras i skolorna. (FIB 1867b:40 Kristianstads och Blekinge län)

Inspektörernas berättelser och tabeller innehåller ytterligare illustrationer av denna kamp om folkskolans kunskapsinnehåll. Att det verkligen var fråga om en kamp avslöjar Vårdinge-kyrkoherdens svar på frågan om antalet nattvardsbarn som ej nått miniminivån: "Denna fråga kan jag ej besvara; det har ännu Gudi lof ej kommit så långt, att kyrkan subordinerar under skolan." (FIB 1867a:39 Strängnäs östra). Kyrkoherdens vägran erinrar om de tomma skrivningskolumnerna i Lunds stift (avsn 3.2). I båda fallen torde reaktionerna bottna i en bestämd uppfattning om kyrkans undervisningsprogram. Kyrkans och nattvardsläsningens roll i kampen för att åstadkomma ett allmänt genomslag för folkskolans minimum kräver dock en egen undersökning.²⁰ Kunskapskraven för antagande till nattvardsläsningen hade uppenbarligen en avgörande betydelse för den undervisning folkskolan kunde förmedla, men i vilken utsträckning kyrkan i olika delar av riket bromsade eller påskyndade utvecklingen mot ett allmänt realiserande av folkskolans minimikrav återstår ännu att undersöka.

5. Folkskolans beroende av statligt ingripande

Kravet på minimikunskaper inför nattvardsläsningen var inte den enda faktorn bakom realiserandet av folkskolans kunskapskrav på miniminivån. Här vill jag lyfta fram ett av de medel som efter politisk debatt och riksdagsbeslut togs i bruk för att lösa folkskolans kris, nämligen småskolan. Denna nya skolform kom att påverka såväl skolans undervisningsmetoder som dess möjligheter att förverkliga målet med minimikunskaper. Så länge en betydande del av barnen i skolpliktig ålder fick sin undervisning i hemmet skulle folkskolans minimum få svårt att slå igenom. På motsvarande sätt hade folkskolan problem med att förmedla kunskaper över minimum, så länge den skolformen också hade att ombesörja den elementära läsundervisningen.

5.1 Småskolans tillkomst

Med småskolans tillkomst år 1858 skapades en ersättning för eller ett komplement till hemundervisningen. Syftet med den delning av folkskolan som småskolan representerade var att överbygga den starka motsättningen mellan den kyrkliga hemundervisningstraditionen och folkskolan. Folkskolans kris handlade nämligen till stora delar om otillräckligt antal folkskolor och folkskollärare i kombination med en avtagande hemundervisning. Utgifterna för folkskolan gav ofta föräldrarna argument för att överlåta hela undervisningsansvaret till skolan. I sina berättelser pekar inspektörerna ofta på de vådliga konsekvenserna av denna felaktiga slutsats:

Allmänt klagas också deröfver, att hemmet, sedan skolor blifvit inrättade, alltmera anser sig alldeles fritaget från all omsorg om barnens undervisning, äfven den aldraförsta, och behovet af förberedande småskolor har derföre allestädes gjort sig alltmera kännbart. (FIB 1867a:11 Strängnäs Östra)

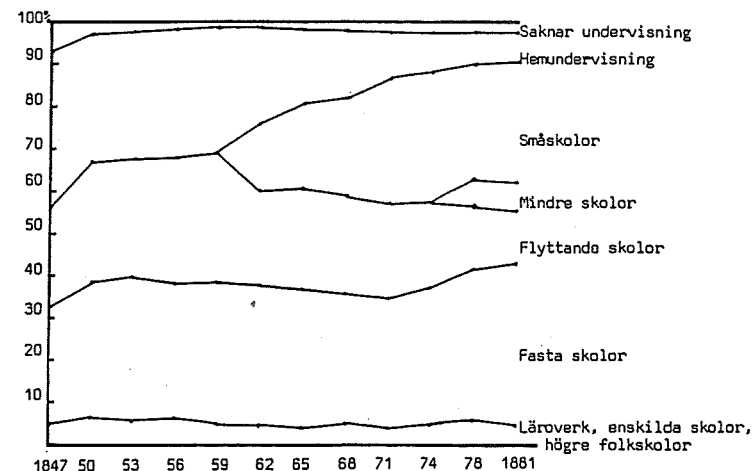
Småskolan var dock ingen fullständig nyhet för 1860-talet. Redan 1853 års förändringar av folkskolestadgan hade öppnat möjligheter för inrättande av mindre skolor.

Der byar, hemman, torp eller lägenheter äro så avlägsna, att dit hörande barn icke utan swårighet kunna begagna den med sålunda godkänd lärare försedda skolan, må mindre skolor, fasta eller flyttbara, inrättas och förses med lärare och lärarinnor [- -] (SFS 1853:65).

För behörighet att undervisa i denna av husbönderna inrättade och bekostade skolform krävde skolstadgan endast folkskolans minimum samt undervisningsförmåga. 1858 års kungörelse skapade med statsbidrag och slopat krav på avstånd från egentlig folkskola helt nya förutsättningar för småskolan (SFS 1858:31). Figur 2 visar hur småskolan expanderade på hemundervisningens bekostnad, även om den också inkräktade på de ambulerande folkskolorna. Denna trend var av naturliga skäl mest utpräglad på landsbygden. Under perioden 1862–1871 ökade andelen barn i småskolor inom Södra Möre kontrakt från 13 till 41 procent, medan såväl hemundervisningen som den egentliga folkskolan minskade sina andelar (Schelin 1978:243f). Denna utveckling torde till stor del förklara den tilltagande undervisningen i och över folkskolans minimum (fig 2).

5.2 Småskolan och kunskapskraven

Småskolans tillkomst innebar för det första att det skapades förutsättningar för höjda kunskapskrav inte minst därigenom att fler barn kom att gå i skola.



Figur 2. Procentuell fördelning av barn i hela riket inom de olika skolformerna under tidsperioden 1847–1881.

Även om avgränsningen mellan småskolan och den egentliga folkskolan till en början inte var helt klar, kom småskolan efterhand att inordnas som folkskolans förberedande stadium. Detta var visserligen den uttalade intentionen i 1858 års kungörelse (SFS 1858:31), men i praktiken kom gränsen mellan de två skolformerna även fortsättningsvis att dras på varierande sätt. Oavsett hur långt undervisningen drevs i småskolan, också där den inskränktes till läsning och skrivning, skapades förutsättningar för folkskolan att ägna större uppmärksamhet åt den fullständiga kursen. Detta blev fallet i synnerhet sedan entydiga kunskapskrav infördes för antagande till folkskolan. I kungörelsen angående bl a "folkskolewäsendets utveckling och förbättring" från den 11 december 1863 (SFS 1863:74) tillmötesgår Kungl. Maj:t ständernas hemställan

att, der småskolor finnas försedda med understöd af allmänna medel, skolstyrelsen må berättigas föreskrifwa, att i den fasta eller ambulatoriska folkskolan i allmänhet endast sådana lärjungar emottagas, som redan kunna hjälpligt läsa innantill [- -].²¹

I många fall kom småskolan att utsträcka sin undervisning till folkskolans minimum, i synnerhet där avståndet till folkskolan omöjliggjorde en naturlig övergång mellan de två skolformerna. I de delar av riket där småskolornas

antal var stort, såsom i Kalmar och Härnösands stift, omfattade undervisningen ofta hela folkskolans minimum. I det "Förslag till Reglemente för Småskolorna inom Hernösands Stift" som utfärdades av domkapitlet den 24 maj 1865 (HCC 1865:131) fastställdes småskolans innehåll på följande sätt: "Läroämnen vare: stafning och innanläsning, christendom, skrifning, huvdräkning och sång." På motsvarande sätt finner sig inspektören i Kalmar stift, rektor C.A. Dahlström, inte föranlåten att påpeka avvikelser från gällande reglemente för småskolorna, utan har i stället "sökt fästa uppmärksamhet på behovet i dessa skolor af sådane lärare, att desse jemväl kunde meddela det kunskapsmått, folkskolestadgans 7 § föreskrifver såsom minimum" (FIB 1867b:2). Flera inspektörer ville dock se småskolan som en tillfällig nödlösning, som skulle kunna avvaras efter 15–20 år, när bättre kunskaper i föräldragenerationen kunde skapa större förutsättningar för en förberedande hemundervisning. Dessutom uppmärksammade man ofta, såsom inspektören i Karlstads stift, folkskolläraren P.G. Anderson, riskerna med den konkurrens som gärna uppstod mellan småskolan och folkskolan, ett förhållande som med tiden gjorde att den snabbt expanderande småskolan inordnades som folkskolans förberedande stadium:

Att småskolorna i det hela i väsendtlig mån bidragit till skolväsendets upphjelpande, är klart; och att de komma att göra det ännu mera, såvida gränsen för deras verksamhet icke öfverskrides, torde man hafva all anledning att hoppas. Dock torde vara af synnerlig vigt tillse, att, såsom redan är antydt, småskolor icke komma att uttränga *behöfliga* folkskolor, och att fördenskull de sistnämnda böra företrädesvis uppmuntras från statens sida, under det att de förra äfven i sin ordning omhuldas. (FIB 1867b:15)

Att hotet om folkskolans utträngande var att ta på allvar visar utvecklingen i Södra Möre kontrakt i Kalmar stift. Medan småskolans andel av barnen under 1860-talet ökade från 13 till 41 procent, minskade den fasta och ambulerafolkskolans andel från 54 till 34 procent (Schelin 1978:243f).

5.3 Småskolan och undervisningsmetoderna

Småskolans tillkomst innebar för det andra att undervisningsmetoderna förändrades. Genom att abcdarierna alltmer försvann från den egentliga folkskolan, minskade behovet av växelundervisning, något som framför allt rörde den mest elementära undervisningen. Från Visby stift rapporterade notarien H.P. Gustafsson för 1864–1866 års inspektion om monitörernas användning i folkskolans lägsta avdelning: "Fullkomligt afhjelpas kan icke denna svårighet, förr än ett tillräckligt antal lärare anskaffas, eller särskilda småskolor inrättas åtminstone i alla mera folkrika distrikt." (FIB 1867b:17)

Själva småskolan kunde genom sitt begränsade antal elever och sin mera homogena kunskapsnivå lättare undvara växelundervisningsmetoden. En övergång till omedelbar undervisning utan monitörer som mellanhänder blev också allmänt påbjuden för folkskolan i det kungliga cirkulärbrevet av den 22 april 1864 (HCC 1864:124). Barnen skulle indelas i klasser eller avdelningar och "så vidt möjligt" undervisas omedelbart av läraren. I "Förslag till Reglemente för Småskolorna inom Hernösands Stift" från följande år infogas följande anmärkning: "Rörande lärosättet vare läraren förpligtad att, så vidt möjligt är, sjelf undervisa, utan tillhjälp af monitörer" (HCC 1865:31). Att växelundervisningen var i avtagande redan på 1860-talet framgår klart av inspektörsberättelserna. Från ärkestiftets östra del rapporterade prosten J.P. Westin för åren 1864–1866, att "den förut allmänna vaxelundervisningsmetoden har öfvergifvits utom på några få ställen" (FIB 1867a:44). Behovet av monitörer kvarstod på de ställen där folkskolan måste ombesörja läsundervisningen. I västra Uppland var barnen i 62 folkskolor vid samma tid indelade i två avdelningar med skolgång varannan dag. Detta motiverades bland annat utifrån "behovet att så vidt möjligt undvara monitörer. Monitörerna undervisa ofta slarfaktigt [- -] och de hindras dessutom att sjelfva göra framsteg. Ofta se derföre föräldrar ogerna, att deras barn såsom monitörer användas." (FIB 1867a:15)

Till den metodutveckling som hängde samman med småskolans tillkomst hörde även begränsningen av katekesens utanläsning. Cirkuläret av den 22 april 1864 anbefallde nämligen att folkskolans läroämnen skulle

i en ändamålsenlig ordning inträda i undervisningen, så att ungdomen tidigt öfvas i skrifning och räkning till omvexling med läseöfningarne, undervisningen i Bibliska Historien icke inträder efter, utan föregår den kateketiska undervisningen, och att undervisningen i öfriga läroämnen ej uppskjutes utöfver den tid, då den med fördel för lärjungarnes utbildning kan begynna. (HCC 1864:124)

I och med att skolundervisningen redan från början skulle bedrivas parallellt i läsning, skrivning och räkning och att katekesläsningen uttryckligen skulle föregås av biblisk historia kom småskolans schema inte att domineras av katekesläsningen, i synnerhet där småskolan utgjorde den egentliga folkskolans förberedande stadium. Cirkulärets prioritering av biblisk historia åstadkom en offensiv för denna del av kristendomsämnet, som är fullt avläsbar i skolstatistiken (tab 1). Förändringen mötte dock motstånd och kunde i Kristianstads och Blekinge län endast "under stor strid med föräldrar och målsmän" genomföras (FIB 1867b:39). På många håll valde man att inskränka småskolans katekesläsning till Luthers lilla katekes, medan den lindblomska utvecklingen fick anstå till den egentliga folkskolan.²² Från Strängnäs stift

meddelar inspektören över östra delen vid 1864–1866 års inspektion, lektor G.V. Schotte, att katekesläsning inte alls förekommit i vissa småskolor som uteslutande sysslat med läsundervisning (FIB 1867a:31f). Bakom cirkulärets metodiska anvisningar låg en livlig riksdagsdebatt och ständernas anhållan hos kungl maj:t den 15 september 1860 om förbud mot utanläsning av katekesutvecklingen.²³ 1864 års cirkulär för folkskolan följdes upp året därpå med anvisningar för konfirmandundervisningen, där Luthers lilla katekes sades utgöra grunden för kristendomsundervisningen och att den skulle läras utantill. Katekesutvecklingen skulle däremot endast fungera som handledning vid undervisningen. Detta stadgande ”till minskande af den öfverdrivna och derigenom skadliga utanläsning” (HCC 1865:132) som ofta förekom tolkades på många håll som ett avskaffande av utanläsningen av katekesutvecklingen, något som dock stötte på många hinder. Lektor Schotte, inspektör för Strängnäs östra distrikt, anför tre av dessa: folket, skollärarna och prästerskapet, som alla var slavar under vanans makt (FIB 1867a:29).

5.4 Småskolan och sockenskoletraditionen

Småskolans tillkomst innebar för det tredje att flera drag i den tidigare sockenskoletraditionen togs upp på nytt. Till dessa hörde de informella och patriarkala formerna för småskolornas inrättande. 1853 års förändrade stadga hänsköt frågan om lärarnas avlöning i de mindre skolorna till ”avtal mellan husfäderna i det område, för hwilket sådan skola inrättas” (SFS 1853:65). På samma sätt hade husfäderna ansvar för att anta lärare till de mindre skolorna. Dessa förhållanden, som även kom att beröra småskolorna, föranledde ett påpekande från kyrkoherde J.F. Åkerblom, inspektör över mellersta distriktet i Västerås stift:

Häraf blifver följd, dels att mången njugg fader afhåller sitt barn från skolgång för veckopenningens besparing, och dels att föräldrarna taga sig större frihet att i afseende på undervisningens och ordningens handhavande kommandera läraren, som, för att icke se sina lärjungars antal och med detsamma sin aflöning förminskas, oftast är svag för en sådan inverkan. Med hänsyn härtill har jag alltid uttalat den åsigten, att småskolelärarne skola tillsättas af skolrådet och aflönas ur skolkassan. (FIB 1867a:34)

Också ifråga om lärarnas utbildningsståndpunkt representerar småskolan ett fullföljande av sockenskoletraditionen. Folkskolans kris var i grund och botten av ekonomisk karaktär. Vid frågans behandling vid riksdagen 1856–58

betonades de ekonomiska vinster som användningen av oexaminerade lärare skulle innebära. Här ansluter jag mig till Christina Florins (1987:39) tolkning:

Småskolans och småskollärarinnornas första historia hörde ihop med en ekonomisk och pedagogisk skolkras, som också var en legitimitetskras. Det gällde att få skolan accepterad [- - -] Med lokala, oexaminerade och billiga lärare från allmogens egna led skulle motståndet mot skolan brytas.

Detta innebar i sin tur att småskolan på sin höjd kunde ge undervisning upp till folkskolans minimum. Men redan det blygsamma kravet på minimikunskaper visade sig i praktiken svårt att upprätthålla. Inspektörerna pekar ofta på problemet med de dåligt utbildade småskollärarna. Folkskoleinspektörernas berättelser visar på ett mycket åskådligt sätt att mera begränsade kunskapskrav såsom kyrkans eller folkskolans minimum bättre korresponderade med föräldrarnas uppfattning om vad som var nödvändiga kunskaper än allmänbildningsnivån över folkskolans minimum. Därmed kom småskolan också att i fråga om kunskapskrav anknyta till den tidiga sockenskoletraditionen. Längre kvarstod t ex den skillnad i kunskapsnivå mellan pojkar och flickor, som kunde konstateras i Husie socken år 1826 (tab 2), även om småskolans tillkomst starkt bidrog till att ge också flickorna minimikunskaper. Inspektören över västra delen av Strängnäs stift anför ett utlåtande av en av socknarnas pastorer.

På denna fråga, huruvida folkskolan omfattas med förtroende, kan svårigen ett bestämdt ja uttalas. Man anser skolgången som ett nödvändigt ondt, som skolråd och lag påbjuda [- - -]. Erkännas måste likväl, att allmogen på sednare tiden allt mera börjat inse behofvet af några högre insigter och nyttan af kunskaper åtminstone för gossarne; men hvad flickorna beträffar, har länge den åsigten gjort sig gällande i församlingen, att för dem vore skolgången mindre nödvändig [- - -]. Småskolorna äro åter utan motsträfvighet flitigt besökta, ty de äro för föräldrarna ett hjälpmedel att lätta deras besvär med barnens första undervisning.

6. Linjer i folkskolans integration – en slutdiskussion

Om man betraktar den svenska folkskolans utveckling fram till 1860-talet i anslutning till Margaret Archers typologi restriktion respektive substitution, är det snarast den senare modellen som bäst tycks fånga den svenska utvecklingen. Förutsatt att skolutvecklingen före 1842 i hög grad var böndernas skola för sina söner, kan sockenskolorna betraktas som skapade av en ekonomiskt stark grupp med otillräckligt politiskt inflytande för att åstadkomma en skollagstiftning, som fördelade statliga medel också till folkundervisning

och inte bara till den lärda skolan.²⁴ De sockenskolor som etablerades på landsbygden före folkskolestadgan var till helt övervägande delen finansierade av bönderna (Klose 1992). Thunander (1946:237) uppfattar folkskolan till stor del som böndernas projekt, där allmänbildningsidealet

stod i visst samband icke blott med representationsfrågan och frågan om kommunalstyrelse, vilka voro aktuella vid denna [1840–41 års] riksdag, utan också med den liberala oppositionen mot regeringen och ämbetsmännen och icke minst med böndernas känsla av motsättning till vissa andra samhällsklasser.

Att opinionen i bondeståndet var positiv till folkskola, visar ärendets behandling vid 1834–35 års riksdag. Bondeståndets motstånd mot den obligatoriska folkskolan skulle i detta perspektiv förklaras av den ekonomiska börda socknarna åsamkades genom 1842 års stadga. Först efter representationsreformen 1866, som gav de välbärgade bönderna ett ökat politiskt inflytande, kunde det begränsade statsbidrag som sedan 1844–45 års riksdag i ökande omfattning utgått till folkskolan få en mera tillfredsställande reglering i och med statsbidragsreformen 1871. Också böndernas kritik mot folkskolans alltför högt ställda bildningsmål för flickorna och jordbrukets underklasser dikterades till inte ringa del av ekonomiska hänsyn.

Även om den skisserade utvecklingen inte gör rättvisa åt folkskoleopinioner inom andra stånd med varierande argumentering och inte heller beaktar det principiella motstånd som förvisso även fanns inom bondeståndet, kan den substitutiva utvecklingen som modell ligga till grund för diskussionen av folkskolans utveckling under dess första decennier. Archers substitutiva modell inbegriper en fas av centripetal integration, som för den svenska folkskolan närmast skulle motsvara perioden 1842–1871. Sockenskoletraditionen trängde under denna period fram i form av mindre skolor 1853 och småskolor 1858, en organisatorisk lösning som även innebar anpassning av ekonomi, lärarkompetens och kunskapskrav till en praxis som etablerats före folkskolan. Det var till stor del småskolans förtjänst att folkskolans miniminivå under 1860-talet kunde realiseras.

Integrationsprocessens riktning mot enhetlighet och systematisering kräver staten som aktör. I Sverige tillgodosågs denna utveckling med hjälp av inrättandet av folkskoleinspektionen 1861, som med hjälp av en förfinad statistik och inspektioner på fältet skulle övervaka efterlevnaden av skolstadgorna och 1860-talets nya anvisningar för undervisningen. Inte minst statsbidragssystemet med de villkor som förbands med bidragen utnyttjades till statlig styrning av skolutvecklingen. Dessutom kom "Statens läsebok" från 1868 att bilda en nationell litterär kanon.

Att denna statliga interventionism på skolans område inföll på 1860-talet var inte en given konsekvens av folkskolans kris på 1840- och 1850-talen. Snarare bör den statliga aktiviteten kopplas till en förändring i de statsrättsliga doktriner som satte gränserna för statens ansvarsområde. Här utgår jag från Torkel Janssons och Svenbjörn Kilanders forskning kring enskilt och offentligt under 1800-talet.

Enligt den samhällskonception som under 1800-talets mitt låg till grund för diskussionerna om statens eventuella aktivitet till de sociala problemen lösning, bör samhället förstås som tudelat. Här fanns en "allmän" sfär och en "enskild". Vad den direkta verkställigheten beträffar fanns på motsvarande sätt två huvudkategorier, "statligt" respektive "privat". Demarkationslinjen mellan de båda samhällssfärerna bestämde även gränsen för statens direkta aktioner. [- -] staten fick *agera* (i samhällets allmänna sfär), men inte *intervenera* (i samhällets enskilda sfär). (Kilander 1991:126f, 133)

Frågan om folkundervisningen och fattigvården utgör exempel på hur gränslinjen mellan det enskilda och det allmänna blev allt klarare under 1860-talet. Sedan 1800-talets början hade staten genom lagstiftning reglerat bort ett antal funktioner till en gråzon där enskilda personer, associationer och socknar frivilligt tagit ansvar för olika samhällsområden (Jansson 1985:46ff). I detta perspektiv kan folkskolestadgans "bristande fasthet" med ett långtgående kommunalt inflytande över undervisningsinsatsernas utformning ses som ett uttryck för uppfattningen om statens begränsade ansvar för folkundervisningen. Denna var

inte heller efter 1842 års folkskolestadga, som vältrade över ansvaret på socknarna (liksom den samtidigt lade det allmännas plikt att försörja de fattige på dessa), någon egentlig statsangelägenhet. När man som sentida betraktare söker efter en iakttagbar vändpunkt i detta avseende, faller sig det slutande och så starkt föränderliga 1860-talet åter naturligt [- -] (Jansson 1985:176)

Det statliga ingripandet på folkskoleområdet på 1860-talet hade paralleller på andra områden, där staten aktivt gick in och reglerade kommunal verksamhet, tydligast med kommunallagar och landsting 1862. Om staten i syfte att inte få för mycket på händer från 1800-talets början sökt reglera bort funktioner till en allmän sfär som inte var statlig offentlighet (Jansson 1985:47), representerade 1860-talet en form av statlig aktivitet på områden som tidigare lämnats åt kommunala myndigheters gottfinnande. Den nya statsinterventionismen innebar att staten reglerade den kommunala förvaltningen och ålade kommunerna nya uppgifter (Jansson 1987:152f). Medan fattigvården genom 1871 års förordning hänfördes till samhällets enskilda sfär (Jansson

1985:40ff, Kilander 1991:66ff), markerar 1871 års statsbidragssystem för folkskolan kulmen på en utveckling i riktning mot uppfattningen om folkundervisningen som en allmän angelägenhet, där staten måste ta ett övergripande ansvar.

Den skisserade utvecklingen sätter in folkskolans kris och hävandet av denna på 1860-talet i ett större sammanhang, där denna integrativa process görs beroende av såväl statens möjligheter att agera på skolområdet, som de villkor den tidigare skoluppbyggnaden dikterar. Därmed möjliggör analysen en tolkning på ett strukturellt plan som når avsevärt längre än till ett eklektiskt uppräknande av enskilda faktorer. I fråga om kunskapskravens realisering kan analysen dock inte inskränkas till den politiska beslutsnivån. Steven Lukes' tredimensionella maktbegrepp inbegriper visserligen även denna form av öppen politisk maktutövning, men kompletterar den med maktens dolda utövning i organisationer och byråkratier samt det socialt och kulturellt bestämda grupp beteendet. I fråga om den första nivån har analysen främst tagit fasta på småskolan som det statliga beslut som främst bidrog till realiseringen av folkskolans kunskapskrav. Kopplingen till Lukes' maktbegrepp har även kunnat tydliggöra folkskolans beroende av dels sin förhistoria till såväl pedagogik som innehåll i form av den undervisningstradition som fått fylla "det socialt och kulturellt bestämda grupp beteendet" med empiriskt innehåll, dels de kyrkliga kraven på förkunskaper inför nattvardsläsningen, ett administrativt beslut som visat sig spela en avgörande roll för realiseringen av folkskolans minimikrav och som därför utgör ett gott exempel på "maktens dolda utövning" i organisationer och byråkratier. Utan att här på nytt närmare behandla olika enskildheter på dessa områden vill jag diskutera betydelsen av att uppmärksamma interaktionen mellan dessa olika nivåer.

Den integrationsprocess som präglade folkskolans första tid kan endast förstås om hänsyn tas till undervisningstraditionen. Prioriteringen av katekesen som kunskapsstoff och memoreringen som dominerande metod utgjorde två viktiga moment i det kulturellt bestämda grupp beteende som föräldragegenerationen uppvisade under folkskolans första tid. Detta beteende, som inte helt saknade stöd i folkskolestadgan och som snarast bekräftades av undervisningssituationen under folkskolans första tid med få lärare, stora klasser och växelundervisningsmetoden, var närmast rationellt grundat på de krav som ställdes för tillträde till folkundervisningens examensläsning, konfirmandundervisningen. Dessa två nivåer var således så intimt förbundna med varandra att de under lång tid kunde förhindra ett genomförande av folkskolestadgans kunskapskrav. Först med statliga ingripanden riktade mot såväl skolan som kyrkan kunde undervisningstraditionen brytas. 1864 års cirkulär

om undervisningen stadgade att läroämnena skulle komma i en ändamålsenlig ordning: skrivning och räkning parallellt med läsning, biblisk historia före katekesen. Nedprioriteringen av katekesstoffet kombinerades med åtgärder mot utanläsningen, där övergivandet av växelundervisningen utgjorde en viktig förutsättning tillsammans med småskolans tillkomst. När dessa åtgärder mot skolan kompletterades med anvisningar för konfirmandundervisningen 1865 som begränsade utanläsningen, skapades på allvar förutsättningar för att bryta undervisningstraditionen i fråga om katekesläsningen.

Att staten utfärdade direktiv för konfirmandundervisningen måste betecknas som anmärkningsvärt, även om tonen mot lärostandet var mycket hovsam. Något direktiv för att höja kunskapskraven till att omfatta folkskolans minimum utfärdades dock aldrig. Ett dylikt stadgande skulle säkerligen av prästerskapet ha uppfattats som ett flagrant övertramp, som skulle ha gjort stora delar av prästerskapet avogt inställda till folkskolan och en utökning av dess bildningsinnehåll. I stället fick de statliga folkskoleinspektörerna genom personlig påverkan övertyga de enskilda prästerna om det önskvärda i att barnen uppnått folkskolans minimum innan nattvardsläsningen tog sin början. Detta statliga påtryckningsarbete resulterade i att allt fler präster valde att utöva den makt som var förbunden med nattvardsläsningens kunskapskrav till att bryta den undervisningstradition som innebar att skrivning och räkning var färdigheter förbehållna ett fåtal.

Tillsammans med småskolans tillkomst och katekesläsningens nedprioritering på skolschemat kom kyrkans höjda kunskapskrav att verksamt bidra till realiseringen av folkskolans minimum på 1860-talet. Denna utveckling mot ett enhetligt och systematiskt skolsystem representerar slutfasen i folkskolans första integrationsprocess 1842–1871, en utveckling som blev möjlig genom en ny statsinterventionism som på skolområdet fick sitt tydligaste uttryck i folkskoleinspektionen.

Referenser ²⁵

- Andersson, Inger, 1991, Till frågan om basfärdigheter. (I: Malmgren, G & Thavenius, J [red], Svenskämnet i förvandling. Historiska perspektiv – aktuella utmaningar, s 158–172.) Lund.
- Andersson, Nils, 1973, 1878 års katekes. Debatten om katekesens form och innehåll 1810–1878. (Bibliotheca theologiae Practicae 27.) Lund.
- Anderzén, Sölve, 1992, "Begrepp om salighetens grund, ordning och medel". Undervisningen i en lappmarks församling. Jukkasjärvi församling 1744–1820. (Bibliotheca Theologiae Practicae. Kyrkovetenskapliga studier 49.) Uppsala.
- Anon, 1817, Skrift-Ställare för Dahl-Allmogen.

- Anon, 1820, Förelägnings-Blad till Skrifning av hvarjehanda innehåll för Minnet och Förståndet.
- Aquilonius, Klas, 1942, Det svenska folkundervisningsväsendet 1809–1860. (Svenska folkskolans historia II.) Sthlm.
- Archer, Margaret S, 1979, Social Origins of Educational Systems. London.
- [Berättelse], 1813, Berättelse Af Kongl. Uppfostrings-Comitén, Första Häftet [- - -] Sthlm.
- Boli, John, 1990, New Citizens for a New Society. The Institutional Origins of Mass Schooling in Sweden. (Pergamon Comparative & International Education Series, Volume 9.) New York.
- [FIB], Folkskoleinspektörernas berättelser 1867a-b Berättelser om folkskolorna i riket, för åren 1864–1866 afgifna af tillförordnade Folkskole-Inspektörer. Del I och II. Sthlm.
- Flodman, J C, 1856, Hjelpreda för Menige Mans Barn vid inhemtandet af Christendomskunskapen. Ett Försök för Hemmet och Skolan. Andra uppl. Örebro.
- Florin, Christina, 1987, Kampen om katedern. Feminiserings- och professionaliseringprocesser inom den svenska folkskolans lärarkår 1860–1906. (Acta Universitatis Umensis 82.) Umeå.
- Gagner, L P, 1834, Catechetisk Lärobok [- - -] Ytterligare tillökt med Förklaringsstycken, flere Språks, samt Hustafians upplösning i Frågor och Swar. Örebro
- Giddens, Anthony, 1987, Social Theory and Modern Sociology. Cambridge.
- Green, Andy, 1990, Education and State Formation. The Rise of Education Systems in England, France and the USA. London.
- Hansén, Sven-Erik, 1988, Folkets språk i folkets skola. Studier i modersmåls- ämnets mål- och innehållsfrågor i den svenska folkskolan i Finland 1866–1927. Åbo.
- Helander, Dick, 1947, Den lindblomska katekesen. (Samlingar och studier till svenska kyrkans historia 14.) Lund.
- [HCC] Hernösands Consistorii Circulaire 1846, N° 13. Bihang. Förslag till Reglemente för Folkskolor i Hernösands stift.
- [HCC] Hernösands Consistorii Circulaire 1864, N° 124. [Cirkulärbrev från Kungl Maj:t 22 april 1864 ang undervisningsmetodik i folkskolan.]
- [HCC] Hernösands Consistorii Circulaire 1865, N° 131. Bihang. Förslag till Reglemente för Småskolorna inom Hernösands Stift.
- [HCC] Hernösands Consistorii Circulaire 1865, N° 132. Kongl. Maj:ts [- - -] nådiga Circular, angående den kateketiska undervisningen [- - -] den 12 Maj 1865.
- Isling, Åke, 1991, Läsning - från Luther till LTG. (I: Malmgren, G & Thavenius, J [red], Svenskämnet i förvandling. Historiska perspektiv – aktuella utmaningar, s 140-157.) Lund.
- Isling, Åke, 1992, Arbetsformer och arbetssätt. (I: Richardson, G [red], Ett folk börjar skolan. Folkskolan 150 år 1842–1992, s 112–127.) Sthlm.
- Jansson, Torkel, 1985, Adertonhundralets associationer. Forskning och problem kring ett sprängfullt tomrum eller sammanslutningsprinciper och föreningsformer mellan två samhällsformationer c:a 1800–1870. (Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Historica Upsaliensia 139.) Uppsala.
- Jansson, Torkel, 1987, Agrarsamhällets förändring och landskommunal organisation. En konturteckning av 1800-talets Norden. (Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Historica Upsaliensia 146.) Uppsala.
- Johansson, Egil, 1972, En studie med kvantitativa metoder av folkundervisningen i Bygdeå socken 1845–73. Pedagogiska institutionen, Umeå universitet. Umeå.
- Johansson, Egil, 1977, The History of Literacy in Sweden in Comparison with Some Other Countries. (Educational Reports Umeå 12.) Umeå.
- Johansson, Egil, 1991, "Mindre än minimum." Den gamla hemläsningen och föräldrarnas ambitioner för barnen i ljust av folkskoleinspektörernas berättelser 1861–68. (Forskning om utbildning 1991/4, s 28–43.) Uppsala.
- Kilander, Svenbjörn, 1991, Den nya staten och den gamla. En studie i ideologisk förändring. (Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Historica Upsaliensia 164.) Uppsala.
- Klose, Gunilla, 1992, Folkundervisningens finansiering före 1842. Otryckt lic-avhandling vid Ekonomisk-historiska institutionen, Lunds universitet. Lund.
- Kyle, Jörgen, 1989, Formeringen av ett Liberalt Samfund. Statsmakt och samhällsorganisation i Sverige 1810–70. (Historisk tidskrift 3/1989, s 321–353.) Sthlm.
- [Kyrkolagen], 1686, Sveriges kyrkolag af år 1686, utg af P Rydholm. Stockholm 1900.
- Larsson, Bo, 1992, Svenska bondedagböcker. Ett nationalregister. Sthlm.
- Lindblom, Jacob Axel, 1810, Catechetisk Lärobok eller Doct. Mårt. Luthers Lilla Cateches med Förklaring [- - -] Örebro 1834.
- Lindmark, Daniel (utg), 1987, 1812 års uppfostringskommittés enkät. Svaren från landsförsamlingarna i Medelpad. (Urkunden 4.) Umeå.
- Lindmark, Daniel (utg), 1988, 1812 års uppfostringskommittés enkät. Svaren från landsförsamlingarna i Jämtland-Härjedalen. (Urkunden 5.) Umeå.
- Lindmark, Daniel, 1988, Barnundervisningen i Härnösands stift speglad i uppfostringskommittés enkät 1813. (Scriptum 2.) Umeå.
- Lindmark, Daniel, 1990a, En skola för staden, regionen och kyrkan. Elever, lärare och präster i Piteå skola före 1850. (Scriptum 20.) Umeå.
- Lindmark, Daniel, 1990b, Läs- och skrivkunskapen före folkskolan. Historisk läskunskapsforskning i nordiskt och internationellt perspektiv. (Scriptum 28.) Umeå.
- Lindmark, Daniel, 1993, Hustavlan i folkundervisningen. Till frågan om hustavleideologins folkliga förankring. Göteborg. (Under tryckning.)
- Lukes, Steven, 1974, Power: A Radical View. London.
- Miller, Pavla, 1989, Historiography of Compulsory Schooling: What Is the Problem? (History of Education vol 18, no 2, s 123–144.)
- Myrdal, Janken (red), 1991, Alla de dagar som är livet. Bondedagböcker om arbete, resor och umgänge under 1800-talet. Sthlm.
- Nilson, Sven, 1921, Samfundet Pro Fide et Christianismo. Minnesskrift med anledning av dess etthundrafemtioårsjubileum. Sthlm.
- Odén, Birgitta, 1975, Läskunnet och samhällsförändring. (Forskning om utbildning 1975/1, s 17–31.) Sthlm.
- Ohlson, N G, 1939, Det pedagogiska problemet i Sverige under frihetstiden och gustavianska tiden (till omkring år 1805). En översikt. Sthlm.
- Pettersson, Lars, 1992, Frihet, jämlikhet, egendom och Bentham. Utvecklingslinjer i svensk folkundervisning mellan feodalism och kapitalism, 1809–1860. (Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Historica Upsaliensia 168.) Uppsala.
- Resnick, D P & Resnick, L B, 1977, The Nature of Literacy: An Historical Exploration. (Harvard Educational Review, vol 47, no 3, s 370-385.)
- Richardson, Gunnar, 1992, Folkskolan tar form – de första decennierna. (I: dens [red], Ett folk börjar skolan. Folkskolan 150 år 1842–1992, s 30–41.) Sthlm.

- Runeby, Nils, 1974, "Varken fågel eller fisk". Om den farliga halvbildningen. (Vetenskapens träd. Idéhistoriska studier tillägnade Sten Lindroth, s 157-183.) Sthlm.
- [Röhl, Gustafva], 1843, Några Hänvisningar om Sättet att undervisa barn, att rätt läsa, förstå, draga lärdomar af, göra tillämpningar på, och kunna bedja utur den Heliga Skrift. Till begagnande i Familje-lifwet och i Skolor. Fahlun.
- Sandin, Bengt, 1986, Hemmet, gatan, fabriken eller skolan. Folkundervisning och barnuppfostran i svenska städer 1600-1850. Lund.
- [SFS] Svensk författningssamling, 1842, N° 19. Kongl. Maj:ts Nådiga Stadga angående Folk-undervisningen i Riket.
- [SFS] Svensk författningssamling, 1853, N° 65. Kongl. Maj:ts Nådiga Kungörelse, angående förändrad lydelse af 1:a, 4:e, 5:e, och 6:e §§ i Kongl. Stadgan om Folkundervisningen i Riket den 18 Juni 1842.
- [SFS] Svensk författningssamling, 1858, N° 31. Kongl. Maj:ts nådiga Kungörelse, angående ytterligare åtgärder till folkundervisningens befrämjande.
- [SFS] Svensk författningssamling, 1863, N° 74. Kongl. Maj:ts nådiga Kungörelse, angående löneförhöjning för examinerade folkskollärare samt anslag till folkskoleväsendets utveckling och förbättring.
- Street, Brian V, 1984, Literacy in Theory and Practice. (Cambridge Studies in Oral and Literate Culture 9.) Cambridge.
- Thunander, G, 1946, Fattigskola - medborgarskola. Studier i den svenska folkskolans historia med särskild hänsyn till Malmö. Malmö.

Noter

1. Till bristerna räknar Aquilonius (1942:329) "bristande fasthet" samt lärarnas undermåliga utbildning och betalning. Även "den mänskliga motviljan mot allt nytt" tillmäts betydelse för folkskolans kris, liksom skolgångens konkurrens i form av barnarbete.
2. Till detta synsätt hörde även försök att sätta upp barriärer som skulle förhindra en okontrollerad anstormning av allmogens barn till högre utbildning. Rektor Spak vid Karlstads trivialskola föreslår således i sitt svar på 1812 års uppfostringskommittés enkät att trivialskolans första klass skall tas bort som en lösning på problemen med överutbildning och halvbildning (1812 års uppfostringskommitté [UK 1812]. Uppgifter från konsistorierna. E IIB:6. ÅK 851, Riksarkivet.) Bengt Sandin (1986, kap 5) har visat hur utestängandet av elever ur lägre sociala skikt från den lärda skolan ledde till etablerandet av ett parallellskolesystem i de större städerna från 1810-talet.
3. Thunander 1946. Folkskolans miniminivå vände sig uttryckligen till bl a "de skolbarn, hvilka af fattigdom hindras att undervisningen längre tid begagna". Därmed kan skrivning och räkning sägas ha införlivats i fattigskoleidén.
4. Beträffande huvudlinjerna i folkskoledebatten mot 1800-talets slut skriver Christina Florin (1987:102): "Det är inte möjligt att stadfästa någon viss tidpunkt när den ena ideologin bröt igenom och segrade över den andra. Hävdvunna inrättningar och uppfattningar trängdes med det nya i en långdragen förändringsprocess. [- - -] Just i striderna om kristendomsämnet och katekesläsningen, halvtidsläsningen och minimikurserna blev motsättningarna mellan de båda lägren särskilt tydliga."

5. De två första avsnitten bygger till stor del på Lindmark 1993. För utförligare referenser, se detta arbete.
6. Så t ex Odén 1975, Resnick & Resnick 1977 och Pettersson 1992. För ytterligare referenser se Lindmark 1990b.
7. Ytterligare ett norrländskt exempel på kritiken av utläsningen lämnas av Sölve Anderzén (1992:117f), som anför Jukkasjärvi-pastorn Sandbergs förslag från 1780-talet om förstärkta insatser för innanläsningen vid lappskolan. Med en väl befast läsförmåga och ett uppövat begrepp skulle eleverna själva kunna lära sig såväl Lilla katekesen som utvecklingen. Innanläsning och begrepp var bestående färdigheter, medan utläsningen, "som likväl tager bort den mästa Schola tiden" förlorades ganska snart. Syftet var inte minst att effektivisera undervisningen för att därmed kunna förkorta skoltiden.
8. Som undervisningsämne hade biblisk historia traditioner från 1724 års skolordning, där ämnet återfanns i trivialskolans andra klass. Med 1807 års skolordning flyttades ämnet ned till lärdomsskolans första klass och infördes även i apologistklassen och i stadsskolorna (Lindmark 1990a).
9. Det är således mindre korrekt att som Inger Andersson (1991:162f) och Åke Isling (1991:143) betrakta undervisningsmetoden i folkskolan som en direkt överföring av "den kyrkliga lästraditionens utantilläsning" som var avpassad för "det patriarkala samhället efter mönster i Hustavlan", när det snarast är katekesläsningen enligt den individualiserande växelundervisningsmetodens ytterligt fragmentariserande form som kom att sätta sin prägel på undervisningen i de flesta av folkskolans ämnen. För exempel på metodens genomslag i läsinläring och biblisk historia, se Isling 1991 och 1992.
10. Den kateketiska metodens användning inom andra ämnen innebar att inläringen av utantillkunskaper även där kom att präglade undervisningen. Detta tycks särskilt ha varit fallet med biblisk historia, vilket framgår på ett flertal ställen i folkskoleinspektörernas berättelser.
11. Detta framgår klart av svaren på 1812 års uppfostringskommittés enkät (UK 1812, EIIb:1-6). Se Lindmark 1988.
12. Egil Johansson (1977:55f) har dock bearbetat ett antal tidiga katekismilängder från Skytts härad i Lunds stift, som visar att skrivkunnskapen vid 1700-talets början var koncentrerad till män i stadsmiljö. Beträffande källägets betydelse för uppfattningen om den nordiska situation, se Lindmark 1990b.
13. Inventeringen och databearbetningen har initierats av "Enkätprojektet", men kommer inom detta projekt att få en begränsad omfattning. En undersökning i större skala kommer istället att fullföljas inom projektet "Utbildning, kunskap och ekonomisk omvandling. Svenskt jordbruk 1800-1870", som leds av Anders Nilsson och Lars Pettersson vid Institutionen för ekonomisk historia, Lunds universitet.
14. Ett annat exempel på detta fenomen torde de tidiga norrländska sockenskolornas koncentration till Jämtland utgöra. De jämtländska handelsböndernas behov av skriv- och räknefärdigheter kunde inte tillgodoses inom den traditionella kyrkliga undervisningens ramar (Lindmark 1988).
15. Boli 1990 innehåller en diskussion av den svenska folkskolans framväxt utifrån medborgarskapets förändrade innebörd under 1800-talet.
16. FIB 1867a:30. Från IIsbo i Hälsningland rapporterades: "En del föräldrar anse det vara onödigt, att barnen, synnerligast flickorna, lära sig skriva och räkna, samt fördöma all läsning af historia och geografi" (FIB 1867a:125).
17. Johansson 1991:35. Inspektören över Strängnäs östra distrikt, G V Schotte, påtalar uppgifternas bristfällighet (FIB 1867a:42): "Emellertid synas mig dessa uppgifter vara *särdeles* viktiga för den svenska folkskolans statistik och utgöra det enda rimliga sätt, på vilket man kan få en säker kunskap om, till

hvilken grad folkskolestadgans 7 § ännu utgör en verklighet eller ej, emedan inträdet i nattvardsskolan är såsom en port, genom hvilken alla måste ingå.”

18. (FIB 1867a:83) Inspektören i Strängnäs stifts östra del, lektor G V Schotte, yrkar i sin berättelse från samma inspektionsperiod på lagfästa förkunskapskrav för nattvardsskolan, så att ”*intet med vanliga förståndsfrömhögheter utrustadt barn finge i nattvardsskolan emottagas, som icke från examinerad lärare medförde betyg om godkända insigter i de ämnen och till det omfång, som i folkskolestadgans 7 § föreskrifvas. Jag är fullkomligt övertygad, att ett sådant lagstadgande skulle mäktigt bidraga till folkskolans höjande.*” (FIB 1867a:42)

19. Ifrån andra distriktet i Göteborgs stift kunde inspektören Lennart Åberg meddela att skolbarnen på de ställen där prästerna använde Schartaus lärobok ofta övades att ”dels genom begagnandet af böcker, dels medelst upprepade svar af hela förhörsafdelningen till att ordagrant framsäga bokens innehåll” (FIB 1867b:62). I tredje distriktet inom samma stift användes Lindblom och Schartau parallellt i 23 skolor, ”hvarigenom man sålunda, så att säga, drifvit utanläsningen till sin spets” (FIB 1867b:88). Ifrån södra distriktet i Växjö stift rapporterades att lärarna i några skolor inte nöjt sig med katekesförklaringen, ”utan i stället haft mer eller mindre djupsinniga frågor, som för styckets utredning varit mera främmande, samt att barnen fått lära sig de ofta spetsfundiga svaren på sådana frågor utantill” (FIB 1867b:15).

20. J Fr Ehrnströms berättelse för Västra Uppland innehåller ett utförligt referat av olika prästerliga synpunkter på nattvardsläsningens och skolans kunskapskrav (FIB 1867a:31ff).

21. Detta förkunskapskrav upprepades i ett kungligt cirkulärbrev till konsistorierna av den 22 april 1864 (HCC 1864:124). I det ”Förslag till Reglemente för Småskolorna inom Hernösands Stift” som blev ett direkt resultat av det kungliga brevet krav på ”tjenliga åtgärder för ordnande af förhållandet emellan småskolan och den egentliga folkskolan” stadgas ävenså: ”Intet barn får flyttas från småskolan till den egentliga folkskolan, förrän det kan läsa hjälpligt innantill svenskt och latinskt tryck.” (HCC 1865:131)

22. Detta var fallet i Härnösands stift, där domkapitlets förslag till reglemente för småskolorna innehöll föreskrifter som är mycket intressanta i ett längre perspektiv genom sin återgång till den bönetradition som utgjorde kyrkans traditionella muntliga undervisning och som fördes vidare i och med ab-boken. ”Christendomsundervisningen bör börja med muntliga berättelser ur en kortfattad biblisk historia (helst i förening med åskådning af bibliska plancher) jemte inlärande af textorden i Luthers lilla katekes, vanliga morgon- och aftonböner, någon morgon- och aftonpsalm samt bordsböner. Sedan någon färdighet i renläsning vunnits, fortsättes christendomsundervisningen äfven genom innanläsning af biblisk historia och Luthers lilla katekes på det sätt, att barnen öfvas att ur öppen bok besvara de frågor, som af läraren framställas öfver det lästas innehåll.” (HCC 1865:131)

23. För debatten och frågans vidare behandling, se Andersson 1973.

24. Se t ex Thunander 1946:237ff. De borgerliga näringarnas företrädare lyckades dock vinna gehör för en successiv utökning av de reala ämnena inom den lärda skolan 1807, 1820 och 1849. Integrationsprocessen riktning mot systematisering gjorde dock att folkskolan inordnades som ett förberedande stadium till vad som slutligen blev reallinjen. Därmed kom den sociala snedrekryteringen till den lärda skolan att öka (Lindmark 1990a:47ff).

25. Litteraturlistan upptar tryckta källor och bearbetningar, medan otryckta källor endast redovisas i noter och tabeller.

Lennart Tegborg:

Kyrkoherden och folkskolan Kring 1842 års folkskolestadga

Enligt 1842 års folkskolestadga fick kyrkoherden ett speciellt ansvar för församlingens folkskola. Med självskrivetens rätt blev han ordförande i det nyinrättade lokala ledningsorganet för folkskolan. Att lärare skulle tillsättas på samma sätt som klockare innebar, att tjänsterna kunde förenas, och att kyrkoherden fick ett stort inflytande vid lärarvalet, samtidigt som lärarna knöts till den hävdvunna lokala kyrkliga organisationen. Tillsammans med sina prästerliga ämbetsbröder tilldelades kyrkoherden ett särskilt ansvar för undervisningen ”i synnerhet över religionsundervisningen i folkskolorna”. Det sistnämnda låg i linje med den folkfostrande uppgift, som åvilade prästerna enligt Kyrkolagen och 1700-talets religionsstadgar. Ändå var det långt ifrån självklart, att kyrkoherden skulle tilldelas ett självskrivet ledarskap för folkskoleväsendet, sådant det lagfästes i 1842 års folkskolestadga.

För kyrkoherdens ledarskap talade:

1686 års kyrkolag: Som ”läroståndet” hade prästerskapet det övergripande ansvaret för den kristen fostran i församlingen. I detta låg både undervisningsuppgift och kontrollfunktion.

”Ungdomens förhör uti sin kristendom skall med största flit idkas uti alla församlingar.”¹

”Prästerna skola hålla vissa längder på alla sina åhörare - - - och veta besked om deras framsteg och kunskap uti deras kristendomsstycken, driva med flit därpå, att barn, drängar och pigor lära läsa i bok och se med egna ögon, vad Gud i sitt heliga ord bjuder och befäller.”²

Det direkta ansvaret för undervisning och fostran låg hos föräldrarna. Klockare och hjälppräster skulle vid behov biträda. Detta framgår uttryckligen av förskrifterna om biskopsvisitation:

”Föräldrarna måste troligen förmanas att låta sina barn i deras kristendomsstycken väl och flitligen underrättas; och de, som den omsorgen i församlingen åligger vare sig kapellan eller klockare, tillhållas med flit att driva barnaläran och undervisa barnen att läsa i bok.”³

Att det var föräldrarna, som hade ansvaret, fastställs också i en kunglig resolution 1723:

”Kungl Maj:ts nådiga vilja är, att föräldrar och förmyndare flitigt hålla sina barn till att lära läsa i bok och deras kristendomsstycken. Kunna föräldrarna själva ej undervisa dem, som deras åliggande plikt är, så skola de vara förbundna, att hålla dem hos skolemästaren eller klockaren i socknen, eller varest eljest lägenhet där till finnes och gälla ingen annan ursäkt till befrielse ifrån vitet, än högsta fattigdom.”⁴

Intressant är att notera, hur den kungliga resolutionen liksom kyrkolagen nämner undervisning till läskunnighet och kristendomskunskap tillsammans. De var delar av ett och samma undervisningsprogram, där målsättningen var en kunskap, avsedd att tillämpas i tro och liv. Utvecklingen under svensk reformationstid och stormaktstid hade inneburit, att kyrka och folkfostran länkats samman.

Prästerskapets privilegier 1723

Sockenstämmans ställning under kyrkoherdens ordförandeskap hade befästs genom Prästerskapets privilegier 1723. Häri låg förutsättningar för nya gemensamma åtaganden, exempelvis på folkundervisningens område.⁵ Det fanns dock tre problem:

a. Beslutsformen: Den form, som den lokala självstyrelse hade enligt 1723 års privilegier var menigheten, av prästen samlad till rådslag. För att bli bindande måste stämmans beslut vara enhälliga. Det förhållandet gällde till början av 1800-talet. – Sockenstämmoförordningen 1817 innebar en övergång från menighet till kommun. Stämmans beslut behövde inte längre vara enhälliga för att bli gällande för alla. 1817 års förordning innebar samtidigt att reglerna för sockensjälvstyrelsen börjat avlägsna sig från privilegiesfären.⁶

b. Ekonomin: Beslutsrätten på stämman var relaterad till skattekraften. – Av detta följde minskade benägenheten till bindande ekonomiska åtaganden. Ekonomin hade varit ett av de stora hindren för folkundervisningens expansion under 1700-talet.⁷ Även efter 1842 kom sockenstrukturen att spela en väsentlig roll för socknens benägenhet att förverkliga de nya intentionerna för folkundervisningen.⁸

c. Avsaknaden av tvingande föreskrifter: Skolundervisning sågs ännu i början av 1800-talet primärt som stöd för hemundervisningen. Statsmakternas positiva intresse för folkbildningen från frihetstiden och framåt hade inte resulterat i tvingande föreskrifter gentemot församlingarna eller föräldrarna, utöver vad som fanns angivet i kyrkolag och religionsstadgar. – 1840 års folkskoleproposition innebar en förändring, genom att däri föreslogs en

lagstadgad skyldighet för församlingarna att tillhandahålla folkskoleundervisning.⁹

1735 års religionsstadga

Den prästerliga kontrollfunktionen i fråga om församlingsbornas kristendomskunskap hade markerats i Konventikelplakatet 1726. Genom 1735 års religionsstadga tillkom riksomfattande och tvingande föreskrifter om likformiga flyttningsattester och husförhörslängder.¹⁰ Förhørens undervisnings- och kontrollfunktion stärktes.

Trots nya religiösa och kulturella strömningar hade 1700-talet inneburit att Svenska kyrkans ställning som folkfostrare hade befästs. – Tack vare husförhörslängderna, där läskunnighet och kristendomskunskap noterades och betygsattes, vet vi att det kyrkliga undervisningsprogrammet faktiskt vara ganska effektivt.¹¹

Katekesens roll som folkbok för kyrka, hem och skola

Katekesen – i sin kortform som ABC-bok (textorden) och i sin utvidgade form, ”den antagna förklaringen” – var folkboken framför andra. Utformningen med fasta frågor och svar var enligt Luthers företal till Lilla katekesen uttryck för en medveten folkpedagogik, möjlig att användas i hemmen. Kyrkolagens bekännelseformulering hade inneburit ett befästande av katekesens ställning som grundboken för undervisning och kristna fostran i hem och församling.¹²

Katekesundervisningen gav de nödvändiga baskunskaperna för den undervisning, som gavs i gudstjänsten. Bön, andakt och kunskap bands samman. Därför hade kyrkolagen lagt betydande vikt vid att *trosläran förklarades och förhördes*.

Frågan om katekesens ställning i folkskolan blev av särskilt intresse inte minst för kyrkoherdens förhållande till folkskolan, och den kom att finnas med i folkskoledebatten vid riksdagen 1840–41.

”Konfirmationsförhörets” betydelse

1811 års handbok hade för första gången gett anvisningar om hur det skulle gå till vid de ungas första nattvardsgång. Beteckningen ”konfirmation” började slå igenom mot mitten av 1800-talet. Officiell blev den först i 1895 års kyrkohandbok.

Stadgandet i 1811 års handbok innebar att de ungas väg ut i vuxenlivet hade formaliserats genom en akt i sockenkyrkan, där kunskaper offentligt redovisades och examinerades som ett led i en gudstjänst, som kulminerade i den första nattvardsgången.¹³

Detta blev också viktigt ur folkbildningens synpunkt: Att gå i skolan för att lära sig läsa var ett steg på vägen till att få "gå och läsa för prästen".

Folkskolepropositionen 1840 återspeglar detta förhållande i det avsnitt, som handlade om kyrkoherdens tillsynsfunktion över folkskolan. Stadgeförslaget ger en intressant belysning av den roll, som folkskolan var tänkt att få mellan hemmens primärundervisningen och församlingens nattvardsundervisning liksom av innebörden i ett tänkt undervisningsobligatorium:

"Kyrkoherden skall hava inseende över församlingens skolverk samt besörja, att det i tillbörligt skick hålles och flitigt begagnas.

Var och en av församlingens ungdom, man- eller kvinnkön, skall vid fyllda tolv år hava lärt läsa innantill svenskt och latinskt tryck, samt utantill Luthers lilla Katekes med den antagna förklaringen samt känna biblisk historia; och skall den, som icke vid nämnda ålder detta inhämtat, vara förpliktigad att undervisning i folkskola begagna, för att kunna till nattvardsundervisning antagas.

Församlingen vare likväl obetaget att, i samråd med kyrkoherden, kunna framdeles utsträcka fordringarna jämväl till andra kunskapsämnen." 14

Kyrkoherdens utbildning och ämbetsställning

Enligt treståndsläran var prästerståndet "läroståndet".¹⁵ Den högste lokale företrädaren för läroståndet var kyrkoherden. Traditionellt sågs kyrkoherdens utbildning och ämbetsställning som ett stöd för lokala bildningsinsatser. I flertalet landsförsamlingar var prästen den ende personen i officiell ställning med högre bildning.¹⁶ Detta var också länge ett stående argument för att kyrkoherden skulle ha ett särskilt ansvar för folkskolan till exempel genom att vara ordförande i den lokala folkskolestyrelsen.

Vidgade uppgifter för präst och kyrklig lokalförvaltning

Det utgående 1700-talets och begynnande 1800-talets nyttotänkande hade ofta i prästen och de kyrkliga organen sett möjligheter till nya insatser i samhället, exempelvis inom näringsliv och hälsovård.¹⁷ I konsekvens med detta fick kyrkoråden på landet 1828 uppgiften att också vara hälsovårdsnämnder.¹⁸

Den livliga skoldebatten vid 1823 års riksdag, där åtskillig kritik riktats mot präster och kyrkliga myndigheterna för att inte nog energiskt ha drivit folkundervisningens utveckling, mynnade ut i en riksdagsskrivelse, som i princip slog vakt om hemundervisningen. Särskilda skolor kunde dock behövas som komplement, för att ersätta bristfällig hemundervisning och för att tillgodose kraven på medborgerlig bildning. Några tvingande bestämmelser föreslogs dock inte, och inte heller anslag av allmänna medel. I fråga om undervisningsform förordades växelundervisningsmetoden som lämplig.¹⁹

Det kungliga cirkulärbrev, dagtecknat 4 februari 1824, fastslog i enlighet med riksdagens beslut, att det inte var statens uppgift att *bekosta* folkundervisningen, endast att ange vägar för dess befrämjande.²⁰

Cirkulärbrevet innehöll därför en uppmaning till domkapiteln att se över den prästerliga organisationen och låta en eller annan prästtjänst förvandlas till skolprästtjänst. Domkapiteln uppmanades i övrigt att undersöka, om det fanns odisponerade tillgångar.²¹

Cirkulärbrevet innehöll en mycket tydliga rekommendation av undervisningsmetod. Domkapiteln anbefalldes att

"verksamt befrämja växelundervisningens införande på landsbygden överallt, där lokalförhållanden sådant medgiva".²²

Växelundervisningsmetoden sågs uppenbarligen som en möjlighet att befrämja folkskoleväsendets utveckling. Det framgår med önskvärd tydlighet av att kyrkoherdarna skulle uppmanas att

"såväl vid förslags uppsättande som när de avge sina röster vid besättande av klockartjänst fästa synnerligt avseende vid sådana sökande, vilka om denna lärometod inhämtat kunskap, förenad med den, till hälsovårdens upprätthållande, redan i nåder föreskrivna skickligheten att åderlåta och vaccinera." 23

Orden "synnerligt avseende" innebar en mycket stark markering från centralmaktens sida. Att det var kyrkoherdarna, som uppmanades agera ökade ytterligare uppmaningens vikt. Kyrkoherden skulle enligt gällande bestämmelser "av de sökande föreslå församlingen de tre mest tjänliga och i alla avseenden skickligaste".

Uppmaningen till kyrkoherdarna var betydelsefull också därför att kyrkoherdens röst vägde extra tungt vid klockarval. Enligt gällande bestämmelser skulle kyrkoherden avge sin röst sist, "vilken i beloppet skall räknas lika med halva församlingens".²⁴ Detta innebar i praktiken, att kyrkoherden vid klockarval disponerade 33% av den samlade rösttyngden på stämman.²⁵ – Att det i fråga om klockartjänsterna samtidigt redan fanns flera konkurrerande intressen från samhällets sida framgår också av 1824 års regeringskrivelse.

1824 års cirkulär knöt alltså an till befintliga kyrkliga organisationsformer. Folkskolan sågs som en församlingens angelägenhet i sin egenskap av supplement till hemundervisningen. I konsekvens med denna tendens kunde det förväntas, att församlingarnas kyrkoråd med kyrkoherden som ordförande skulle få ett uttryckligt åläggande att också vara lokal styrelse för folkskoleväsendet. – Detta var också exakt vad som föreslogs i 1828 års betänkande från Kommittén för överseende av Rikets Allmänna Undervis-

ningsverk, den så kallade "Stora Uppfostringskommittén" eller "Snillekommittén"²⁶

När inrättande av folkskola gjordes obligatoriskt för församlingarna 1842, var emellertid situationen en annan.²⁷ Det handlar om ett trendbrott vid ingången till 1830-talet.

Mot kyrkoherdens ledarskap talade:

Kyrkolagens och religionsstadgornas ställning vacklade

1828 presenterades den första i raden av 1800-talets många – och aldrig förverkligade – kyrkolagsförslag.²⁸ Kyrkolagsförslaget 1828, som innehöll en beskrivning av en ny samhällssituation, är i sig ett uttryck för en samhällsförändring med nya religiösa mönster och med nya krav på frihet även på religionens område.²⁹ Kommittéförslaget lade stor vikt vid undervisningen som ett medel till religiös och personlig utveckling:

"Som den rätta kristeliga tron igenom intet annat medel kan verkas, än genom Guds heliga ord, så skall en öm och outtröttelig omsorg användas på den allmänna undervisningen, så väl i de offentliga gudstjänsterna, som vid husförhören, icke mindre i allmänna skolor än i enskilda hus."³⁰

Samtidigt konstaterades, att lagar och regler, som gällde gudstjänst och undervisning inte längre efterlevdes

"ty de stå i strid med tidevarvets fria håg, som omfattar fördragsamhet och evangelisk frihet"³¹

Innebörden av de lagbestämmelser om kyrkotukt, som föreslogs, var entydig: Botemedlet var själavård, inte tvång. Genom att lägga tyngdpunkten på själavårdsaspekten introducerade kyrkolagsförslaget ett ledmotiv, som skulle bli betydelsefullt för kyrkorättsligt reformarbete under närmast följande årtionden.³²

1828 års kyrkolagsförslag vittnade om förändrad syn på religionslagarna och förebådade den kommande utvecklingen, där religiösa väckelserörelser skulle medverka till att den religionslagstiftning, som tillkommit under 1700-talet till skydd för samhällslugn och religionsenhet, blev inaktuell och delvis avlystes.

Stora delar av det gamla kontroll- och sanktionsystemet var vid mitten av 1800-talet under upplösning.³³ Det första uttrycket för detta var, att stockstraffet definitivt avlystes 1841. Redan tio år tidigare försvann kyrkorådets rätt att ådöma stockstraff.³⁴

Kyrkorådets uppgifter på väg att begränsas

I fråga om synen på kyrkorådet och dess uppgifter samverkade teologiska och kommunalrättsliga överväganden. Kyrkligt reformarbetet fram till 1800-

talets mitt avsåg att förändra kyrkorådet från dömande instans till ett "presbyterium" med uppgift att handha kyrkotukten. Det var tydligt uttalat i 1839 års förslag till förordning om sockenstämma och kyrkoråd, utarbetat av kyrkolagskommittén och energiskt förordat av lundateologen Johan Henrik Thomander och uppsalateologen Anders Erik Knös.³⁵

"Beträffande - - - kyrkorådet; så hava kommitterade tänkt sig detsamma endast som ett presbyterium, eller handhavare av kyrkotukten. Härav följer, att det icke kan anses som domstol, följaktligen ej heller ålägga världsliga straff, värn eller böter. I deras ställe har det varningar och föreställningar under särskilda grader; och när dessa förbliva fruktlösa, utesluter det i sista instansen, på längre eller kortare tid, och till dess bättring följer, från Herrens Nattvard. Vid sådana tillfällen intages i prästbeskedet, att personen är föremål för särskild själavård."

Vid 1840–41 års riksdag, alltså vid den riksdag, där folkskolefrågan kom att behandlas, förelåg i själva verket två förslag till en reviderad sockenstämmoförordning:³⁶ Det ena var Kyrkolagskommitténs. Det andra kom från Fattigvårdskommittén. Båda fick betydelse för folkskolefrågan. Intresseinriktningen i de två förslagen var helt olika: Kyrkolagskommittén, hade inriktat sig på en revision i fråga om kyrkorådets ställning och uppgifter med koncentration på själavårdsuppgiften.

Fattigvårdskommittén, som önskade en förstärkt lokalförvaltning, som också omfattade folkundervisningen, hade föreslagit inrättande av en sockennämnd med ansvar för handläggning av kommunens alla ärenden, religiösa så väl som civila.³⁷ Ordförandeskapet skulle utövas av en av stämman vald ordförande utom i ärenden som gällde religionsvård och undervisning, där kyrkoherden skulle föra ordet. Prästerna skulle därmed kunna avlastas från ansvaret för församlingens civila och ekonomiska ärenden.³⁸

Vid riksdagsbehandlingen 1840–41 av frågan om reviderad kommunalförfattning kom intresset att koncentreras kring sockennämnden och till frågan om hur de icke-kyrkliga ärendena skulle hanteras. Endast prästeståndet visade intresse för kyrkorådet.³⁹

I riksdagens skrivelse, som grundade sig på adelns, borgar- och bondeståndens beslut, fanns inte kyrkorådet omnämnt.⁴⁰ Det var därför ovisst, om kyrkorådet över huvud taget skulle komma att finnas med i en kommande, reviderad kommunalförfattning.

Detta förhållande hade också betydelse för frågan om kyrkoherdens lokala ledarskap. Lagförslaget i riksdagsskrivelsen innebar, att det nya kommunala organet skulle ledas av en vald ordförande. Undantaget var skolfrågor där kyrkoherden skulle vara ordförande.⁴¹

1843 års kommunalförfattningar kom att på två viktiga punkter skilja sig från riksdagsskrivelsens lagförslag.⁴² För det första hänfördes folkskoleärendena inte till sockennämndens ansvarsområde. När de nya författningarna utfärdades, fanns folkskolestadgan redan sedan drygt ett år. I denna förordning ingick också stadganden om ett särskilt berednings- och förvaltningsorgan för folkskolan. 1843 års kommunalförordningar medförde ingen förändring i detta avseende⁴³

För det andra bibehölls kyrkorådet och tilldelades en klart definierad, men samtidigt ur förvaltningssynpunkt begränsad roll. I inledningsparagrafen till 1843 års förordning om kyrkoråd stadgades, att kyrkoherden vid sin sida skulle ha ett kyrkoråd *till biträde vid kyrkotuktens upprätthållande*.⁴⁴

Begynnande gränsdragning mellan kyrkligt och borgerligt

1843 års sockenstämmoförordning bibehöll sockenstämman under kyrkoherdens ordförandeskap som samlade organ för kyrkligt och borgerligt.⁴⁵ 1843 års förordning innebar samtidigt början till en faktisk gränsdragning mellan kyrkligt och borgerligt på lokalplanet såtillvida att nytt organ, en sockennämnd under ledning av en av stämman vald ordförande inrättades.⁴⁶

Som nämnt låg frågorna om folkskola och om formerna för den lokala självstyrelsen samtidigt på riksdagens bord vid 1840–41 års riksdag. Ännu 18 juni 1842, när folkskolestadgan utfärdades, rådde osäkerhet om hur den lokala sockenstyrelsen skulle komma att utformas. Folkskolestadgan kom därför att innehålla en gardering:

”I den händelse föräldrar eller målsmän skulle tredskas att efterkomma de föreskrifter, vilka i avseende på barnens skolgångsskyldighet blivit meddelade, skola de tredskande undergå varning av prästerskapet och, där ej sådant haft åsyftad verkan, av kyrkoråd, eller annan kommunalstyrelse, så framt sådan varder inrättad.”⁴⁷

Prästerskapets intressen var hotade

Avgörande för folkundervisningens utveckling var frågan om ekonomin. Regeringen hävdade, att ansvaret låg på socknen. Bönderna ville lägga ansvaret på staten. En möjlighet var då att utnyttja prästlönstillgångar genom att dra in biskopstjänster och utnyttja prästlönemedel. Det senare skulle kunna ske genom ett extra så kallat ”nådeår”, som innebar att prästtjänsten skulle hållas vakant ett år extra efter föregående innehavares frånfalle, och att lönen skulle anslås till folkundervisningen.

Vid 1834–35 års riksdag väcktes en radikal motion i bondeståndet med den innebörden av bondeledaren Anders Danielsson.⁴⁸ Prästerskapets ställ-

ning som ”läroståndet” vändes mot prästerna själva. Förslaget skulle drabba den prästerliga organisationen och det redan förut bräckliga efterlevandeskyddet för prästfamiljen.⁴⁹ Situationen förvärrades av det faktum, att prästeståndet samtidigt var hotat till sin existens som riksdagsstånd.⁵⁰

Vid 1840–41 års riksdag fann Prästeståndet än en gång anledning att värja sig mot inslag i ett folkundervisningsförslag. Denna gång gällde det förslag om ett lagstadgat, tidskrävande och ständigt återkommande skolengagemang, som hotade att gå ut över pastoralvården i övrigt. – Enligt ett utskotts-förslag, som i princip kom att biträdas av de övriga stånden, skulle prästerskapet ges en synnerligen aktiv roll i skolans undervisningsverksamhet. Prästerna skulle enligt förslaget åläggas skyldighet att minst en gång per vecka svara för folkskolans religionsundervisning.⁵¹

Förskjutning i bildningsidealen

Förhållandet mellan medborgarfostran och kristen fostran var ställd under debatt. En tyngdpunktsförskjutning var på väg. Därmed var kyrkoherdens ledarskap inte längre lika självskrivet. Liberalismens bildningsideal uttrycktes i en artikel med rubriken ”Om folkskolor” i Post- och Inrikes Tidningar 15 februari 1839. Författare var Kronprins Oscar, under lätt genomskådad signatur.⁵²

Kronprinsen inledde med en tydlig deklaration: En av de förnämsta regeringsplikterna var att befordra den allmänna undervisningen. Uppgiften var nu närmast att utarbeta ”en på lokala förhållanden och möjliga tillgångar, grundad plan”, som sedan skulle genomföras ”med ihärdighet och kraft”. I denna deklaration anges, som synes, en tänkt ansvarsfördelning mellan ansvariga på central och lokal nivå.

Folkbildningen var emellertid inte en angelägenhet enbart för myndigheter:

”Folkskolans ändamål är att utbilda varje samhällsmedlem till kristen och människa i högre mening. Den, som kan läsa och skriva, samt erhållit undervisning i religionen, och några grundbegrepp om sitt fosterlands historia och geografi, förstår redan bättre att uppfylla sina plikter såsom människa och medborgare, än den, som ej återhålls av annat än fruktan för straff, eller blott av starka drycker kan väckas ur vardaglighetens slummer. Att befordra folkundervisningen är varje medborgares plikt; det bör vara en nationalangelägenhet, ej en *ståndsfråga*; bildningen bör förbliva religiös, men därjämte antaga en mera nationell karaktär och anda. Med uttrycket religiös menas icke blott en nödtorftig in- och utanläsning i katekesen, utan uppväckande av människans högre anlag, ty huru litet det förra uträttar, i moraliskt hänseende, bevisas, bland annat, av Justitiestatsministerns brottsmålstabeller, däri man finner, att bland det olyckligtvis stigande antalet av brottslingar, högst få saknat vad man i betygsväg kallar Kristendoms-kunskap.”

Det är värt att lägga märke till kronprinsens användning av ordet "nationell". Folkundervisningen sågs som en fostran, där målet är individens utveckling och en nationell kulturell reproduktion.⁵³ Det var en mer omfattande folkbildning än den hävdvunna, som här förordades, och den utgick från en ny syn på människan. Samtidigt är det värt att notera, att målet att fostra genom en kunskap, som inte enbart var mekanisk, egentligen inte stod i motsättning mot det ideal som uppställts i kyrkolagen.

En grundpelare sviktar: "vanvård om hufvaderskallet"

Samma år som kronprinsens skrev sin artikel om folkskolor, avgav Fattigvårdskommittén sitt betänkande. Kommittén noterade, att fattigdomen ökade, inte minst på landsbygden.⁵⁴ Det handlade om en fattigdom av nytt slag och om en grupp av fattiga. En rad olyckliga omständigheter, delvis självförvållade, medverkade till att föräldaansvaret inte fungerade bland dessa. Kommittébetänkandet uttryckte en djup oro inför framtiden, när den talade om fattigdomens bakgrund och konsekvenser: "Den yttersta vanvård om hufvaderskallet - - - och de beklagansvärda barnen framkalla den mest skakande föreställning om framtiden."⁵⁵ Fattigvårdskommittén noterade, att hemmet och gården inte i samma utsträckning som tidigare fungerade som den självklara platsen för den grundläggande fostran. Innebörden i fattigvårdskommitténs rapport var, att förutsättningarna för den kyrkliga kontrollfunktionen underminerats. *En av folkfostrans grundpelare sviktade.*

Orsaken var ökad befolkningsörslighet och framför allt betydande befolkningstillväxt. På landsbygden hade resultatet blivit en växande underklass av daglönare, torpare och backstugesittare.⁵⁶

Fattigvårdskommittén lade fram ett åtgärdsprogram. Först på detta program, stod *uppfostran*.⁵⁷ Detta visar tydligt kommitténs grundsyn på fattigdomens orsaker. Följande utdrag ur kommitténs protokoll är belysande:⁵⁸

"föredrogs - - - första momentet bland fattigdomsorsakerna, så lydande:

Icke tillräcklig folkundervisning eller brist på folkskolor, barnskolor och vårdnad om oförsörjda barns uppfostran till dygd och arbetsduglighet - - -

Anser kommittén att en stundom i föräldrahusen befunnen brist på kristlig vård om barnens uppfostran, jämte saknad av tillräcklig folkundervisning, folkskolor och allmän barnuppfostran, bör antagas såsom en huvudsaklig orsak till fattigdom? Propositionen blev jakande besvarad."

Valet av medel för fattigdomens avhjälpande var en självklar konsekvens av denna grundsyn. Kommitténs utlåtande innehöll följdriktigt grundskissen till en folkskola, som det skulle vara obligatoriskt för kommunerna att inrätta.⁵⁹ Utgångspunkten var given: Ansvaret för barnens fostran skulle alltjämt

primärt vila på "föräldrars och uppfostrares nit och omtanke, livad och understödd av prästerskapets inflytelserika verksamhet och ledning, under kraftigt biträde av verksamma och driftiga sockennämnder."⁶⁰

Till detta fogas nu statens intressen och statens rätt att ställa krav på sina medborgare. Staten hade, förklarades det, rätt att fordra, att varje samhällsmedlem hade tillräcklig kunskap för att kunna vara "en nyttig medborgare och skicklig att rätt kunna uppfylla sina samhällsplikter".⁶¹ Kommittén föreslog nu en statlig förordning med tvingande föreskrift att

"alla barn, då de äro komna till den ålder, att de böra beredas för sin första Nattvardsgång, skola färdigt kunna läsa latinsk och svensk stil innantill, Lutheri lilla katekes, med dess antagna förklaring, utantill, och känna Bibliska historien: gossebarnen skola dessutom då kunna skriva och räkna, samt känna första grunderna i geografien och Fäderneslandets historia."⁶²

Det föreslagna kunskapsmålet var som synes inte särskilt omfattande. Ansvaret förutsattes också fortfarande ligga hos föräldrarna:

"Att bibringa barnen detta kunskapsmål, tillhör i allmänhet föräldrarna, såsom en följd av den dem både genom natur och religion ålagda plikten att själva besörja sina barns uppfostran; och anse kommitterade det böra överlåtas åt föräldrarna att sådant fullgöra, på vad sätt dem lämpligast synes."

Det nya och principiellt viktiga var det faktum, att Fattigvårdskommittén föreslog *ett obligatorium för kommunerna* att inrätta folkskolor med kostnadsfri undervisning och möjligheter till *tvångsåtgärder mot föräldrar*.⁶³

För fattigvårdskommittén handlade det primärt om att möta en situation där "barnaundervisning - - - icke kan ändamålsenligt besörjas omedelbart av föräldrarna själva".⁶⁴ - Folkskolan var ett av fundamenten i fattigvårdskommitténs åtgärdsprogram. Tillsynen över skolans verksamheten skulle enligt förslaget ligga hos "prästerskapet och sockennämnden".⁶⁵ Kommittén fästes samtidigt stor vikt vid den hävdvunna lokala kyrkliga undervisnings- och kontrollfunktionen och därmed vid två andra prästerliga uppgifter: De årliga offentliga förhören och ungdomens nattvardsläsning.⁶⁶ Tvångsåtgärder skulle också här, enligt kommittén, kunna tillgripas för att säkra deltagandet. Fattigvårdskommittén ville, som synes, lägga ett betydande ansvar på prästerskapet.

Skillnaden mellan Fattigvårdskommitténs betraktelsesätt och liberala folkbildningstankar sådana som kronprinsens, var uppenbar. Ändå kunde de förenas i arbetet på en förbättrad folkundervisning. Detta öppnade möjligheterna för en allmän folkskola. Spänningen mellan de två betraktelsesätten kom samtidigt att påverka innehåll och ledningsform.⁶⁷

Folkskolepropositionen – en kompromiss

Folkskolepropositionen 1840 var en kompromiss: Mellan religiöst-kyrklig fostran och en breddad medborgarfostran – men också mellan statsintresse och föräldraansvar. Det framgår inte minst av följande avsnitt: ⁶⁸

”Ehuru - - - en förbättrad allmän folkundervisning ingalunda bör undantränga eller kan göra den enskilda inom föräldrahuset överflödigt, anser Kungl. Maj:t likväl folkskolor böra inom alla församlingar inrättas, dels emedan flera föräldrar finnas, som sakna förmåga och tillfälle, stundom även vilja att lämna sina barn nödig undervisning - - - Härtill kommer, att ehuru folkundervisningen huvudsakligast bör vila på religiös grund, och således en varm och levande kristendomskunskap alltid sättas i främsta rummet - - - så givas likväl flera andra kunskapsämnen, vilka äro både nyttiga att inhämta, såsom bidragande till förståndsodling, och - - - för många kunna anses nödvändiga och i flera, så väl det offentliga, som enskilda livets förhållanden i vårt fädernesland oumbärliga. Ett sådant tillfälle bör folkskolan erbjuda - - -

Då statens högre ändamål icke kunna vinnas, om dess medlemmar lämnas åt råhet och okunnighet, så har staten både skyldighet att vaka över och befordra folkbildningen, samt rättighet att av varje samhällsmedlem fordra åtminstone det kunskapsmått, varförutan han icke förmår inse sin bestämmelse eller rätt uppfylla sina plikter. Härav följer, att staten även måste äga rätt att tillhålla de föräldrar, som själva ej kunna eller vilja bibringa sina barn den förberedande kunskap, vilken utgör villkoret för all sann religiös-moralisk bildning, att i den allmänna skolan låta dessa inhämta, vad föräldrarna försummat meddela dem. När skolan tillika erbjuder tillfälle till vinnande av andra nyttiga kunskaper, varigenom en större upplysning sprides och befordras, så har staten å ena sidan uppfyllt sitt åliggande och kan å andra sidan göra sin rätt emot försumliga föräldrar gällande.”

Den, som förde regeringens talan, var tjänstgörande statssekreterare, biskop Christoffer Isak Heurlin.⁶⁹ Enligt propositionen skulle den allmänna folkskolans undervisning och föräldraundervisningen vila på samma religiösa grund. Där kronprinsen talat om ”en nationalangelägenhet” talar Heurlin om statens skyldigheter och rättigheter: Samhällets ”högre ändamål” förutsatte en religiös-moralisk bildning. Eftersom denna inte längre kunde garanteras inom hemundervisningens ram, låg det i statens intresse, att se till att en sådan bildning meddelades det uppväxande släktet. Statens roll enligt citatet påminner om den liberala ”nattväktarstatens”.⁷⁰

Propositionen innehöll emellertid ännu en begränsning. Det sägs i propositionen, att *staten* genom att uppfylla sitt åliggande också kunde göra sin rätt gällande emot försumliga föräldrar. Samtidigt är det lätt att konstatera, att propositionen inte över huvud taget innehöll någon tanke på aktivt ingripande från centralmaktens sida. Det handlade enbart om åtgärder på lokalplanet, och även där måste eventuella ingripanden ske med försiktighet, enligt propositionens uttryckliga anvisningar.

Att bevara det goda förhållandet mellan föräldrar och barn är enligt regeringspropositionen av så grundläggande betydelse, att varje form av tvångsåtgärder måste förefalla motbjudande. Det är, för att använda propositionens egna formuleringar, nödvändigt att man går fram med ”yttersta varsamhet och till en början åtminstone varken förmycket stegrar fordringarna på kunskaper, eller utsätter en för tidig barnålder för deras inhämtande.” Ansvaret förläggs på traditionellt sätt till hemmets och lokalkyrkans sfär och åtgärder vid försummelse blir närmast en kyrkotuktfråga.⁷¹

Självstyrelse kontra ämbetsansvar

Kyrkolagskommittén hade i juni 1839 avgivit sitt förslag till förordning om sockenstämma och kyrkoråd.⁷² Kommittéförslaget innehöll en reservation, som speglar en ny syn på kommunal kompetens och självstyrelse. I detta fall gällde det kyrkoherdens ordförandeskap för stämman.⁷³ – Attacken mot självskrivenheten har viss relevans även för frågan om folkskolans ledning.

Reservanten, juristprofessorn Pehr Erik Bergfalk, lärjunge till Geijer och en av Uppsala-liberalismens ledande män, såg inga skäl för självskrivet prästerligt ordförandeskap i sockenstämmans icke-kyrkliga del. Gentemot det klassiska skälet (som sedan ständigt skulle återkomma under följande hundra årens debatt om självskrivet ordförandeskap) att kyrkoherden på många platser var den ende, som ägde de för ordförandeskapet nödvändiga kunskaperna, framhöll reservanten: Det skulle innebära, att prästerskapet i de flesta socknar ”av det fria förtroendet kallades till det ordförandeskap, som det hittills i kraft av sitt ämbete innehaft”.⁷⁴ Prästen skulle då vara i en betydligt bättre position.

Prästerskapet behövde, enligt Bergfalk, inte heller förlora i anseende i den händelse en ”lekman med större skicklighet för de världsliga kommunalbestyren än prästen” skulle bli vald till ordförande. En oskicklig handläggning av en självskrivet ordförande var till långt större skada.⁷⁵ Den fria valrätten låg i tiden. En självskrivenhet för kyrkoherden som ordförande stod i strid med liberalismens samhällsyn.

Till detta kom ytterligare en faktor: Frågan om förhållandet mellan offentligt och privat och mellan statligt och lokalt i lokalförvaltningen var ställd under debatt.⁷⁶ I detta perspektiv kunde ämbetsmannaställningen rent av vara en belastning. Än så länge gällde det de delar av lokalförvaltningen, som inte hörde ihop med kyrkoherdens i kyrkolagen stadgade kyrkliga ämbetsuppgifter. Bergfalks agumentering är belysande:

”Såsom skäl till prästerskapets bibehållande vid ordförandeskapet i sockenstämmor, utan skillnad om kyrkliga eller icke kyrkliga mål där förekomma,

har man ock anfört nödvändigheten för staten att ingen annan än en ansvarig ämbetsman må utöva ett sådant ordförandeskap. Skälet gäller där man anser kommunen såsom ett statens förvaltningsverk. Såvida kommunen däremot befrias från statsfunktioners bestridande - - - och i stället inskränkes till sina egna angelägenheter vård, förfaller den av sig själv. Man kan då till och med på goda grunder påstå, att innehavande av statstjänst inom kommunen, ehuru visst icke alldeles oförenligt med ordförandeskapet inom kommunalstyrelsen, likväl snarare kan skada än gagna sistnämnda befattning.”⁷⁷

Bergfalks reservationen till Kyrkolagskommitténs förslag var inte det enda exemplet från 1839 på ifrågasättande av den prästerliga självskrivenheten.

Även i Fattigvårdskommittén hade det väckts förslag, att de församlingar som så önskade, skulle få välja stämмоordförande för behandling av sådana ärenden, som inte gällde ”Kyrkodisciplin, sedernas vård, Religionsundervisning och allmänna skolan”. Genom kommittéordförandens utslagsröst hade frågan avgjorts till förmån för självskrivet prästerligt ordförandeskap vid behandling av alla ärenden.⁷⁸ Meningsmotsättningen i Fattigvårdskommittén ger oss tillgång till två vägande skäl till förmån för att bibehålla självskrivet prästerligt ordförandeskap för stämman: Det ena skälet var hänvisningen till *Prästerskapets privilegier*. Att införa val till stämмоordförande skulle stå i strid med dessa privilegier. – Detta var en mycket tungt vägande invändning, eftersom ändring av ståndsprivilegier endast kunde ske med medgivande av det stånd det avsåg.⁷⁹

Det andra skälet var ämbetsansvaret. Heurlin lät anteckna till protokollet, att det var viktigt att kyrkoherden var ordförande. Som ämbetsman kunde kyrkoherden ställas till ansvar, om det förekommit någon försumlighet eller vårdslöshet vid ärendenas behandling. Om en enskild person var ordförande kunde ett sådant ansvar inte utkrävas.⁸⁰

Hänvisningen till ämbetsansvaret var inte utan betydelse för folkundervisningsfrågan. Folkskolan befann sig i en specialställning. Bondeståndet hade sedan länge hävdats, att staten skulle ta ansvar för folkundervisningen. Det hade då främst handlat om ekonomi.

Det var också som ett statligt beviljningsärende som frågan om folkskola kom på riksdagens bord i form av proposition. Folkskolefrågan skilde sig därvid från de samtidigt handlagda frågorna om kommunalförfattningen.⁸¹ Samtidigt är det markant, att folkskolepropositionen 1840 medvetet inskränkte det statliga engagemanget och gjorde folkskolan huvudsakligen till en kommunal fråga.⁸² Det statliga engagemanget var endast i mycket begränsad grad avsett att bli lokalt. Ändå var den föreslagna statliga insatsen principiellt viktigt: Staten skulle i de fall då församlingarna saknade ekonomiska resurser ”medlande träda emellan och med något allmänt bidrag understödja

församlingens egna bemödanden.”⁸³ Mot denna bakgrund blir folkskolestadgans bestämmelser viktiga.

Innebörden av 1842 års folkskolestadga

Redan vid ingången till 1800-talet fanns ett omfattande folkskoleväsende runt om i landet. Även om det är sant, att hälften av landets församlingar saknade folkskola, vilket också påpekades i folkskolepropositionen 1840 är det en stark överdrift att säga, att den svenska folkskolan ”grundades” genom 1842 års folkskolestadga. – 1842 år folkskolestadga innebar emellertid några viktiga nyheter:

1. Det blev obligatoriskt för församlingen att inrätta folkskola. – Av sammanställning i propositionen framgår till exempel att folkskoleväsendet inte slagit igenom i landsbygdsförsamlingarna i Skara stift.
2. Undervisningskravet utsträcktes utöver kyrkolagens bestämmelser. Fortfarande var det uppväxande släktets undervisning och fostran primärt ett föräldraansvar, men församlingens kontrollfunktion försträrktes. Minimikravet utvidgades till att utöver kristendomskunskap och läskunnet och också omfatta kyrkosång, skrivning och räkning.⁸⁴
3. Staten markerade sitt intresse för folkundervisningen samtidigt som det direkta ansvaret lades på församlingarna. Folkskolan blev *inte* en statlig skola utan lokalmenighetens.

MEN: Staten främjade aktivt den obligatoriska folkundervisningen genom att: a) Föreskriva miniminormer för undervisning och lärarlöner. b) Ställa krav på lärarkompetens och ange formen för lärartillsättningar. c) Anslå medel för lärarutbildning och ge föreskrifter om inrättande av seminarier. d) Utlova medel för fattiga församlingar efter särskild ansökan. e) Vidta åtgärder för uppsikt över folkskolan: I 1842 års folkskolestadga finns uttryckligen föreskrivet, att skolhuset helst borde ligga nära ordförandens bostad för att underlätta hans uppsikt över skolan. – Ur statlig synpunkt kunde sistnämnda bestämmelse vara väsentlig: Den svara väl mot statens intresse av att folkskolan fick en pålitlig lokal ledning. Den anslöt också väl till den traditionella ansvarslinjen och till prästens ämbetsställning.

Sambandet mellan skola och kyrka bevarades

Folkskolestadgan 1842 innebar, att sambandet mellan skola och kyrka bevarades. Detta kom till uttryck på flera sätt: a) Kyrkoherden fick som självskrivet ordförande i församlingens skolstyrelse det lokala ansvaret för folkskolan. b) Vid lärartillsättningar gällde samma bestämmelse som vid klockar-

val.⁸⁵ Detta underlättade en förening av dessa tjänster, vilket säkerligen också varit avsikten. Bestämmelsen innebar, att kyrkoherden vid val av lärare disponerade 33% av den samlade rösttyngden på stämman. c) Kristendomsämnet betecknades som "skolans viktigaste kunskapsämne" och ingick i miniminormen: "religionskunskap och biblisk historia, till den grad, som erfordras för att kunna hos prästerskapet börja *den egentliga* nattvardsläsningen."⁸⁶ Därmed hade sambandet mellan folkbildning och kyrklig fostran markerats, till och med starkare än i folkskolepropositionen. d) Prästerna, som i folkskolestadgan betecknande nog kallades "församlingens lärare", fick tillsynsplikt "i synnerhet över religionsundervisningen i folkskolorna" e) I tillsynsuppgiften ingick också att vid behov ge "upplysningar och råd samt själva genom undervisning, förklaring och tillämpning göra de heliga läroarna levande i barnasinnets". Stadgandet utgick från synen på prästens folkfostrande uppgift och självklara religionspedagogiska kompetens.

När 1842 års folkskolestadga föreskrev ett rikstäckande mönster av folkskolor, tillgängliga för rikets alla barn innebar detta alltså samtidigt att det hävdvunna nära samband mellan kyrka och folkundervisning bevarades och lagfästes. Folkfostran i det borgerliga samhällets intresse och religiös fostran i enlighet med kyrkans lära gick ännu hand i hand. Stadgandet om prästerskapets skyldighet att utöva uppsikt "i synnerhet över religionsundervisningen", "skolans viktigaste kunskapsämne" markerade kristendomsämnets centrala roll, undervisningens kyrkligt-konfessionella karaktär och kristendomsundervisningens nära koppling till kyrkan som ett led i ungdomens kristna fostran. Katekesen var folkskolans viktigaste lärobok. I sistnämnda faktum låg ett problem: När katekesundervisningen blev en del av folkskolans undervisning förlorade den samtidigt sitt nära samband med hemmet och församlingens gudstjänst.

Folkskolan – mellan hem och kyrka

Vid riksdagen 1840–41 hade ett alternativt förslag till lösning av folkundervisningsfrågan lagts fram. Förslaget hade väckt betydande intresse vid riksdagens behandling av folkskolefrågan, även om utskottsförslagen och riksdagsbeslutet gick i annan riktning. – Upphovsman var biskopen i Karlstad Carl Adolph Agardh, som sedan länge tagit aktiv del i den skolpolitiska debatten. Agardhs förslag innebar inrättande av ett system med "hemläsnings-skolor".⁸⁷

"Då - - - ingendera kunna förkastas, varken skolor eller föräldraundervisning, så finnes det ej mer än ett sätt för bådadas bibehållande, det nämligen att skola och föräldraundervisning sammanbindes till ett organiskt helt, och att den senare införlivas i skolundervisningens mekanism såsom ett nödvändigt

element, eller ett regelbundet medel ungefär såsom monitörerna äro det i växelskolan."⁸⁸

Agardh presenterade en medveten pedagogisk grundsyn, enligt vilken den grundläggande folkundervisningen bäst skedde i ett system, där folkskola och hem samverkade och delade tiden och ansvaret.

"Barnets självverksamhet, d.ä. dess bearbetning av varje av läraren given lärdom - - - är således i min tanke det viktigaste elementet i undervisningen, så framt nämligen den tillika har för ändamål, att utveckla själslagen och icke blott implanta några kunskaper. Men denna bearbetning kan ej ske *uti skolan*, under sorlet och förströelserna därstädes - - - Det måste tvärtom ske i hemmets stillhet, och under frihet, att avbryta och återtaga läxan, samt, om möjligt är, under rådfrågningar och samtal med dem, för vilka barnet har förtroende. Vi komma således redan på denna väg och till följd av en grundsats, som svårligen kan förnekas, till det resultat, att *hemläsningen* är ett nödvändigt element av all skolundervisning, men allrämest av folkundervisningen, som har till föremål meddelandet framför allt av den rent mänskliga bildningen - - -"⁸⁹

När Agardh förordade ett organiskt samband mellan hemmets undervisning å ena sidan och skolans (och kyrkans) å den andra, utgick han från vad han ansåg vara barnets behov. Det fanns ett tydligt inre samband mellan monitör-systemet i skolan och den roll som föräldrar och andra skulle spela i hemmiljön, vilket också antyds av det första citatet ovan.

Agardhs vision utgick från en något romantiserad bild av hemmets möjligheter som pedagogisk miljö. Den förutsatte närmast det traditionella bondehemmet. Modellen var inte lika väl lämpad i en situation med en växande underklass av torpare och backstugesittare. Förordet för hemskolan hade alltså samband med undervisningsmetoden i folkskolan, men den var tydligen inte det avgörande motivet för hemskolan. Även den religionsundervisning, som prästen själv skulle svara för, och som inte utnyttjade monitör-systemet, skulle enligt Agardh kunna bli en sådd på hälleberget utan samverkan med hemmen.⁹⁰

Agardhs syn på hur folkundervisningen borde lösas, sådan han presenterade den vid riksdagen 1840–41, var konsekvent och genomtänkt. Vad han pläderade för var, att hemläsningsskolan skulle presenteras som ett alternativ till den i regeringspropositionen föreslagna folkskolan och ges samma möjlighet till statsbidrag som denna. – Folkskolefrågan fick som bekant en annan lösning än den Agardh förordade.⁹¹ Agardhs påpekande om behovet av samverkan och nära samband mellan hemmets undervisning å ena sidan och skolans och kyrkans å den andra behöll sin giltighet.⁹² Att Agardhs förslag möttes med betydande intresse vid 1840–41 års riksdag är under alla omständigheter värt att notera.

”Församlingens lärare”

Folkskolestadgan angav, som nämnt, kristendomsämnet som ”skolans viktigaste kunskapsämne”. De närmast ansvariga för denna undervisning blev en ny yrkeskår, folkskollärarna. Även om förening av lärar- och klockartjänster möjliggjordes av stadgan och gav bättre ekonomisk situation för folkskollärarna, var denna nya yrkeskår inte identisk med den traditionsrika kåren av klockare, som bland sina lagstadgade åligganden också haft uppgiften att biträda prästerskapet inom folkundervisningen.⁹³ En ny situation hade uppkommit. Det gäller inte minst förhållandet mellan prästerna och denna nya yrkeskår, utan teologisk skolning och samtidigt med betydande ansvar för förmedling av kristendomskunskap i församlingen.

När folkskolestadgan använde uttrycket ”församlingens lärare”, var det *prästerna* som avsågs. Detta var ingen tillfällighet.⁹⁴ Uttrycket förekommer, betecknande nog, i samband med föreskriften om prästernas tillsynsplikt över och aktiva deltagande i skolans kristendomsundervisning. Här möttes prästernas centrala uppgift och folkskollärarnas. – Eller med andra ord: När hemmen, det ena fundamentet för den traditionella folkfostran sviktade och nödvändiggjorde nya stadganden om undervisningsplikt, förstärktes förväntningarna på det andra fundamentet: Prästen som församlingens lärare, nu med en ny kader medhjälpare, folkskollärarna.

Med tanke på detta blir debatten om prästen som lärare vid riksdagen 1840–41 av särskilt intresse.⁹⁵ Det var inte primärt en ekonomisk fråga utan en pedagogisk. Det handlade om att meddela folkskolebarnen ”undervisning i religionen, särdeles så vitt den avser dess tillämpning på hjärta och leverne”.⁹⁶ En utveckling mot en religionsundervisning dominerad av utantilläxor med färdiga svar på givna frågor riskerade att misskreditera katekesen och den kateketiska lärometoden.⁹⁷

Även inom prästeståndet hade det vid riksdagsbehandlingen 1840–41 funnits de som ivrat för, att församlingsprästerna skulle åläggas skyldighet att minst en gång per vecka svara för folkskolans religionsundervisning. Förspråkarna för en omfattande prästerlig medverkan i folkskolans arbete hade varit liberaler och folkbildningsivrare med Erik Gustaf Geijer i spetsen.⁹⁸

Den formulering, som folkskolestadgan använde vid beskrivningen av det prästerliga engagemanget var i själva verket det som blivit kvar av nyssnämnda förslag från riksdagen 1840–41. Regeringen hade sannolikt tagit fasta på det faktum, att prästeståndet, representerande den yrkeskår, som skulle åläggas uppgiften, satt sig till motvärn. Folkskolestadgan var därmed även på denna punkt en kompromiss mellan det önskvärda och det möjliga.⁹⁹

Det är samtidigt ett faktum, att formuleringen i folkskolestadgan knöt den an till svensk tradition. Att genom ”upplysningar och råd samt själva genom undervisning, förklaring och tillämpning göra de heliga lärorna levande i barnasinnets” var innehållsligt helt i linje med det som stadgats i 1686 års kyrkolag: ”Uttydningen skall åhörarna så förhållen bliva, att de icke allenast lära den utantill utan ock med sina egna enfaldiga ord att säga, huru de förstå dess rätta mening, och veta att lämpa sig densamma till lärdom, tröst och förmaning.”¹⁰⁰

Folkskolan – mellan kyrklig och borgerlig kommun

Frågan fick förnyad aktualitet i samband med 1860-talets kommunreform med dess uppdelning mellan borgerligt och kyrkligt. 1862 års kommunallagar innebar, att folkskolans nära relation till kyrkan bevarades och befästes.¹⁰¹ Detta är värt att notera, inte minst med tanke på att det halvtannat årtionde tidigare hade framlagts ett förslag i annan riktning.¹⁰²

För att förstå gränsdragning mellan borgerligt och kyrkligt i 1862 års kommunlagar är det viktigt att notera den förskjutning som ägt rum vid mitten av 1850-talet och som inneburit genombrott för en ny syn på den kyrkliga lokalförvaltningen, framför allt på kyrkorådets funktion och ställning. Detta fick också betydelse för skolfrågorna. 1862 kyrkostämmoförordning innebar att kyrkorådet fick vidgade uppgifter och blev kyrkligt förvaltningsorgan, därmed också en funktion liknande skolrådets. I konsekvens med detta stadgades uttryckligen, att kyrko- och skolråd skulle kunna förenas.¹⁰³

1843 års kommunalförordningar hade fått till konsekvens att det saknades ett samlande organ för församlingens kyrkliga angelägenheter. Detta förhållande hade påtalats av biskop G.D. Björck i Göteborg vid riksdagen 1856. I en motion i prästeståndet förslog han att kyrkorådets uppgifter skulle vidgas, och att kyrkorådet i sin nya funktion också skulle vara skolstyrelse.¹⁰⁴ Björcks förslag innebar ett brott med den tidigare utvecklingen och mötte också åtskillig kritik i prästeståndet.¹⁰⁵ Den statliga kommitté, som tillsattes 1858 för utredning av kommunallagsfrågorna, och som följande år avgav sitt förslag, tog emellertid fasta på förslaget.¹⁰⁶ I 1859 års kommunallagsförslag förslag talades genomgående om ”kyrko- och skolråd”.¹⁰⁷

Det mest genomgripande i 1859 års kommunallagsförslag, som i sin tur låg till grund för 1862 års kommunalförfattningar, var att de borgerligt kommunala ärendena skulle skiljas från de kyrkliga. – Var folkskolan skulle höra hemma vid denna uppdelningen mellan kyrkligt och borgerligt diskuterades egentligen inte i betänkandet. Folkskolans plats var redan given. Det note-

rades som ett faktum, att folkskoleundervisningen genom folkskolestadgan "blivit ställd på kyrklig grund".¹⁰⁸

Det fanns emellertid ytterligare en faktor, som är värd att beakta: *Statens intresse* av en pålitlig lokal ledning för folkskolan genom en lokal ämbetsman, med ämbetsansvar inför både kyrkliga och borgerliga myndigheter – kyrkoherden.

Ämbetsansvar och statlig kontroll

Folkskolestadgan hade markerat, att staten hade intresse av att folkundervisningen främjades. Den roll staten enligt folkskolestadgan var avsedd att spela var dock som nämnt högst begränsad. Även på denna punkt finns anledning att tala om ett trendbrott vid mitten av 1850-talet: Statens intresse för folkskolan blev mera aktivt. Viktigt i sammanhanget var, att staten nu också hade tillgång till faktiska styrmedel. Eftersom det ekonomiska ansvaret för folkskolan enligt folkskolestadgan i princip var lokalt var statens faktiska möjligheter till påtryckningar på församlingarna till en början mycket begränsade. Undantaget var de allra fattigaste församlingarna, som behövde statlig ekonomisk hjälp för att kunna genomföra folkskolereformen, och som därför också måste presentera en plan för sitt skolväsende. 1846 hade emellertid en ny faktor tillkommit i form av en ny obligatorisk folkundervisningsavgift. Hälften av den tidigare "personliga skyddsavgiften" skulle i fortsättningen avse folkskolan. Dessa folkskolemedel, som utbetalades till församlingarna via länsstyrelsen, gav helt nya möjlighet till kontroll och påtryckning på församlingarna från statens sida.¹⁰⁹

Författningen innehöll anvisningar om hur överskottsmedel skulle kunna få användas av församlingar vars folkskolor var "så fullständigt organiserade, som Vår Nådiga Stadga angående Folkundervisningen av den 18 Juni 1842 ytterst påbjuder." Efter särskild prövning av landshövding och biskop kunde sådana församlingar få använda överskottsmedlen till underhåll av fattiga barn, till slöjdskolor eller andra anstalter för praktisk utbildning. – Sistnämnda stadgande kunde bli en sporre för progressiva folkbildare, samtidigt som det gav statsmakterna möjlighet att påverka folkundervisningens utveckling även i mera välbärgade församlingar. Detta fick också betydelse för kyrkoherdens roll som folkskoleansvarig, särskilt sedan staten under 1860-talets första hälft skapat de administrativa förutsättningarna för ett mera aktivt statligt ingripande till folkbildningens främjande.

Den statliga ledningsfunktion över folkskolan förstärktes 1861 på regionalplanet genom tillkomsten av den statliga folkskoleinspektionen. På rikspanet inrättades 1864 Ecklesiastikdepartementets folkskolebyrå. Särskilt

viktigt för de lokala utvecklingen var den statliga folkskoleinspektionen.¹¹⁰ Folkskoleinspektionen tillkomst innebar en förstärkning av ämbetsmannalinjen. En specialinrättad tillsynsmyndighet med uppgift att inspektera och övervaka folkskoleundervisningen och med makt att dra in statsbidraget till lärarlönerna, om folkskoleväsendet i en församling inte uppfyllde de statliga normerna, gav ny tyngd åt kyrkoherdens ämbetsansvar. Ur statens synpunkt var det av värde att folkskoleinspektören och prästen – ämbetsmannen kunde samverka gentemot tredskande sockenmän, samtidigt som kyrkoherdens sätt att utöva sitt ämbetsmannansvar i fråga om folkskolan blivit ställd under en ny och kontinuerlig kontroll.¹¹¹ Kyrkoherdens lokala ledningsansvar hade fått ett nytt inslag: Prästens ämbetsställning var användbar gentemot tredskande sockenmän i en ekonomisk fråga. Ett nytt moment hade därmed tillkommit i relationen mellan sockenmännen och prästen-ämbetsmannen. Det är kanske inte en tillfällighet, att den lokal spänningen mellan väckelse och kyrka samtidigt på åtskilliga håll nådde en kritisk punkt.

Men detta är en annan historia.

Noter

1. KL 1686 Kap 2 § 9.
2. KL 1686 Kap 2 § 10.
3. KL 1686 Kap 24 § II.
4. Kungl Maj:ts resolution 22 oktober 1723 § 1. Svar på prästeståndets allmänna besvär vid 1723 års riksdag. Avtryckt i: [Kyrkolagen 1696/1845] *Kyrko-Lagen af 1686 och Kongl. Förordningen, huru med Rättegång i Dom-Capitlen förhållas skall, af den 11 Februari 1687, samt författningar, som dem upplysa, förklara, ändra eller tillöka; så ock i särskilda mål utfärdade Kongl. Bref, Resolutioner eller Utslag, som tjena till upplysning och rätta förståndet af Kyrko-Lagen och Förordningen om rättegång i Dom-Capitlen*. Uppsala 1845, s 485. – Albin Warne, *Den svenska folkskolans historia från reformationen till 1809*. Svenska folkskolans historia 1. Stockholm 1940, s 280 ff. Lennart Tegborg, "Från Kyrkolag till enhetsskola. Undervisning och fostran genom tre århundraden." i: *Normer och normlöshet. Essäer kring skolmoral och samhällsmoral*. Stockholm 1980, s 44. Se ock Egil Johansson, *The history of literacy in Sweden in comparison with some other countries*. Educational Reports Umeå nr 12, 1977, s 19 f.
5. *Prästerskapets privilegier 1723 § 23*. Sven Sjöblom, *Prästerskapets Privilegier af år 1650 och 1723. Ett bidrag till det svenska prästerskapets historia under stormaktstiden och början av frihetstiden*. Diss. Karlstad 1896, s 169 ff. Walfrid Enblom, *Privilegiestriderna vid frihetstidens början 1719–1723. Ett bidrag till ständsutjämningens historia*. Diss. Uppsala 1925. Se ock Hans Cnattingius, "Angreppen på prästeståndet och dess privilegier 1765–1769." i: *Kyrkohistorisk Årsskrift 1931*, s 151 ff.
6. Bestämmelserna om sockensjälvsstyrelsens utformning kom att fram till 1866 års representationsreform tillhöra Konungens ekonomiska lagstiftning. – Om sockensjälvsstyrelsens utveckling se Karl Herbert Johansson, *Svensk sockensjälvsstyrelse 1686–1862. Studier särskilt med hänsyn till Linköpings stift*. Diss. Lund 1937. Gunnar S Swensson, *Den parlamentariska diskussionen kring den kommunala självstyrelsen i Sverige 1817–1862*. Diss

Göteborg. Lund 1939. Olof Sörndal, "1817 års förordning om sockenstämma och kyrkoråd." i: *Statsvetenskaplig tidskrift* 1941, s 1 ff. Arthur Thomson, "Fakta eller frihandsteckning. Ett bidrag till den officiella historieskrivningens historia." i: *Kyrka Folk Stat. Till Sven Kjällerström*. Lund 1967, s 85 ff och 100 not 5. Alberto Tiscornia, *Statens, godsens eller böndernas socknar? Den sockenkommunala självstyrelsen i Västerfärnebo, Stora Malm och Jäder 1800–1880*. Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Historica Upsaliensia 169. Diss Uppsala. Göteborg 1992, särskilt s 43 ff. – Se ock Gabriel Thulin, *Om kunungens ekonomiska lagstiftning 1*. Diss. Lund 1890, s 107.

7. Se till exempel Gustaf Sivgård, *Ur Växjö stifts folkundervisningskrönika*. Årsböcker i svensk undervisningshistoria 121. Lund 1969, s 24 ff

8. Se till exempel Tiscornia 1992, s 96 ff.

9. Se citat nedan. I fråga om tvänget mot föräldrar var propositionen försiktig. Direkta föreskrifter om åtgärder mot försumliga föräldrar fanns inte i lagtextförslaget.

10. Konventikelplakatet 1726 och 1735 års religionsstadga finns avtryckta i Anders Anton von Stiernman, *Samling Utaf åtskilliga, tid efter annan, utkomna Kongliga Stadgar, Bref och Förordningar Angående Religion. Gjord uppå Hans Kongl. Maj:ts Nädigaste Befallning*. Stockholm 1744, S 200 ff och 225 ff.

11. Tegborg 1980, s 42 ff. Sven G Hartman, *Barns livsfrågor som pedagogisk arena*. Arbetsrapport nr 34, 1992. Institutionen för pedagogik och psykologi. Universitetet i Linköping. 1992. – Om läskunnighet och kristendoms-kunskap se: Johansson 1977, s 43 ff. Egil Johansson, *Bokstävernars intåg. Kunskapens träd. Läser och förstår. Artiklar i folkundervisningens historia I–III*. Scriptum 1, 7 och 10. Rapportserie utg. av Forskningsarkivet vid Umeå Universitet. 1988–1989. Se ock Arne Jarrick, *Den himmelske älskaren. Herrnhutisk väckelse, vantro och sekularisering i 1700-talets Sverige*. Stockholm 1987 och Björn Furuahagen, "Sockenstämmans sociala kontroll.– Exemplet Harg 1742–1773". i: *Historisk tidskrift* 1992: 1, s 32 ff.

12. Se bland annat Hilding Pleijel, *Katekesen som svensk folkbok. En historisk översikt*. Lund 1942. Einar Lilja, *Den svenska katekestraditionen mellan Svebilitus och Lindblom*. Samlingar och studier till svenska kyrkans historia 16. Lund 1947. – Se vidare Bengt Sandin, *Hemmet, gatan, fabriken eller skolan. Folkundervisning och barnuppföstran i svenska städer 1600–1850*. Arkiv avhandlingsserie 22. Lund 1986. Sölve Anderzen, "Begrepp om salighetens grund, ordning och medel". *Undervisningen i en Lappmarks-församling. Jukkasjärvi församling 1744–1820*. Bibliotheca Theologiae Practicae. Kyrkovetenskapliga studier 49. Diss Uppsala 1992.

13. Ingmar Brohed, *Offentligt förhör och konfirmation i Sverige under 1700-talet. En case study rörande utvecklingen i Lunds stift*. Bibliotheca Historico Ecclesiastica Lundensia VII. Klippan 1977. Sven-Åke Selander, *Livslångt lärande i den svenska kyrkoförsamlingen Fleninge 1820–1890*. Årsböcker i svensk undervisningshistoria 158. Malmö 1986, s 62 f.

14. Moment 6; 1840 års förslag till folkskolestadga. Riksdagstrycket 1840–41: *Proposition 7*, s 6. [Uppdelningen i stycken min.]

15. Om treståndsläran se Hilding Pleijel, *Hustavlans värld. Kyrkligt folkliv i äldre tiders Sverige*. Stockholm 1970, s 30 ff. Se vidare Carl-Edvard Normann, *Cleri comitalis Cirkulär 1723–1772*. Samlingar och studier till svenska kyrkans historia 29. Lund 1952, s 23 f.

16. Fram till 1820 års skolordning var lärdoms-skolan primärt ett prästgymnasium. 1820 års skolordning aktualiserade frågan om prästernas utbildning, bland annat avvägningen mellan teologiska och humanistiska ämnen. Edvard Magnus Rodhe, *Kyrka och skola i Sverige under 1800-talet. En kyrkohistorisk undersökning*. Lunds Universitets Årsbok NF, avd 1, 3:3. Lund 1908, s 99. Berndt Lange, *Christoffer Isak Heurlin som politiker. Från det politiska framträdandet vid 1827 års statsrevision till 1840–41 års riksdag*. Diss. Lund 1948, s 98 ff och 204 ff.

17. Som exempel på nyttotänkandet se frågan om "prästmecicinen": Emil Liedgren, *Neologien, romantiken, uppvaknandet. 1809–1823*. Svenska Kyrkans Historia 6:2. Uppsala 1946, s 296 ff.

18. Kungl Kungörelse 27/2 1828. *SFS 1828:77*, s 1521 ff.

19. Riksdagstrycket 1823, Riksdagens skrivelse: *Bihang till Rikets Ständers protokoll 1823:10*, s 887 ff. Thor Nordin, *Växelundervisningens allmänna utveckling och dess utformning i Sverige till omkring 1830*. Årsböcker i svensk undervisningshistoria 130. Stockholm 1974, s 311 ff. Se vidare Lars Petterson, *Frihet, jämlikhet, egendom och Bentham. Utvecklingslinjer i svensk folkundervisning mellan feodalism och kapitalism*. Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Historica Upsaliensia 168. Diss Uppsala. Stockholm 1992, s 164 f. – Om skoldebatten på riksdagarna fram till mitten av 1800-talet och om brytningen mellan olika intressen i synen på folkskolan se ock Sandin 1986. – Det faktum, att skolfrågorna vid 1823 års riksdag hänvisades till Allmänna besvärs- och ekonomiutskottet, och inte som tidigare till Ecklesiastikutskottet i prästeståndet, var ett tecken på att skolfrågorna inte längre betraktades som i första rummet kyrkliga. Liedgren 1946, s 325.

20. Den kungliga cirkulärskivelsen finns avtryckt i: *Kyrkolagen 1696/1845*, s 487.

21. *Kyrkolagen 1696/1845*, s 486 f.

22. *Kyrkolagen 1696/1845*, s 487. Om växelundervisningsmetoden och dess introducering i Sverige se Nordin 1974, s 11 ff och 207 ff. Petterson 1992, s 230 ff.

23. *Kyrkolagen 1696/1845*, s 487

24. Kunglig Resolution på Allmogens besvär 20 nov 1786 § 22. Resolution finns avtryckta i *Kyrkolagen 1696/1845*, s 522. 1786 års resolution var uttryckligen tillkommen för att undvika, att kyrkoherden skulle kunna tillsätta klockartjänst "då allenast en ledamot av församlingen med honom förenar sin röst." (Ibidem). Den grundläggande bestämmelsen fanns i KL 1686, Kap 24 § 32: "Klockaren skall i lika måtto av Kyrkoherden och Församlingen väljas."

25. En precisering av innebörden i 1786 års resolution gjordes i Kunglig Resolution den 20 juni 1794: "Kyrkoherdens röst vid Klockareval bör allenast jämföras med beloppet av de församlingens röster, vilka vid valet blivit avgivna och för laglige erkände - - ." (Resolutionen finns avtryckta i *Sveriges Kyrkolag af år 1686; jemt ännu gällande stadganden, genom hvilka den blifvit ändrad eller tillökad. Ugifven af A J Rydén*. Andra uppl. Jönköping 1846, s 545.)

26. *Betänkande af Comitén för öfverseende af Rikets Allmänna Underwisingsswerk, i Underdånighet afgifvet den 20 December 1828*. Stockholm 1829, S 10 ff. Gunnar Thunander, *Fattigskola – medborgarskola. Studier i den svenska folkskolans historia med särskild hänsyn till Malmö*. Diss Lund. Malmö 1946, s 115 ff. Lange 1948, s 101 ff och 301 f. Nordin 1973, 448 f. Åke Isling, *Kampen för och mot en demokratisk skola 1. Samhällsstruktur och skolorganisation*. Diss Stockholm. Helsingborg 1980, s 75 ff. Gunnar Richardson, *Svensk utbildningshistoria. Skola och samhälle förr och nu*. 4. uppl. Lund 1989, s 42.

27. Om förskjutningar i de sociala och politiska styrkeförhållandena i relation till behandlingen av folkundervisningsfrågan vid riksdagarna 1828–1830 och 1834–1835 se Petterson 1992, 165 f. Om 1830 som brytningsår se bland annat Göran Sidebäck, *Kampen om barnets själ*. Diss Uppsala 1992, S 17 ff. Om riksdagen 1834 och den liberala oppositionens genombrott på det politiska planet se Lange 1948, s 146 ff

28. Oscar Hippel, *Kyrkolagskommittén 1824–1846. En historisk och kyrkorättslig studie*. Diss Göteborg 1914.

29. [Kyrkolagsförslaget 1828] *Förslag till Kyrko-Lag och Ordning för Svenska Församlingen, På Konungens Befallning, af dertill särskildt utsedde Commiterade, författadt och af trycket utgifvet*. Stockholm 1828.

30. Kyrkolagsförslaget 1828, s 37 f.

31. Kyrkolagsförslaget 1828, s V.

32. Kyrkolagsförslaget 1828, s 37–43. Selander 1986, s 22 f. – Om lundateologen Johan Henrik Thomanders roll i sammanhanget se nedan.

33. Några kända fakta: Kyrkoplikten upphörde 1855. Konventikelplakatet avskaffades 1858. Sockenbandet upphävdes 1859. Dissenterlagen 1860 gjorde det möjligt för svenska

medborgare att lämna Svenska kyrkan. Nattvardstvånget upphörde 1863. Den nya strafflagen 1864 gjorde åtskillnad mellan kyrklig och borgerlig rätt. – En kort sammanfattning av samhällsutveckling och reformer ges i Gunnar Richardson, *Den svenska folkskolans framväxt i ny belysning. i: Utbildningshistoria 1990. Årsböcker i svensk undervisningshistoria* 165. Skara 1990, s 70, 66 ff. – Om väckelsen och religionsenhetens upplösning se vidare bland annat Carl Henrik Martling, *Nattvardskrisen i Karlstads stift under 1800-talets senare hälft*. Bibliotheca Theologiæ Practicæ 9. Diss Uppsala. Lund 1958. Bror Walan, *Församlingstanken i Svenska Missionsförbundet. En studie i den nyevangeliska rörelsens sprängning och Svenska Missionsförbundets utveckling till o. 1890*. Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Historico-Ecclesiastica Upsaliensia 6. Diss Uppsala. Stockholm 1964, 16 ff.

34. Kongl. Maj:ts Nådiga Förordning angående upphörande af *Stockstraffet*. SFS 1841:18, s 2 – Kongl. Maj:ts Nådiga Kungörelse, om upphörande af Kyrko-Råds rättighet att ädöma Stockstraff. SFS 1831:7.

35. *Förslag till Förordning om Sockenstämma och Kyrkoråd*. Stockholm 1839. – Se vidare Hippel 1914, s 162 ff, 233 ff. Lars Österlin, *Thomanders kyrkogärning*. Samlingar och studier till svenska kyrkans historia 37. Diss Lund, 1960, s 260 ff. Ingvar Kalm, *Kyrkorådet. Belysning av dess historia och nutida uppgifter*. Synodalavhandling Linköping. Andra upplagan. Falköping 1967, s 22 ff. Sven Hansson, *Uppsalateologerna och Svenska kyrkan 1840–1855*. Skrifter utgivna av Svenska Kyrkohistoriska Föreningen II. Ny följd, 33. Diss. Uppsala 1980, s 40 ff.

36. Kommunalförfattningsfrågorna kom på riksdagens bord i form av regeringsskrivelser: Riksdagstrycket 1840–41: *Regeringens skrivelser 9 och 35*. – Regeringsskrivelserna innehöll inte några egna författningsförslag utan hänvisade till de förslag till författningar, som fanns i Kyrkolags- och Fattigvårdskommitteernas tryckta förslag. Regeringen hade alltså avstått från att försöka jämka samman de två förslagen. – Heurlin, som kontrasierat den första regeringsskrivelsen, fick under riksdagen uppbära oppositionens kritik för att regeringen inte framlagt något författningsförslag. Lange 1948, s 355. – Se vidare nedan.

37. [Fattigvårdskommittén 1839] *Underdånigt betänkande, med dertill hörande handlingar, angående Fattigvården i Riket, utom Stockholms Stad, jemte dermed sammanhang egande ämnen*. Stockholm 1839, s 77–108 ("Förslag till kommunallag"). – Om sockennämnd, s 82–91. "Sockennämndens verksamhet bör omfatta: a) Kommunens religiösa angelägenheter, varmed förstas det som hör till Kyrkodisciplin, sedernas vård, religionsundervisning och allmänna skolan... b) Kommunens civila och ekonomiska ärenden..." A.a., s 84 f. – Se vidare Lange 1948, s 343 ff. Hansson 1980, s 44.

38. Märk kronprins Oscars tidningsartikel "Några ord om Municipal-Styrelser, i anledning av Norska lagen om förmanskaper, och med tillämpning på Sverige." *Sveriges Stats-Tidning eller Post- och Inrikes Tidningar 22 mars 1839*, nästan samtidig med Fattigvårdskommitténs behandling av frågan. Kronprinsen talade också han om två huvudavdelningar, församlingens religiösa angelägenheter och församlingens civila och ekonomiska ärenden. I kraft av sitt ämbete skulle kyrkoherden ha skyldighet att föra ordet för ärenden ur den första gruppen. Den andra gruppen ärenden skulle handläggas under av församlingen vald ordförande. På en viktig punkt skilde sig kronprinsens förslag från fattigvårdskommitténs: Kronprinsen råkade "allmänna skolan" till gruppen civila och ekonomiska ärenden. (Om kronprinsens roll och hans artikel se vidare Lange 1948, s 460.) I fattigvårdskommittén hade det rätt delade meningar i fråga om ordförandeskapet i sockennämnden. Kommitténs ordföranden, friherre Samuel Abraham Leijonhufvud, ville att ordinarie kyrkoherde skulle "anses såsom självskriven ständigt ordförande i kommunstyrelse." *Fattigvårdskommitténs protokoll 28/3 1839 § 3*. Fattigvårdskommitténs arkiv. ÄK 447. RA.

39. Den som främst talade för kyrkorådets bevarande var Thomander. Österlin 1960, s 260 ff. Hansson 1980, s 44 f.

40. Riksdagstrycket 1840–41: *Expeditionsutskottets förslag nr 400*. – Enligt riksdagens skrivelse skulle sockennämnden handha skol- och undervisningsanstalter, fattigvård och hälsovård samt vaka över iakttagande av ordning och sedlighet och efterlevnaden av de av

sockenstämman i dessa avseenden fattade besluten. Sockennämnden skulle ledas av en genom val på stämman utsedd ordförande. (A.a., s 980 f)

41. *Ibidem*

42. Som ovan nämnts, ansågs bestämmelserna om sockensjälvstyrelsens utformning fram till 1866 års representationsreform tillhöra Konungens ekonomiska lagstiftning. Regeringen var alltså inte bunden av riksdagens beslut. Detta förhållande avspeglas också i det faktum, att kommunalförfattningsfrågorna inte kom på riksdagens bord i form av en proposition utan som regeringsskrivelser. (Se ovan.)

43. SFS 1843:27. Se vidare nedan.

44. Kongl Maj:ts Nådiga förordning om Kyrkoråd. 29/8 1843. SFS 1843:27, s 11–14. – Formuleringen i 1843 års förordning överensstämmer i huvudsak med Kyrkolagskommitténs förslag 1839. – Om remissbehandlingen av riksdagsförslaget och om bearbetningen i eklelesiastikdepartementet under Heurlins ledning se Österlin 1960, s 176 ff. Hansson 1980, s 45 f. – Se vidare Per-Olof Ahrén, *Församling och församlingsstyrelse i den svenska kyrkan*. Lund 1962. Kalmar 1967, s 17 ff. Carl Strandberg, *Präst och kyrkoråd. En kyrkorättslig skiss*. Synodalavhandling Strängnäs. Lund 1974.

45. Kongl Maj:ts Nådiga förordning om Sockenstämmor i Riket. 29/8 1843. SFS 1843:27, s 1–10.

46. Kongl Maj:ts Nådiga förordning om Sockne-Nämnder å landet. 29/8 1843. SFS 1843:27, s 15–20.

47. Folkskolestadgan 1842 § 8:5.

48. (Skoldebatten på 1834–35 års riksdag behandlas i en särskild artikel av Olof Wennås, varför jag inte går närmare in på ämnet.) – Om den livliga diskussionen i under 1800-talets första hälft om prästernas uppgift och ställning och särskilt om 1834–35 års riksdag se Sven Göransson, *Folkrepresentation och kyrka 1809–1847*. Uppsala Universitets Årsskrift 1959:3. Tillika: Skrifter utgivna av Svenska Kyrkohistoriska Föreningen II. Ny följd, 13. Uppsala 1959, s 30 ff

49. Förslaget om utnyttjande av "nådeår" kunde med goda skäl anses hota möjligheten för de efterlevande till ett eget nådeår. Om nådeåret och dess betydelse som skydd för prästfamiljen se Solveig Widén, *Nådeår*. Begreppshistorik, lagstiftning och riksdagsbeslut. i: *Historiska och litteraturhistoriska studier 63*. Svenska litteratursällskapet i Finland. Helsingfors 1988, s 105 ff. Se ock Erik Sandstedt, *Prästerskapets ekonomiska och sociala villkor i Lunds stift 1723–1832*. Diss. Lund 1986, s 225 ff.

50. Se bland annat Lange 1948, s 171 ff.

51. "ehuru utanläsning i skolorna av katekes m m. bör äga rum under lärarens ledning, det likväl måtte äligga vederbörande prästerskap att meddela barnen undervisning i religionen, särdeles så vitt den avser dess tillämpning på hjärta och leverne, samt att för sådant ändamål infinna sig uti de fasta skolorna minst en gång i varje vecka och i de ambulatoriska lika ofta, därest icke lokala förhållanden och andra omständigheter lägga svåra hinder i vägen." – Riksdagstrycket 1840-41: *Bihang till samtliga riks-ståndens protokoll 4:2. Stats- och allmänna besvär- och ekonomiutskottets förslag nr 5, s 22*. – För prästeståndets motstånd se *Prästetåndets protokoll. Avdelning 2:5, s 686 f, 691, 699, 709, 720, 728, 746, 748, 766, 775, 782 och Prästetåndets protokoll. Avdelning 2:13, s 250 ff*. Se även *Borgarståndets protokoll 10, s 528 f* samt *Stats- och allmänna besvär- och ekonomiutskottets förslag nr 128, s 40 och 190, s 26 f*.

52. *Sveriges Stats-Tidning eller Post- och Inrikes Tidningar 15 februari 1839*. Artikel, som var markerad "(Insänt)", var undertecknad med signaturen "--r". Artikelns återgiven i B Rud Hall (red), *Ur den kyrkliga folkdisciplineringens historia*. (Otryckta acta och spridda undersökningar II.) Årsböcker i svensk undervisningshistoria 20. Lund 1927. – Se ock Carl Arvid Hessler, *Geijer som politiker II. Hans senare utveckling*. Uppsala 1947, s 226 f. Fridtjuv Berg, *Hur folkskolestadgan tillkom. En riksdagshistorisk öfversikt med anledning av halfsekel-festen den 18 juni 1892*. [Separattryck ur Svensk Läraretidning.] Stockholm 1892, s 80 f. Petterson 1992, s 192 f.

53. Petterson 1992, s 50 ff.

54. Fattigvårdskommittén 1839, s 16 ff.
55. Fattigvårdskommittén 1839, s 18.
56. Fattigvårdskommittén 1839, s 16–20. Vid sitt sammanträde 2/1 1839 hade Fattigvårdskommittén noterat, ”bruket av det så kallade statorparsystemet, såsom en av de huvudsakligaste orsakerna till fattigdom”. Fattigvårdskommitténs protokoll 2/2 1839 § 9. – Se vidare Nils Holmberg, *Medelklassen och proletariatet. Studier rörande 1840–1841 års riksdag och dess förutsättningar i svenskt samhällsliv*. Diss. Lund 1934.
57. Fattigvårdskommittén 1839, s 32. Rubriken är talande: ”De åtgärder och medel, som erfordras till främjande av förståndsodling, moralisk och religiös bildning, och till undanröjande av dessas motsatser; oförstånd och okunnighet, osedlighet och ogudaktighet.”
58. Fattigvårdskommitténs protokoll 2/2 1839 § 4. – Den följande paragrafen understryker vikten av det nyss fattade beslutet: ”§ 5. Andra momentet innehåller: Folkets avtynande moralitet och därav följande självsväld, stigande anspråk, oförnöjsamhet, lättja och odygd. Kungl. Kommittén ansåg detta förhållande härflyta av det i föregående punkt erkända, och därför ej böra upptas såsom särskilt verkande orsak.”
59. ”Utlåtande, angående barna-uppfostran och därmed i samband stående frågor.” Fattigvårdskommittén 1839, s 109–115. – Fattigvårdskommitténs protokoll 12/2 1839 § 2.
60. Fattigvårdskommittén 1839, s 109
61. Ibidem
62. Fattigvårdskommittén 1839, s 110. Kursiveringen källans.
63. Ibidem. Åtgärdsprogrammet innefattade möjlighet till omhändertagande av barn i händelse att uppfostringsplikten försumrades.
64. Fattigvårdskommittén 1839, s 110.
65. Fattigvårdskommittén 1839, s 112. Den lokala ledningen över folkskolan skulle som nämnt, enligt kommitténs författningsförslag ligga hos sockennämnden, där kyrkoherden skulle föra ordet, när skolfrågor behandlades. – Jämför ovan, skrivelsen från 1840–41 års riksdag om sockenstämma och sockennämnd.
66. Fattigvårdskommittén 1839, s 115.
67. Thunander 1946, 237 och 403 ff. Lange 1948, s 329 och 460.
68. Riksdagstrycket 1840–41: Prop 7, s 3 f.
69. Om motsättningarna inom regeringen mellan Heurlin och kronprins Oscar se Holmberg 1934, s 35. Lange 1948, 323 f. Se också Karl Larsson, ”Adardh som skolpolitiker.” i: *Festskrift tillägnad B. Rud. Hall*. Nässjö 1946, s 280.
70. För begreppen ”nattväktarstaten” och ”rättsstaten” se bland annat Petterson 1992, s 255.
71. ”Man måste överlämna något åt föräldrarnas egen omtanke, och då prästerskapet har till stöd för sina påminnelser och uppmaningar den i lag föreskrivna skyldigheten för föräldrarna, hoppas Kungl. Maj:t, att något egentligt tvång sällan eller aldrig skall komma i fråga.” Riksdagstrycket 1840–41: Prop 7, s 4. Märk den samtidigt pågående debatten om kyrkotukten och kyrkorådets uppgift. Se ovan.
72. Förslag till Förordning om Sockenstämma och Kyrkoråd. 1839. Förslaget var dagtecknat 19 juni 1839. (A.a., s 2.)
73. Förslag till Förordning om Sockenstämma och Kyrkoråd 1839, s 9 ff.
74. Förslag till Förordning om Sockenstämma och Kyrkoråd 1839, s 10.
75. Ibidem.
76. Petterson 1992, s 44.
77. Förslag till Förordning om Sockenstämma och Kyrkoråd 1839, s 11.
78. Heurlin tillhörde dem som vid kommitténs behandling av ordförandeskapet i stämman engagerat sig för ett självskrivet ordförandeskap. Fattigvårdskommitténs protokoll 10/5 1839, § 1. – Lange 1948, s 460
79. Reservation av prosten Nils Jakob Anjou i Norrköping ”enär ej, utan rubbning i Prästerskapets privilegier, annan person än kyrkoherden i församlingen, eller den hans ställe i ämbetet företräder, kan å sockenstämman vara ordförande”. Fattigvårdskommitténs protokoll 10/5 1839 § 1. Med Anjou förenade sig Heurlin och ordföranden, friherre S.A.

- Leijonhufvud. Att privilegieargumentet vägde tungt belyses av det faktum, att 1860-talets representationsreform höll på att stjälpas av § 25 i Prästerskapets privilegier 1723. Prästerskapet hade där tillförsäkrats ställningen som ”ett särskilt stånd i riket, konfirmerat vid deras vanliga säten uti alla solenna möten och samkväm, eftersom de dem - - - haft och åtnjutit hava, så att ingen skall hava makt, dem därutinnan något praejudicium tillfoga.” Om detta och om hur problemet löstes genom att prästerskapets representationsrätt överfördes till kyrkomötet se Per-Olof Ahrén, *Kyrkomöte och synodalförfattning. En studie i svensk kyrkoförfattningsdebatt 1827–1865*. Studia Theologica Lundensia 11. Lund 1956, s 211 ff.
80. Fattigvårdskommitténs protokoll 10/5 1839 § 1. Lange 1948, s 345. – Även i fråga om ordförandeskapet i sockennämnden hade det rätt delade meningar i Fattigvårdskommittén. (Se ovan.)
81. Se not ovan.
82. Det viktigaste momentet i statens engagemang avsåg inrättande av seminarier. Därtill kom vissa medel till stöd för särskilt fattiga församlingar. (Se nedan) Riksdagstrycket 1840–41: Prop 7, s 2 ff.
83. Riksdagstrycket 1840–41: Prop 7, s 2. – Märk att propositionen i fråga om bidraget till fattiga församlingar inte använde beteckningen ”anslag” utan ”kreditiv”. – Samtidigt kan noteras, att beloppet, 50.000 Rdr årligen till och med året efter nästa riksdag, att utgå som bidrag ej överstigande 50 Rdr per församling, var tillräckligt stort för att garantera, att de drygt 1.000 församlingar, som 1840 saknade folkskola, inte skulle kunna anföra ekonomiska skäl mot att anställa och avlöna en folkskollärare. (Jämför till propositionen bifogad tabell över inrättade folkskolor. Riksdagstrycket 1840–41: Prop 7, s 5 och 8 f.)
84. Jämför ovan, folkeskolepropositionens avgångsvillkor.
85. Om bestämmelser för klockarval se ovan.
86. [Kursiveringen min.] Folkeskolepropositionen hade formuleringen ”för att kunna till nattvardsundervisning antagas”. Se ovan. – Därutöver ingick i folkeskolestadgans minimikrav: ”innanläsning”, ”kyrkosång”, ”skriva” och ”de fyra räknesätten i hela tal”. Folkskolestadgan 1842 § 7.
87. Riksdagstrycket 1840–41: *Stats- samt Allmänna Besvärs- och EkonomiUtskottens Betänkande. N:o 5, Reservationer. Agadhs reservation, a.a. s 4–19.*
88. A.a., s 9.
89. A.a., s 10 f.
90. A.a., s 12 f. Den goda jorden, där utsädet kunde slå rot och ge frukt, bildades och bereddes endast i familjen, och ”endast genom en kärleksrik levnad i den husliga kretsen.” ”Bristen därav kan icke ersättas - - - genom någon annan mänsklig anstalt, den må heta skola eller kyrka - - -” Ibidem.
91. A.a., s 18 f. – Agardhs agerande på riksdagen 1840–41 och efter folkskolestadgans tillkomst har föranlett skiftande bedömningen bland skolideologer och forskare. Till diskussionen om Agardh och folkskolan jämför Petterson 1992, s 227 ff och Åke Isling, *Det pedagogiska arvet. Kampen för och mot en demokratisk skola 2*. Stockholm 1988, s 516 samt Isling 1980, s 90.
92. Märk förslag till överläggningsämne vid allmänna lärarmötet i Stockholm 1852 om samverkan mellan folkskola och hem: ”Vilka delar av undervisningen böra och kunna övertagas av hemmet? Vilken plan bör följas vid undervisningsarbetets fördelning emellan skolan och hemmet? Bör folkskolläraren anse sig berättigad att utöva något inflytande på hemmet till åstadkommande av önskvärd medverkan, och vilka medel stå honom härvid till buds?” *Berättelser om de Allmänna Svenska Lärarmötena 1852, 1854 och 1863*. Årsböcker i svensk undervisningshistoria 126. Malmö 1971, s 16. Frågan om hemmens roll diskuterades livligt utifrån denna fråga, men också utifrån frågor, som handlade om hur hindren mot folkskolans möjligheter att fylla sin uppgift skulle kunna övervinnas. A.a., s 42 ff och 56 ff. En tanke, som framfördes från folkskollärarhåll var att hemmen skulle överta ansvaret för minnesläsningen av katekesen. (Folkskollärarna Berg och Jakobsson. A.a., s 57 ff)

93. Bland förslagen till överläggningsämne vid allmänna lärarmötet i Stockholm 1852 fanns intressant nog följande fråga: "Är ett sammansmältande av [folk]skolans med kyrkans lägre tjänstemän önskvärd för andra ändamål än för 'bättre utkomst'". Berättelser 1971, s 16.
94. Se ovan.– Om beteckningen "församlingens lärare", som fanns kvar även i följande folkskolestadgor och om den latenta spänning, som beteckningen innehöll, se Tegborg 1969 passim.
95. Se ovan.
96. Riksdagstrycket 1840–41: Bihang till samtliga riks-ståndens protokoll 4:2. Stats- och allmänna besvärs- och ekonomiutskottets förslag nr 5, s 22
97. Jämför Agardhs utlåtande över 1852 års katekeskommittés förslag med stark kritik mot den utantilläsning, som den kateketiska metoden inbjöd till. Den innebar: 1) En plåga för eleverna och skapade motvilja mot kristendomen. 2) En profanering av kristendomen. 3) En koncentration på orden, som medförde att kristendomens läror inte nådde vare sig hjärtat eller förståndet. Kritiken avslutas med orden: "Jag anser denna utantilläsning av kristendomskunskapen vara den största bristen i vår folkundervisning." C.A. Agardh, Underdånigt utlåtande angående Förslag till ny katekes. i: *C A Agardhs Samlade skrifter af blandadt innehåll*. Första bandet. Lund 1863, s 130 ff. Pettersen 1992, s 42 f.
98. Riksdagstrycket 1840–41: Prästeståndets protokoll Avdelning 2:5, s 745. – Se i övrigt a.a., s 777 och 783 samt Prästeståndets protokoll Avdelning 2:13, s 157 och 256.
99. Ett kompromissförslag, som Prästeståndet enat sig om vid 1840–41 års riksdag hade följande lydelse: "Ehuru utanläsning av katekesen i skolorna bör äga rum under lärarnas ledning, åligger det likväl vederbörande prästerskap att meddela barnen undervisning i kristendomskunskapen, samt att för sådant ändamål infinna sig i skolorna, så ofta tjänsteåligganden och övriga förhållanden det medgiva." Riksdagstrycket 1840–41: Prästeståndets protokoll. Avdelning 2:13, s 260.
100. KL Kap 2 § 10
101. SFS 1862:13–15.
102. Enligt ett till 1847 års kyrkolagsförslag fogat "Förslag till Förordning om sockenstämma i borgerliga mål" skulle folkskolan höra hemma under den borgerliga stämman. (§1). [Kyrkolagsförslaget 1847] *Förslag till kyrkolag och särskilde lagar rörande kyrkaväsendet samt kyrkostadgar*. Stockholm 1847
103. Kongl Maj:ts Nädiga Förordning om Kyrkostämma, samt Kyrkoråd och Skolråd. SFS 1862:15 § 21.
104. Riksdagstrycket 1856–57: Prästeståndets protokoll 1, s 271 ff. Kalm 1969, 26 f.
105. Riksdagstrycket 1856–57: Prästeståndets protokoll 1, s 311 f.
106. [Kommunallagskommittén 1859] *Underdåniga betänkanden och förslag till 1) Förordning om kommunalstyrelse på landet. 2) Förordning om kommunalstyrelse i stad. 3) Förordning om kyrkostämma samt kyrkoråd och skolråd. 4) Förordning om landsting. Afgifna den 31 oktober 1859 af den der till i nåder förordnade komité*. Stockholm 1859.
107. [Kommunallagskommittén 1859], s XLVIII ff.
108. [Kommunallagskommittén 1859], s L.
109. SFS 1846: 7.
110. Om folkskolebyrån se Anna Sörensen, *Det svenska undervisningsväsendet 1860–1900*. Svenska Folkskolans Historia 3. Stockholm 1942, s 10 f. – Om folkskoleinspektionen se a.a., s 14 ff. Se vidare J. Gralén, *Folkskoleinspektionen i Gävleborgs län 1. Åren 1861–1876*. Årsböcker i svensk undervisningshistoria 85. Stockholm 1953.
111. Folkskoleinspektionens tillkomst eliminerade inte det kyrkliga ämbetsansvaret. Lika som tidigare hade domkapitlet rollen som regional folkskolemyndighet, och inspektörernas rapporter gick via domkapitel till högre myndigheter. Biskopen utövade tillsyn över folkskolan framför allt i samband med visitationer och genom att inkräva uppgifter i kyrkoherdens ämbetsberättelse till prästmöten. Tegborg 1969, 19.

Egil Johansson:

Staten och skolan vid 1800-talets mitt Ett lokalt och mer nyanserat perspektiv

Många bidrag vid denna konferens uppehåller sig ingående vid det statliga perspektivet på folkskolans tillkomst och första tid, oftast på nationell nivå. Här följer ett försök att diskutera motsvarande problem på lokal nivå. De yttre ramarna förblir naturligtvis desamma i stort, men helhetsbilden fördjupas enligt min mening på många sätt vid en sådan fingranskning av en närbild. Den avslöjar styrkan i den gamla kyrkliga undervisningstraditionen, som visar sig vara utomordentligt uthållig och ihärdig i en given sockenmiljö. Statens påbud hade svårt att nå fram och slå igenom hos allmogen. Undersåttlig lydnad blandades från början med uppflammande tredska och återkommande kompromisser. Redan att uppmärksamma och mottaga själva den nya folkskolestadgan kunde vara problematiskt nog.

Den kungliga stadgan och sockenmännens försummelse

Visserligen gav beslutet i folkskolestadgan av den 18 juni 1842 församlingarna en respit på fem år med skolstarten, men likväl överrumplade påbudet på många sätt de lokalt ansvariga.

Detta skedde även med sockenmännen i Bygdeå i Västerbottens län. De misslyckades i mottagandet av själva stadgan och att hörsamma de fortsatta uppmaningarna i det kungliga cirkuläret till konsistorierna två månader senare, den 15 augusti 1842. Men ingenting hände i socknen under den följande vintern.

Ett nytt påbud om skyndsamt planering för skola och lärare måste utfärdas. Denna gång var det landshövdingeämbetet, som den 26 april 1843 ställde en "erinran till åtskilliga socknar i länet att ofördröjligen ingiva sina till Kungl. Maj:t. ställda underdåniga ansökningar om bidrag av de allmänna medel", som beviljats till "folkundervisningens befrämjande".

Redan efter ett par veckor samlades sockenstämman, den 14 maj 1843. Folkskolestadgan liksom denna nya erinran lästes upp för sockenmännen, som nu fann att ärendet var av sådan vikt att det krävde en grundligare överläggning än vad som i hast kunde åstadkommas. Därför utsågs en grupp på sju befullmäktigade män att bereda detta ärende.

Nu arbetade de snabbt. Vid ett sammanträde i prästgården den 26 maj diskuterade de den nya stadgan, som ånyo lästes upp till fördjupad begrundan. I juni 1843 avgav socknen sitt svar i en skrivelse till Kungl. Maj:t. Den inleddes med upprepade ursäkter för socknens försummelse i ärendet, "som utan vårt förvållande inträffat". Sedan följde kompromissandet om statsbidragen.

Kompromissen om statsbidragen

Sockenmännen framhöll i sitt äskande om statliga medel att de själva ville bekosta de planerade två skolhusen och lärarbostäderna vid moderkyrkan och vid brukskapellet i Robertsfors.

Även minimikostnaderna för de båda lärarlönerna kunde socknen ikläda sig genom en särskild avgift på 2 skilling för varje mantalsskriven, vilket skulle ge en sjättedel av lönesumman. Resten, ca 250 riksdaler, äskades i statliga bidrag. Knappt hälften, 106 riksdaler, beviljades i en nådig skrivelse den 15 februari 1844 och detta från det år då skolorna börjat fungera. I själva verket kom drygt den dubbla summan att utgå, när det hela trädde i kraft år 1847. Men innan dess måste än fler av de statliga kraven uppfyllas. En skolstyrelse blev organ för handläggningen.

Skolstyrelsen i maktens och socknens tjänst

Vid sockenstämman den 9 november 1845 förrättades val av en skolstyrelse med kyrkoherden som ordförande och därtill fyra ledamöter. En vecka senare kompletterade sockenstämman valet med ytterligare fyra ledamöter, totalt åtta jämte kyrkoherden. Redan den tjugonde i samma månad sammanträdde den nya skolstyrelsen för första gången.

Då behandlade skolstyrelsen frågan om två skoldistrikt, det norra med skola vid brukskapellet i Robertsfors och det södra med skola vid moderkyrkan i Bygdeå. Vidare diskuterades uppförandet av skolhus, vissa skolavgifter för barnen samt ett kommande skolreglemente enligt den särskilda paragrafen i skolstadgan. Men mest aktuella var kanske förberedelserna för de båda lärartjänsterna. Där var de statliga bestämmelserna både ett hinder och en utmaning.

Kompromissen om lärarkompetensen

För att statsbidragen skulle kunna utbetalas behövde ännu ett krav uppfyllas, nämligen att lärarens kompetens var godkänd vid ett statligt seminarium.

Som ende sökanden antogs läraren vid Fröskogs folkskola i Dalsland, Johan Hardin, till lärare i den norra sockendelen i juni 1846. Men redan nästa år fortsatte han sin lärarbana i Umeå socken. Då fick brukspredikanten Johan Åberg under ett år uppehålla lärartjänsten. Efter honom blev i sin tur hans efterträdare, Erik Andreas Rosenius, både brukspredikant 1848–64 och samtidigt lärare fram till 1861, då han fick den viktiga uppgiften att vara den förste statlige folkskoleinspektören för övre Norrland. Eftersom prästerna var behöriga att ikläda sig de nya lärartjänsterna vållade detta förfarande inget problem. För skolan vid bruket kunde statsbidragen utbetalas.

Men när lärartjänsten för södra sockendelen skulle utlysas tre gånger i Post- och Inrikes tidningar blev det mycket avgörande för vikarierande organisten i Bygdeå, Johan Gustaf Bodén, att han "under den tid han sökte perfektion i sång och orgelspelning besökt Normalskolan i Stockholm" och innehade därifrån "vackra och av föreståndare vid folkskoleseminariet i Härnösand godkända betyg". Även här möttes således påbuden med en kompromiss från socknens sida. Gällande föreskrifter avsåg att läraren måste vara examinerad vid seminarium för att statsbidrag skulle kunna utgå. Det nya statliga seminariet i stiftsstadens Härnösand fick nu fullgöra sin uppgift och pröva organisten från Bygdeå för hans nya tjänst. Han var ende sökande och blev lärare i Bygdeå 1847–75.

Bygdeå socken utnyttjade således inte den återförsäkring i ekonomin som seminariet kunde ge. En socken som utfäste sig att skapa en lärartjänst kunde nämligen sända sin kandidat (med viss förtur) till seminariet. Seminaristen erhöll sedan statliga stipendier under studietiden och socknen fick därefter vid hans anställning som examinerad lärare i socknen årliga statsbidrag till hans lön. Men i Bygdeå löstes således dessa krav genom en kompromiss med en annan godkänd kombination för den statliga lärar- och bidragsbehörigheten. Även i det lokala skolreglementet sökte socknen sin egen väg.

Den kungliga folkskolestadgan och det lokala skolreglementet

Enligt en särskild paragraf i folkskolestadgan skulle varje skola ha sitt eget lokala skolreglemente. Därför fick den förste läraren i socknen, Johan Hardin, vid sin ankomst sommaren 1846 börja med att formulera ett skolreglemente för den fasta folkskolan i Robertsfors. Reglementet fastställdes av skolstyrelsen den 2 augusti

1846 och godkändes av konsistoriet den 7 oktober samma höst. Det trycktes därefter tillsammans med folkskolestadgan i 50 exemplar "för att delas ut dels till styrelsens ledamöter, och dels bland socknens övriga medlemmar".

Anpassningen till den statliga stadgan blev något motsträvig. Det lokala reglementet betonade på många sätt ett förblivande i den tidigare kyrkliga undervisningstraditionen. Viss läskunnighet skymtar som given före skolstarten. Undervisning i hemmiljön erkänns, om den ordentligt anmäls till läraren vid terminens början. En sann och levande religionskunskap är det förnämsta föremålet för undervisningen, till vilken växelundervisningsmetoden och dess monitörer alls inte duger, utan läraren har att själv leda undervisningen i salighetsläran. Kontakt med skolan skall barnen behålla fram till sin nattvardsläsning. Allt detta vilar på den gamla grunden för undervisningen i församlingen, vilket också besannas, när skolgången skall begynna och de första eleverna skall väljas ut.

Förkunskaperna för barnen i skolåldern 1847

När den första intagningen av elever till skolan i Bygdeå skulle ske upprättade nämligen prästerskapet en "förteckning på barn mellan 6 och 15 år som höra till södra skoldistriktet och äga att begagna undervisningen vid skolan på prästbordet". Motsvarande namnlista uppgjordes även för norra sockendelen.

Förteckningen innehöll i skilda kolumner uppgifter om barnens hemvist, målsman, födelsetid och ålder samt kunskaper i läsning och katekes enligt husförhörslängderna jämte anmärkningar om eventuell kommande skolgång. Totalt förtecknades 350 barn inom skolåldern i södra skoldistriktet. Bland dem var även några särskilt unga, tre sexåringar och två femåringar. De övriga var i skolåldern, 7–15 år. Av dessa kom 85 barn eller 24 procent att börja i skolan enligt den följande elevmatrikel 1847–70.

Men då var det inte enbart åldern som bestämde vem som skulle börja, utan på ett djupare sätt även barnens förkunskaper, naturligtvis ofta tillsammans med vissa sociala faktorer, avstånd till skolan etc. Men här røjde sig djupast sett konturerna av barnens undervisning i kyrkan alltsedan medeltiden. En kort resumé kan vara av nöden.

"Gå till skrift och Herrens bord"

Den svenska medeltidskyrkan levde i det gängse europeiska mönstret för barnens andliga fostran och utveckling. Från och med sjuårsåldern ansågs barnen ha uppnått "urskillningens år", "anni discretionis", och ha "kapacitet" att

skilja mellan rätt och orätt, äkthet och "svek", "capax doli". De började då bli mogna för församlingens fortsatta andliga vård. På dopets grund fick barnen därför vid denna ålder mottaga de tre följande sakramenten: boten med avlösningen ("gå till skrift"), kommunionen (nattvarden, "Herrens bord") och konfirmationen (bekräftelsen av dopet). Fastetiden före påsken var den gängse botterminen och påsken var årets stora kommunionhelg.

Detta medeltida mönster framträder klart, när källorna börjar vittna om barnen och församlingens liv i Bygdeå. I den äldsta bevarade journalen med början 1639, som följde prästernas årliga skriftresor runt socknen, möter namnen på de barn som prövades för "första resan till Herrens bord" instundande påsk. De skulle då ha visat att de kunde "själva orden", dvs textorden i den gamla bönetraditionen med Fader vår, tron och bordsbönen allra först. Fortfarande var åldern "anni discretionis", 8–14 år, för barnens första förhör och nattvardsgång. Under 1700-talet ökades kunskapskraven mångfaldigt och då flyttades nattvardsåldern snart fram till 15–17 år. Nattvardsläsningen fick alltmer inslag av examen för vuxenlivet.

Men under hela 1800-talet började förberedelserna i tidiga år därhemma i husandaktens anda och barnen följdes noga i husförhören, som alltjämt ägde rum före påsk. Det framgår av förhørsjournalen 1852–91, som fullföljer traditionen från 1600-talet och som upptar noggranna anteckningar om varje skrifthåll (rote), by, gård, värdfolk och datum för årets husförhör på prästens färd runt socknen. En närbild från skolans första tid kan befästa insikten om den gamla traditionen.

Byn Norum får lämna exempel. Skrifthållet eller husförhöret vandrade från bondgård till bondgård inom byn i samma följd som husförhörslängden var uppställd, där varje hemman fick sitt eget uppslag för tio års noteringar av förhör och nattvard tillsammans med betyg och alla de övriga anteckningarna om hushållet och dess medlemmar. I den särskilda förhørsjournalen angavs samtidigt datum och värdfolk för årets samling i byn. I Norum ägde samlingen rum t ex år 1853 den 5 april hos bonden Lars Persson Svahn, nästa år den 22 mars hos Elias Bäckström, året därpå den 5 mars hos Olof Persson, osv. Skriftresorna skedde således fortfarande under fastetiden före påsk. Av husförhörslängdens uppslag för dessa hem framgår det att barnen alltjämt noterades för sina första förhör vid 7–8 årsåldern. De ännu yngre barnen, som naturligtvis också var tillstädes i hemmet, får däremot ingen anteckning om förhör. De hade ännu inte uppnått den klassiska åldern för att få delta.

En sådan interiör griper påtagligt tillbaka på den gamla traditionen att "gå till skrift". Däremot hade, som nämnts, att "gå till Herrens bord" flyttats fram till ungdomsåren. Men förberedelserna fungerade alljämt i hemmen och församlingsmiljön. Detta var läget och bakgrunden för det kungliga påbudet om skolstart senast 1847 och för noteringarna om barnens kunskaper samma år.

Förkunskaperna 1847 än en gång. Blivande skolbarn

En sammanställning av kunskaperna enligt förteckningen 1847 åskådliggör skolans faktiska start mot bakgrund av den gamla traditionen (Tab 1).

Tab 1. Bygdeå södra skoldistrikt. Barn i skolåldern 1847. Förkunskaper. Blivande skolgång. Absoluta tal. (N=350)

Förkunskaper 1847	Enbart hemundervisning	Även blivande skolgång	Totalt
Uppgift saknas (Enkla böner)	43	42	85
ABC-boken, textord och böner	9	6	15
Därtill Lilla katekesen	16	9	25
Därtill katekesutvecklingen	197	28	225
Totalt	255	85	350

Inom den gamla traditionen sammanförs här innan- och katekesläsningen till en helhet, där de första läsbetygen får avse ABC-boken med texterna i den gamla bönetraditionens ordningsföljd med Fader vår allra först bland textorden och bordsbönen först i husandakten. Lilla katekesens disposition har alltför länge "teknologiserat" vårt sinne till föreställningen att budorden är den första och dominerande texten. Men i bruket av den hittills så förbisedda ABC-boken var traditionen fortfarande den muntliga och ursprungliga med bönerna först i barnens liv. Och ABC-boken var i bruk ända in på vårt sekel för de minsta barnens första stavning och läsning.

De som ännu inte fått någon notering (uppgift saknas) var således nybörjare i den enbart muntliga traditionen. Hälften av dem blev även skolbarn, vilket framgår av tabellen. De 255 barn som inte började i skolan var än tydligare i fråga om de gamla kunskapskraven. Bland dem läste 197 barn, nära 80 procent, den långa katekesutvecklingen. De kunde tillräckligt redan. De blev aldrig skolbarn. Den gamla böne- och lästraditionen var nog. De statliga påbudet

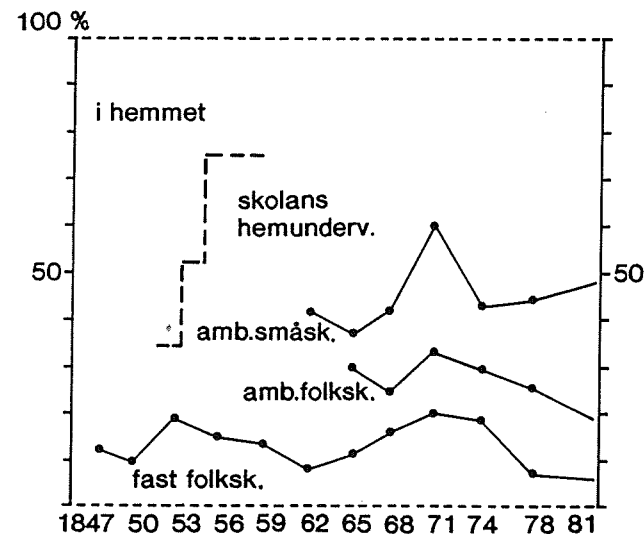


Fig 1. Bygdeå. Undervisningsformer och skolgång 1847-81.

Källa: Berättelser angående folkskolorna 1841-80 (Härnösands domkap. E III) och Sammandrag av konsistoriernas uppgifter 1847-81 (eckl.dep. arkiv H III ba) Se källförteckning.

hjälpde ej mot detta slag av utebliven skolgång. Mot denna bakgrund kan det vara lättare att förstå de återkommande utbrotten av tredska i församlingen mot skolan som nymodighet.

Skolgång och tredska de första åren. Skolans kris

Denna kamp mellan det gamla och nya undervisningsprogrammet var ofta besvärande under skolans första tid. Skolstadgans dispens för en fortsatt ordnad hemundervisning blev föräldrarnas tillhugge i striden. Anmälningar om utebliven skolgång inkom tätt och föräldrarna inkallades till särskilda förmaningar inför kyrkorådet och skolstyrelsen. Fattigdom och lång skolväg var de vanligaste ursäkterna. Men ibland bjöd en hel by sitt eget kompakta motstånd mot de nya påbudet.

Ett bekant sådant exempel kan hämtas från den stora bondbyn Rickleå. Elva barn från denna by började i folkskolan vid dess start hösten 1847. Redan nästa termin vädjade föräldrarna i en skrivelse till skolstyrelsen om befrielse från fortsatt skolgång för sina barn. Bestämmelsen om hemundervisning återopades. Med särskild handledning skulle barnen undervisas hemma i byn. Föräldrarna

Med särskild handledning skulle barnen undervisas hemma i byn. Föräldrarna menade "att det åsyftade ändamålet, nämligen bibringandet av lärdom åt våra barn för att en dag bliva kristeliga och dugeliga samhällsmedlemmar, var och en inom sitt kall, lättare kan vinnas hemma under föräldrarnas omedelbara tillsyn än i folkskolan". Tydligare än så kan knappast skolans dilemma åskådliggöras. Det upplevda syftet med skolan uppfylldes bäst i hemmets hägn. I huvudsak därför var skolan den första tiden i ständigt kris. Denna verklighet målades även upp i socknens årliga berättelser till den kyrkliga och statliga överheten.

De trotsiga berättelserna till konsistoriet och staten

Enligt folkskolestadgan skulle socknarnas totala barnundervisning varje år redovisas till konsistoriet och därifrån för vart tredje år sändas vidare till departementet. För Bygdeås del blev siffrornas bild både tydlig och trotsig (Fig 1).

De av staten infordrade berättelserna är målande, men även svårtolkade. En första svårighet var bestämningen av skolåldern. I Bygdeå varierade den inom ramen 6–15 år med att innefatta hela 10 årskullar 1847, endast 6 kullar 1848–49, sedan åter 9 årgångar 1850 för att stabiliseras till 7 årskullar sedan 1851. Denna variation gör begreppet "barn i skolåldern" utomordentligt vagt den första tiden. Nästa svårighet utgjorde de barn som var både yngre och äldre än den fastställda skolåldern men likväl faktiskt gick i skolan. Dessutom kunde somliga barn bli dubbelbokförda för båda terminerna samma år och åstadkom då missvisande höga siffror för skolgången. Trots felmarginaler av detta slag ger dock resultaten i Bygdeå en klar insikt i skolgångens ställning under det första decenniet. Den ställningen var utomordentligt svag. Endast ungefär vart tionde barn gick i skolan dessa år.

Men då måste det än en gång betonas att den officiella skolstatistiken således redovisar endast den *årliga skolgången* och inte det verkliga antalet *skolbarn* som faktiskt under sin skolålder någon tid gått i skolan. Skillnaden mellan skolgång och skolbarn är viktig, men svår att utläsa i helhetsbilden. I Bygdeå var det i själva verket 25 procent av alla barn i skolåldern fram till 1862 som någon gång besökte skolan och anmäldes som skolbarn i berättelserna till staten. Skillnaden korrigerar till en del bilden av den tioprocentiga skolgången.

Lärarnas ambulerande verksamhet. Hemläxor

Men berättelserna innehåller även frimodiga kommentarer om en utbyggd undervisning i hemmen. De båda lärarna fick nämligen efter skolstyrelsens beslut lov att lämna sina skolor två eller tre gånger varje år och i likhet med prästerna resa

runt i byarna, ge hemläxor och uppmana föräldrarna att hjälpa sina barn till fortsatt förkovran i innanläsning och kristendomskunskap. Allt blev en trogen fortsättning på den gamla traditionen, men med det tillägget att även biblisk historia skulle läsas. En gammal f.d. student hjälpte även till i denna ambulerande verksamhet. Lärarna svarade för de särskilda förhören av dessa hemläxor, som pålystes i kyrkorna på samma sätt som husförhören. Nära 80 procent av barnen deltog i denna skolornas hemundervisning under 1850-talets senare del. De årliga berättelserna fick ett trotsigt inslag av att den gamla traditionen var en god och tillräcklig grund för barnen. De statliga påbuden tycktes klinga av i aktualitet och betydelse. En ytterligare omorganisation och ökad kontroll var av nöden.

Omorganisation. Ambulerande skolor sedan 1861

Redan tidigare hade således mer informella insatser skett genom lärarnas resor i byarna. Denna verksamhet blev stadfast genom att två ambulerande småskolor startade 1861 och att även folkskolan i norra distriktet blev tidvis ambulerande under detta årtionde. Småskollärarna var manliga, en avdankad student och en avskedad soldat (gratialist) var bland dem som fick socknens uppdrag att medverka. Först 1870 anställdes en småskollärarinna. Omorganisationen blev genast märkbar i berättelserna till staten. Den årliga skolgången steg till nära 50 procent. Men bakom denna förnyelse låg även en ökad kontroll av själva undervisningen och dess resultat, en uppgift för den statliga folkskoleinspektionen.

Den statliga folkskoleinspektionen sedan 1861

Förutom småskolorna var förmodligen den mest avgörande insatsen från statens sida inrättandet av folkskoleinspektionen år 1861 tillsammans med en utökad undervisning vid seminarierna. En märklig omständighet blev därvid att till inspektör för hela det norra distriktet, dvs de båda nordligaste länen, utsågs läraren i Bygdeå norra sockendel, brukspredikanten Erik Andreas Rosenius. Han bodde kvar i socknen under sin inspektörstid, 1861–63, och kunde därför i högsta grad vittna om tillståndet hemmavid. Han skulle även på långa resor lära känna läget i hela övre Norrland och hade att tillsammans med de övriga nitton inspektörerna avlämna ingående berättelser om skolornas tillstånd och resultat. För Bygdeå liksom för hela sitt distrikt avlämnade Rosenius följande uppgifter att jämföras med södra stiftsdelen där seminarieföreståndaren i Härnösand åren 1847–77, Sven Håkansson Wagenius, var inspektör. Denne kände väl lärar-

kåren ute i bygderna som sina elever från seminariet. En första kolumn för hela landet kan även vara nyttig som totaljämförelse (Tab 2).

Tab 2. Folkskoleinspektörernas berättelser 1861–63 för hela landet, Norrland och Bygdeå. Närvarande barn. Läroämnen. Procent

	Hela landet	Västernorr! Jämtland	Norrbottn Västerbotten	Bygdeå
Barn i skolåldern (Ca 600 000)		32 795	21 697	725
Närvarande vid insp.	137 438	3 250	2 316	116
Därav undervisade i:	%	%	%	%
Katekes	88	83	73	98
Biblisk historia	52	71	45	30
Skrivning	72	86	60	100
Räkning	49	68	35	68
Över minimum:				
Geografi och historia	13	15	6	15
Naturlära	5	7	-	-
Geometri, linerarritning	2	1	-	-
Grammatik	-	5	1	-

Totalsummorna för barnen i skolåldern är osäkra vissa år. Men de duger för att visa att i hela landet var ungefär vart femte barn närvarande vid den första inspektionen, i Norrland vart tionde. Stavning och innanläsning upptogs först i berättelserna. De var självklara ämnen för alla, men noterades på varierande sätt och medtages därför ej här. Av den gamla folkundervisningens innehåll märks katekesen med en kvardröjande stark ställning. Den skulle snart få stå tillbaka för bibliska historien, som ännu vid denna tid hade en svag ställning inom den nya skolans minimikurs. Där dominerade till en början skrivning. Men även räkning skulle snart få allt flera elever.

I det nya ämnesblocket "över minimum" hade länge geografi och historia de flesta eleverna. I kommande inspektioner skulle hela denna grupp av ämnen få allt större uppmärksamhet och öka i omfattning som mycket angelägen för samhället i en ny tid. Men då måste samtidigt skolgången öka från någon termin eller något år till en mer utsträckt och regelbunden skoltid för alltfler barn. Även för detta och för en höjning av undervisningens kvalitet och skolornas inre arbete kämpade de nya inspektörerna.

Den första statliga inspektionen avslöjade således läget efter femton år, då mer lokala ambitioner utgjort svar på statens påbud. Resultatet är förvånansvärt enhetligt. Bortsett från att det gäller en mindre andel av barnen i skolåldern uppvisar dock Norrland i stort sett samma mönster för elevernas läsning av olika ämnen. Även för Bygdeå tecknade Rosenius en mot det hela samstämmig bild. Detta kan kvalificera för en mer allmän slutbetraktelse av skolornas resultat i alla stift och därmed en sammanfattning av statens ansträngningar och åtgärder i ett mer nyanserat perspektiv. Då handlar det till en början än en gång om den gamla kyrkliga traditionens inflytande och betydelse.

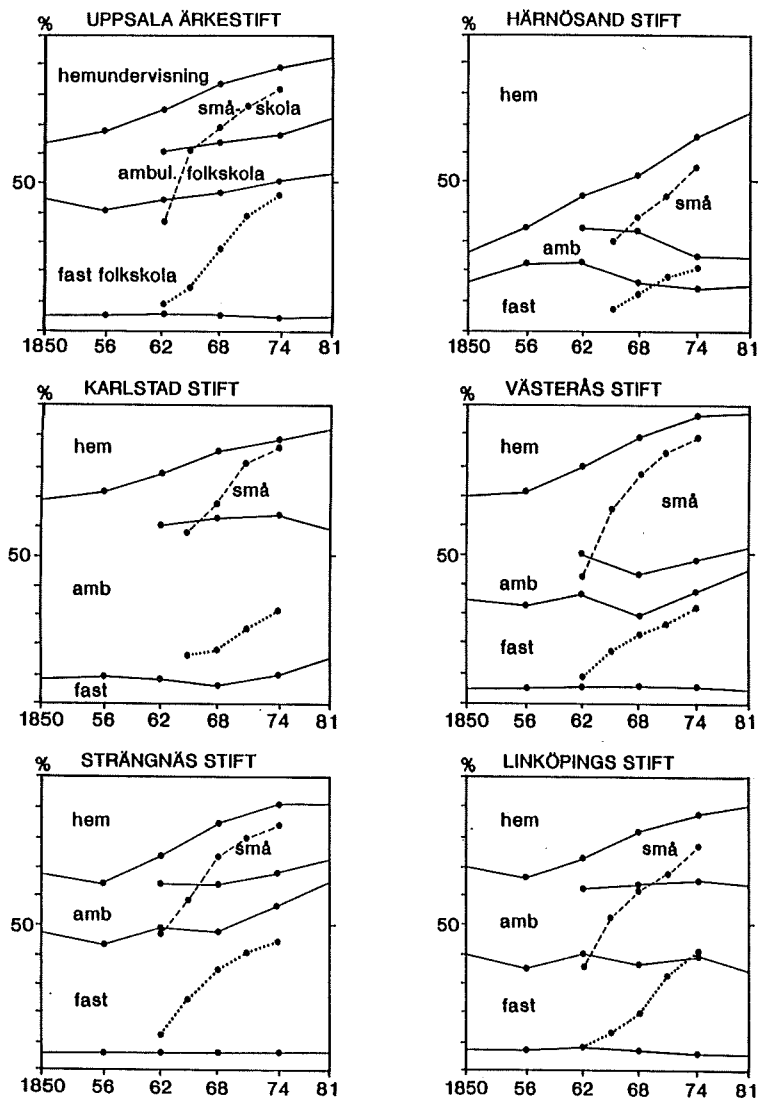
Staten och skolans första tid. Ett nyanserat perspektiv

Den mest radikala sammanfattningen torde var en totalbild av skolformerna och skolgången 1850–81 samt uppgifter om lästa ämnen 1862–74, då denna senare statistik fick sin början. Allt blir då en summering av socknarnas årliga berättelser till konsistorierna och vidare till folkskolebyrån och departementet vart tredje år. Det gäller således här underlaget för den officiella skolstatistiken, som avser alla barn i skolåldern och inte endast de barn som var närvarande vid folkskoleinspektionerna. Men totalbilden för analysen blir densamma i båda materialen, liksom i ett tredje som innehåller socknarnas särskilda redovisningar direkt till varje inspektion. Trenderna består. Diagrammen är uppställda i ett försök till en mer översiktlig geografisk ordning från norr till söder (Fig 2, nästa sida).

Diagrammen ger naturligtvis endast de grova dragen. Den gamla kyrkliga undervisningen i hemmen dominerade starkt i Norrland, men dröjde länge kvar som ett alternativ även i övriga stift. En övergång från de kyrkliga samlingarna och förhören ute i socknarna skedde genom att skolgången till en början blev ambulatorisk. Särskilt gällde detta i Karlstads och Växjö stift, men även i Västerås, Göteborg och Kalmar. Den lagstiftade fasta folkskolan fick starkare fäste i övriga stift, i synnerhet i Lunds och Visby stift med skoltraditioner från den danska tiden. Småskolorna och de mindre folkskolorna bröt in i mönstret under 1860-talet på ett något varierande sätt, men berörde främst de ambulatoriska skolformernas fortsatta omfattning. Detta helhetspanorama för skolornas yttre organisation varierar således ganska starkt mellan stift.

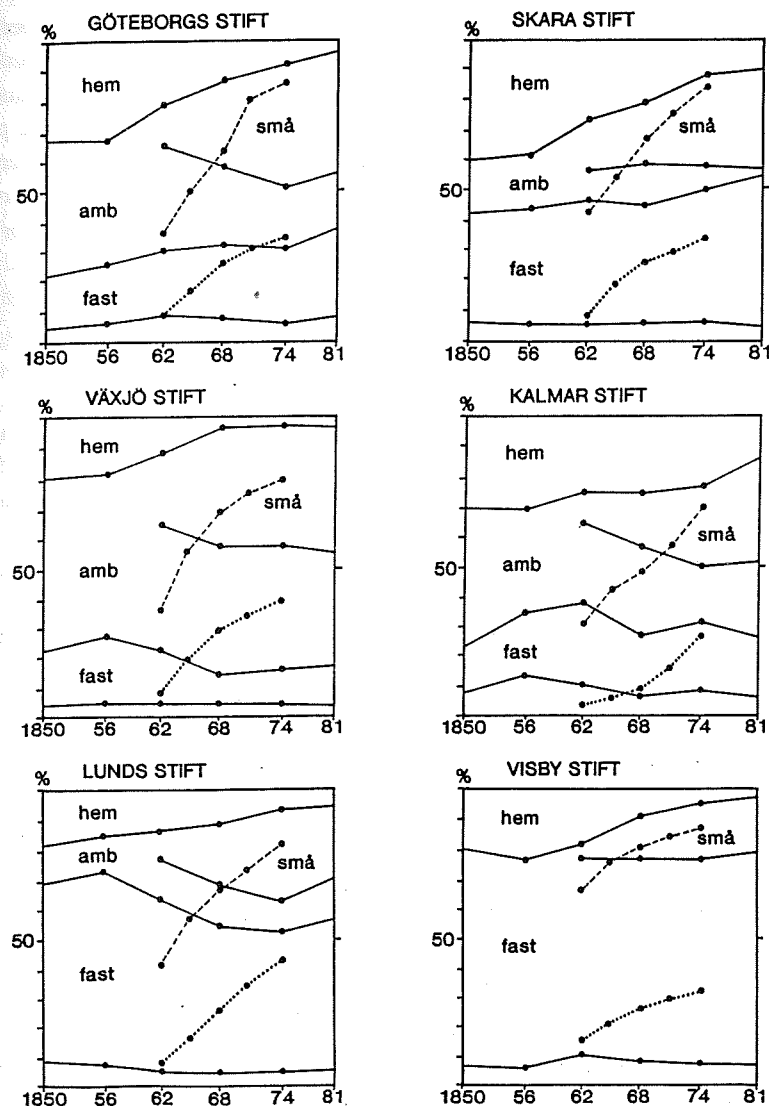
En helt annan helhetsbild ger emellertid socknarnas berättelser om undervisningen och resultaten. Oavsett skolgångens organisation blev trenden mycket enhetlig för hela landet. Resultaten av den gamla lästraditionen var naturligtvis hela tiden underförstådd. Kyrkans krav på innanläsning och kunskaper i

Fig 2 a. Stiften. Undervisningsformer och skolgång 1850–1881.



Skolbarnens deltagande i undervisningen i skrivning (----) och i historia/geografi (.....) 1862–1874. Enskilda skolor och läroverk illustreras i vissa stift längst ned på diagrammen. Den obetydliga andelen "saknar undervisning" har förts till fältet för hemundervisning. Källa: Sammandrag av konsistoriernas uppgifter angående folkskolornas tillstånd 1847–81. (Eckl.dep. arkiv; H III ba)

Fig 2 b. Stiften, forts. Undervisningsformer och skolgång 1850–1881.



Skolbarnens deltagande i undervisningen i skrivning (----) och i historia/geografi (.....) 1862–1874. Enskilda skolor och läroverk illustreras i vissa stift längst ned på diagrammen. Den obetydliga andelen "saknar undervisning" har förts till fältet för hemundervisning. Källa: Sammandrag av konsistoriernas uppgifter angående folkskolornas tillstånd 1847–81. (Eckl.dep. arkiv; H III ba)

katekesen som grund för nattvardsläsningen låg sedan gammalt på församlingens och föräldrarnas eget ansvar att vidmakthålla. Denna lästradition var den djupare bakgrunden för barnens kunskaper i alla stift. Den dominerade stort under hela 1850-talet. Förnyelsen kom med småskolorna och folkskoleinspektörerna.

Mot denna bakgrund avtecknar sig således genombrottet för skolans minimikurs med biblisk historia, skrivning och räkning jämte kyrkosång på ett drastiskt sätt. Här framträder med massiv styrka den pedagogiska debatten och de statliga påbuden för hela landet. Minimikursen måste drivas igenom och processen blev därför också – som i alla efterkommande reformer – i princip tämligen enhetlig över hela landet. Det inre arbetet och därmed resultaten förnyades oavsett de bakomliggande varierande skolformerna. Detta gäller i första hand skolans minimikurs. Ungefär hälften av skolbarnen noterades 1862 för skrivning eller någon annan del av "minimum". Nära nog alla nådde upp på miniminivån tio år senare.

För kursen "över minimum", främst geografi och historia, gick ökningen i minst samma takt men i blygsammare skala. Från nästan ingen elev ökade läsningen till att gälla mellan en tredjedel och hälften av eleverna inom samma tidsperiod.

För Härnösands stift blev skeendet än mer åskådligt och dramatiskt. Den gamla lästraditionen dominerade länge nästan helt. I Bygdeå har vi sett hur svag den nya skolans ställning faktiskt var. Men skolans minimum följde tillväxten av antalet skolbarn på ett förväntat sätt. Detsamma gällde läsningen "över minimum". Här blev dock övergången från den gamla traditionen till den nya utomordentligt utdragen och känslig. Först när kyrkan hade tagit med hela skolans minimikurs som ett nytt och i och för sig främmande krav för nattvardsläsningen gav föräldrarna och sockenmännen sitt avgörande stöd åt en fastare skolgång och nya läroämnen.

Men läraren och folkskoleinspektören från Bygdeå socken, E A Rosenius, hade kvar sina drömmar om den gamla ordningen. Det framgår av hans berättelse till staten, dagtecknad i Robertsfors den 23 september 1863.

"Med tiden, sedan först tillräckligt många "egentliga" folkskolor blivit anlagda och föräldrar och målsmän blivit satta i nödvändigheten att där ordentligt inställa sina barn, måste det komma därhän att den ene brodern och systemen skall i stavning och innanläsning kunna skickligt handleda den andra; och omsider då dessa hunnit uppväxa, skola de lyfta hela bördan av småskolorna från statens skuldror och själva finnas vara, en och var för sina barn, – de ömmaste och bästa småskolelärare - - - Må den tiden komma!"

Den tiden kom aldrig. Men drömmen påminner om hur "bördan på statens skuldror" länge än skulle bäras även av den gamla traditionen och av kyrkan. Helhetsbilden för landet och närbilden från Bygdeå frammanar tillsammans ett tänkvärt och mer nyanserat perspektiv.

Källor och litteratur

För vidare kommentarer och noter hänvisas till författarens avhandling (1972) och här refererade artiklar (1991, 1991, 1992) samt till nedanstående utförliga källförteckning.

Otryckta källor

Riksarkivet

Ecklesiastikdepartementets statistiska avdelnings arkiv:

Primäruppgifter från skolstyrelser och skolråd. (H III aaa)

Sammandrag av konsistorernas uppgifter angående folkskolornas tillstånd 1847–1881. (H III ba)

Sammandrag av folkskoleinspektörernas tabeller 1861–76. (H III bc)

Härnösands landsarkiv

Härnösands domkapitels arkiv:

Manualhandlingar efter orter, 1841–80 (EIII vol 159, 173, 194)

Berättelser angående folkskolorna 1841–80, (EIII vol 168, 185, 206)

Visitationshandlingar (FIII be, vol. 2)

Skolreglementen mm. (GIIIb, vol. 10)

Bygdeå kyrkoarkiv

Katekismilängd 1639–1752 (AI:1)

Husförhörslängd 1853–62 (AI:13a-b)

Statistiska tabeller 1750–1876 (GI:1)

Husförhörjournal 1852–91 (H I, ingår i P 3)

Sockenstämmoprotokoll 1835–44 (KI:2)

Sockenstämmoprotokoll 1843–47 (KIV, bil.)

Kyrkorådsprotokoll (KII:1 och KIV, bil.)

Skolstyrelseprotokoll 1845–52 och 1862 (KII:1, bil.)

Skolräkenskaper 1853 (LII)

Skolreglemente 1846 (KII:1, bil.)

Förteckning över barn i skolåldern 1846–1847 (KII:1, bil.)

Elevlistor terminsvis 1848–56 (KII:1, bil.)

Kungörelser 1837–74 (P 9–17)

Bygdeå kommunarkiv
Skolräkenskaper mm (DI:1-2)

Bygdeå skolmuseum
Bygdeå folkskolas matrikel 1847-70
Tryckta källor och litteratur

Aquilonius, K., Det svenska folkskoleväsendet 1809-1860. Den svenska folkskolans historia. Del 2. Stockholm 1942.

Berättelser om folkskolorna i riket för åren 1861-63 avgivna av tillförordnade folkskoleinspektörer. I-II. Stockholm 1864.

Franzén, J., Historik över folkskoleinspektionen i Sverige. Folkundervisningskommitténs betänkande III. Stockholm 1913.

Johansson, E., En studie med kvantitativa metoder av folkundervisningen i Bygdeå socken 1845-73. Akad.avh. Umeå 1972.

Johansson, E., "Läser själva orden. Läser i book." Barnens läsning i Bygdeå 1640 med några vidare utblickar. Ingår i Skole, Dannelse, Samfund. Festskrift till Vagn Skovgaard-Petersen. Odense 1991. Sid 131-137.

Johansson, E., "Mindre än minimum." Den gamla hemläsningen och föräldrarnas ambitioner för barnen i ljuset av folkskoleinspektörernas berättelser 1861-68. Forskning om utbildning. 1991:4. Sid 28-43.

Johansson, E., Härnösands folkskoleseminarium. De första åren. Jubileumsskrift. Högskolan i Sundsvall/Härnösand. 1992.

Kungl. Maj:ts nådiga stadga angående folkskolorna i riket given Stockholms slott den 18 juni 1842.

Kungl. cirkulär till konsistorierna den 15 augusti 1842.

Sörensen, A., Det svenska folkundervisningsväsendet 1860-1900. Den svenska folkskolans historia. Del 3. Stockholm 1942.

Inläggen från Daniel Lindmark, Lennart Tegborg och Egil Johansson kommenterade av Sven Lundkvist

I huvudsak kan jag ansluta mig till Daniel Lindmarks, Lennart Tegborgs och Egil Johanssons framställningar, men jag skulle med dem som utgångspunkt vilja diskutera ett antal frågor.

Jag börjar med att presentera denna overheadbild av läget 1840 och 1862:

Stiftens skoltäthet 1840 och 1862

Stift	Antal förs	1840		1862		
		% med skola	% utan skola	Tot ant barn	Därav skolbarn	% skolbarn
Lund	433	91,2	8,8	93 919	82 087	87,4
Västerås	103	71,9	28,1	41 228	32 823	79,6
Strängnäs	170	70,0	30,0	31 079	22 005	70,8
Uppsala	245	58,4	41,6	45 379	34 591	76,2
Växjö	187	44,9	55,1	42 234	36 851	72,5
Visby	92	33,7	66,3	6 380	5 180	81,2
Karlstad	132	32,9	67,1	55 039		
Linköping	214	24,3	75,7	46 034	32 951	71,6
Kalmar	60	21,7	78,3	19 554	14 230	72,8
Göteborg	259	18,9	81,1	65 130	51 682	79,4
Härnösand	161	16,8	83,2	53 091		
Skara	236	11,9	88,1	44 489	31 848	71,6

Källa: Bil. till K. M:ts proposition 1840, n:o 7 och E. Johansson, "Mindre än minimum", *Forskning om utbildning* 1991:4, s. 34.

Uppgifterna 1840 utgår från regeringens proposition den 1 februari till det, som skulle utmyнна i 1842 års folkskolestadga. Till den är fogad en bilaga med uppgifter från alla stiftet och dess församlingar över ett antal fasta skolor, egna skolhus, barn i dessa skolor, undervisningssätt (växelundervisning och gamla metoden), avlönade fasta lärare, deras lönevillkor, antal ambulatoriska skolor, deras lärare och lönevillkor och slutligen antalet för-

samlingar, som saknade alla slag av skolor. Uppgifterna är av stort intresse men har inte i samband med detta jubileum tagits upp till närmare granskning, vilket de annars väl förtjänar. Här skall jag visa på några möjligheter.

Min tabell är uppställd så, att den har stiften ordnade allt efter de har ett utbyggt folkskoleväsen 1840 (Stockholms stad utelämnad). Den visar inte bara att ungefär hälften av landets socknar hade skolor utan också att det rör sig om stora regionala skillnader. Jag är väl medveten om att det finns en hel rad källkritiska problem förknippade med siffrorna. Hur har siffrorna kommit till, var ligger materialet och vad tillåter det? är några av de frågor, som jag ställer mig. Uppenbart är dock, att en närmare analys av läget skulle ge en grund att stå på. Vi skulle kunna se undervisningsmetoder – intressant nog har det väl utbyggda Lunds stift nästan enbart undervisning enligt "gamla metoden", inte växelundervisning – lärarfördelning och lärarlöner, fördelningen fasta och ambulatoriska skolor osv. i slutet av 1830-talet före tillkomsten av 1842 års folkskolestadga.

Om jag sedan lägger in utvecklingen, som den såg ut före 1862 på grundval av Egil Johanssons framtagna siffermaterial, blir bilden en annan. Även om materialet inte är helt jämförbart, bl.a. jämför jag antalet skolor med antalet barn, ger det dock en grov möjlighet att jämföra läget 1840 med det 1862.

På de dryga 20 åren har vi fått en kolossal utveckling, där de gamla skillnaderna i stor utsträckning försvunnit. Hur var det möjligt? Tar vi in Daniel Lindmarks figur 2 (sid 103) blir vi klokare. Den visar att de fasta skolorna inte ökat sin andel särskilt mycket utan att ökningen framför allt faller på att småskolorna övertagit alltmer av hemundervisningen. Samtidigt visar figuren att antalet icke hemundervisade ökat, vare sig det beror på skiljaktig redovisning eller speglar en faktisk utveckling. Alltnog, krisen i skolans ställning kommer fram liksom medlen att komma till rätta med den.

Småskolornas roll och vad den innebar, blir därmed mycket väsentlig. Den vetter både åt undervisningens innehåll, där växelundervisningen avlöstes av en individuell undervisning, dvs. en återgång till bestämmelserna i kyrkolagen, och kommunernas initiativ och ställning. Lindmark diskuterar småskolan och hans resultat pekar på, menar jag, behovet av ytterligare sådan diskussion. Hur såg sambanden ut mellan socknarnas erfarenheter, krav och ekonomi å ena sidan och å den andra den allmänna debatten, bl.a. förkroppsligad i Torsten Rudenschölds person?

Småskolelösningen har intresse också ur andra aspekter. Först vill jag ta upp kyrkans och lärarkårens betydelse för utvecklingen. Som Tegborg stryker under, blev kyrkoherden den naturlige ordföranden i skolorganisationen.

Ur statens synvinkel var han en ämbetsman, som man kunde lita på och som kunde kontrollera utvecklingen. Men därigenom blev han också gisslan och tvingades mer eller mindre in i en utveckling, som han måste ta konsekvenserna av. Min fråga blir då, var detta en ur kyrkans aspekt god utveckling? Jag skall utveckla detta något. Som Tegborg också poängterat, fanns det en inbyggd, latent spänning mellan kyrkoherdens religiösa roll och lärarkårens eventuella annorlunda uppfattningar. Det kunde med andra ord spreta åt olika håll. Detta blev också fallet. Småskolan bl.a. ledde till att kyrkans minimum fick en konkurrent, då den också skulle ge undervisning i skrivning och räkning, och till att allmogen tydligen accepterade detta. Kyrkan tvangs därför in i en utveckling, där man rimligen måste ha frågat sig, vart den ledde. Lärarkåren, vare sig den utbildats vid seminarier eller av andra orsaker befanns lämplig för småskolan, måste nästan logiskt alltmer värna om sin egen roll.

Innebar inte också småskolans större minimum att dörren öppnats för en självständig utveckling styrd av lärarkåren? Skymtar inte i fortsättningen en grund för sekulariseringen? Jag har i ett annat sammanhang diskuterat just sekulariseringen och dess framväxt bland gemene man under 1800-talets senare del och 1900-talets förra hälft. Stiftsutvecklingen är där mycket olikartad men uppenbart är att folkskollärarkåren spelat en roll, inte minst inom de framflytande folkrörelserna. Paradoxalt nog kan här frikyrklighetens egna skolor på olika sätt haft sin betydelse. Frågorna om samhällets förändring blir bl.a. därför ytterst väsentliga. Skolfrågan utvecklas ju i ett samhälle präglad av stor förändring.

En kategori, som inte kommit till tals är barnen själva. Vilken roll spelade undervisningens innehåll för dem? Vilka upplevelser för de med sig ut i livet och hur skulle de komplettera dem senare? Min egen farmor kan stå som ett exempel. Hon hade bakom sig en skoltid på totalt tre månader. Trots detta var hon en lysande berättare och brevskrivare med stort ordförråd, som var starkt bibliskt färgat och med en uppsjö av ordstäv och formuleringar. Hon kompletterade uppenbarligen sin utbildning genom självstudier i form av bibelläsning, berättelser av andra och inte minst stark påverkan av den framflytande väckelsen.

En annan aspekt, som aktualiseras bl.a. av småskolans införande, är förhållandet stat–socken–kommun. Jag vill ta upp problematiken utifrån 1842 års folkskolestadga.

Uppenbart är, att statens roll är väsentlig. Den ökar över tid från 1840 alltmer i folkskolefrågan och även på andra områden. I detta ligger ett problem. Vanligen har man sagt, att statens roll var tillbakahållande, ett slags

manchesterliberalism, laissez-faire och först under 1800-talets sista decennier kom en aktivare statlig inställning. Förra året fick vi dock en undersökning av Svenbjörn Kilander, Den nya staten och den gamla, som ändrade förutsättningarna. Han konstaterade att det vid 1800-talets mitt och några decennier framåt fanns två samhällsfärer: den "allmänna", dit statens uppgifter hörde, och den "enskilda", dit bl.a. kommunerna hörde. Denna tudelade konception var väl förankrad i tidens doktrinbildning, företrädd bl.a. av Christopher Jacob Boström. Fram till 1850-talet hade statsmakten ett växande inflytande, där landshövdingen hade vittgående kontrollfunktioner. Kommunerna hade svårt att hävda sig och sina intressen i förhållande till staten. Decentralisering och ökad frihet stod högt i kurs vid denna tid, när det gällde att lösa motsättningar i samhället. Lösningen på problemet blev därför en ökad grad av kommunalt självstyre, dvs. ökad frihet åt delarna i samhällets enskilda sfär. Det här är mycket tydligt i skolfrågorna.

I regeringens proposition 1840 beskrivs situationen, bl.a. att kunniga lärare saknas i riket och att orsaken till en del beror på bristen på utbildningsanstalter för blivande lärare men huvudsakligen på "ringa och otillräckliga löneförmåner". Den bristen skulle täckas av statliga medel, "vilket K. M:t anser vara Statens åliggande". Vid 1834-35 års riksdag hade ständerna antagit grundsatsen, "att varje församling skall underhålla sin skola och själv avlöna lärare". "Kongl. Maj:t erkänner väl grundsatsens allmänna giltighet, men tror den likväl kunna och medgiva undantag. Oförmögenheten hos församlingarna att ensam bekosta lärarnas avlöning, har av de flesta domkapitlen blivit uppgiven såsom förnämsta hindret emot skolans inrättande." Staten borde därför med allmänt bidrag understödja församlingens egna bemödanden.

Man iakttar alltså noga, att skolväsendet är enskild sfär och församlingens angelägenhet. Samtidigt betonar propositionen, att samhällets högre ändamål fordrade, att undervisningen motsvarade "sitt förnämsta syfte och ändamål, att utbilda och förädla den religiösa och moraliska känslan, eller tidens stigande fordringar på bildning i allmänhet". Var inte detta fallet, "så har Staten både skyldighet att vaka över och befordra folkbildningen, samt rättighet att av varje samhällsmedlem fordra åtminstone det kunskapsmått, varför utan han icke förmår inse sin bestämmelse eller rätt att uppfylla sina plikter". Staten kunde därför tillhålla försumliga föräldrar att hålla sina barn i den allmänna skolan och samtidigt fylla sin plikt att erbjuda tillfälle till vinnande av andra nyttiga kunskaper. Därmed hade staten skapat möjlighet att ingripa i den enskilda sfären.

Den fortsatta utvecklingen inom skolväsendet belyser vad som skedde i enlighet med gällande doktrin. Staten hade en skyldighet att övervaka och genom att socknen och senare kommunen ålades skyldigheten att svara för sin del, skapades utrymme för skolväsendet: staten gav 1846 ett fast skolbidrag, 1858 inrättades småskolan av socknen med större frihet till anställning av lärare och minskade krav på kunskaper, 1861 infördes statens kontrollorgan folkskoleinspektörer, 1864 statens ecklesiastikverk osv. Utvecklingen kunde därför gillas av alla parter. Allmogen fick en lättillgängligare och undervisningsmässigt modernare skola, medan kyrkan också hade ett religiöst inflytande, utan vilket man inte ansågs kunna gå ut i livet som vuxen. På 1880-talet hade skolan slagit igenom i de flesta socknar.

Det har varit mycket stimulerande att ta del av författarnas framställningar och jag accepterar dem i huvudlinjerna. Resultaten är sådana, att de kräver omtänkande på många håll. Samtidigt måste jag konstatera, att mycken ytterligare forskning måste till i det mödosamma empiriska materialet, innan vi vet, vad som hände mer i detalj. Lycka till med det arbetet.

Övriga bidrag för Utbildningshistoria 1992

Sven Ekwall:

”Till föräldrar och målsmän” – kring en hem och skola-information av gammalt snitt

En ny epok

Året var 1864. Årtiondet kännetecknades av ökande utvecklingstakt. Dåtida materiella innovationer var många och medgav efterhand en kulturell uppgång.

Artskilda exempel ur vår historia kan motivera påståendet att ett nytt skede började vid 1860-talets mitt.

Nu infördes fullständig näringsfrihet; den moderna stålindustrin föddes; skogsbrukets produkter fick exportvärde och medförde satsningar i alla led; efter Västra stambanans tillblivelse kom Stockholm och Göteborg varandra så nära att det föreslogs *en* gemensam klocktid för vårt land¹; vår första journalistiskt moderna tidning, Dagens Nyheter, började utkomma.

Skandinavismen som aktiv rörelse gick i graven, men viktiga inrikespolitiska reformer såg dagens ljus. Sålunda trädde en modern strafflag i kraft; en helt ny kommunallagstiftning kunde börja tillämpas; representationsförslaget var vilande för att snart förverkligas i och genom tvåkammarriksdagen.

Sistnämnda reform markerade, har det sagts, ”en viktig etappseger för den svenska liberalismen”. Noggrannare angivet har den nya åsiktsriktningen fått namnet ”*den demokratiska liberalismen*”.²

Denna fick vid samma tid fäste inom skolans område. Den reformsinnade ecklesiastikministern *Fredrik Ferdinand Carlson* hade just tillträtt. Hans tid som statsråd blev fruktbar för den obligatoriska skolan. Efter att i ett första cirkulär ha reglerat det organisatoriska förhållandet mellan 1858 års småskola och den egentliga folkskolan lät han år 1864 föreskriva, att lärarna skulle *direkt* handleda sina elever – utan monitörer. Det anbefalldes, att lärjungarna ”med afseende å deras olika framsteg” skulle *föras i klasser*.³

Vidare tog F.F. Carlson initiativ som inledde en välbehövlig förbättring av folkskollärarytbildningen: "sakkunniga fick resa till Tyskland och Schweiz för att studera förhållandena i dessa länder."⁴

Reformerna ingår i en naturlig utveckling: inemot en mansålder hade nu förflutit, sedan folkskolan blev obligatorisk. Tillspetsat sagt hade den nya skolan visat sig vara ganska försöksbetonad. Den hade svårt att svara mot de sociala förändringarna. Principiellt sett hade folkskolan ännu inte lyckats förbereda sina elever till inträde i högre skolor. Men dess funktion att vara bottenkola var efterlyst, vid denna tid just tecknad som önskemål av den liberale tidningsmannen S.A. Hedlund; i form av "den rationella undervisningsmekanismen".⁵

Yppade behov av skolinformation

Det tycks ha legat i tiden, att folkskolans nytta och nödvändighet i vida kretsar varit mindre kända, okända eller obeaktade. Egentlig upplysning på området förefaller närmast obefintlig.

Hur en sådan företeelse dock i enstaka fall kom att ta sig ut skall bli föremål för kringssyn och analysförsök i denna studie. Befogat är att dessförinnan söka klarlägga strävanden som sträckte sig till behovet av verklig information om folkets skola. Med en sådan skulle menige man få den motivation varigenom positivt skolintresse och jämn skolgång kunde förväntas som en naturlig följd.

Det blev i lärarkretsar man tidigt, men ganska sporadiskt, insåg det angelägna i att upplysa föräldrar och allmänhet om folkskolans tillstånd och behov. En särskilt intressant indikation härpå är bevarad i protokollen från vad som ansetts vara Sveriges första folkskollärarytelse (jfr den fylliga boken med samma titel; förf Gustaf Kaleen 1966, ÅSU 116).⁶

Redan år 1850 hade "skolemästarens förhållande till barnens föräldrar" ingående debatterats inom denna förening, i Borrby på skånska Österlen:

Härvid underströks i hur hög grad barnens flit och ambition var beroende av hemmets inställning till undervisningen. Som en följd härav betonades vikten av att föräldrarna *informerades* om nyttan av de kunskaper, som skolan meddelade.⁷

Föreningen återupptog hithörande problem flera gånger under sin tillvaro. Men först efter 15 år tycks man ha nått fram till en lösning som är konkret formulerad. Närmare bestämt efterlyses information i ordets egentliga mening, dvs. en formaliserad skriftlig upplysning till vårdnadshavarna. Utöver vad Kaleen refererat⁸ låter jag ett par avsnitt ur föreningsproto-

kollen explicit förmedla, vad bygdens lärare velat inlägga i begreppet upplysningslitteratur, ja en behövlig handledning i "uppfostringskonsten".

Föreningens ordförande, C.G. Hallgren, efterlyste nämligen i ett mötesinlägg "*någon för ändamålet nyttig skrift*". Han tillfogade:

På så sätt anser jag, att mycket godt skulle kunna åstadkommas för barnens kristliga uppfostran samt skolans och hemmens närmande till hvarandra.⁹

Flera mötesdeltagare instämde helt i ordförandens uttalande. Dessutom underströk en av medlemmarna, att det skulle tarvas ökad upplysning i hemmen om de profana skolämnena och deras betydelse:

I anseende till den obenägenhet en del föräldrar hysa för en del af folkskolans läroämnen, bör skolläraren söka att, genom samtal med barnens föräldrar, göra dem uppmärksamma på den nytta dessa kunskaper kunna medföra för lifvet.¹⁰

Hans påpekande verkar nödvändigt. Ty inom föreningen hade man, finner Kaleen, visat viss benägenhet att se

samhällsproblemen inklusive frågan om folkundervisningens syftemål ur ett snävt religiöst perspektiv.¹¹

Det kunde varit nog att återge detta om de skånska skolidealernas uppfattning i saken. Emellertid bör vi notera, att deras nyss refererade ställningstagande härrör från år 1865. Då förelåg redan i tryck en skrift, som stämde väl överens med de önskemål man uttalat inom Borrby folkskollärarytelse.

Broschyrens titel är "*Skolan. Ett ord till Föräldrar och Målsmän*". Den är författad av Johan Fredrik Sandberg och tryckt i Norrköping 1864.¹² Såvitt föreningsprotokollen utvisar lär skriften ha varit okänd bland Österlen-lärarna. Den finns inte heller upptagen i den boksamling föreningen skaffat åt sina medlemmar för att främja deras "självbildning och förkovran i skolkunskap".¹³ Sandberg blev eljest – med två olika volymer¹⁴ – omsider representerad i detta originella bibliotek för "bokbyten" vid föreningsmötena.

Det faktum att Norrköping som tryckort blivit nämnt här ovan bör föranleda oss att undersöka dåtida tendenser bland skolledare och lärare i Östergötland. Stort intresse för skolans sak – inklusive dess samarbete med hemmen – ses dokumenterat bland ärendena vid stiftsskolmötet i Linköping sensommaren 1864. Dagordningens fråga nr 11 hade fått följande formulering: "*I hwad mån bör folkskolan få påräkna hemmens medverkan för sina ändamål och huru skall en sådan enig samverkan kunna befrämjas?*"¹⁵

Ärendet var närbesläktat med ett som Norrköpings Folkskolelärare-förening hade avhandlat vid sitt regionala möte någon månad tidigare. Då hade första överläggningsfrågan varit denna: "Huru och genom hvilka medel skall man bäst kunna väcka folkets intresse för underwisningen och aktning för folkskolan?"¹⁶

Fredrik Sandberg, vars namn och insatser vi senare återvänder till, var ordförande i denna förening men av en utrikesresa förhindrad att leda mötet. Referat härifrån återfinns i skoltidningen Föreningen. Därjämte är ganska utförliga mötesanteckningar bevarade i lärarföreningens arkiv.¹⁷ I det relevanta sammanhanget är debattresultatet här återgivet i ordalag som betonar *läraransvaret*. Respektive skolråds roll framställs relativt diffust, närmast som en föga förpliktande angelägenhet:

Mötets svar på frågan blef: I första rummet lärarens nit och skicklighet för sitt kall, men derjemte i andra rummet skolrådets sammansättning och ordnande för sin verksamhet så, att det med detsamma åsyftade ändamålet må efter bästa förmåga vinnas.

Vid det senare, mera betydelsefulla mötestillfället lades så mycken debattid på en fråga nr 10 – om lärarnas direkta undervisning – att deltagarna sedan ansåg även elvte frågan vara besvarad [!]

i den åsigt, som mötet uttalat i afseende på den 10:de, neml. att hemmet bör medverka till folkskolans ändamål så mycket, som det kan.¹⁸

Två personer förefaller ha varit tongivande vid ämnets behandling på detta stiftsmöte: bonderiksdagsmannen Jonas Andersson i Häckenäs, känd för liberala tankegångar, varibland tidig anslutning till bottenkolidén, samt prosten Fredrik Johansson, en av provinsens folkskolinspektörer. Debattens utgång företer viss tyngdpunktsförskjutning. Här sägs nu ansvaret mest åvila *föräldrar och målsmän*. Deras möjligheter att inhämta kunskap om skolans villkor och att leva sig in i dem förefaller dock knappast ha blivit nämnda.

Låt oss avlyssna huvudpunkterna i vad de nämnda skolsakkunniga haft att säga. Deras inlägg skulle nämligen utgöra mötets resolution i ärendekomplexet. De väsentligaste delarna av yttrandena återges nedan (Andersson resp Johansson står för var sin hälft av citatet ur ÖC):

Man har försökt wexelunderwisningsmetoder men icke funnit den fullt ändamålsenlig. [- - -] Hemmens medverkan och interesse för folkskolans ändamål wore alldeles nödvändig. – En stor svårighet, som icke blifwit widrörd, [är] nämligen att kunna förmå föräldrarna att låta barnen gå i skolan samt låta dem gå der jemt och ordentligt. Genom barnens bortowaro tidtals brytas lexlagen [- - -].

Alldeles påtagligt har varken dessa inflytelserika personer eller andra skoldebattörer vid de östgötska sommarmötena gått in på *behovet av en upplysningsskrift* i det viktiga ämnet: om hemmens och skolans betydelsefulla *samverkan*. Som en ödets ironi får vi därför betrakta den informativt inriktade *Fredrik Sandbergs* förhinder både att leda Norrköpingslärares möte och att bevista stiftsmötet i Linköping – för att studera utländskt skolväsen.

Två editioner – och två tidningsartiklar

Utifrån vad jag nyss anfört är det så mycket mera lockande att söka avhandla Sandbergs tryckta skolinformation av år 1864. Det föreligger onekligen ett behov att ta upp den numera bortglömda skriften och att låta detta ske ur flera aspekter. Den får i sig ses som ett litet tecken bland många, att "en ny epok" inträtt också i den svenska skolan.

Det enskilda fallet påkallar en granskning. Nedan följer punktvis en kort diskussion, ägnad att inleda vidare analys.

(1) Under vilka omständigheter kan en hem och skola-broschyr ha framställts så tidigt?¹⁹ (Att den dock förblivit föga uppmärksammas får bli föremål för en slutdiskussion.)

I förbigående sagt vill jag hävda, att beteckningen den nyss fått trots allt inte är anakronistisk. Vår nuvarande föräldraorganisation, Riksförbundet Hem och Skola (RHS), har nämligen låtit sin historik gripa tillbaka ända till Borrbys-föreningens informationssträvanden av år 1850.²⁰

(2) "Föga uppmärksammas" – nyssnämnda förhållande inträdde, trots att broschyren i viss utsträckning fick sitt budskap spritt på olika sätt. På vilka sätt?

(3) I den fortsatta framställningen finner jag ofrånkomligt att stanna för de personer som stått för broschyrens utgivning; jämte dess egentlige författare ses ännu en person ha spelat en ej obetydlig roll i sammanhanget.

(4) Den unika broschyren är värd att underkastas grundlig analys, som skall omfatta både innehåll och utformning.

Att jag fått uppmärksamheten riktad på Fredrik Sandbergs berörda skrift – och nu velat sprida kännedom om den – kommer sig primärt av att jag i forskningssyfte penetrerat en stor del av hans produktion.²¹

I en första bibliografi uppger en personhistoriker, att den aktuella broschyren utkommit i två upplagor.²² Den oansenliga skriften trycktes visserligen två gånger, först i Norrköping, senare i Uppsala.²³ Men endast första editionen är försedd med författarbeteckningen "Fr.S." Den andra

editionen upptar enbart uppgifter om tryckort och -år. Vidare är denna utgåva *inte så fullständig* som den ursprungliga.

Skillnaden består i att Uppsala-editionen *saknar* ett relativt betydelsefullt avsnitt. I Norrköpings-editionen har författaren låtit detta inflyta strax före framställningens slut, sedan han framhållit, att "hvad ljuset är för den yttre naturen, det är wetandet för människosjälén".

Det innehållsrika och sedermera utmönstrade stycket lyder i sin helhet så:

Wisserligen är det en hos mången rotad föreställning att arbetaren, dagakarlen, den som föder sig i sitt anletes swett, den behöfwer föga eller inga kunskaper; har han blott handlaget och den råa styrkan i sin makt, så är allt wäl. Ja – man hör, Gudi klagadt, till och med röster höja sig, som påstå, att kunskapen är ett gift för arbetaren, att underwisningen i skolan är för honom onyttig eller åtminstone onödig, att de fattigare, lägre klassernas barn lära "för mycket" i våra dagars skolor! – Håll dock stilla du som löper till storms mot både sundt förnuft och daglig erfarenhet! – Eller har du icke sett den stora skillnaden emellan arbetaren som har ett genom uppfostran och underwisning odladt wett och arbetaren som intet wet och intet will weta utan står der tanklös och omedweten som den döda maskinen? Kroppskraften är wisserligen en stor sak – men själskraften är en större. Tiden går framåt i alla riktningar. Den fordrar urskiljning och tankeodling hos en hwar, den högste som den lägste. Den som drages undan eller drager sig sjelf undan upplysningen och wetandet, den blir en plåga för sig sjelf och en börda för andra.

Med eller utan det citerade stycket är editionerna avrundade på samma sätt. Broschyrens avslutning (11 resp 15 rader) inleds nämligen med imperativsatsen "Betänken detta, I föräldrar och målsmän." Uppmaningen är i första fallet ansluten till utvikningen om arbetarnas behov av "odladt wett". I andra fallet följer den direkt efter tänkespråket om "wad ljuset är".

"Broschyr" har varit mitt ordval i det föregående. Detta inte utan skäl. Sandbergs informativa skrift – till hemmen – kom nämligen också till allmän kännedom på särskilt sätt, genom att hösten 1864 inflyta som *artikel* i två olika tidningar.²⁴

Densamma kommer först till synes i Norrköpings Tidningar; då under "Insändt". Det sker utan underskrift torsdagen den 17 november. Rubriken överensstämmer med broschyrens titel, och underrubriken "Ett ord till föräldrar och målsmän" följer inom parentes. Väl att märka har det ganska uppseendeväckande stycket om arbetarnas rätt till bildning helt utelämnats i tidningens "insändare".

Skolan.

Ett ord till

Föräldrar och Målsmän

af

Fr. S.

Skolan.

Norrköping.
Fredrik Börnequist.
1864.

Ett Ord

till

Föräldrar och Målsmän.

Uppsala.
J. Sundwallson, 1864.

Så sker även, när tidningen Upsala 11 dagar därefter återger samma artikel. Källan anges därunder, "Norrk.Tidn." Ingen som helst kommentar åtföljer artikeln.

Låt oss emellertid för en stund uppskjuta innehållsanalys och tolkningsförsök, vad gäller de fyra aktualiserade utgåvorna. Hur dessa kan antas ha tillkommit skall i det följande belysas ur aspekter som ett par personhistoriska avsnitt vill förmedla. Deras detaljer torde illustrera sådana dåtida skolproblem som har relevans till Sandbergs skrivning.

Johan Fredrik Sandberg (1833–1896)

Såsom redan är antytt befann även Fredrik Sandberg sig bland de skolmän som år 1864 i studiesyfte reste till kontinenten.²⁵ Eftersom han samma år gav ut den aktualiserade skriften har det primärt föresvävat mig, att han skulle fått omedelbara impulser till den under resan till Tyskland och Schweiz. Vid närmare efterforskning finner jag dock ingenting tyda på att han därifrån ens indirekt fått dylika uppslag – låt vara att Sandberg i sin omfattande produktion av handledningar, läseböcker o d²⁶ tagit intryck av samtida pedagogiska arbeten från nämnda länder. Kaleen berör inflytelserna och namnger exv Bormann och Zeller.²⁷ I metodiska handledningar har Sandberg här och var åberopat sig på Scherr, en skolman som han sannolikt sammanträffat med under resan.²⁸

Om studieresan har vi 125 år efteråt tyvärr få möjligheter att ta fram substantiella uppgifter. Sålunda berör skolrådsprotokollen från Norrköping endast, att Sandberg i denna krets

meddelade i korthet sina iakttagelser, [- -] utfästade sig derjemte att lämna Skolrådet del af den berättelse om resan han komme att ingifva till Kongl. Ecklesiastik Departementet.²⁹

Emellertid letar man i det lokala stadsarkivet och i Riksarkivet förgäves efter hans reseberättelse från sommaren 1864.³⁰ Jämte denna brist på dokumentation från det aktuella året framträder dessvärre här ännu en lucka. Bortfallet jag åsyftar är gåtfullt. Diariet över ortens produktion av tryckta alster som – enligt Tryckfrihetsförordningen (TF) – regeringens lokala ombud varit ålagt att föra återfinns, noggrant fört och väl bevarat, för Norrköpings stad den aktuella perioden (1863–1879).³¹ Här borde tidpunkten för tryckning/utgivning av Sandbergs broschyr förhoppningsvis varit noterad. Men nej – en noggrann penetration visar sig fruktlös. Väl har två andra arbeten av honom antecknats bland 1864 års tryck i Norrköping;³² så ej "Skolan. Ett ord..." – Luckan är svårförklarlig, ity att TF alltifrån tillkomsten utmärker sig för verkligt tvingande bestämmelser.

Dessa är förstärkta genom regeringens separata "Förhållningsreglor" från år 1856, för "bevakning öfver tryckta skrifter lofliga allmängörande".³³

En hypotetisk förklaring till att broschyren ifråga kan ha undandragits tryckfrihetsombudets kontroll är att boktryckeriet levererat upplagan direkt till folkskolinspektören.³⁴ Denne kunde sedan ha ansett småskriften möjlig att sprida så att säga "i kommandoväg". Men ett sådant förfarande innebar, hur än övriga omständigheter då gestaltat sig, ett olagligt avsteg från fastställda tryckfrihetsregler.³⁵

Tidpunkt för och syfte med broschyren? – Fakta härom, varav det förstnämnda ju förblir obekant utifrån "Justitie-Stats-Ministerns ombuds" redovisning, kan vi behöva dryfta.

När Fredrik Sandberg senhösten 1864 lät införa broschyrinnehållet i en lokaltidning (i beskuret skick!), var han hemkommen efter en 6 à 7 veckors stipendieresa och hade sedan upplevt lika många bråda veckor av höstterminen. Då kan han näppeligen ha disponerat mycken tid för ytterligare författarskap.³⁶ Broschyren torde med stor sannolikhet vara färdigställd under vårterminen. Härför talar omständigheten att Norrköpings folkskolor hösten 1863 efter göteborgskt mönster etablerat "tillsyningsväsendet", varigenom ett antal lekmän (då 33, senare 50; och enbart män!) engagerats för att i var sin rote övervaka skolgången. Ingenting skulle få "hindra från ett flitigt och ordentligt begagnande af erbjuden undervisning".³⁷ Varje roteombud med dessa funktioner kan vid uppdragets ha varit betjänt av att få hänvisa till en tryckt skrift av informationskaraktär. Och vore inte en appell från folkskolinspektören lämplig att åberopa vid behov?³⁸

Min förmodan i denna riktning stärks av iakttagelser beträffande Sandbergs samarbete med och lärdomar hos S.A. Hedlund, som var ledamot av Göteborgs skolstyrelse.³⁹ Mellan de båda rådde dessa år en stark vänskap. Hedlund, folkbildare i svärfadern Torsten Rudenschölds efterföljelse, gav sin vän del av en rik erfarenhet i skolfrågor.⁴⁰ Att Sandberg i mycket tog råd av Hedlund framgår exempelvis av ett brev till denne, just efter det att S blivit skolchef och ber Hedlund om

[- -] en afskrift utaf den tilltänkta Instructionen för Folkskole-Inspektören i Göteborg [alternativt ett] förslag, hvarefter jag kunde låta det resp. Skolrådet här rätta sig [- -].⁴¹

P.A. Siljeström, en av folkskolans "portalfigurer"⁴², hade tidigt anlitats av kommunalpolitikerna i Göteborg, då man skulle utarbeta dess skolreglemente. Hans liberala inställning kom att påverka stadens skolpolitik. Sålunda hade han tillrätt full öppenhet om skolans förhållanden och föreslagit, att

uti [års-]berättelsen äfven upptagas andra upplysningar och meddelanden, som kunna tjäna att väcka håg för bildning och intresse för folkskolan.⁴³

I denna anda skulle Göteborgs skolstyrelse också handla, när den redan från början gick in för att till lågt pris hålla sina årsberättelser och andra handlingar

tillgängliga i bokhandeln och träffade även på andra sätt så stor allmänhet som möjligt. De [skolpolitikerna] blevo därigenom välbehöfliga upplysningsspridare [- -].⁴⁴

Skolrådet i Norrköping kom efter Sandbergs tillträde att följa göteborgarnas exempel. I lokalpressen tillkännagavs successivt att "handlingar" från Norrköpings folkskolor var utkomna och salubjöds till allmänheten.⁴⁵ Med tanke på dessa omständigheter är det inte osannolikt att anta personlig uppmuntran från Hedlunds sida, när Sandberg stått i begrepp att framställa en informationsskrift, som skulle vara föräldrar och målsmän i Norrköping till gagn.⁴⁶ Att ha uttalat denna hypotes utesluter inte, att jag som sentida läsare av den åsyftade broschyren, allrahelst i dess oavkortade version, måste beundra Fredrik Sandbergs självständigt präglade uttryckssätt. Det samma stämmer förresten väl överens med en stilistisk talang som han utvecklar i sina böcker.⁴⁷

Johan Olof Sundvallson (1817–1874)

Redaktören J.O. Sundvallson i Uppsala, även boktryckare och bokhandlare, kom märkligt nog att utge 1864 års hem och skola-broschyr i en andra upplaga. Ett biografiskt verk som sammanfattar dennes livshistoria upptar inget speciellt om hans intresse för skola och utbildning.⁴⁸ Som ledamot av borgarståndet representerade han sin stad under de tre sista ståndsriksdagarna. Här blev han en flitig förslagsställare och uppmärksam debattör. Redan en tablå över hans sammanlagt 27 riksdagsmotioner kan avslöja, att han "förfäktade [- -] liberala tänkesätt".⁴⁹

Denna otvetydiga inlevelse i skilda utbildningsfrågor tycks ha omfattat också sådana på lokalplanet.⁵⁰ Även om han ingen gång tycks ha tillhört domkyrkoförsamlingens skolråd eller skoldirektionen visar han stor aktivitet, då kyrkostämman behandlar skolfrågor. Dem bevakar han även noggrant i sin tidning Upsala.

Ovan är nämnt, att tidningen senhösten 1864 återger Sandbergs informationsuppsats om skolan. Det råkar ske ungefär samtidigt som ett lokalt förslag framförts och blivit bordlagt – och såsom något helt nytt åsyftar att

Riksdag	Antal	Härav betr skola och utbildning	Förslag betr ä f f a n d e		
			Agaförbud i skolan, även fsk	Tekniskt läroverk i Uppsala	Förbättr av fsk-lärlöner
1859–60	9	3			
1862–63	7	3	-	-	Inskränk i univ rätt till disciplinstraff
1865–66	11	2		Förbättr av lantbr-institut-undervisn	-

J.O. Sundvallsons motioner i borgarståndet⁵¹

s.k. småskolor, gemensamma för gossar och flickor, anordnas såsom förberedande classer [- -] till det antal, behofvet kräfver [- -].⁵²

Av formella skäl – stadens skolorganisation var i huvudsak donationsbaserad – fick förslaget tillsvidare vila. Direktionen för Prins Gustafs folkskola i Uppsala skulle också yttra sig. Här kom man att tillstyrka skolrådets plan, i det att direktionen positivt fäste sig vid det

[- -] föreslagna särskiljandet af nybegynnarna uti smärre afdelningar samt dessas omedelbara undervisning af lärare eller lärarinna [- -].⁵³

Direktionen ansåg för sin del även, att förslaget överensstämde med cirkuläret den 22 april samma år, ja var "ganska gagneligt", som det heter i protokollet.

Medan Sundvallson dels återgivit småskolvännen (!) Sandbergs informationsartikel om skolan i sin tidning, dels ombesörjt att den utkom i särtryck, verkade han i tidningsartiklar för att kyrkostämman skulle förkasta de lokala skolreformerna. Så skrev han till exempel i nr 2/1865 av tidningen Upsala:

Med förwåning måste nu [- -] en hvar ställa den frågan: är detta skolrådets förslag af behofwet påkalladt? [- -]. I sednaste förändringar och tillägg i stadgan uttalas endast, att den [undervisningen] "om möjligt" sker omedelbart af läraren sjelf, och att s.k. småskolor böra inrättas.

Såsom liberal var Sundvallson långt ifrån doktrinär: han skulle 11 månader senare – jämte blott fyra andra riksdagsmän – verka i borgarståndet för att om möjligt fälla representationsreformen.⁵⁴

I hemorten hade han alltså visat en liknande åsiktsfrihet, nämligen visavi S.A. Hedlunds och F.F. Carlsons ställningstaganden.⁵⁵ För att återgå till Sundvallsons motstånd mot småskolor ser vi honom fortsättningsvis påpeka i samma tidningsartikel, att sådana blott

[- - -] blifwit påbjudna såsom nödwändiga på landsbygden med dess stora distanser, men aldeles icke i städerna [- - -].⁵⁶

– och apropå dittillsvarande undervisning i sin stad anser redaktör Sundvallson helt motsägelsefullt, kanske otillräckligt informerad, att den

[- - -] i möjligaste mån varit omedelbar i h.w.[=härvarande] folkskola, ehuru lancastermetoden derwid hufwudsakligen användts med de gynnsamma resultat, som nu nämnts [- - -].⁵⁷

Dessa "resultater" påstår han till och med vara lika med "ett långt större kunskapsmått än minimum".⁵⁸ Kort tid härefter kunde Sundvallson notera, att kyrkostämman återremitterat skolstyrelsens förslag; och – skriver han – "undandrog sig församlingen ganska wälbetänkt [- - -] förkastandet af lancaster-metoden".⁵⁹

Emellertid blev småskolan införd i staden något längre fram, *mot* Sundvallsons och hans bundsförvant komminister Lars Utterströms röster. Den sistnämnde hade som reservant yttrat sig till förmån för en i många städer kvardröjande privatisering

[- - -] af den erfarenheten, att föräldrarna i allmänhet helst bekosta den första undervisningen för sina barn i privatskolorna [- - -].⁶⁰

Med åren tycks Sundvallsons intresse för skolfrågorna ha avtagit. Bidragande orsaker kan spåras i att den egentliga kommunalpolitiken upptog mera av hans tid, så även skötseln av den närliggande Wasa herrgård, som han inköpt och tidvis bebodde.

Sedan min framställning fått denna utvikning, en exkurs för att skapa någon klarhet kring Sundvallsons skolnit i största allmänhet, skall den utmyнна i ett försök till slutsats om vad han kan ha velat med att ge ut Sandbergs broschyr.

Tyvärr förblir det omedelbara syftet okänt för oss, vilket får ställas samman med följande omständigheter:

(1) Denna nya utgåva ses inte lämna spår efter sig i någon recension – lika litet som den ursprungliga gjort det.⁶¹

(2) Ej heller denna tryckning av skriften är försedd med prisuppgift.

(3) Inte ens "Bokhandeln vid St. Torget" i Uppsala, Sundvallsons egen, har åren 1864 och 1865 utannonserat broschyren. Eljest salubjöd han här åtskilliga aktuella småskrifter.⁶²

(4) Tryckfrihetsombudets i Uppsala diarium från sagda tid är utgallrat (enligt meddelande från ULA).

Kan informationsskriften männe ha använts av J.O. Sundvallson i ett syfte med kommersiell anstrykning; att han som företagare enligt gängse mönster vid jul- och nyårshelg ville ge kundkretsen en gåva, såsom brukade ske med ett gratisexemplar av nya almanackan? – Om så skett med traktaten om skolan, skulle skriftspridningen i den originelle bokhandlaren fall troligen varit kombinerad med hans ambition som liberal tidningsman. Hypotetiskt kan antas, att eventuella reklamhänsyn då fått vika något till förmån för att han helt pedagogiskt velat vidareföra sin övertygelse om den goda skolans betydelse. Ty J.O. Sundvallson får anses vara en av de tidens publicister som verkade för att skapa ett nytt, bildningsbaserat opinionsläge. Därtill kommer hans omisskännliga patos som "skyddspatron för de bredare lagren inom samhället".⁶³

Hans tidning kom omsider att övergå till en mera konservativ åsiktsriktning. Därifrån och då nödgades man, trots "åsigter wida skilda" från hans, som det uttrycktes i tidningen,

[- - -] erkänna, att han med sällspordt mod och kraft kämpade för hwad han ansåg wara rätt. [- - -] Ett är wisst: han stod som en man bakom ordet och förfäktade sina åsikter utan fruktan [- - -].⁶⁴

Innehålls- och formanalyser och vad de avslöjar om broschyren

En genomgång av innehållet i Sandbergs nu aktualiserade broschyr utgår lämpligen från vad som redan är betonat: han har här ej alls berört *kontroversiella organisations- och metodfrågor*. Skriften är i bästa mening koncentrerad på uppfostrans och undervisningens problem. De ses i ljuset av en nödvändig samverkan mellan hem och skola.

Följt genom broschyrens-artikelns avdelningar kan dess innehåll sammanfattas i nedanstående *schema*.⁶⁵

1. Föräldrar och målsmän, ni har ansvar för barnens uppfostran och undervisning! (1)
2. Skolan är er vän och hjälpare. (2)
3. De olika skolämnena och deras betydelse. (3)⁶⁶
- 4 a) Fordringar som vi i skolan kan ställa på föräldrarna:
att de har aktning och förtroende för den,
att de gör sitt bästa för barnens skolgång.

- b) Vad som hotar att frånta eleverna fullt utbyte av skolarbetet:
att föräldrarna inte tillhåller dem punktlighet och regelbunden skolgång,
att föräldrarna låter dem avbryta skoltiden alltför tidigt.
- c) Negativa följder i sådana fall; exempelvis:
 vid sen ankomst – utebliven morgonandakt,
 vid ogiltig frånvaro – oersättliga kunskapsluckor,
 vid alltför tidig avgång – dålig yrkes- och livsberedskap.
- d) Ödesdigra vanföreställningar om folkundervisningen:
 kunskapen är "ett gift för arbetaren",
 det är skadligt för de lägre samhällsklassernas barn "att lära för mycket". (4-8)

5. Slutappell om skolarbetet:

"Det läras bör är drygt, men tiden kort!" (9)⁶⁷

Förhållandena under den aktuella tiden kan motivera, att ifrågavarande skrift kallas en *traktat*.

Detta ord har definierats "en kortare, populärt hållen skrift, oftast uppbygglig men även avsedd för propaganda".⁶⁸ Definitionen kan lämpligen kompletteras med en upplysning om de egentliga traktaterna från nyare tid, lanserade av metodisten John Wesley på 1700-talet:

[- -] en Raekke billige Smaaskrifter, ikke blot af rent opbyggelig Inhold, men ogsaa omhandlende konkrete Aemner som Drikkeriet, Slaveriet, Hjemmet, Opdragelsen osv.⁶⁹

Nyevangelismens tid, 1800-talets senare hälft, medförde ett uppsving för dessa folkskrifter, antingen de frambar ett bildnings-, nykterhets- eller uppbyggelsebudskap. Vill man söka bedöma en uppbyggelsefärgad traktat faller det sig naturligt att jämföra den med en kort predikan. Sandbergs skrift av 1864 utgör ett både-och. Den handlar om "hem" och "opdragelse", den ger utbildningsinformation, och den är anknuten till bibelns budskap. Som sådan nämner den konsekvent gudomen vid namn.⁷⁰ Att författaren ganska frekvent brukar detta skrivsätt, då han informerar sina läsare, vittnar om skolans dåtida samband med kyrkan.

Bibelciterandet i predikningar är ett tidlöst drag, även om direkt hänvisning till anlitade skriftställen efterhand blivit mindre vanliga.⁷¹ Sandberg hemfaller inte åt tröttande citat; bibelns ord "gå osökt in i hans ton", som det heter.⁷² I en tid med ganska utbredd bibelkunskap gick det för sig att möta också enkla läsare med metaforer på det sätt Sandberg här gör. Hans information är präglad av folkligt lättillgängliga bibliska uttryck, varibland dessa är tydligast:⁷³

ett träd på godt eller ondt; i sitt anletes swett; Herrans plantering; unga telningar; ett rö som drifwes för winden; jordmånen god; mogna till frukt; ljusens Fader;

nästan alla pedagogiskt associerade till bondesamhällets förhållanden. Hans tema kretsar med förkärlek kring barnen som Gudsrikets plantor.

Också andra av predikospråkets kriterier, som homiletiska forskare brukar anföra, är företrädda. Hit hör ämnestypiska attribututtryck,⁷⁴ t ex "medborgerlig dygd och duglighet", "oäkta förgyllning", "oskrymtad gudsfuktan". Sandberg undviker däremot yrkespräglade predikanterers böjelse för långa skriftspråkperioder och tunga genitivkonstruktioner.⁷⁵ Bland sådana upptäcker vi dock dessa: "syndens, olydnadens och genstridighetens frön", "hemmets stilla härd" samt "föräldrars oförgrifliga rättighet".

På tal om kristendomsämnet väjer Sandberg för att låta broschyren anknyta till ett länge omstritt läromedel, katekesen – och dess utanläsningstväng. I stället antyder han rent allmänt vikten av "den kunskap som är wishetens begynnelse". Med ett närmast linneanskt grepp sätter han så naturläran främst bland övriga skolämnen och kallar den ett "beskådande af Guds dråpliga werk".⁷⁶

Men det religiösa anslaget i orienteringen om skolan är inte nog för författaren. Han framhåller, att "hennes"⁷⁷ ämnesinnehåll bildar en *helhet* som visar de nödvändiga "länkarna i tingens kedja" och inrymmer "kraftiga häfstänger till medborgerlig dygd".

In summa: Fredrik Sandberg tycks ha framställt sitt hem och skola-program på ett för tiden lättillgängligt sätt. Vi får tänka oss skriften som resultat av viss förkunnarambition – nära 50 år gammal kom han sedan att prästvigas och övergick i församlingstjänst.

Traktaten befinns ha riktiga proportioner för vad en kristen pedagog av ålder ansetts böra företräda: "det undervisande talet" och "det förmanande talet".⁷⁸ Låt oss applicera dessa termer – och vad de står för – på ämnet som ligger inom ramen för denna framställning. Sandberg går in på *det undervisande talet*, när han betonar att skolan är föräldrarnas outhärliga vän i både fostran och undervisning. Det understryker han i någon mån tematiskt⁷⁹ – men utan att göra en fast indelning à la predikoschema.⁸⁰ Han har med flykt i stilen genomfört traktatens form.

Vad beträffar *det förmanande talet* vänder sig Sandberg direkt till sina adressater. Flera gånger upprepas "I föräldrar och målsmän". Mera förtroligt omskriver han vid ett par tillfällen sin appell genom att variera den i du-form.

*

Emellertid är folkskolinspektör Sandbergs förmaningar värda en fyllig kommentar. Med ganska uppenbar avsikt har han framhållit att skolan vidare har "den swårigheten att bekämpa" som yttrar sig i att barnen tas därifrån i förtid. Dyliga avgångar medför, vilket Sandberg med rätta påpekar, att de kommer att sakna "nödiga förkunskaper", när de "wid så späda år kastas in i lifwets arbete". Detta torde gälla, antingen laglig eller olaglig avgång åsyftas. Vi kan notera, att allehanda uppmjukning av skolplikten praktiserats långt före det att folkskolstadgan år 1882 intog preciserade bestämmelser om dispenserad skolavgång för "lärjungar hwilka af fattigdom hindras".⁸¹

Vart avgick då dessa av fattigdom "hindrade", om inte till deltagande i arbetslivet? Åtskilliga socialhistoriker, pedagoger och etnologer har vittnat om barnarbetets andel redan inom lantbruk och skogsbruk.⁸² Likaså att de minderårigas förvärvsinsatser⁸³ med tiden övergick i allt intensivare fabriksdrift och hade behov av övervakning från skolans sida. Sandberg kunde bygga på erfarenhet från observationspunkter i två industristäder: Göteborg, vid vars skolor han auskulerat⁸⁴ och än mer Norrköping, där han nu verkade.

Från sistnämnda plats vittnar socialhistorisk statistik vältaligt men dystert om barnarbetets omfattning inom stadens ledande industrigrenar. En sammanfattning får förmedla *procentandelen minderåriga* bland deras arbetstagare:

Arbetsplatser i Norrköping	1855 ⁸⁵	1865 ⁸⁶
Klädes-(ylle-)industrin	15	18
Bomullsindustrin	22	24
Litografisk industri	--	51

Att dessa arbetsinsatser i stor utsträckning gäller *barn*, dvs. dem under 14 eller 15 år, finns det belägg för. Lars Olsson (1980) avslöjar sålunda ganska starka inslag av barnarbete i en landsomfattande statistik. Ylle- och klädesfabriker uppvisar där 5% barnarbetare, bomulls- och linnespinnerierna 9,1%.⁸⁷ Och lokalt erbjuder sig ett exempel som i någon mån är pinsamt. En företagare hade år 1860 grundat en leksaksfabrik i Norrköping och annonserar efter arbetskraft i april månad (strax före läsårsslutet!), nämligen

[- - -] flickor om 12-14 år [och] siktat särskilt på sådana sjukliga eller vanföra flickor som inte gå till "fabrikerna", alltså textilfabrikerna.⁸⁸

"Då barn var lönsamma" såsom arbetstagare vid denna tid ligger en sålunda formulerad "fördel" helt på arbetsköparnas sida. Vi vet, att att blott i

ringa mån kunde det "lönsamma" gälla föräldrar och målsmän⁸⁹ – och alldeles icke barnen själva.

Detta har Sandberg gett särskilt uttryck för i sin broschyr. Han väddar till dem som "med otålighet afbida barnets 12:te år, för att taga det ur skolan" med invändningen "har du aldrig tänkt på att jämföra din winst med ditt barns förlust?"

"Sannolika, rimliga eller möjliga lösningar"

Ämnet för denna studie har, som framgår av det föregående, påkallat en deskriptiv ansats. Därför har de olika avdelningarna utan alltför strukturerad behandling fått följa upp enstaka delproblem.

Härunder förleder Fredrik Sandbergs skrift till slut ett par konklusiva överväganden. Det ena rör sig om att broschyren på sin tid överhuvudtaget kommit till; det andra skall avhandla dess öde att i tre av editionerna ha blivit inkortad.⁹⁰

Alldeles definitiva slutsatser får de dock inte anses vara. Härtill bidrar det vanskliga i källsituationen. Sålunda har inte många verkliga kvarlevor stått till buds för lösningen av min forskningsuppgift utöver broschyren eller traktaten i sig, och de berättande källorna i sammanhanget har visat sig vara ganska få.

Vad som fått bli rubrik över detta avsnitt är återgivet efter historikern Sture Bolin (i Svensk Uppslagsbok). Med citatet vill jag dels understryka materialets otillräcklighet för helt säkra slutsatser, dels framhålla att det med sina fakta dock inbjuder till formulering av *hypoteser*. Dessa är ägnade att hjälpligt lösa de övergripande problemställningar som efterhand visat sig uppstå och påfordra svar.

(1) Åren omkring 1864 hade vårt land ännu ingen skoltidskrift av modernare typ, dvs någon rikstäckande periodisk skrift med snabb nyhetsförmedling, systematisk disposition och genomförd kontinuitet.⁹¹ Ingen recension tycks ha kommit Sandbergs broschyr till del i den skolpress som fanns, varken hos Skolvännen, hos Tidning för folkskolan eller hos den originella Föreningen.⁹²

Försträmnda borde vi eljest ha ansett tillräckligt anknuten till Sandbergs tidigare verksamhetsområde för att ägna broschyren uppmärksamhet.⁹³ Så även att den andra tidskriften i ordningen skulle spridit kännedom om vad inspektören i grannstaden kunde åstadkomma. Här kan det uteblivna omnämmandet vara föranlett av vissa motsättningar mellan kretsen kring redaktören, seminarierector Anjou i domkyrkans hägn, och den uppenbart

reformvänliga folkskolinspektören i fabriksstaden.⁹⁴ Tidskriften Förening-
 en åter misstänkliggjorde ofta dem som verkade aktivt för småskolans
 främjande.⁹⁵ Eftersom dess redaktör utgivit "Tankar i folkskolefrågan",⁹⁶
 med undertiteln "Ett tioårigt försök att närma skola och hem till hvarandra",
 kunde man förmoda att han här rört sig om en hem och skola-informa-
 tion värd att nämna på samma gång som Sandbergs. Ingalunda. Ekström
 vill närmast ge växelundervisningen ett försteg. Han är inte främmande för
 att jämte hemskola för abecedarierna frekvent låta varannandagsskolan
 utbreda sig. Då Sandbergs skrift näppeligen rönnte uppmärksamhet ute i
 landet, får vi tillägga att det i nuet tyvärr saknas den förklaring härtill som
 en Sandbergs egen brevsamling (efterspanad men obefintlig) skulle kunnat
 ge.⁹⁷

För övrigt får vi anta, att han vid ifrågavarande tidpunkt varit alltför
 upptagen som skoladministratör, som pedagogisk idégivare och som läro-
 boksutgivare för att skapa reklam för en småskrift – låt vara att denna var
 mer föregripande än han någonsin anat.

(2) Mot denna bakgrund kan man förmoda, att Sandbergs obeskrurna
 edition av traktaten inte heller nått den läsekrets han i första hand avsett.
 Denna var troligen identisk med vårdnadshavarna i Norrköping; varje rotes
 tillsyningsman skulle väl legat närmast till för att antingen regelmässigt
 eller vid yppat behov sprida skriften i hemmen. Jag vågar dock presumera
 att någonting inträffat, som hindrat dess spridning och alltså bragt den till
 tystnad också hemmavid. Detta oförutsedda kring en välförtjänt framgång
 har tänkbart samband med den passus i skrivningen som vi konstaterat vara
 utesluten i påföljande editioner.

Inkortningen av broschyrinnehållet får dessvärre antas påtvingad genom
 omständigheternas makt. Norrköping var en snabbt växande fabriksstad,
 främst i textilbranschen. Denna industri hade ju, liksom ett nyligen etab-
 lerat litografiskt företag, uttalat behov av minderårig arbetskraft. Med då-
 tida rösträttsbestämmelser hade arbetsköparna och deras arbetsledare ett
 säkert övertag. Det manifesterades även när kyrkostämman skulle utse per-
 soner att övervaka skolgången. En inventering av tillsyningsmännens
 ursprung (utförd av mig) antyder ett sådant förhållande.⁹⁸

Under anförda omständigheter ligger följande konklusion nära till
 hands. Det torde ha varit föga opportunt av stadens folkskolinspektör att
 bland sålunda rekryterade tillsyningsmän anförda konkreta betänkligheter
 mot att barnen i förtid avgick från skolan. Industrins företrädare önskade
 troligen ackvirera all upptänkt arbetskraft utan att hysa egentliga skrupler
 beträffande skolans "späda plantor". Därför torde Fredrik Sandbergs vädjan

Representerad yrkesgrupp	Antal tillsyningsmän vid Norrköpings folkskolor	
	1863/64	1864/65
Handlare, grosshandlare	7	10
Konsul	1	—
Fabrikörer	11	17
Hantverkare	5	9
Övriga företagare	1	3
Bokhållare m fl handelstjänstemän	2	4
Lärare (ej folkskollärare)	2	3
Tekniker, såsom telegrafanställda	2	3
Förmän och vaktmästare	2	—
Obetecknade	—	1
	S:a	33
		50

ha kommit av sig. I skolrådets protokoll har jag dock inte funnit något
 antecknat i ärendet, varken att broschyren utkommit eller att den måst tas
 tillbaka.

Men att nyssnämnda åtgärd *kan* ha vidtagits, dvs sedan folkskol-
 inspektören—författaren övertalats härtill, finner sin förklaring. Min hypotes
 är, att den kunnige och synnerligen inflytelserike skolrådsordföranden,
 prosten teol dr Claes H. Rundgren⁹⁹ i saken stått för en anmodan, dirigerad
 av handels-, hantverkar- och fabrikörssocieteten i församlingen, att skriften
 måtte indragas. I förut nämnt brev till S.A. Hedlund (den 23 juli 1863) hade
 Sandberg nämligen tidigt tillagt något om sin respektfulla inställning till
 skolrådets ordförande:

[- -] med en sådan ordförande som Tit. Rundgren, så är det i sanning
 rådligast att hafva allt på det klara.

Att Fredrik Sandberg vid en tillbakablick vidhållit, att han som författare
 stått bakom skriften ifråga – i ursprungligt såväl som i beskuret skick –
 framgår av en meritförteckning från honom 18 år senare.¹⁰⁰ Denna uppger,
 att han bland andra arbeten "har från trycket utgifvit... 'Skolan', ett ord till
 föräldrar och målsmän (2 upl.)."

Han bör så mycket hellre ha hållit fast vid traktatens innehåll inklusive
 dess kritik av motståndare till småfolkets berättigade bildningskrav, som
 han snart fått auktoritativt stöd. Ett sådant föreligger från statens folkskol-
 inspektör i östra delen av Linköpings stift. När denne i ämbetsberättelsen
 formulerar sig ovanligt utförligt (3 sidor) under delrubriken "Folkets för-
 hållande till skolan",¹⁰¹ diskuterar han begreppet "folket". Det finner han

lika med *alla* medborgare. Folket, skriver han, inkluderar både "den arbetande klassen, till hwars gagn skolan i första hand är ämnad" och "den mera upplysta klassen". Han fortsätter helt frimodigt:

Bedröfligt nog har jag [- -] inom denna s.k. herreklass funnit rätt mången, som i folkskolans arbete ser ett öfverarbete, opåkalladt och vådligt; opåkalladt i så måtto, säga de, som arbetaren icke behöfver något af hvad man kallar "kunskaper", vådligt i så måtto, att folkskolans kunskapsmått lätt blir ett brännmaterial som kan utskicka svåra vådeldar.

Så långt en erkänd iakttagare, som i tjänsten gett Fredrik Sandberg rätt på en viktig punkt. Förhållandet för oss över till ett konstaterande, att även Rundgren med tiden skulle inta en friare ståndpunkt.¹⁰² Dennes åsiktsändring, föregången av som kallats "en förklädd liberalism", har konstaterats inträda tidigare och mera stegvis än vad vissa biografer angivit.¹⁰³

Det är här av största intresse att förändringen kan spåras redan från tiden i Norrköping. Folkskolornas årsavslutning är den 18 juni 1866 förlagd till en annan lokal än den vanliga: till den nya samlingssal, som Norrköpings Arbetareförening byggt åt sig.¹⁰⁴ Sammanslutningen har betecknats som liberal. Prosten lär förut ha motarbetat föreningen, nämligen då den velat disponera skollokal, varom det heter:

[- -] men det lyckades inte. Löfte hade visserligen erhållits [männe genom folkskolinspektören?], men så kom doktor Rundgren hem från riksdagen, och då blev det bestämt avslaget.¹⁰⁵

När prosten nu hemförlovar skolbarnen är han nästan panegyrisk i sin förståelse för föreningens syften. Några meningar ur Rundgrens avslutningstal ger prov på hans positiva hållning till skolans framgångsrika arbete men även till *föreningens förtjänst av den liberalt präglade samhälls-utvecklingen*, med vad han kallar "ett stort framskridande":

Det är en vacker tafla [- -] folkskolans barn församlade i Arbetareföreningens högtidssal. [- -] Folkskolan och Arbetareföreningen, den förra arbetande för den sednare, den sednare faderligt omslutande den förra; se der tvenne af de mäktigaste häfkrakter till vårt samhälles utveckling. Folkskolan och Arbetareföreningen, det är Skolan och Lifvet. [- -] Se på dessa glada vänliga barna-anleten. Skolans tvång har icke nedtyngt dem. [- -]

De flesta af dessa barn skola blifva hvad man kallar arbetare i vanlig mening, dvs. arbetare i det rent kroppsliga arbetet. Ju mera flit, allvar, förstånd och kärlek de nedlägga i sitt arbete i skolan, desto bättre arbetare skola de blifva. [- -]

Utifrån dessa uttalanden inställer sig osökt ett försök till tankeexperiment. Vi frågar: hade Sandberg vid denna tidpunkt velat ge spridning åt det

rättframma påpekandet om vådan av att vägra samhällets sämst ställda rätten till bästa möjliga skolunderbyggnad och *nu* kunnat få uppdragsgivarnas stöd genom att *fritt uttrycka sin åsikt* i en vidare krets?

Svaret kan antas ha blivit jakande, så visst som opinionen vid denna tid tenderade att förskjutas i liberal riktning.

På tal om perspektiv

Fredrik Sandbergs friska initiativ – med en tidstypisk utgåva i traktatens enkla form – hade alltså inte förmått väcka identifierbart gensvar. Med *vårt* sätt att se skulle en *praktiskt* manifesterad respons varit naturligast, och då i vida kretsar, ända till uppkomsten av ett slags *intresseorganisation* för vårdnadshavare. En sådan eller sådana tillkom inte förrän in i vår tid.

Redan en begränsning av undersökningsuppgiften för denna uppsats avhåller mig från att söka anlägga något egentligt perspektiv på ärendekomplexet ända från 1864 intill nu, eller ens till år 1941. Det var då, som nuvarande Riksförbundet Hem och Skola (RHS) hade sin första upprinnelse.¹⁰⁶

Att skissera utvecklingslinjer inom hela den antydda tidrymden vore uppfordrande och i sig värt en sammanhängande forskningsinsats. Härtill kan det nu presenterade materialet alldeles inte räcka.

En sålunda *tänkt* siktlinje är inte endast lång. Den förefaller dessutom bruten. *Dels* utkom efter Sandbergs insats på området – som en ropandes röst i öknen – tillsvidare blott sporadiskt några informationsskrifter om folkskolan och samverkan med den.¹⁰⁷ *Dels* lär en lokal föräldraförening för angivet skolstadium länge ha varit "den enda".¹⁰⁸

Antydd siktlinje avtecknar sig för övrigt såsom ganska oklar. Väl ses nyssnämnda förening ha tillkommit, skriver minnestecknaren, såsom upprunnen ur

en hårt trängd nykterhetsrörelse, en såväl från Kyrkan som från de egna leden bespottad väckelserörelse och en som något farligt betraktad arbetarrörelse[- -],

men det är veterligen inte klarlagt, i vad mån ytterligare föreningar av samma slag och den numera omfattande hem och skola-rörelsen haft så fina rötter som de härmed beskrivna eller så långa rötter, att rörelsen kan inräknas bland *folkrörelserna*.¹⁰⁹

Det har med fog sagts: "Grundvalen för 1900-talets organisationssverige lades i hög grad genom folkrörelsernas verksamhet".¹¹⁰ När begreppet "Organisations-Sverige", som klar beteckning för en företeelse med ursprung i mellankrigstiden, blev föremål för sakkunnig och utförlig diskus-

sion, utmynnande i definitioner,¹¹¹ fastslogs det att "klassificeringen av alla dessa sammanslutningar medför naturligtvis rätt stora svårigheter". Såsom objekt för "klassificeringen" bör förhoppningsvis även inräknas alla de sammanslutningar som efterhand uppstått till främjande av hem och skola-arbetet.

Inom en presumtiv forskning på hithörande område vore värt att undersöka, hur och när det kom sig att tiden äntligen mognade för ett aktivt, av de många utövat samarbete av nämnt slag.¹¹² Varför kunde inte på länge än tidens gång börja motsvara de bästa förväntningar som Fredrik Sandberg och likasinnade hyste redan under liberalismens genombrott? Vidare: kunde det trevande informationsarbetet på 1800-talet, med hans skrift som något av premiär, ha ägt föregripande värde och markerat ett reellt *förberedelseskede*? Kunde manne de med tiden inbrytande folkrörelserna sedan ha betytt så mycket, att dessa gav föräldraföreningarna in i vår tid full genomslagskraft?

Frågor av denna art är naturliga och tillräckligt intressanta för att bli allsidigt belysta och sakligt besvarade.¹¹³ Fortsatt forskning fordras...

Noter

1. Förslaget är av stort intresse men dess genomförande lät vänta på sig ännu 15 år. – Lundmark, Lennart, *Tidens gång & tidens värde* (Sthlm/Södertälje 1989), s 50 ff.
2. Uttrycken ur Torbjörn Vallinders artikel i samlingsarbetet *Liberal ideologi och praktik 1934–1984* (Sthlm 1984), s 20 f.
3. Kungl cirkulär (KC) 1863-12-11 resp 1864-04-24 var ställda till domkapitlen, som via folkskolinpektörerna skulle effektuera reformerna. Sistnämnda KC tar tydligt avstånd från lankastermetoden: avdelningarna skulle, "såvidt möjligt är, af läraren omedelbart undervisas". Jfr Sjöstrand, Wilhelm, *Pedagogikens historia III:2* (Sthlm 1965), s 182 f.
4. A a, s 186 f.
5. H framställde 1865 dessa idéer i en uppsatserie i *Svensk Månadsskrift för fri forskning och allmän bildning*. Han kompletterade dem i sin broschyr *Till undervisningsfrågan* (Göteborg 1868). Cit från diagram över en ny skolorganisation, a a, s 48.
6. Föreningens protokollsböcker (förkortn: BFP) i LUB; se a a, s 8 o 468.
7. A a, s 405 (Kaleens referat; min kursivering).
8. A a, s 408 f.
9. Citaten ur BFP prot 1865-04-15, § 3 (sammanträde i Borrby). Min kursivering.
10. Ibid. För debattinlägget står småskolläraren Anders Pehrsson Engdahl. Han använder termen "föräldramötena", varmed han tycks åsyfta lärarens enskilda "samtal med barnens föräldrar" (prot formulering).
11. A a, s 92.

12. Broschyren har i förbigående uppmärksamats i den av mig redigerade *Gamla småskolor och deras lärare* (ÅSU 166, Uppsala 1991), s 25 o 123.
13. Kaleen 1966, avd II:2. Cit ur de stadgar föreningen gjort upp för sitt bibliotek. A a, s 44. Jfr s 436 ff.
14. År 1869: volym nr 30; 1871: nr 99 i den återgivna bokförteckningen. Ibid.
15. Frågan återgiven i *Östgöta-Correspondenten* (ÖC) 1864-08-17 i samband med mötesreferaten.
16. Norrköpings Tidningar (NT) 1864-06-02 betr detta möte (i Kudby den 29 samma månad).
17. Norrköpings Stadsarkiv (NSA). – Föreningen, av utg Fr. Aug. Ekström kallad *Tidskrift för folkskolans och kyrkomusikens vänner*, upptar referat betr fråga nr 1 (årg 1864, s 264 f).
18. Ur referat kring frågorna 10 och 11; ÖC 1864-08-17 samt 08-20.
19. Sammansatta ord där "hem och skola" ingår är av relativt sent datum. SAOL har först i 11. uppl (1986) upptagit *en* term med denna treordiga förled. Jfr underrubriken till denna studie.
20. Holberg, Jonas, *De lågmälda roparna* (Sthlm 1987), s 9.
21. Genomgången föranledd av Sandbergs insatser för småskolan. Jfr min avhandling *Tidig småskollärautbildning* (ÅSU 161, Uppsala 1987), i sht kap 4:1–4:3.
22. Nyström, L, *Upsala ärkestifts herdaminne*, del 4 (Uppsala 1893), s 402 f. Jfr Sandbergs nedan anförda dokumentation.
23. Ett och samma år, 1864. Förstnämnd upplaga upptar 7 1/2 oktavsidor, den senare 11 sidor i duodesformat; båda tryckta i fraktur.
24. Korrektare: "minst två", eftersom ramen för undersökningen inte medgett mig att i detta avseende genomgå mer än ytterligare två tidningslägg från år 1864, Svenska Arbetaren (Norrköping) och GHT.
25. Studieresan tillförde honom statsbidrag, 100 rdr. Se *Skolvännen* 10/1864.
26. Nyström, a a, upptar ca 40 nummer i bibliografin. Jfr Ekwall 1987, s 53 ff.
27. Kaleen, a a, s 114 ff.
28. Thomas Scherr redigerade då *Schweizerische Schulzeitung* och var skolledare i Zürich. Staden dokumenterad bland Sandbergs resmål (Nkpg skolråds prot 1864; NSA).
29. 1864-09-07, § 5 (NSA). Dessutom skriver S i den tryckta skolredogörelsen år 1865 (s 14), att han föreläst om sina reseintryck för lärarkåren.
30. En dylik redogörelse skulle rätteligen tillhöra villkoren för statliga reseanslag. RA uppger, att man här eftersökt den – dock utan framgång.
31. Två volymer, nr 3 och 4 (Tryckfrihetsomb i Nkpg arkiv, Landsarkivet i Vadstena). Vol 3 är förd av skollärare J.M. Wallström, ombud t o m mars 1864. För vol 4 svarar hans efterträdare, komminister C.A. Ekeborgh.
32. Den 8 mars: Sandberg, PM vid den första sångundervisningen; den 14 juni: *Folkskolornas årsredogörelse*.
33. Jfr dåtida ordval i TF § 1 mom 11: "allt hwad som tryckes" [skulle inregistreras hos ombudet och vidarebefordras av honom].
34. Att Sandberg inte låtit trycka skriften på skolornas bekostnad framgår av skolkassans verifikat i NSA; för tiden 1 juli 1863 t o m dec 1864 föreligger i maj fem färdigbehandlade fakturor från Törnequists Boktr – ingen betr broschyren!
35. Kan möjligen ombytet av tryckfrihetsombud våren 1864 medföra att tryckeriet uraktilåter att överlämna denna oansenliga trycksak till vederbörande?
36. I två av vänbreven till S.A. Hedlund ht 1864 (23 aug samt 25 okt; Göteborgs Univ-bibl, GUB) nämner den idoge Sandberg sina planer på en lärobok "Inre Hushållslära" resp översänder "1/2 utaf manuscriptet" till en läsebok (det framgår ej vilken).

37. Cit ur tillsyningsmannens instruktion, fastställd av kyrkostämman. Ur Handl rörande Nkpgs stads Folkundervisningsanstalter 1864 (HNF), s 16 f.
38. Broschyren är inte åsatt något pris och ses inte heller upptagen i annonser från stadens boklädor år 1864.
39. Jfr Sjöstrand, a a, s 203 f.
40. Jfr Ekwall, a a, s 53 f.
41. Ur brev från S till H 1863-07-23 (GUB; inga av deras brev i motsatt riktning är vederligen bevarade). – Till detta brev får jag anledning återvända i uppsatsens slut.
42. Sjöstrand, a a, s 202 f.
43. Återgivet i Olander, Joh, Bidrag till Göteborgs folkskolors historia (Gbg 1923), s 241.
44. A a, s 105.
45. HNF utannonseras första gången i NT 1864-06-16 (å "25 öre Rmt").
46. Också med skolföreståndare Anders Berg i Finspång (Fridtjuf B:s far), känd för pedagogiskt nytänkande, hade Sandberg trätt i kontakt: sex brev från S till B är bevarade åren 1863–64 (RA), dock utan att broschyren där ses nämnd.
47. Så exempelvis Små-skolan. En handledning, del I–V. (Sthlm och Örebro, 1865–1874).
48. Svenska män och kvinnor (SMoK; bd 7, Sthlm 1954).
49. Cit (ur 1920 års uppl av Nord Familjebok) avser Tidningen Upsala under hans tid som ägare och redaktör, 1851–72, men bör likafullt gälla honom personligen.
50. Sammanställningen efter uppgifter i Borgarståndets riksdagstryck. – Särskilt uppmärksammat kvarstår Sundvallsons inlägg i lärarlönefrågan: "en lärares lön i allmänhet [- - -] 66 öre om dagen." (Sveriges allm folkskollärareförenings Minneskrift 1930, s 57).
51. En son fanns i familjen (Algot, f 1856), vilket delvis förklarar hans tilltagande intresse för skolfrågor under 1860-talet.
52. Sr-prot 1864-10-07, § 1 (K IV a :1, U kyrkoarkiv).
53. Dir-prot 1864-11-05, § 2 (A I:a, U stadsarkiv).
54. Borgarståndets prot 1865–66, bd 1, i sht s 153(d 4 dec 1865). Omröstn följde efter långa inlägg från reformens motståndare, där S. presterat ett rekordlångt (14 sidor i prot).
55. Därjämte – ofrivilligt – gentemot Fredrik Sandbergs inställning!
56. Tidn Upsala 1865-01-02.
57. Ibid.
58. Begreppet "minimum" var mycket debatterat alltifrån folkskolans framväxt. Se Sjöstrand, a a, s 332 o 342 ff.
59. Tidn Upsala 1865-01-13.
60. Ur reservation till sr-prot 1864-10-07 (K III:b 1, Bilagor; U kyrkoarkiv).
61. Linnström, Hj, Svenskt Boklexikon 1830–65 (Uppsala 1883–84), känt för stor noggrannhet, upptar endast Norrköpingsupplagan och dess styckpris, 10 öre.
62. Det aktuella året förekom exv: Pontus Wikners nya föreläsning om "philosophien", å 50 öre, samt Förordningen om utvidgad näringsfrihet, å 10 öre.
63. Cit ur minnesteckningen i SMoK, bd 7.
64. Tidn Upsala 1874-07-14. Detta stod att läsa endast två dagar efter Sundvallsons död. Då hade den nya redaktionen tillträtt och konstaterade som "ett egendomligt sammanträffande", att den nu hade att utforma dödsrunan över den förre tidningsägaren. – Som frimodig journalist hade S utmärkt sig redan på 1840-talet och bl.a. åsamkat sin företrädare ett tryckfrihetsåtal, väckt av prästmannen C.H. Rundgren (se Bonnier, I.A., Svenska bokhandlare II; Sthlm 1935, s 586 f). Till R:s namn blir anledning att återkomma i slutet av framställningen.

65. Utom att jag uppställt dispositionen punktvis numreras de olika avdelningarna i broschyren inom parentes. – Punkt 4 d motsvarar det stycke i Norrköpingsbroschyren som ovan återgetts in extenso.
66. Här upptas kristendomskunskap, naturlära, modersmålet, [väl-]skrivning, räkning, historia och geografi i nämnd ordning.
67. Citatet måste ha varit välbekant för de presumtiva läsarnas generation. Den sedelärande sentensen återfinns i en av våra tidigaste abcböcker, Hem-Skolan av Anders Oldberg. Dess stora upplaga 1842 upptar den i "Första Cursen" dels i stycket "Renläsning" (s 31), dels som text till närmast föregående litografi, den vackra "Taflan med uren".
68. Östergren, Olof, Nusvensk ordbok, bd 8 (Sthlm 1955), s 522.
69. Kirkeleksikon for Norden, IV (Köpenhamn 1929), s 604.
70. Gud (8 ggr), Herran/Herren (3), Fadern (1), barnvännen (1).
71. Jfr Wifstrand, Albert, Andlig talekonst (Sthlm 1943), kap III:f.
72. Cit gäller ursprungligen en predikare i vårt sekel. A a, s 78.
73. De uttagna exemplen är i ordning efter resp bibelbok: 1 Mos 2:9 och 3:19, Jes 61:3, Vish 4:5, Matt: 11:7, Mark 4:8 och 4:29 samt Jak 1:17.
74. Wifstrand, a a, s 94 ff.
75. Avarterna påtalade i a a, s 119 resp 90 f.
76. Cit efter Apg 2:11.
77. Vi observerar, att vårt språk ännu befann sig i ett utvecklingskede då substantiv på -a var feminina.
78. Efter den holländske humanisten Andreas Hyperius. År 1553 nämner han de båda bland fem bibliska "genus". – Se Edwall, Pehr, Homiletiska anteckningar (Sthlm 1965), s 14.
79. Wän/wännen återkommer 8 ggr i nämnd bemärkelse.
80. Edwall, a a, s 40 ff.
81. Något modifierad fanns denna dispensutväg kvar i folkskolstadgan ännu i 1921 års lydelse.
82. Härvidlag kan bl.a. hänvisas till litteraturlistan i Olsson, Lars, Då barn var lönsamma (Sthlm/Borås 1980), s 176 ff.
83. "Minderåriga", dvs. under 18 års ålder, varibland begreppet "barn" avser dem under 15, alternativt 14 år. Jfr Olsson, a a, s 13 o 49 f.
84. Ekwall, a a, s 53 f.
85. Efter uppgifter i Norrköpings stads historia (NkH) 7, s 279 f (T. Söderberg; 1968).
86. Efter NkH 10, s 288 (Jörn Svensson; 1972). – Norrköpings Lito grundades först år 1858. A a.
87. Olsson, a a, s 50. Statistiken gäller barn <14 år i industrigrenar som 1875 hade >1000 arbetare totalt.
88. NkH 7 (1968), s 248.
89. Att observera: också arbetsgivare kunde räknas bland de målsmän som Sandberg vände sig till. Den länge gällande legostadgan medförde i vissa avseenden en dylik effekt.
90. Alternativt vore "stympad" ett bättre predikativ i sammanhanget.
91. Anna Sörensen i Svenska folkskolans historia (SFH), bd 3, s 323 ff.
92. Ibid. Utgivningsorter var Göteborg, Linköping resp Köping (tidskriften Föreningen trycktes sedermera i Arboga och slutligen i Stockholm).
93. I nr 18/1866 recenserade Skolvännen två av Sandbergs arbeten och utlovade en kommande "förteckning öfver alla de arbeten för folkskolan, som hr S. utgifvit" – men löftet tycks vara sviket.
94. Aversionen, ursprungligen en följd av olika uppfattningar om lämplig läsmetodik, är berörd av Ekwall, a a, s 50 ff.
95. Av Fr. Aug. Ekström (Köping 1857).

96. A a använder sig av det förklenande uttrycket "rudenschölderi".
97. Enligt uppgift från en genealog inom släkten Sandberg (Åke Granhall, Spånga, i brev till förf 1984) har man inte ens där någon brevsamling som angår Fredrik Sandbergs förhållanden.
98. Uppgifterna hämtade ur HNF från resp år.
99. Då var han Sandbergs överordnade. Sedermera biskop i Karlstad (1871–1906).
100. Handlingen tillhör ansökan till den (erhållna)kyrkoherdetjänsten i Solna, dagtecknad 1882-03-30 (Riksmarskalksämbetets arkiv, Sthlm). – Tänkbar, motsvarande akt, när S år 1868 sökte rektorstjänsten vid Stockholmsseminariet, kan ej återfinnas (enl ULA och Sthlms Stadsarkiv).
101. Berättelse om folkskolorna i riket [- - -] 1869–1871, del I: Linköpings stift, s 70. Av folkskolinspektör C.A. Augustinsson.
102. Se Edestam, A, Karlstads stifts herdaminne, del 1, där s 120–130 upptar biskop C.H. Rundgrens biografi; förf C.H. Martling.
103. A a, s 124: [Under 1890-talet skedde för Rundgrens del] "knappast något avfall i egentlig mening [från konservatismen], snarare en accentförskjutning". Dennes övergång till liberalare tankegångar har enligt Martling förberetts under 1860-talet. Nedan refererade omständigheter torde bekräfta detta. – Jfr a a, s 123 (om R:s "inre revolution").
104. Talet återgivet i helhet i HNF 1866, s 23–29.
105. Eriksson, Edow, Norrköpings Arbetareförenings krönika 1860–1935 (Nkpg 1935), s 13.
106. Då bildades Målsmännens Förening (se Holberg, a a). – Härmed en motivering för att kalla RHS en "intresseorganisation": förbundet "slår vakt om föräldrarnas gemensamma intressen" enligt programmet ur Årsbok för skolan 89/90, s 4:17 f.
107. Följande från den aktuella perioden är av mig kända: Landgren, Lars, Mid-sommardagen i Gammelsträng (Hudiksvall 1870); [Kraft, A.G.] Magisterns besök hos Anders Perssons (Uppsala 1887) samt Hultin, Ivar, Hemmet och skolan. Några ord till menige man (d:o 1896). Sistanämnda berörs utförligt av Holberg, a a, s 17 ff.
108. På Alnön 1892. A a, s 10 f.
109. Indirekt framgår av SFH band 1–5, att hem och skola-rörelsen inträtt ganska sent; dess generalregister, intaget i bd 5, saknar varje hänvisning till hithörande uppslagsord (tryckår 1950). SFH bd 6 (1971) tycks ha helt avstått från att behandla RHS.
110. Hellspong, Mats & Löfgren, Orvar, Land och stad (Lund 1977), s 334.
111. Hos Heckscher, Gunnar, Staten och organisationerna (Sthlm 1946), s 25 ff. Cit ur a a, s 76. – Själva uttrycket torde ursprungligen emanera från journalistkretsar.
112. Ledd av mönstret i 1800-talets traktater, varibland Fredrik Sandbergs nu behandlade, kommer jag att tänka på det gamla bibelspråket "Alla ting hafwa sin tid" (Salomos Predikare 3:1)!
113. Kompletteringar och ev rättelser betr min framställning – men också uppgifter om andra tidiga broschyrer än de nyssnämnda – är jag tacksamt beredd att ta emot (adr St Björmens gr 6, 224 57 Lund).

Gunilla Klose:

Svensk "folkskoleekonomi" före 1770

En landsomfattande undersökning

Det händer mycket inom den svenska primärundervisningen under 1990-talet: nationalutvärdering, betygsdebatt, omstrukturering av grundskolans stadier, skolstart vid 6 år, kommunalt huvudmannaskap och lärarfortbildning. Något liknande var för första gången aktuellt redan 1768. Inte minst viktig var frågan om hur mycket undervisningen fick kosta och vem som skulle betala.

Det som hände 1768 var att Kungl Maj:t utfärdade ett brev till domkapitel och landshövdingar för att de skulle undersöka hur man kunde förbättra undervisningsväsendet för allmogens barn på landsbygden. Från länstyrelserna gick sedan en skrivelse till kronofogdarna som skulle hänvända sig till respektive länsman, som i sin tur skulle fråga de olika församlingarna om rådande läge på skolfronten. I vissa fall sammanträdde representanter för församlingarna inför häradshövdingen i respektive domsaga. Detta förekom sär-

Vi hafwa alltså af Gaderliga omwårdnad för Rikets wäl, samt af biträdes Sveriges wälmenande Prästerkap, så wäl af Eder, som alle Consistorier och Landshöfdingar öfwer hela Riket, therom Wi nu låte Wårt Nådiga bref til them afgå: sunnit nödigt at infordra unde:dänigt betänktande och förslag, huru Scholæ och underwisingsswårket för Allmogens barn på landet framdeles må ännu tillräckeligare och bättre samt til ändamålet mera swarande kunna inrättas, än hittills, hwad utwäggar gifwas kunna, at uppbygga särskildte Scholæ, hus, huruwidå och til huru mycket Allmogen sielfwe skulle kunna förwåds, at en fond sammanfluta, så wäl therit, som til et någorlunda tillräckeligt arfwode åt Scholæ, Måstaren, med hwad fördelar tillräckeligen skickelige ämnen måtte upmuntras, at sig en sådan lyfta antaga, samt huru en nyttig Scholæ, ordning för sådan Lands Scholæ, måstare författas må.

ADOLPH FRIEDRICH.

Utdrag ur kungligt brev, daterat 19 februari 1768

skilt inom Härnösands stift. Domkapitlens skrivelser gick till kontraktsprostarna, vilka uppmanade kyrkoherdarna att på en sockenstämma rådfråga sockenborna.

Följande frågor skulle beaktas:

- Hur skulle man kunna förbättra utbildningen för allmogens barn?
- Hur skulle man kunna få till stånd flera skolhus?
- Hur stor fond skulle bönderna själva kunna tänka sig att samla ihop för avlöning av en lärare eller flera?
- Hur kunde man locka till sig skickliga pedagoger?
- Hur skulle man kunna lägga upp och fastställa en rimlig skolordning?
- Skulle det vara ändamålsenligt med en offentlig examen i kyrkan före första nattvardsgången, dvs skulle man införa konfirmation enligt kontinentalt mönster?

Den sista frågan skulle endast besvaras av domkapitlen, inte av landshövdingarna.

De svar som finns redovisade lämnade mycket övrigt att önska när det gällde kvantitativa uppgifter om rådande förhållanden. Löneuppgifter förekom så sporadiskt att en beräkning av genomsnittliga löner tyvärr skulle bli meningslös. De är också otillräckliga som grundval för en jämförelse med senare undersökningstillfällen. De ständiga fluktuationerna på penningväsendets område försvårar också en direkt jämförelse med senare tiders förhållanden.

Från flertalet län kom endast generella yttranden in om förhållandena och få förslag till förbättringar. Undantag i detta avseende utgjordes av Malmöhus, Västmanlands och Västerbottens län. Men de ansatser till en ordnad folkundervisning som kunde spåras på vissa håll är ändå intressant som grundval för djupare detaljstudier t ex av förekomsten av skolhus och fasta lärare. Inställning till avlöning och skolhusbyggen blev avgörande för framtida åtgärder.

Bakgrunden till undersökningen 1768

Sedan mitten av 1600-talet fanns i Sverige förordningar om folkundervisning och varierande förslag på dess finansiering och utformning. Den allmänna uppfattningen var att barnundervisningen var en kyrklig angelägenhet. Men vissa politiska och ekonomiska strömningar präglade också utbildningsdebatten. Det är främst dem vi ska försöka spåra.

Klockare och kaplaner

En kunglig förordning om klockare och kaplaner utfärdades den 4 januari 1644, troligen i enlighet med ett förslag från Johannes Mattiae, biskop i Strängnäs. I förordningen stadgades att klockare och kaplaner skulle vara i stånd att lära ungdomen ABC-boken och katekesen, således en kyrklig angelägenhet. Den 7 augusti 1649 utfärdades även en skolordning för barnskolor samt en kungörelse om skolstaten, eller med en modernare term, skolbudgeten. I den sistnämnda framhölls att varje tjänsteman skulle få sin där stadgade lön. Vad som därutöver återstod av de anvisade kyrkotonde-medlen skulle användas till att reparera kyrkor, gymnasier och skolor samt till att inrätta barnskolor på landet. I en skrivelse till pastorena i stiftet åberopade biskop Matthiae denna skolordning och anmodade dem att efterfölja Kungl Maj:ts befallning att både i städerna och på landet inrätta skolor och anställa personer som kunde undervisa i läsning och skrivning samt i kristendomskunskap. Han framlade 1655 ett modifierat förslag vilket stadfästes på prästmötet den 20 juni 1656 i Strängnäs.

Detta är den första stiftsstadgan om barnskolor på landet. Klockarna skulle undervisa i katekesen alla sön- och helgdagar samt onsdagar och lördagar och dessutom i läsning och skrivning på begäran. Som löneförmåner föreslogs

- bidrag från ståndspersonerna i socknen
- 2 daler kopparmynt för varje barn som lärde sig läsa i bok
- sådana kollektor som inte var avsedda för studenter

Det stod inte något om någon särskild avgift för att lära sig skriva.

Försvenskningen av Skåne

I Skåne föll det sig naturligt att klockarna skulle ta hand om barnundervisningen eftersom de hade gjort det i Danmark långt tidigare än i Sverige. Man lade ned ett stort arbete på försvenskningen av de från Danmark erövrade provinserna och biskop Canutus Hahn i Lund var den som närmast fick sköta det arbetet. Han rapporterade i en skrivelse till Kungl Maj:t att han p g a patronatsrätten hade vissa bekymmer med att avstyra att sådana klockare som inte kunde svenska språket tillsattes. Man kan kanske säga att lärarnas kompetens blev en politisk angelägenhet. Biskop Hahn begärde att endast personer som kunde och ville tala svenska skulle få bli klockare. I en resolution av den 3 augusti 1681 godkändes hans förslag. Klockarna både i patronella och andra pastorat skulle tillsättas av biskopen själv eller av vederbörande kyrkoherde å biskopens vägnar. Men eftersom allmogen i många fall visade sig ovillig att lära sig sin katekes införde biskop Hahn med Karl

XI:s bifall bötesstraff för den försumlige. Det kostade 6 öre silvermynt (smt) första gången man uteblev från ett katekesförhör, 12 öre smt andra gången och 24 öre smt tredje gången. Bötesmedlen gick till inköp av ABC-böcker och katekeser till barnen. Med andra ord fick de som skolkade från skolan bekosta klassuppsättningar av läromedel.

Statsunderstöd till skolor på landsbygden

Frågan om statsunderstöd till skolor för allmogens barn kom upp under samma period och för första gången skymtade ett annat motiv för undervisningen än rent religiösa eller pedagogiska. Lorents Creutz, landshövding i Kopparbergs län, påpekade i sin berättelse 1662 till Kungl Maj:t att de skolor som redan inrättats eller höll på att grundas, utan att kronans medel på något sätt hade behövt tas i anspråk, hade visat sig vara ett effektivt botemedel mot det allt mera utbredda tiggeriet. Under sitt samtal med kyrkoherden i Mora socken hade han förstått att man där gärna skulle vilja grunda en skola. Men på grund av den stora fattigdomen hade man inga medel att avlöna någon lärare. Därför bad Creutz Kungl Maj:t bevilja några tunnor spannmål årligen till avlöning av en skolmästare. Denna begäran bifölls enligt en kunglig resolution den 4 november 1662. Till lärarens underhåll och skolans upprättande skulle årligen utgå 20 tunnor spannmål av Mora sockens kyrkohärbärg.

Anslag av kronotiondespannmålen i Dalarna

För första gången förekommer ett statligt bidrag för grundandet av barnskolor och därtill skymtar alltså ett socialt motiv vilket ytterligare förstärktes av strävandena att få bukt med häxtron i Dalarna. Landshövding Duvall redogjorde i en skrivelse den 8 juli 1671 för förhållandena och sade att man utöver eventuella anslag från Kronan skulle kunna räkna med ett visst bidrag från socknarna själva. Om det dock skulle visa sig alltför kostsamt att inrätta skolor överallt skulle man kunna tillsätta flera präster som kunde resa omkring inom församlingen och undervisa barnen. Duvall bifogade en förteckning över 20 nya skolor som skulle behöva ett anslag på 318 tunnor spannmål, fördelade på de olika skolorna med 8 till 23 tunnor vardera. Om detta skulle visa sig för dyrt framhävde man att det var hälften av socknarna som var mest påverkade av häxväsendet, däribland Mora, Leksand, Rättvik och Orsa. Duvalls skrivelse resulterade i att Kungl Maj:t den 13 december 1672 beviljade att 20 tunnor spannmål skulle få användas till att inrätta en skola i Leksand. Spannmålen skulle tas av tiondespannmålen som allmogen inlöste eller av överblivna tunnor av kyrkohärbärgena. Fram till 1695 utgick dessutom anslag på 10 till 20 tunnor spannmål, eller upp till 40 tunnor om det

var havre, till följande socknar, i nu nämnd ordning: Mora, Avesta, Säter, Grytnäs, Skedvi, Gagnef, Norrbärke, Söderbärke, Folkkärna, Grangärde, Malung, Nås, St Tuna och Hedemora.

Själévads socken i Ångermanland, Härnösands stift, gjorde också en framställan om statsbidrag vilken dock avlogs med motivering att det inte fanns några överblivna kronotiondemedel att tillgå där.

Vid riksdagarna 1682 och 1686 besvärade sig både bonde- och prästerståndet men det föranledde ingen åtgärd. Anledningen till att det bara var Dalarna som kom att få anslag ur kronotiondespannmålen var förmodligen att dessa anslag skulle tas ur överskottet. Eftersom det endast var Dalarna som hade sådana tillgångar startade man jämförelsevis många barnskolor där under denna period.

Kyrkolagen 1686

Johannes Matthiae (1592–1670) var en av dem som i flera årtionden hade arbetat med utformningen av den nya kyrkolagen och de utförliga förslagen om klockarnas åligganden i samband med barnundervisningen. Hans tanke var att det i varje församling skulle finnas en kyrklig ämbetsman som var anställd som biträde åt kyrkoherden. Denna tjänst skulle innefatta både de traditionella klockaresysslorna och barnundervisningen. Lönen skulle bestå av klockareinkomsterna samt inkomster av sockengången. Tjänsten skulle utgöra ett steg på vägen mot ett framtida prästämbete.

Enligt kyrkolagen som trädde i kraft den 3 september 1686 skulle kaplan eller klockare lära barnen katekesen samt undervisa dem i läsning. Han skulle göra detta antingen han innehade klockarebolet eller ej. Det saknades dock bestämmelser om någon speciell ersättning för dessa hans tjänster som lärare.

Katekesen, nattvarden och klockareboställena

Kyrkolagens bestämmelser innebar inte något nytt utan fastställde enbart något av det som redan tillämpats i vissa stift. För att få begå nattvarden måste barnen kunna katekesen och det var klockarens skyldighet att meddela dem undervisning. Han skulle också kunna undervisa i läsning, skrivning och sång. Utöver kravet på en allmän religiös utbildning skymtade möjligheten till en mera borgerligt inriktad undervisning, även om den inskränkte sig till skrivning. Den kom inte heller att få någon större praktisk betydelse under det påföljande århundradet.

Kyrkolagen stadgade ingenting beträffande extra avgifter för klockarens tjänster som lärare. I någon förordning fastställdes en lön för en ordinarie lä-

rare till 3 kappar spannmål av varje bonde vilket på en del håll var mindre än tidigare. Många klagomål framställdes. Det gick inte att få någon att bli klockare när arbetsbördan ökade och lönen minskade. Ett problem var också att klockareboställena på många håll hade kommit att tillfalla kaplanerna. I en kungörelse föreskrevs 1688 att de kaplaner som inte redan hade boställen skulle få sådana av de hemman som tillfallit kronan under reduktionen och att klockareboställena skulle återgå till klockarna. Men det uppstod svårigheter p g a att flera kaplaner inte ville flytta till de anvisade nya kaplansboställena. I Lunds stift fanns det inga sockenkaplaner. Där fick klockarna själva bo i tjänstebostaden, utom i de församlingar som låg närmast städerna. Där måste de lämna nästan hela helgonskylden, dvs sin spannmålslön, till latinskolorna i de angränsande städerna. Deras inkomst kom därför att bli mycket liten.

Olof Ekmans förslag till obligatorisk barnskola

En annan prästman som ägnade sig mycket åt skolfrågor på landsbygden var Olof Ekman, kyrkoherde i Falun från 1688 till sin död 1715. Han representerade den s k praktiska fromhetsinriktningen. I sin skrift *Sjönödslöfte* föreslog han att man skulle anlägga barnskolor i varje socken och att det skulle vara obligatoriskt för både rika och fattiga barn att delta i undervisningen. Hans mål var att skolan skulle förbereda kyrkans kateketiska undervisning och bli ett komplement till kyrkans undervisande verksamhet. Han insåg dock att flera församlingar var för fattiga för att kunna åstadkomma skolor med egna medel och krävde därför att kronan skulle anslå tiondemedel för avlöning av lärare och underhåll av fattiga barn under skoltiden. Tills dess borde församlingarna anskaffa medel på följande sätt:

- Kyrkoherden borde övertala de förmögare att ge bidrag.
- Kyrkoherden borde själv bidra efter förmåga.
- Församlingsmedlemmarna borde avstå något av sin årsväxt vid skördetiden på hösten.
- Sjuka personer borde bidra när de tillfrisknat eller testamentera något till en skola i händelse av dödsfall.
- Skolbarnens föräldrar borde betala en skällig avgift vilket de gärna torde göra eftersom de slapp ge barnen mat.

1723 års förordning om undervisningsplikt

Professor Daniel Djurberg i Uppsala tog i ett memorial år 1720 upp Olof Ekmans tankegångar. I prästerskapets allmänna besvär vid riksdagen 1723 krävdes långtgående reformer av barnaundervisningen. Barn i en viss ålder skulle få daglig undervisning av klockaren eller av någon annan lärare och

föräldrarna skulle vid vite vara skyldiga att se till att barnen verkligen gick i skolan tills de kunde både Luthers lilla katekes och läsa. Dessa krav fastställdes i 1723 års förordning om undervisningsplikt.

Vidare bestämdes att skolfrågorna skulle avgöras av sockenstämman och vara församlingens gemensamma angelägenhet. Församlingarna förutsattes dessutom bilda en skolfond ur vilken medel skulle utgå till fattiga barns underhåll. Om någon förälder vägrade efterkomma bestämmelserna skulle han varnas en första och en andra gång. Därefter fick han böta 2 mark smt och var i alla fall skyldig att låta sina barn lära sig läsa. Bötesmedlen skulle gå till fattiga barns underhåll. Kyrkoherden skulle ha det allmänna överinseendet över att bestämmelserna följdes. Eftersom flera av de fattiga barnen användes som vallhjon utfärdades år 1723 även en förordning som stadgade att ingen fick antas till denna syssla utan att kunna läsa i bok. Läsning blev behörighetskrav.

Förordningarna år 1723 skärpte socknarnas undervisningsplikt i förhållande till vad som stadgats i 1686 års kyrkolag. Däremot förekom inte någon bestämmelse om att klockaren skulle kunna skriva. Endast den religiösa undervisningen betonades. Församlingarna skulle bara sörja för de fattiga barnens undervisning. Skolan ansågs enbart som ett substitut för föräldraundervisningen, som skulle vara regel. Skolan skulle bara tillgripas i nödfall. Inte ens försörjningen av de fattiga barnen fastslogs som en skyldighet.

Sockenstämmans roll

Frågor om skolförbättringar skulle avgöras på sockenstämman. Besluten ansågs ha uteslutande privaträttslig karaktär och var förpliktande endast för de närvarande. Under hela 1700-talet diskuterades vilken myndighet sockenstämman skulle ha och hur man skulle undvika att dess beslut åsidosattes eller ignoreras.

Konventikelplakatet och husförhören

År 1726 utfärdades det s k konventikelplakatet som innebar att prästerna utöver katekesförhören i kyrkan även skulle sammankalla församlingsborna för att förhöra dem i kristendomen. Böter för dem som uteblev vid dessa husförhör skulle enligt kyrkolagen indrivnas av de s k sexmännen. Senare förordnades särskilda rotemästare för detta ändamål och i sista hand kronobetjäningen. Om någon vägrade att betala kunde man inte driva in pengarna utan laga dom. Vilken myndighet som skulle sköta detta ärende var inte klart. Därför blev det på många håll svårt för prästerskapet att upprätthålla en 100%ig närvarofrekvens och göra husförhören obligatoriska för alla.

År 1739 utfärdades Kungl Maj:ts hallordning som stadgade att även de ungdomar som var sysselsatta inom hantverk och industri skulle undervisas i kristendom och infinna sig till husförhören. En ansats till en pedagogisk försöksverksamhet gjordes 1741 i en förordning som tillkom för att åstadkomma ett lugnare helgfirande och för att minska förlusten av dagsverken p g a att de s k mindre helgdagarna avskaffades. I stället för predikningar skulle prästerna bedriva undervisning för församlingens ungdom. När predikningarna avskaffades försumrades dock katekesförhören, kunskaperna minskade och det visade sig att förordningen stötte på ett starkt motstånd från böndernas sida. Den återkallades 1743 och man återgick till att som tidigare ha en kort predikan före katekesförhöret på helgdagarna.

I en utförlig skrivelse från Lunds domkapitel år 1742 föreslogs flera utvägar till avlöning av lärare vid skolor på landet:

- De förmögnare borde bidra.
- En fattigskolbössa borde inrättas, dvs läraren kunde gå runt på lördagarna med skolbarnen och läsa söndagsepiesteln eller evangelium och få ett bidrag. Även vid gästbud kunde de gå omkring med bössan.
- Kyrkan eller staten borde bidra eftersom lönen annars skulle bli för liten, även om man räknade med en grundlön på 20 till 30 daler smt och fri bostad.
- Läraren skulle ha utsikter att bli befordrad till klockare.

I skogsbygderna skulle det bli nödvändigt att bygga särskilda skolhus vid kyrkan. De borde göras så rymliga att barnen och läraren fick gott om plats. Om det inte var möjligt skulle skolan ambulera.

Skrivelsen togs upp till behandling först 1744 men ledde bara till att betänkandet fick "vila i kansliet", eftersom man redan ändrat de s k apostladagarna och yttranden från övriga konsistorier inte hade kommit in.

Olika förslag i skolfrågorna under frihetstiden

I början av frihetstiden förekom många förslag för att förbättra barnaundervisningen, särskilt i samband med yttrandena till förslaget om ny kyrkolag. Men reformsträvandena ledde inte till något resultat, främst p g a prästernas avvisande hållning. De präster som företrädde den praktiska fromhetsinriktningen arbetade emellertid oförtrutet vidare. Detta avspeglades i olika yttranden med anledning av kyrkolagsförslaget från de olika stiftsstyrelserna. Utöver svar från domkapiteln kom yttranden från enskilda prästmän som ingående preciserade sina förslag i skolfrågorna. Det var t ex prosten Simming i Torstuna, biskop Fahlenius i Åbo, kyrkoherde Rydén i Skärking, kyrkoherde Geringius i Bettna och prosten Waselius i Frötuna. De flesta var påver-

kade av Ekman och Djurberg. Rektor Rydelius vid Lunds universitet var föga påverkad av de pietistiska strömningarna utan anknöt i stället till en vid denna tid vanligt förekommande praktisk fromhet på luthersk grund.

När hattarna kommit till makten (1738) tog de upp frågan om ungdomens uppfostran och utbildning med nya utgångspunkter eftersom de intresserade sig för ekonomiska ting. De såg den ringa företagsamheten i landet och bristen på lämpliga undervisningsanstalter som ett av hindren till att handeln och näringarna inte blomstrade. De poängterade också vikten av undervisning i matematik och tekniska ämnen.

En av orsakerna till detta var en skrift från 1648 om undervisningsfrågor av engelsmannen William Petty (1623–1687). Han satte in undervisningssystemet i ett nationalekonomiskt sammanhang och menade att ett organiserat undervisningsväsen skulle ge ekonomiska framsteg.

Även en av Tysklands ledande merkantilister J J Becher (1635–1682) satte in undervisningen i ett större sammanhang och ansåg att uppfostran inte var ett mål i sig utan en angelägenhet som endast angick staten i den mån den kunde fylla statens behov av duktiga och i näringslivet användbara medborgare. Statens uppfostrande verksamhet var av religiös, moralisk och ekonomisk art.

Becher ansåg att det var viktigt att "den grupp som utgjordes av präster, lärde, läkare, soldater osv och som inte själva deltog i produktionen ej blev för stor i förhållande till den menighet av vilken den skulle underhållas". När det gällde att få näringslivet att blomstra var det inte bara tillgången på mänsklig arbetskraft som spelade roll utan även människornas insats och duglighet. Människan ansågs vara ett redskap för staten och hennes personliga intressen måste åsidosättas för statens väl och landets rikedom.

De sociala konsekvenserna blev dock inte alltid som merkantilisterna önskade. I synnerhet gällde detta utnyttjandet av barn som arbetskraft inom industrin. Genom barnarbetet skulle nationens inkomst öka. Allför höga löner ansågs driva arbetarna till lättja och fattigdomen betraktades som nyttig för den arbetande klassens arbetsvillighet. Den internationella ekonomiska debatten om folkundervisningen vid denna tid utmynnade i att folkets prestationsförmåga skulle höjas genom att bibringas en elementär bildning, nyttiga kunskaper och högt utvecklade själsliga egenskaper.

Skoldebattens vågor gick upp och ner

Pietismens grundläggande pedagogiska mål var att ge ungdomar en levande kunskap om Gud och Kristus och fostra dem till rättskaffens kristna. I Halle

i Tyskland fanns A H Francke (1663–1727), en av pietismens främste pedagogiska företrädare. Han grundade en fri- och fattigskola 1695.

I debatten i Sverige riktade bl a Olof von Dahlin (1708–1763) i *Den svenska Argus* stark kritik mot pietismens mål. Kritiken riktades främst mot den puritanska strängheten och det meningslösa rabblandet av böner och kristendomsstycken.

Lars Salvius koncentrerade 1738 i *Tankar över den svenska ekonomin genom samtal yttrade* hela intresset till den ekonomiska utbildningen. Han betraktade folkundervisningen som ett medel till urval av de verkliga begåvningarna som sedan kunde fortsätta en högre utbildning. Undervisningen skulle vara en lek med inslag av övning och exempel.

Johan F Krygers artikel i tidskriften *Den välmenande patriot* var ett annat intressant inlägg i debatten och ett typiskt exempel på den utilistiska strömningen under frihetstiden. Krygers utgångspunkt i denna allegoriska framställning var intresset för näringslivets uppblomstring. Kryger menade att staten hade rätt att bestämma över enskilda samhällsmedlemmars undervisning och uppfostran. Arten och omfattningen av undervisningen i den för alla gemensamma ”grundskolan” var i stort sett följande: kristendom, läsning, räkning och skrivning, förmåga att på egen hand skaffa sig kunskaper och logiskt kunna bearbeta ett kunskapsmaterial samt framför allt kännedom om fäderneslandets natur och samhällsliv. Beträffande lärarnas löner hävdade han att de skulle vara ansevärda och betalas ut av kronans medel varför inga avgifter skulle erläggas av föräldrarna för barnens undervisning, varken av rika eller av fattiga.

Även inom prästerskapet tog man så småningom intryck av dessa tankar. Anund Hammar, kyrkoherde i Varberg, utvecklade 1758 i sin skrift *Tankar om svenska barn* sina synpunkter på en långt driven praktisk utbildning. Hammar menade dock att den ekonomiska situationen var sådan att det bara var klockarna i Skåne och Halland som hade så pass goda inkomster av klockarebolet och andra avgifter från församlingen att de kunde undervisa utan att behöva anlita inkompetenta underavlönade lärare, vilket var fallet i övriga landsändar.

Kyrkoherde Eurodius i Förslöv föreslog förbättringar

Många präster betraktade folkundervisningen som en kyrklig angelägenhet och varken tidens nyttighetssträvanden eller den praktiska fromhetsinriktningens tankar gjorde något nämnvärt intryck på dem. Det var bara enstaka präster, t ex kyrkoherde Eurodius i Förslöv, som gjorde försök till förbättringar. I ett till domkapitlet i Lund 1749 inlämnat memorial sammanfattade

han sina krav på barnundervisningens organisation, i linje med den praktiska fromhetsinriktningen.

- 1 Skolhus skulle byggas vid sockenkyrkorna.
- 2 En eller flera lärare skulle avlönas av statens medel i förhållande till socknens storlek.
- 3 Föräldrarna skulle vid vite åläggas att se till att deras barn bevistade undervisningen.
- 4 Fattiga barn skulle få bidrag av allmänna medel.

Hur detta i praktiken skulle gå till angavs inte men exemplifierades med förhållandena i Greve och Förslövs församlingar, där församlingen redan beslutat att bygga en sockenstuga i vilken skola och fattighus skulle inrymmas. Församlingarnas kyrkor skulle kunna avstå 50–60 daler smt åt en sockenskolmästare. Förmögnare föräldrar skulle rotevis avlöna och underhålla en egen lärare. Till de fattigas undervisning borde man erlægga 1 daler smt vid bröllop och begravingar och vid arvsskiften skulle 1% av förmögenheten doneras. De förmögnas barn skulle erlägga 24 öre smt första gången de gick nattvarden och en kollekt skulle tas upp varje söndag till förmån för skolan. Församlingarna hade dessutom förklarat sig villiga att avstå 1/2 skäppa spannmål årligen per matlag, vilken skulle kunna utgå av hela socknen årligen, t ex med 4 tunnor råg och 6 tunnor korn. Domkapitlet tycks inte ha vidtagit några åtgärder med anledning av Eurodius skrivelse och inte heller prästerståndet reagerade när han 1756 vände sig till ständerna med sitt förslag.

Jordbrukets och naturalhistoriens betydelse

Under inflytande av fysiokratismen började fr o m 1740-talet merkantilismens ursprungliga stads- och industrivänliga karaktär att uppluckras och övergick till en mera jordbruksvänlig inställning. Dels betonades jordbrukets betydelse som grundval för hushållningen, dels framhöll man rent allmänt behovet av kunskaper inom jordbrukssektorn. Jacob Faggot drog fram den tidigare framförda kritiken mot skolväsendet och såg bristerna från jordbrukets egen synpunkt. Tidigare hade man tagit sikte på rikshushållningen i allmänhet eller i första hand velat främja handelns och manufakturernas intressen. Nu framträdde från olika håll kravet på att den allmänna undervisningen direkt skulle ta sikte på en förbättrad jordbruksproduktion.

Vid riksdagen 1738–1739 restes krav på att man skulle tillsätta en uppfostringskommission för att utreda hur man skulle kunna förbättra undervisningsväsendet. Kravet framfördes till ständerna år 1739, dels genom ett memorial av majoren Carl C Boye år 1738, dels i ett betänkande av manufaktur- och handelsdeputationen. Boye ville närmast tillgodose rikets behov av

ämbetsmän. Ständerna gjorde en förnyad hemställan i denna fråga på riksdagen 1740–1741 men den begärda kommissionen tillsattes först 1745. Till ständerna kom år 1746 ett annat memorial skrivet av Carl Gustav Löwenhielm, vars huvudmotiv var att främja den enskilda och allmänna hushållningen och höja statens välstånd genom de enskilda medborgarnas hushållande. Stor vikt lades vid studiet av historia naturalis för att bättre kunna ta tillvara det egna landets produktiva förmåga och naturtillgångar. Bakom detta låg Linnés tanke att naturalhistorien var grunden för hela ekonomin. Den tillsatta uppfostringskommissionen lade inte fram sitt förslag, inriktat på utformningen av den högre undervisningen, förrän 1760. Den tog ställning till sådana frågor som begåvningsurvalet, den nationalekonomiska betydelsen för en gynnsam fördelning mellan "närande" och "tärande" liksom för arbetslivets effektivisering p g a duglighet och skicklighet. Därutöver tog den även upp frågan om differentiering till följd av den nationalekonomiska och pedagogiska diskussionens krav på att man skulle tillgodose nya kunskapsbehov. Detta skolordningsförslag gällde visserligen utbildningen vid högre läroanstalter, men speglade i stort hattarnas allmänna uppfattning.

Den enda praktiska åtgärden som indirekt anknöt till folkundervisningen under denna tid bestod i att man, som ett led i de allmänna strävandena för ett progressivt näringsliv, försökte få till stånd undervisning i trädgårdsskötsel på landsbygden enligt Kungl Maj:ts beslut i en resolution av år 1756.

Hattar och mössor vidtog inga åtgärder

När hattarnas maktställning sviktade kom 1760 års skolordningsförslag att läggas åt sidan både vid riksdagen 1760–1761 och 1765–1766. Mössorna hade flera anhängare i prästerståndet, i synnerhet bland landsbygdens präster, av vilka flera tillhörde den praktiska fromhetsriktningen. De krävde en återgång till gammaldags seder och tro. Man tillsatte en ecklesiastisk deputation och dess förslag, hållet i allmänna ordalag, fastställdes i Kungl Maj:ts resolution år 1762 på prästerståndets besvär. Församlingarna ålades inte heller denna gång att anställa särskilda barnalärare. Sockenstämman skulle avgöra i varje enskilt fall om avlöning och undervisningstider. Främst det högre prästerskapet motsatte sig alla försök till förbättrad folkundervisning. Den ecklesiastiska deputationen bestod främst av biskopar som inte hade något intresse av en riksgiltig stadga för folkundervisningen. De detaljförslag till organisation av barnundervisningen på landsbygden som kommit från flera håll, främst från domkapitlet i Lund, beaktades inte av deputationen.

Prosten Schlüters förslag ledde till ny uppfostringskommission

Ett nytt initiativ i folkundervisningsfrågan kom från kontraktsprosten Schlüter i Borgeby. Till ett prästmöte i Lunds stift 1766 lämnade han in ett visitationsprotokoll där han skildrade förhållandena i Torna härad och sina egna åtgärder där. Hans förslag till skolhusbygge och lärartjänster i varje församling, till avlöningsvillkor och skolordningar lämnades dock obeaktat av prästmötet, främst p g a biskop Johan Engeströms avvisande hållning. Schlüter vände sig då till landshövding Adlerfeldt vilken i sin tur sände hans skrivelse till riksrådet Reuterholm. Enligt rådets beslut år 1767 sändes en skrivelse till domkapitlet för att få en förklaring på de av Schlüter omtalade missförhållandena. Däremot krävdes inga åtgärder för en förbättrad barnundervisning. Domkapitlet svarade att det inte var möjligt att genomföra Schlüters förslag eftersom det skulle innebära tvångsförfaranden mot församlingarna.

Schlüter vände sig även samma år personligen till riksrådet Reuterholm. I ett utförligt betänkande upprepade han sina synpunkter. Hans viktigaste krav var att det skulle finnas en kvalificerad lärare, ett skolhus och en ordentlig skolordning i varje socken. Ett av de största hindren för en ordnad skolundervisning ansåg han vara det faktum att socknarna var vidsträckta. För att uppnå ett tillfredsställande resultat skulle klockarna få ägna all sin tid åt att vandra runt i byarna och undervisa. I många församlingar gick även helgonskylden till städernas skolor. Klockarnas avlöning blev alltför knapp. Schlüter föreslog istället att lönen främst skulle betalas med kyrkornas överskottsmedel. Ett skolhus ansåg han inte kunde kosta mer än högst 200–300 daler smt på en skogfattig ort. Eftersom han inte trodde att denna utgift skulle bifallas ansåg han att kronan borde bidra till detta nyttiga ändamål.

Vidare föreslog han att lärarnas och föräldrarnas skyldigheter skulle fastställas i en skolordning. Den allmänna skolavgiften skulle utgå med 24 öre smt av hemmansbrukare och med 8 öre smt för torpare med utsäde, oavsett om de hade barn eller ej, samt 16 öre smt om året för var och en som bodde på större eller mindre hemman. Varje åbo skulle under 3 dagar underhålla läraren med mat och de förmögnare torparna 1 dag vardera, vilket skulle gälla hela lästiden. Efter en omfattande skriftväxling mellan domkapitlet, Schlüter, Adlerfeldt och Reuterholm lade den sistnämnde slutligen fram ärendet för rådet den 19 februari 1768. Han förde fram sina synpunkter främst i linje med Schlüters förslag och föreslog att Kungl Maj:t måtte infordra yttrande i hithörande frågor från alla konsistorier och landshövdingar. De övriga riksråden anslöt sig till förslaget. Uppfostringskommissionen av 1768 var därmed tillsatt. Här följer en redogörelse för svaren från Lunds, Växjö, Kalmar, Göteborgs, Västerås och Härnösands stift.

Inkomna svar 1768

Lunds stift

Malmöhus län

Landshövding Adlerfeldt i Malmöhus län skildrade läget på folkskolefronten utförligt i en skrivelse av den 30 december 1768. Han sammanställde de uppgifter och synpunkter som han fått från prästerna i de olika församlingarna och redogjorde för sina egna åsikter i frågan. Som skäl för obenägenheten att vilja förbättra undervisningen på landet angavs bl a följande:

- Allmän fattigdom, i synnerhet p g a att boskapssjukan härjat så ofta och så länge i länet.
- Bristen på timmer, både till byggnadsmaterial och till bränsle.
- Alltför små socknar för att det skulle vara möjligt för det ringa antalet åbor att bära bördan av byggnadskostnader och lärarlön.
- Alltför stora socknar i geografiskt hänseende med långt ifrån varandra liggande byar. Detta medförde svårigheter för barnen att ta sig till skolan på vintern.
- Rädsla för att skolhusen skulle förfalla, dvs att man inte skulle kunna underhålla dem på ett tillfredsställande sätt.
- Farhågor för att läraren skulle gå sysslolös på somrarna, då bönderna behövde barnens hjälp vid skörden.

Beträffande en övergång från det traditionella systemet med ambulatoriska läromästare till en fast skola med anställd lärare framfördes följande farhågor:

- Det skulle bli svårare att kontrollera lärarens flit om barnen undervisades i ett separat skolhus istället för i hemmen.
- Varken läraren eller de fattiga barnen skulle kanske få någon mat, vilket de dittills fått i hemmen.
- De som inte hade några barn, men tidigare ändå upplåtit sina hem som undervisningslokal, skulle kunna dra sig undan besväret och kostnaden att bidra till skolhus och lärarlön i en annan by.
- Klockaren skulle kunna dra sig undan sitt ansvar som lärare. Eftersom det var hans skyldighet att undervisa barnen i socknen ansåg många att det var onödigt med en särskild lärare, i synnerhet på de orter där klockaren fick hela helgonskylden och kanske dessutom den s k läseskäppan, dvs en skäppa säd per åbo. Istället borde klockaren avlöna en medhjälpare som kunde ge ambulatorisk undervisning i de avlägsnare byarna dit han själv inte hann gå. I annat fall förbehöll sig församlingarna rätten att dra in dessa förmåner till klockaren för att istället ge dem till en särskild lärare.

Det framgår tydligt att oviljan att förbättra folkskoleväsendet främst berodde på den ekonomiska situationen. Men om bönderna kunde få ekonomiskt stöd var de intresserade av att utvidga undervisningen. Bidragen föreslogs kunna komma från flera olika källor och bestå av olika saker:

- Byggnadsmaterial och bränsle kunde tas ur kronoskogarna.
- Kyrkornas egendom, kapital eller årliga besparingsmedel kunde tas i anspråk antingen för att bygga skolhus eller som bidrag till avlöningen, inköp av böcker eller underhåll av de fattiga skolbarnen.
- Kungl Maj:t kunde ge direkta anslag till lärarlönerna.
- Den helgonskyld som man lämnade till stadsskolorna kunde istället få användas till lantskolmästarrens avlöning eller till en fond, vars avsättning kunde gå till lärarens, skolhusets eller fattiga skolbarns underhåll.

Under förutsättning av någon form av bidrag utifrån kunde många församlingar tänka sig att öka sin egen insats:

- Flera församlingar, som tidigare inte hade haft någon lärare alls, lovade att anställa en sådan.
- Klockarens lön kunde höjas som uppmuntran för en väl skött undervisning.
- De ambulatoriska lärarnas lön kunde höjas, antingen med ca en skäppa spannmål per åbo årligen, eller med en insamling på 16 öre per hemman, vilket skulle tillförsäkra honom en ständig fast penninglön.
- Frivilliga gåvor kunde ges vid t ex bröllop, begravningar, barndop och efter tillfrisknandet från någon svår sjukdom.

Landshövding Adlerfeldt tog fasta på församlingarnas förslag och förordade dem alla. Han framhöll även att de skolinrättningar som redan grundats med hjälp av privata eller församlingsbors eget initiativ borde stå som föredöme för alla andra. Kännedom om den nytta en skola medförde borde spridas till alla och envar. För att kunna locka skickliga lärare förordades även att lönevillkoren skulle förbättras på andra sätt:

- Läraren kunde bli befriad från allehanda skatter liksom från utskrivning och värvning.
- De som bedrev något hantverk skulle tillåtas att fritt få idka detta utan att behöva avge gärningsören.
- De som hade förutsättningar skulle även få uppehålla organisttjänsten där en sådan fanns eller skulle inrättas.
- Läraren skulle kunna väljas till andra befattningar inom församlingen, när sådana ledigförklarades.

I en skolordning skulle, förutom bestämmelser om tillsättning, examination, undervisning och skolårets längd, finnas uppgifter om lärarens lönevillkor, om böter för föräldrar som försummat att låta sina barn gå i skolan samt om en eventuell fond och regler för hur den skulle disponeras. Det borde finnas minst ett skolhus och en fast anställd lärare i varje socken. Dock insåg landshövdingen att detta inte skulle gå att genomföra omedelbart, utan rekommenderade en successiv utbyggnad. Under tiden skulle man provisoriskt utöka systemet med ambulatoriska lärare.

De rådande förhållandena var föga uppmuntrande. Landshövdingen berättade vidare att av de sammanlagt 260 kyrksocknarna i länet var det bara i 27 stycken som det fanns skolhus och fast lärare vilken avlönades av församlingen eller av någon privatperson. I övriga socknar bedrevs undervisningen antingen av klockaren ensam eller av andra personer tillsammans med honom eller ensamma mot någon veckostyver och viss spannmål eller andra naturaförmåner. Läraren ambulerade från gård till gård, vanligen från hösten i november till följande vår. Han fick liksom de fattigaste skolbarnen mat på gårdarna. Sporadiskt förekom någon slags skolordning men den innehöll för det mesta endast bestämmelser om skoltiden samt vissa viten för försumliga föräldrar.

Kristianstad län

För Kristianstad län deklarerade landshövding von Lingen i en skrivelse av den 17 juli 1769 att man förklarar sig ovillig att bygga skolhus eller anställa fasta lärare. Själv ansåg han att allmogen drog nytta av skolväsendet och därför borde stå för kostnaderna utan något understöd av kyrkotienden.

Blekinge län

Från Blekinge län rapporterade landshövdingen den 31 augusti 1769 likaledes ovilja från böndernas sida att engagera sig för att förbättra skolväsendet, såvida de inte kunde få bidrag till lärarlönerna av allmänna medel. Han föreslog att sockenstugorna skulle kunna användas som undervisningslokaler och eventuellt byggas ut med en kammare och ett kök till läraren. Dessutom borde läraren få samma rang som kaplaner och komminister på landet.

Konsistorium

Konsistoriet var inte lika positivt inställt som landshövdingarna till att utvidga folkskolväsendet och anslöt sig inte till landshövding Adlerfeldts förslag. Föräldra- och klockareundervisningen ansågs vara tillfyllest för att lära barnen läsa i bok och bibringa dem de elementäraste kunskaperna i kristen-

dom. Det skulle bli för dyrt att uppföra skolhus på ställen där det inte fanns någon skog. Och där det fanns skog låg hemmanen så spridda att det inte skulle räcka med ett skolhus i varje socken. Dessutom skulle det bli svårt för en lärare att ha hand om så många främmande barn. På slättbygden där socknarna låg tätt skulle man dock kunna slå sig samman om ett skolhus.

Systemet med ambulatoriska lärare förordades som det enda möjliga. Men konsistoriet ville ändå försöka förmå häradsprostarna och kyrkoherdarna att påverka bönderna att bygga skolhus. Eftersom socknarna var så olika stora ansågs det orättvist för lärarna i de små socknarna att lönen skulle utgå efter hemmanstal. Därför föreslogs att lönevillkoren skulle göras upp i varje enskilt fall. Det vore även lämpligt med en viss uppmuntran för lärarna, antingen i form av högre lön eller löften om befordran, t ex till klockaretjänsten, eller att man vid alla vakanser i socknen först skulle ta hänsyn till skolmästaren.

Växjö stift

Samtliga rapporter från Växjö stift vittnar om att folkundervisningen i mycket ringa grad hade fått någon fast organisation eller större utbredning i stiftet. Det fanns inga fonder alls och de enda löneförmåner en eventuell lärare hade att tillgå var de bidrag som gavs av församlingsborna själva, antingen per hemmanstal eller per skolbarn. Man föreslog endast att klockaren skulle undervisa och få ett visst tillskott till sin ordinarie lön och att bönderna inte skulle få lägga några hinder i vägen för detta.

Kalmar stift

Konsistorium

I Kalmar stift var konsistoriet mycket positivt inställt till förbättringar på folkundervisningens område. Ambulatoriska lärare var redan verksamma i många socknar och de brukade få 16 öre smt för att lära ett barn läsa ABC-boken, 1 daler smt för katekesen och 1 daler 16 öre smt för psalmboken. Det borde dock finnas fasta lärare i varje socken. Prästerna kunde då ha större daglig uppsikt över undervisningen och oftare företa förhör. Lärarna föreslogs få fri bostad och fritt bränsle samt dessutom 2 kappar spannmål av varje hemman, hälften i råg och hälften i korn, vilket skulle bli 8–9 tunnor årligen i de större socknarna. Utöver dessa löneförmåner skulle komma de tidigare fastställda avgifterna. Man ansåg att denna lön sammanlagt skulle kunna bli så tilltalande att akademiskt utbildade lärare skulle vara villiga att anta en sådan tjänst.

ta av den ränta som man fick in genom att låna ut spannmål från sockenmagasinen, t ex 1–3 tunnor om året. Djäknepengarna kunde också utnyttjas för att förbättra undervisningen på landet. Dessa pengar fick de studerande själva. Dock lämnades inte några uppgifter på hur stora belopp det rörde sig om men de uppbars fortfarande av sexmännen i Härnösands stift, vilket ursprungligen hade varit fallet överallt. Skolgossarna där fick 12 styver till 4 daler smt vardera, de fattigas och förmögnares barn lika. Men om dessa pengar inte kunde disponeras för barnundervisningen föreslog landshövdingen att de som uppbar sockengång och djäknepengar skulle hjälpa till att undervisa på sina ferier så att bönderna fick någonting för sina pengar.

Landshövdingen biföll likaså konsistoriets tanke att använda de pastoralier och andra inkomster, som sparades in under den tid som en tjänst p g a tvist var ledig, till att främja folkundervisningen. Detta system hade redan tillämpats i några församlingar.

Eftersom endast ca en tredjedel av socknarna lämnade in rapporter om redan vidtagna åtgärder kan man inte få en fullständig bild av rådande förhållanden. Man kan dock skönja en viss spridning såtillvida att flera angränsande socknar hade någon form av undervisning. Det var inte bara i de till ytvidden minsta, där det borde vara lättast att ta sig till skolan, utan även i flera andra socknar, fördelade över hela den del av Västmanlands län som tillhörde Västerås stift.

Härnösands stift

I domkapitlets skrivelse framhölls att de stora avstånden inom stiftet gjorde att barnen skulle få alltför lång skolväg och föräldrarna skulle inte ha råd att underhålla barnen, om de skulle gå i en fast skola. Fattigdomen var för stor för att man skulle kunna att bygga och underhålla skolhus, även om man skulle vilja. Landshövdingarna påtalade även den stora medellösheten, delvis förorsakad av svåra missväxter. Samstämmigt föreslogs att klockarna borde sköta undervisningen mot någon extra ersättning. Landshövding Örnskiöld i Sundsvall (landshövdingesäte 1762–1778) i Västernorrlands län, som vid den tiden omfattade Medelpad, Ångermanland och Jämtland berättade att barnen brukade undervisas antingen i hemmen eller i byalag av duktiga personer. Prästerna sade sig vara nöjda med deras resultat. Det enda allmogen kunde lova var att alltid tillsätta boklärdade personer på klockar- och organisttjänsterna.

Inga statliga bidrag beviljades

Det cirkulär som utsändes av 1768 års uppfostringskommission gällde endast en förfrågan om i vilken mån församlingarna själva kunde tänkas vara benägna att bidra till folkundervisningens förbättring. Samtliga önskemål om statsanslag i en eller annan form avslogs utan kommentar. Det ekonomiska ansvaret för folkundervisningen låg fortfarande främst på föräldrarna och på de övriga sockenborna med sporadiskt stöd av enskilda donationer och handlingskraftiga prästmäns förmåga att värva bidrag till skolhus och lärarlöner av kyrko- och kronomedel. Ungefär som vi nu på 1990-talet är tillbaka i kommunal finansiering och beroende av utbildningsvänliga kommunalpolitiker och handlingskraftiga grundskolerektorer.

Ordförklaringar

Frihetstiden 1718–1772, dvs tiden efter Karl XII till Gustav III:s statsvälvning

Fysiokraterna ansåg bl a att jordbruket var den enda produktiva näringen

Kappe rymdmått = 4,58 liter

Kaplan präst i kapell- eller annexförsamling, hjälppräst

Klockarebol tjänstebostad för klockaren

Rote avdelning för t ex folkundervisning eller katekesförhör

Sexmän eller rotemästare, ett slags poliser för kyrkotukt och ordning

smt förkortning för silvermynt

Åbo innehavare av jord under åborätt, dvs ständig nyttjanderätt av jordbruksfastighet; här för enkelhetens skull använt både om hemmansbrukare och hemmansägare.

Litteraturreferenser

Linge, Karl, *Om folkundervisningen i Dalarna före 1842*, Stockholm 1929

Lövberg, David, *Det nationalekonomiska motivet i svensk pedagogik under 1700-talet*, Uppsala 1949

Thunander, G, *Fattigskola – Medborgarskola*, Malmö 1948

Warne, Albin, *Till folkskolans förhistoria i Sverige*, Stockholm 1929

Warne, Albin, *Svenska folkskolans historia I: Den svenska folkundervisningen från reformationen till 1809*, Stockholm 1940

Westling, Gottfrid, *Huvuddragen av den svenska folkundervisningens historia*, Stockholm 1900

Källor

Uppfostringskommissionen av 1768: Handlingar angående undervisning för allmogens barn (Riksarkivet i Stockholm)
Västerås domkapitels arkiv EI:7 1769 (Västerås)
Kyrkoarkiv för Göteborgs stift (Göteborg)
Kyrkoarkiv för Västerås stift (Uppsala)
Kyrkoarkiv för Härnösands stift (Härnösand och Östersund)

Saulius Kaubrys:

Some specific features of schools system and educational laws during the independence period in Lithuania 1918–1940

Within Lithuanian historiography the problematics of the Lithuanian independence period is not spoiled with attention. Many evaluations of this period to the end of 1980s are stereotypical throughout and are not always correct from the aspect of purity of historical truth. In this article the author will attempt to characterize the situation of education and to outline the appearance educational laws, to separate the question of the origins of individual legal acts.

What were the general conditions of the formation of schools system and educational laws? The basic condition for the creation was Lithuania's return to the map of Europe after World War I (after 123 years of oppression by the Russian Empire and the short period of German occupation in the years 1915–1918). However, this still did not automatically guarantee the optimum of realization of the vision of self-dependence all the more so because the agrarian country experienced more than minimal losses and could not reproduce quickly on economic level. Secondly, with the return of Lithuania to the European home it developed a strong need to constitutionalize its existence and to run the government of the new independent state. The State of Lithuania was restored through the Declaration of Independence proclaimed on February 16, 1918, which stated that modern Lithuania must adopt a democratic form of government. It is not by mistake that in 1920, when beginning its work the Constituent Assembly took it upon himself to discuss the Constitution for Lithuanian state, an agrarian reform and other questions. The first half of the 1920s is marked as particularly active period of codifying of internal life. In the context of the general conditions, the possibility, however, was also determined by reason of the environmental context. First of all the past educational experience could not be used as the starting point for the planning of the new national school. For that one had to draw upon the

remaining critical mass of educational energy. Comparatively, the literacy rate of Lithuania's people (10 years and older) in 1897 was as follows; 55,3% in the Kaunas province, in the Vilnius province (3 regions) 42,6%, in the Suvalkai province (5 regions) 63,0% (in total the literacy rate average reached 53,5%).¹ At the same time the literacy rate in the whole of the Russian Empire reached only 28,4%. Exceptions in Russian Empire were the literacy rate of the Latvian people which was 79,7%, and Estonians which was 92,6%. It is necessary to evaluate the literacy rate indicator of the Lithuanian people by keeping in mind that essentially through the whole second half of the 19th century and beginning of the 20th century, Czarist administration forbade publication in Lithuanian language, that not one higher institution was in operation, that the Lithuanian intelligentsia had very limited opportunities to work in Lithuania (except for the clergy). A comparison of the indicators discussed illustrates the formation of the Lithuanian spiritual resistance and the depth of educational tradition.

It should be noted that the indicators literacy rate at the beginning of 1920s were not too high. In comparison, according to the statistics of the census of the period in discussion (1923, September 17) in Lithuania there were lived 775 173 men older than 10 years of age, out of whom 537 107 (i.e. 69%) were literate or semi-literate, that is to say could read and write, or only read. Similarly for the 870 010 women, the number was 571 040, or 66%.² According to this census, the highest literacy percentage was reached by Latvian men and women. In comparing these figures with the 10–13 years olds, one is struck by their close correlation, except that in the latter group the number of literate girls is slightly higher than that of boys.

Seeking to integrate into Europe, Lithuania could not remove itself from its cultural traditions. The historian J.M. Roberts stated that, "For the first time in history, almost all Europeans in the major states had received some form of full-time primary education and many were also at secondary schools".³ In order to allow for the improvement of the quality of education there were certain preconditions already created earlier. First of all it was not something new in most developed countries. E.g. elementary education was deemed compulsory by "Elementary Schools Act" (1842) in Sweden,⁴ by some laws in England in 1870,⁵ in France in 1882.⁶ Clearly, it should not be forgotten that in some European countries quite a large number of illiterate inhabitants remained: in Bulgaria 40 % (1920), in Turkey 89% (1927).⁷ According to the data of "The Year Book of Education 1934" the percentage of children (7–14 years old) attending schools 1930–31 in Scotland was 100%, in Belgium 99%, in Germany 99%, and the lowest

percentage was in Russia 72%, in Spain 76.⁸ According to the data of some districts of Lithuania (these indicators are not quite direct) the percentage of children attending schools was not high. E.g. the percentage of children attending schools in Ukmerge reached 59,71% (1922)⁹, in Skaudvile district 67,56%, in Kvedarna district 59,00%, Tauragė district 56,00%, but in Erzvilkas district only 30,21%, Gaure district 18,65¹⁰ (1922). It should be observed that at this moment (in 1922) attendance was not compulsory.

The Germans occupying Lithuania in 1915 found the Russian educational system in a state of collapse; occupation authorities were not interested in reviving education.¹¹ The school system was degraded (especially from the material respect) and needed to be immediately given an instrument for legal action, because by the end at the 1918/1919 school year, 1036 elementary schools were operating in Lithuania out of which 903 were Lithuanian 87,16% of all schools, 49 were Jewish (4,37%), 37 German (3,57%), 33 Polish (3,19%), 11 Latvian (1,06%), 3 Russian (0,29%). The growth situation of primary schools during the period of Independence reflects table No 1.

	Lithuanian	Jewish	Polish	German	Latvian	Russian	Byelorussian	Mixed
15/1/1920	1059	55	21	25	10	2	1	-
1/1/1921	1180	74	22	23	6	3	1	12
1/1/1922	1478	96	27	23	10	5	1	16
1/1/1923	1643	107	30	20	10	9	2	28
1/1/1924	1808	111	26	16	9	11	1	21
1/1/1925	1859	118	26	16	9	11	1	24
1/1/1926	1915	112	24	14	11	11	-	21
1/1/1927	1997	135	91	22	10	16	1	29
1/1/1928	2117	144	47	21	9	15	-	48
1/1/1929	2185	135	30	18	8	15	-	40
1/1/1930	2158	122	25	16	8	12	-	45
1/1/1931	2113	105	15	13	6	6	-	30
1/1/1932	2123	105	15	14	6	7	-	20
1/1/1933	2129	105	15	14	11	4	-	19
1/1/1934	2129	105	15	14	11	4	-	20
1/1/1935	2135	105	15	12	11	4	-	19
1/1/1936	2144	108	15	11	13	3	-	14
1/1/1937	2147	109	11	10	13	3	-	15
1/1/1938	2160	107	10	10	13	4	-	15

Sources: "Svietimo darbas" (1920–1930), "Tautos mokykla" (1936–1939)

It should be noted at the first half 1920s the number of schools doubled. This fact must be evaluated in the context difficulties (economic, political),

which were in Lithuania at this time. During this short period were created particularly conditions for mandatory attendance. It is naturally that growth of schools at the end of 1920s slowed down, because some demands of extension schools network were satisfied. It should be remarked too that "With the Wars of Independence still in progress, in 1918–1920, schools were opened by committees, organizations, and municipalities. Planning and supervision of education from the first fell to the Ministry of Education, which also gradually took initiative in establishment of schools."¹² It is necessary to emphasize the role of public initiative in this process too, because the State was not reach at the beginning its activities.

The whole of these reasons (rapid growth of schools, situation of literacy, cultural and political interests) naturally actualized the basic need for educational laws. The general and specific conditions which influenced the formation and development of the educational laws in the period of early independence remained pretty much the same for the whole period under discussion. In the words of R. Ozolas, a philosopher: "... for the first time in the history of Lithuania state – the Republic of Lithuania – it continued, basically, during the first decade to implement the ideals formulated during the era of national re-awakening. From the beginning of the thirties, its cultural situation changes radically, because Lithuania begins to realize it is becoming a part of the European state life, one having free will and mind."¹³

The analysis of the laws defining the basic status of the general education schools shows that its genesis passed through several stages – legal initiative, preparation of the laws, discussion, and publication. In their duration they were quite uneven and most often nonproportional; e.g. the project for the laws for primary schools was prepared by the Ministry of Education, which submitted it for consideration to the Cabinet on 22nd November 1919.¹⁴ Because of the dearth of archival materials (at least the author of this article could not find any), it is hard to determine its fate in the Cabinet, but most likely it was returned to the Ministry of Education for amplification, because the document which was discussed by the legal advisors commission to the Cabinet on 20th July, 1920, was named differently and was much broader.¹⁵ During the 35th session of the Constituent Assembly on 4th August, 1920, was introduced the proposal prepared by the Cabinet on the laws concerning primary education, which was on to the Education Committee of the Constituent Assembly.¹⁶ The discussion of this law was started in the Assembly itself only on 5th April,

1921, and was passed into law only on 6th October, 1922 (publicly proclaimed on 23rd November, 1922).

In order to explain this delay two things must be kept in mind: at first it must be considered in context of all the other laws (the 1922 Constitution, the Agrarian reform) being framed during this period. Secondly, it was too difficult to the law-givers to form a general picture of the whole educational situation in this short period of time. It should be noted that it is characteristic feature of young legislation.

The lack of general legislation was being compensated, for the time being, by applying the existing temporary regulations. For example, regulations for high schools and middle schools were already issued in 1919: "Rules for establishing high schools" and "Temporary regulations for high general education schools by the Ministry of Education".¹⁷ Already during the preparation of these regulations it was realized that they would not be able to provide a final orientation for the education at this level. Thus, on 15th July, 1919, the report from the Ministry of Education to the Prime Minister M. Slezevicius, stated that these regulations would apply "maybe for just one year", and that "the Ministry of Education seeks for an integrated plan for all general education, but that can be achieved only later".¹⁸ The basic law – "The Law for Middle and High Schools" was passed only in 1925, even if its discussion began in 1921 (such a delay was probably caused by the same reasons aduced above). On the other hand, it should be observed, the provisional laws helped to develop the principles of main laws. The new main laws were not new absolutely.

The Lithuanian legislators, seeking to create an optimal legal environment for education, did take into consideration the experience of other more progressed European nations. Thus, Professor A. Niemi was invited from Finland to prepare a special report about schools reforms. In "Data for the Reform of Lithuanian Schools" he first of all described in detail the situation existing in Scandinavian countries. Basing himself on the experience in this region, A. Niemi proposed the creation of elementary schools of two stages: first, of two years of 18 weeks per year, and second, of four years of 36 weeks per year. Even if in reality schools that were being created were different, nevertheless these proposals widened the horizons of thinking of the legislators.

The insights gained from the outside world played some role in creating legislation concerning the education of teachers. Thus J. Vokietaitis, the head of the department for elementary education in the Ministry of Education, at the teachers conference in Kaunas on 25th April, 1919,

discussing the formation of institutions for the training of teachers, stressed the experience attained in Germany, Austria, France, Switzerland, Italy, Sweden, Norway, England and U.S.A. Surveying briefly the situation in Sweden of how the teachers are being prepared, he stressed the difference made in the education of the teachers for the first two classes (småskollärare) and for higher classes (lärare), the difference in expected competency and the characteristics prevailing in the schools of education in that country.¹⁹ J. Vokietaitis in summarizing the situation of teachers education in the above mentioned countries stated that "in order to determine the type of teachers seminaries and courses, it is necessary to pay attention as well to the similar institutions in other countries, as well as to the economic and financial situation in Lithuania, and to the existing teaching personnel as well as the state of the candidates for these jobs, but most importantly to the type of the elementary school".²⁰ According to him, the most appropriate teacher seminary for Lithuania was to be of four year duration as *in Sweden*, and a two year preparatory class, which was to disappear eventually. And indeed, soon thereafter, on 30th August, 1919, the "Temporary Regulations for Teachers Seminaries" were by the President A. Smetona and the Prime Minister M. Slezevicius signed, establishing a four year course for seminary and a two year preparatory course.²¹ Later, in 1931, when the new "Law for Teachers Seminaries" was enacted, the two year preparatory course was left out.²² It is necessary to remark that Sweden pattern was not copied, but the main principle was applied to the concrete situation.

The first stage of legislation for general education was completed with the enactment of "Law of Primary Schools" (1922) and its changes in 1925, and "The Law of the High and Middle Schools" (1925). The first law, describing the functions of the elementary schools, the principles of their administration, determining the rights and duties of their teachers, etc, stated that: "The attendance of elementary school is compulsory for all children of seven to fourteen years of age, regardless of their sex. The Ministry of Education determines the duty to attend school in those localities where an adequate number of schools exists. If vacant places remain in those schools, children of other age may also attend."²³ It is to be noted, that in stating the duty to attend school, it is also mentioned certain possibilities, indicating that this law could not be applicable everywhere at this moment. The Lithuanian Constitution of 1922 was categorical more on this point, for it did not foresee any delays in realizing this plan. However, post-constitutional law, for it was such, the above mentioned "The Law of

Elementary Schools" of 1922, could define more broadly the details of realizing this plan. Therefore it seems that in comparing these laws, there are certain contradictions, but they certainly are not to be stressed. In the dynamics of the educational legislation one should especially note "The Changes in the Law of Elementary Schools", which were started to be discussed in the Assembly just one and a half year after the basic law was accepted. To with, from the original 51 paragraphs of the main law (1922) 25 were changed, 3 new ones were added and 4 were abolished. The analysis of the debates in the Assembly allows us to aver, that the definition of certain paragraphs was achieved only after prolonged discussions, and that some injunctions in the new version became more strict. This "Change" foresaw no role for the regional educational commissions, limited partially the prerogatives of the elementary school inspectors, which indicated a certain tendency to centralize the primary education.

Despite the large number of changes, one should stress that the basic concepts established by the original document were retained. One may think that such a rapid change of the basic law attests a certain lack of maturity in legal procedures, and on the other hand, the difficulty in establishing an optimal educational system.

The second stage of legislation concerning high school education is marked by the reforms of 1936. They were conceived during the dynamic growth period of 1928–1931, when elementary school attendance was made obligatory in all regions of Lithuania (which did not mean that it was realized automatically everywhere). To the elementary schools were added the fifth and sixth year of study, the network of schools was expanded, and questions dealing with improvement of primary education were discussed in the periodical press and in various conferences for teachers. The burden of preparing the new legislation fell on the shoulders of the Educational Council, which was active in the 1934–1936 period (Assembly was dismissed in 1927 and the new constituted only in 1936). It should be noted, that in Latvia and Estonia these reforms took place somewhat earlier, 1934.

The two laws enacted in 1936, "The Law of Elementary School" and "The Law of High School" established a general education of thirteen year duration (prior legislation stipulated only twelve years) and that was the major change.

The first law stated that "in places where a sufficient number of six-class elementary schools exists, the Ministry of Education proclaims compulsory attendance of the fifth and sixth grade for all children up to

sixteen years of age".²⁴ A certain resemblance to the 1922 law should be noted, because both laws stress the relationship between mandatory school attendance with the existence of necessary conditions make it possible. Some of the new regulations included in these laws did not create something totally new. E.g. in contrast to the 1922 and 1925 legislation it contained specific paragraphs on the educational role of the school, but in reality this role until 1936 was fulfilled anyway, only that now it was included in the law itself.

This partial analysis of the genesis of educational legislation in independent Lithuania demonstrates the following:

1. Its development was determined by general as well as specific considerations.
2. One can establish two especially active periods: 1922–1925 and 1936.
3. This legislation contained both essential and nonessential changes.
4. Many of the mistakes can be attributed to the inexperience of the new nations law-givers, at least in its initial stages.
5. These laws demonstrate the search for an optimal model for the schools, even though not all contradictions were avoided.

Notes

1. Merkys V. Lietuvos valstiečiai ir spauda XIXa. pabaigoje-XXa. pradžioje. - Vilnius, 1982, -P. 168.
2. Lietuvos gyventojai. Pirmojo 1923m. rugsejo 17d. visuotino gyventojų, surašymo duomenys. -Kaunas, 1925. -P.XLVIII.
3. Roberts J.M. Europe 1880-1945. -London and New York, 1984. -P.455.
4. World survey of education. II. Primary education. -1958. -P.377.
5. The year book of education 1933. -London, -P.XCVI.
6. World survey of education. II. Primary education. -1958. -P.936.
7. Chris Cook and John Paxton. European political facts 1918-1973. Edinburgh. -P.323; P.342.
8. The year book of education 1934. -London. -P.172-173.
9. Lithuanian State Archive (LSA). -Fund 1262. -Inv.3. -File 3. -Sheet 12.
10. Lietuvos žinios. -1922. -Birželio 3.
11. Encyclopedia Lithuanica. -Boston, Massachusetts, 1972. P.131-132.
12. Ibid.cit.op. -P.132.
13. Ozolas R. Mūsū, galia ir negalės//Literatūra ir menas. -1988. -Spalio 22.
14. LSA. -F.923. -Inv.1. -F.32. -S 2.
15. LSA. -F.923. -Inv. -1. -F.104. -S.339.
16. Steigiamojo Seimo darbai. -1920 rugpjūčio 4d. I sesija. -35posedis. -P.289.
17. Laikinosios vyriausybės žinios. -1919. -Rugpjūčio 28; Spalio 1.
18. LSA. -F.923. -Inv.1. -F.66. -S.219.

19. Vokietaitis J. Mintys besirengiant steigti mokytoju, seminarijas//Lietuvos mokykla. 1919. -II knyga. -P.27.
20. Ibid.cit.op. -P.29.
21. Švietimo darbas. -1920. -Nr.6-7. -P.71.
22. Vyriausybės žinios. -1931. -Liepos 17.
23. Vyriausybės žinios. -1922. -Lapkričio 23.
24. Vyriausybės žinios. -1936. -Liepos 29.

Recensioner

Bildningsidealen i svensk arbetarrörelse

Bernt Gustavsson, *Bildningens väg*. Tre bildningsideal i svensk arbetarrörelse 1880–1930. Stockholm, Wahlström och Widstrand, 1991. 304 s.

Bernt Gustavsson, som är lärare på Marieborgs folkhögskola i Norrköping och även verksam inom utbildningen av folkhögskollärare, har disputerat vid Institutionen för idé- och lärdomshistoria i Göteborg på en avhandling, betitlad *Bildningens väg*. Hans syfte har varit att undersöka bildningstänkandet hos ledande gestalter inom svensk arbetarbildning under åren 1880–1930, att urskilja de olika bildningsideal som skapats i folkbildningens uppbyggnadsskede och de samband som dessa har med begreppet "bildning".

Enligt författaren kännetecknas tidigare försök att förklara förändringar i folkbildningsideologin av två linjer. Den ena har inneburit ett förhållande av den tidiga folkbildningen, medan den andra utgjort ett försvar för vad som praktiskt åstadkommit under utvecklingens gång. Anhängare av det förra synsättet har sett alla förändringar som nederlag medan anhängare av det senare synsättet uppfattat varje förändring som en seger. Bernt Gustavsson försöker tillämpa en mer obunden historieskrivning med ett kritiskt övertagande av förflutna ideologier och traditioner, genom inlevelse, förståelse och misstänksam granskning med ett öppet förhållningssätt till traditionernas betydelse för dagens verklighet. Därmed vill han undvika det beundrande övertagande, som fått det stora flertalet att avstå från kulturtraditionernas möjligheter till orientering i dagens värld.

Till poängerna i denna förtjänstfulla avhandling hör att författaren nyanserar synen på relationen mellan arbetarrörelsen och kulturarvet. Han urskiljer tre olika förhållningssätt, nämligen en *kulturseparatism*, företrädd av August Palm, ett *kritiskt övertagande*, representerat av Rickard Sandler och Oscar Olsson samt ett *beundrande övertagande*, vilket tillskrivs Arthur Engberg.

Det angreppssätt författaren använder i fortsättningen är att på motsvarande sätt "hänga upp" även bildningsidealen på framstående debattörer och företrädare för rörelsen. De tre ideal han urskiljer – *medborgarbildningsidealet*, *självbildningsidealet* och *det nyhumanistiskt personlighetsbildande idealet* – förknippas således med tre olika personer, Rickard Sandler, Oscar Olsson och Arthur Engberg. Avhandlingen vinner därigenom utan tvekan i livfullhet och läsbarhet men förlorar möjligen i analys och stringens.

Den typ av folkbildning som vi känner idag är intimt förknippad med de folkrelser som växte fram samtidigt som industrialismen. Frikyrkorörelse, nykterhetsrörelse och arbetarrörelse har gemensamma drag, exempelvis i sin protestkaraktär. Massanslutning och massiv organisering skedde först under 1880-talet. En gemensam angelägenhet var att förbättra kunskapen och ingjuta framåtanda i de breda lagren. Folkbildningen blev

därför ett intresse som alla delade. Kärntruppen i arbetarrörelsen kring sekelskiftet var samtidigt med i någon annan rörelse.

Medborgarbildningsidealet har enligt författaren sina rötter i upplysningsfilosofin, som betonar människan som medborgare och förkastar synen på henne som undersåte. Den har sina förutsättningar i uppfattningen om naturrätten. Alla är av naturen likvärdiga och kan genom att få del av vetenskaplig kunskap bli kapabla att delta i samhällets skötsel. Upplysningsens centrala tanke är därmed att sprida vetenskapens och förnuftets ljus över världen och göra den begriplig för gemene man. Tron på förnuft och framsteg är bärande. Startpunkten är utgivandet av den stora franska *Encyklopedin* 1751.

Rickard Sandler är enligt författaren en ovanligt tydlig representant för ett medborgarbildningsideal med rötter i 1700-talets upplysning och den franska revolutionens ideal. Hans bildningssyn formades i skärningspunkten mellan det socialdemokratiska ungdomsförbundet, universitetsstudier och folkhögskolans traditioner. Genom urbanisering och industrialisering socialiseras människan även på ett djupare plan och blir alltmer en samhällsvarsel. När samhälle och människa identifieras med varandra blir personlig växt och ökade kunskaper om samhället två sidor av samma sak. Denna syn präglar Rickard Sandler's bildningsinsatser.

Författarens tes är att man i arbetarrörelsen under den givna perioden kan urskilja ett renodlat *självbildningsideal*, vilket förknippas med Oscar Olsson – "studiecirkeln's fader" – och har sina yttersta rötter hos Rousseau och Kant och deras filosofi om kunskap som aktivitet. Den bärande och revolutionerande tanken är att människan till sin natur är aktiv, både politiskt och i tillägandet av kunskap.

Vilka bildningsidéer som låg bakom studiecirkeln i Lund 1902 har aldrig undersökts idéhistoriskt. Författaren hävdar att det är ett självbildningsideal som är motivet. Denna "ursprungliga" studiecirkel uppstod ur två parallella strömningar: Praktiskt bildningsarbete framför allt inom nykterhetsrörelsen och ideer från inflytelserika kulturpersonligheter, främst Hans Larsson, Ellen Key och Oscar Olsson. De två förstnämnda var barn av 1880-talsradikalismen.

Innebörden av Bernt Gustavssons tes är att självbildningsidealet så som det framträder i dessa personers skrifter inte går att reducera till en metod. Kärnan är att bildningsprocessen skall ha sin utgångspunkt i varje enskild individs inneboende anlag. Idén om självaktivitet är grundläggande, eftersom bildningsprocessen utvecklas under det att människan är aktiv. – Därmed hävdar författaren att det finns ett samband med Kants tanke om kunskap som en aktivitet.

Kants filosofi blev avgörande även för nyhumanismens utveckling av bildningsbegreppet, eftersom hans filosofi ansågs ha öppnat individens möjlighet till frigörelse. Goethe, Wilhelm von Humboldt och Hegel var annars ledande företrädare för nyhumanismen. Det var främst genom Hegels inflytande på marxismen och andra socialistiska idériktningar som nyhumanismen fick inflytande på arbetarrörelsens bildningssyn, eftersom hans ambition var att beskriva bildningens utveckling fram till det moderna samhället och ge den en ny roll i de moderna förhållanden som uppstått efter den borgerliga revolutionen. Bildningen blir ett instrument för att be-

mästra den moderna tidens splittring. Människan skall övervinna sitt främlingskap. Vidare ses bildning som både en individuell och en kollektiv process. Ingen kan ställa sig utanför den kollektiva, mänskliga utvecklingen, "inte ens Diogenes i sin tunna".

Den nyhumanistiska personlighetsbildningens företrädare söker sig bakåt till den klassiska tiden 400 år f Kr. Humanismens tanke om en mänsklighetens urvisdom återupplivas men mot den gamla humanismens latinska ideal ställs grekiskan och modersmålet. Mot ett starkt teologiskt inflytande ställs inflytande från den klassiska litteraturen. Hellas är enligt Arthur Engberg den västerländska kulturens vagga: "Icke från Nazaret - - - men från Aten - - - undfick Västerlandet den kraft som lyfte upp dess ande från barbariets plan."

Nyhumanismen utgör också en kritisk strömning gentemot den franska upplysningsens nyttoinriktning, materialism och instrumentella förnuft. Med hjälp av antika förebilder hävdas, att människan besitter en inre kapacitet till kunskap. Den *process* som kommer igång när denna väcks till liv, leder till att hon införlivar den klassiska kulturens skapelser med sin egen personlighet.

I en "misstankens hållning" till sitt idehistoriska material finner författaren tre framträdande motsättningar:

- Mellan bildning som en fri oändlig process och bildningens förebild och mål
- Mellan jämlikhet och elitism
- Mellan bildning (i betydelsen "helhetssyn") och specialisering

En sammanfattande tes i arbetet är att sammanhållningen av bildningsbegreppets två väsentliga sidor, den fria processen och målet ger bildningen dess styrka. Efter första världskriget bryts dock denna enhet. Man kan nu se både klasskamp och pragmatism, en viss återgång till kulturseparatism, en ökad nyttoinriktning, konkurrens från nöjesliv och populärkultur och inte minst en institutionalisering av självbildningen.

Som kritik kan anföras, att angreppssättet i detta arbete – att tillskriva tre olika personer tre olika bildningsbegrepp – är poängfyllt, men också, vilket redan antytts, medför vissa problem med avseende på den analytiska pregnansen. Man kan exempelvis med fog invända, att Oscar Olssons självbildningstanke omfattar även medborgarbildning liksom att Rickard Sandler ofta poängterar, att bildningen måste utgå från individerna själva. "- - - det ges ingen annan bildning än självbildning; det ges ingen annan väg än den egna vägen." Man kan vidare få intrycket att deras tänkande hade rötter i 1700-talet men var ganska opåverkat av sin egen tids strömningar. Avsnittet om Arthur Engberg svävar mera fritt i förhållande till den folkliga bildningsverksamheten än avsnitten om Olsson och Sandler. Sådana invändningar skall dock främst ses som ett uttryck för att det inte är någon slätstruken avhandling som här anmäls utan resultatet av ett mödosamt och gediget forskningsarbete som bör väcka frågor och diskussion. Bernt Gustavsson har åstadkommit en lättläst och intressant bok, som borde läsas av många, såväl inom universitetsbaserad forskning som inom folkligt bildningsarbete.

Lars Arvidson

Franska skolbarns stavningsfärdighet omvärderad

André Chevrel – Danièle Manesse, *La dictée. Les Français et l'orthographe 1837–1987*. Paris 1989. (INRP/Calmann-Lévy) 288 s.

I Frankrike som i Sverige klagas det ständigt över att skolan blivit sämre. ”Se, så dåligt barnen stavat t.ex.!” säger man, och det är ju allvarligt med den svåra stavning som franskan har, som man använt ett oändligt antal skoltimmar år att bemästra, övar och kontrollerar med hjälp av den dikta-
mensskrivning, som inget franskt barn sluppit undan. Men nu råkar det finnas en mycket idog skolinspektör som åren 1873–1877 åkte runt utefter de nyligen anlagda järnvägarna och lät tusentals barn i hundratals skolor skriva efter samma diktamen, som han rättade på sitt hotellrum och sedan skickade i paket efter paket till ministern. De hamnade sedan på det franska riksarkivet och blev en guldgruva som två forskare kunde utgå från för att ta reda på hur verkligen det förhöll sig då och på grundval av detta jämföra hur det ligger till nu, svart på vitt. Eftersom franskan nästan konserverats på sitt klassiska stadium, eller åtminstone franska barn känner väl till den klassiska litteraturen, kunde dessa forskare, i trygg förvisning att den diktade texten inte var mer främmande för 1980-talets barn än för 1870-talets, diktera samma text för ett representativt antal barn och med hjälp av dator teknik behandla det hela. Det är fantasieggande att tänka sig hur dessa mer eller mindre franskspråkiga barn, som på 1800-talet talade bretonska, languedocska och baskiska hemma, på 1900-talet arabiska, i tusental sitter och plitar Fénelons text från de första åren på 1700-talet: ”Les arbres s'enfoncent dans la terre par leurs racines [- - -]”. Och resultatet? Att nutidens barn står sig väl i konkurrensen.

Elisabet Hammar

Upplysningstidens flickundervisning i Paris

Martine Sonnet, *L'éducation des filles au temps des Lumières*. Paris 1987. (Cerf) 354 s.

En brett upplagd bok om hur flickornas undervisning var ordnad i Paris under upplysningstiden. Dessa flickor fick inte särskilt mycket del av upplysningen, visar det sig inte särskilt överraskande. Samtliga skolor, från dem som tog emot de finaste flickorna, till de församlingsskolor som var gratis, var mycket nära knutna till kyrkan och den undervisning som bestods var nästan enbart i religion och konsten i att vid dagens alla göromål kunna be-

den lämpliga bönen. Annars lärde man sig handarbete, så att somliga kloster, för det var mest sådana det rörde sig om, blev blomstrande småföretag för t.ex. knypplad spets. Om de fina flickorna måste kunna musicera och dansa, kunde de för all del ta emot sina privatlärare inom skolans ram, men skolan själv befattade sig inte med sådant, knappt ens läsundervisning. Vad som var det verkligt viktiga, syns det, var att avskärma flickorna från den farliga och depraverade världen. T.o.m. inom klostren gjorde man stark åtskillnad på små och stora flickor, och gick man ut i staden (de flesta skolor var internat) gällde att alltid titta ner i marken. Inte desto mindre blir man som svensk imponerad över omfattningen av skolor för flickor och för den omsorg som i alla fall visades för att släktet skulle bli bättre.

Elisabet Hammar

Svensk handikapputbildning under 1800-talet

Staffan Förhammar: *Från tärande till närande*. Handikapputbildningens bakgrund och socialpolitiska funktion i 1800-talets Sverige. Samhällsvetenskapliga institutionen, universitetet i Linköping 1991, 248 s., tryckt som monografi i Stockholm Studies in History, nr 43.

För några år sedan hade jag i uppgift att strukturera en ny kurs i den pedagogiska grundutbildningen vid Uppsala universitet. Den hade fått benämningen Omsorg och behandling och var uttryck för ambitionen att bredda ämnets innehåll till att också omfatta avvikande i samhället. Framst tog man i detta sammanhang sikte på missbrukare, utvecklingsstörda och andra handikappade. Kursbenämningen var också uttryck för att den pedagogiska verksamheten i stor utsträckning vad avser dessa grupper har karaktär av just omsorg och behandling.

Självfallet önskade vi ge de studerande del av ett historiskt perspektiv på denna verksamhet men stötte då genast på svårigheter att finna lämpliga texter. När jag nu läser Staffan Förhammars avhandling slår det mig, att här finns mycket av det vi sökte, nämligen en socialhistoriskt präglad framställning, där verksamheten i skolan snarast ses som en form av socialpolitik.

Förhammar går grundligt tillväga när han tecknar bakgrunden till handikappundervisningen. Han noterar att de handikappade länge betraktades som en naturlig del av fattigbefolkningen och ger därför en översikt över den svenska fattigvårdens uppkomst och utveckling fram till 1800-talets slut. Det visar sig, att det dröjde länge, innan någon speciell uppmärksam-

het visades handikappade personer. När det slutligen skedde i kyrkoförfattningar och lagstiftningstexter, var det blinda samt vanföra och lytta som nämdes. Anmärkningsvärt är att den enda handikappgrupp som blev föremål för konkret uppmärksamhet från samhällets sida under 1600-talet var krigsinvaliderna. För deras räkning inrättades i de tomma klosterbyggnaderna i Vadstena ett s.k. krigsmanshus, som ägde bestånd från slutet av 30-åriga kriget till 1780-talet. Det följdes under 1800-talet av den s.k. invalidinrättningen å Ulriksdal.

Med tiden kan man urskilja en begynnande differentiering av fattigvården och en ökande insikt om olika handikappgruppers speciella behov. I vårt lands första fattigvårdskommitté som tillsattes 1810 föreslogs, att man skulle dela in de fattiga i fyra klasser. Beträffande barn under 15 år skulle fattigvårdsstyrelsen undersöka, "när något barn är blint eller dövstumt", och i fråga om personer över 15 år skulle sådana särskilt uppmärksammas som "genom obotelige kropps- eller sinnessjukdomar, vanförhet eller ålderdom äro till arbete alldeles oförmögne". Liknande klassificeringar återkommer senare, och i 1871 års förordning blev de handikappade direkt utpekade som en särskild kategori inom fattigvården.

Vid redovisningen av fattigvårdens utveckling anknyter Förhammar till den norska historikern Anne-Lise Seip och betecknar de sista decennierna av 1800-talet och inledningen av 1900-talet som socialhjälpstaten för att markera, att samhället efter ett halvt århundrade av laissez-faire-inställning åter spelade en aktiv roll på det socialpolitiska området. Med inspiration från den tyska socialpolitiken blev försäkringsprincipen småningom en ledstjärna för alltmer differentierade insatser.

Det blir emellertid alldeles klart av Förhammars översikt, att fattigvården inte under någon tid enbart varit en fråga om samhälleliga insatser. Under socialhjälpstatens inledningsskede ökade i själva verket den frivilliga hjälpverksamheten i betydelse och fick delvis en ny inriktning. Förhammar skildrar på ett intresseväckande sätt, hur s.k. "vetenskaplig välgörenhet" utvecklades i England under 1800-talet och fick en stor spridning också i andra länder genom Charity Organization Society. Intressant i detta sammanhang är att man inom denna organisation utarbetade och publicerade rapporter om olika handikappgruppers (blindas, dövstummas och sinnesslöas) situation. Om den svenska välgörenhetens roll och utseende under 1800-talets sista decennier säger Förhammar, att den ännu väntar på sin utforskare.

I bakgrundsteckningen följer sedan ett kort kapitel om folkundervisningens tidiga utveckling. Där betonas framför allt sambandet mellan den grundläggande undervisningen och fattigdomsproblemet, så som detta bl.a. påtalades i den år 1837 tillsatta fattigvårdskommittén, Inom den var man beredd att i stor utsträckning lita till den traditionella hemundervisningen men man underströk, att kommunen i inrättade folkskolor borde ombesörja uppfostran "för fattiga fader- och moderlösa barn". Man undantog dock i detta sammanhang barn, "som genom naturfel äro oförmögna att lära", vilket ger Förhammar anledning konstatera, att man ännu inte ansåg tiden vara mogen att ge de handikappade möjligheten till elementär utbildning.

Ytterligare ett inslag i den allmänna bakgrundsteckningen utgör kapitlet om ideologiernas socialpolitiska implikationer. Där presenteras upplys-

ningen, liberalismen och konservatismen i tur och ordning. Utelämnandet av socialismen försvarar författaren med att den inte fick någon betydelse för den politiska behandlingen av den här aktuella frågan i Sverige under förra seklet. Författaren nämner, att upplysningsmannen Nils von Rosenstein tillhörde den krets som på ett tidigt stadium stödde den begynnande dövundervisningen, Adolf Hedins arbetarförsäkringsmotion från 1884 betecknas som ett otvetydigt exempel på socialliberalism, och i debatten under 1800-talets senare del återfinns författaren även socialkonservativa värderingar. Men den intressanta framställningen är försiktigt hållen, och författaren tycks vara beredd att i stort dela Ingrid Hammarströms framförda uppfattning om det problematiska i att gruppera de svenska 1800-talspolitikerna ideologiskt.

Som en mera direkt bakgrund till den svenska politiska diskussionen om handikapputbildning under 1800-talet ger författaren i ett följande kapitel intressanta uppgifter om de handikappades ställning i det förindustriella samhället och om den internationella handikapputbildningens uppkomst. Ännu under 1700-talet befann sig de handikappade definitivt i samhällets periferi, och de flesta levde fortfarande som tiggare eller hospitalshjon. Men långsamt började vissa tecken framträda, som förebådade en mera positiv inställning från samhällets sida. Förhammar ger exempel på s.k. självemancipatorer eller enstaka blinda, som kunde skaffa sig utbildning och en uppmärksammas samhällsställning. Flera av dessa blev kända genom den franske upplysningsfilosofen Diderots skrifter, främst hans *Lettre sur les aveugles* från år 1749. Medicinska framsteg gjordes på flera områden, och läkare fick en framskjuten ställning i den tidiga handikappdebatten. Intressant är härvidlag påpekandet, att idén om botbarhet föregick diskussionen om utbildningsbehov.

Det var också på 1700-talet som den internationella handikapputbildningen startade. Början skedde vad gäller såväl blinda och döva som utvecklingsstörda i Frankrike, men England och Tyskland följde snart efter liksom även Danmark. Dövstumundervisningen, som först kom i gång, präglades redan från början av motsättningen mellan teckenmetoden (den franska metoden) och talmetoden (den tyska metoden). Blindskolor inrättades i snabb följd från slutet av 1700-talet i de ovannämnda länderna, men redan tidigt hävdade somliga, att de blinda egentligen borde gå i den vanliga skolan. Speciell utbildning för förståndshandikappade liksom även för rörelsehindrade startade först några decennier in på 1800-talet.

Mot den sålunda tecknade bakgrunden följer sedan i avhandlingens huvudkapitel en redogörelse för den svenska handikapputbildningens etablering och expansion under 1800-talet. Man kan konstatera, att Sverige inte kan ses som något föregångsland, eftersom starten i vårt land skedde senare än i flera andra europeiska länder. Dock är det tydligt, att informationer om den internationella utvecklingen glimtvis nådde Sverige jämförelsevis tidigt. Förhammar berättar om salpetersjuderidirektören Abraham Argillander från finska Österbotten, som år 1762 ingav en skrift till den svenska vetenskapsakademien om Försökt Sätt att Lära Dumbar Läsa och Tala. Det rörde sig om ett enstaka tidigt försök att tillämpa talmetoden. Författaren nämner också Uno von Troil som 1772 besökte Paris och som i en rese-dagbok skildrar erfarenheter av dövstumundervisning, samt Lars von

Engeström, en tid diplomatiskt sändebud i Wien, som utifrån sina erfarenheter lanserade idén om ett svenskt statligt institut för dövstumma redan på 1780-talet.

Först 1808–1809 inleddes emellertid egentliga undervisningsförsök i Sverige. Förhammar skildrar ingående, hur Pär Aron Borg lyckades få anslag för undervisning av blinda och dövstumma elever i ett institut, som senare utvecklades till den välkända Manillaskolan på Djurgården. Vi får följa återkommande diskussioner i riksdagsutskottet och de fyra stånden, där humanitära, moraliska och ekonomiska motiv blandas med varandra. Anslagen höjdes med tiden och på 1860-talet, när Pär Aron Borgs son ledde institutet, undervisades så många som 210 elever, varav 169 dövstumma och 41 blinda.

Vid det laget hade emellertid redan ett antal mindre skolor för undervisning av dövstumma elever tillkommit genom privata initiativ, ibland kallade tysta skolor för att de prioriterade teckenmetoden. En del av dem erhöll statsbidrag, medan andra stöddes av landstingen. När Förhammar redovisar anslagsdiskussionerna under ståndsriksdagens sista år, menar han sig finna tidiga exempel på typiska socialliberala tankegångar.

Den kvantitativa expansionen ledde till att krav började framföras om en översyn av hela dövstumundervisningen. Ett delproblem utgjorde överåriga dövstumma, som inte fått del av någon grundläggande undervisning. För deras räkning inrättades tre mindre institut, vilka ägde bestånd i ett tjugotal år. En kommitté tillsattes för den egentliga dövstumundervisningen, och riktningen för dess arbete var att undervisningen skulle göras obligatorisk. Flera motionärer hänvisade till att handikappade barn borde få samma fördelar som barnen i folkskolan. Det kom emellertid att dröja ända till 1889 innan Sverige fick sin första i lag reglerade handikapputbildning. Orsaken till dröjsmålet torde främst vara den stora oenighet som förelåg beträffande tillämpningen av talmetoden resp teckenmetoden.

I ett följande avsnitt skildrar Förhammar på analogt sätt framväxten av särskilda undervisningsanstalter för blinda. Denna grupp av handikappade undervisades från början tillsammans med dövstumma elever i det s.k. allmänna institutet men undervisningen upphörde snart och var inställd under hela tre decennier. När man ville återuppta den på 1840-talet, inrättades en speciell avdelning för dessa elever. Vid mitten av 1870-talet uttalade sig det andra nordiska abnormskolemötet för att undervisningen av blinda och dövstumma borde ske helt oberoende av varandra, och den tillsatta dövstumundervisningskommittén framförde samma uppfattning. Man tillsatte en särskild direktion för ett blindinstitut och föreslog, att detta skulle få lokaler genom en ombyggnad av kronolägenheten Tomtebodan utanför Stockholm. Förslaget realiserades först efter ett drygt tiotal år av nya utredningar och diskussioner. Man ville ge eleverna en teoretisk utbildning av samma slag som barnen i den vanliga folkskolan och dessutom introducera dem i ett passande yrke. Samtidigt argumenterade man för att undervisningen skulle bli obligatorisk och lagfäst. Så långt nådde man först år 1896, när Oscar II undertecknade en lag om obligatorisk blindundervisning. Denna skulle ske i Tomtebodainstitutet samt i två förskolor, den ena förlagd till Tomtebodan och den andra till Växjö. Utöver det fanns ett hantverksinstitut i Kristinehamn för vuxna blinda.

Den tredje handikappgrupp som Förhammar behandlar vad gäller undervisningsinsatser är de utvecklingsstörda eller – i hans terminologi – de sinnesslöa. Här kan han anknyta till tidigare framställningar av Stig G Nordström (1968) och Mårten Söder (1978). Liksom i fråga om dövstumma och blinda ger han en skildring som börjar med privata initiativ, följda av ett allt starkare samhällsengagemang.

Vissa skillnader mellan handikappgrupperna blir emellertid uppenbara. Utbildningen av sinnesslöa startar sålunda långt senare – först på 1860-talet. Samhället är inte heller berett att göra undervisningen obligatorisk förrän långt in på 1900-talet, trots att den s.k. andesvagskommittén redan år 1894 föreslog ett obligatorium. Orsakerna till denna uppenbara särbehandling av de utvecklingsstörda är givetvis flera. I den av Förhammar noggrant redovisade remissopinionen framträdde en skepsis mot möjligheterna att få till stånd en obligatorisk undervisning på grund av svårigheterna att avgränsa sinnesslöa från normala. Det är väl också riktigt att kunskaperna om handikappets art länge förblev bristfälliga och att särskilt diagnosmetoderna utvecklades långsamt.

Som jag själv antytt i annat sammanhang (Palmér 1989) torde en ännu utvecklad medicinsk genetik, på grundval av vilken man drog vittgående arvshygieniska konsekvenser, ha spelat en väsentlig roll. Symptomatiskt är att medicinalstyrelsen hörde till nejsägarna bland remissorganen. Mårten Söder har ju också dragit den slutsatsen av sina omfattande studier, att tiden kring sekelskiftet innebär en förändring av det vårdideologiska klimatet, som kom att domineras av pessimism och av en negativ uppfattning om möjligheterna för utvecklingsstörda att tillägna sig undervisning.

I kapitlets sista avsnitt skildrar Förhammar introduktionen av vård och särskild utbildning för rörelsehindrade – eller med den tidens terminologi – vanföra elever. Det var en verksamhet som startade först på 1880-talet och som länge i stor utsträckning finansierades på privat väg. Föreningar bildades i Stockholm, Göteborg, Karlskrona och Hälsingborg, och dessa vände sig i en gemensam skrivelse till statsmakterna år 1900 med ansökan om stöd. Mottagandet blev positivt, men viljan att anslå medel var likväl mer begränsad än när det gällde de övriga handikappgrupperna. Det föranledde en statlig inspektör påpeka, ”att vanförestalterna snarare äro mera förtjänta av statens stöd än sinnesslöanstalterna, såtillvida som de praktiska resultatet av de förras verksamhet är för samhällets synpunkt värdefullare än de senare, liksom det även vinnes lättare och med mindre kostnader”. Socialpolitikern Adolf Hedin gav också i en motion de ansvariga en reprimand för hanteringen av frågan om undervisning av rörelsehindrade.

Också vad gäller denna grupp kan man givetvis ställa frågan, varför den uppmärksammades så relativt sent, och varför anslagsbeviljande myndigheter var så relativt kallsinniga. Eftersom Förhammar inte diskuterar detta, väljer också jag, att överlåta den till andra forskare.

I avslutande kapitel är ambitionen hos Förhammar att mera systematiskt analysera attityder till handikappade under 1800-talet. Han finner att de benämningar, som oftast användes för att beskriva dem, var vanlottade och olyckliga. Man menade, att just deras brist på utbildning ledde till att de stod utanför samhället. De politiker som talade för anslag till handikappundervisning ville främst ändra på detta. Undervisningen skulle ge

moralisk fostran och del i samhällets normer. Endast därigenom kunde den handikappade bli en fullvärdig samhällsmedborgare.

Attityderna framträder också i framförda argument för anslag. Det vanligaste argumentet innebar enligt Förhammar, att man pekade på den samhällsvinst, som utbildningen skulle leda fram till. Ofta framfördes därutöver humanitära motiv och ibland – men inte särskilt ofta – religiöst färgade motiv. Med början på 1860-talet började en rättvisesyn växa fram på specialskolans funktion. Man hänvisade ofta till folkskolestadgan och tolkade den som en bekräftelse på att skolan skulle stå öppen för alla barn – även handikappade.

Staffan Förhammars avhandling har en fast och klar disposition. Den utgör en både välskriven och fängslande framställning, i vilken man med tillfredsställelse igenkänner den strävan till objektivitet, som är vetenskapens kännetecken framför andra. Genom sin koncentration på det socialpolitiska skeendet kompletterar den på ett värdefullt sätt andra utbildningshistoriska texter. Av värde är inte bara den grundliga redovisningen av den egentliga handikapputbildningen under 1800-talet i Sverige utan även den breda bakgrundsteckningen med internationella och ideologiska inslag. En styrka är vidare, att Förhammar inte begränsar sig till en enda handikappgrupp utan uppmärksammar samtliga fyra grupper, som överhuvud var aktuella i utbildningsdiskussionerna under 1800-talet. Det stimulerar till jämförelser och förhindrar ensidighet i ställningstaganden och bedömningar. När man blir upplyst om att Förhammar själv är blind sedan barndomen, blir man än mera benägen att gratulera honom till en beundransvärd prestation.

Den i dagens handikappfrågor engagerade beklagar kanske, att aktuella förhållanden inom området alls inte berörs, men man får väl acceptera, att Förhammars undersökning är strikt historisk. Någon kanske också känner förvåning över att författaren använder det samtida språkbruket och sålunda betecknar de olika handikappgrupperna som blinda, dövstumma, sinnesslöa och vanföra. Förhammar ger emellertid enligt min mening en hållbar motivering för detta, när han framhåller, att han vill undvika de tolkningsproblem som skulle uppstå, om han överginge till moderna motsvarigheter.

Författaren motiverar också sitt terminologival som en medveten strävan att skriva historia framlänges och anknyter därmed till aktuell metodikdiskussion inom den historiska disciplinen (Nilsson 1989). Att skriva historia framlänges torde innebära, att man lever sig in i och utgår från de historiska aktörernas eget perspektiv och avstår från att mästra dem utifrån ett efterhandsperspektiv (Jfr Lundmark 1991). Fördelar och nackdelar med en dylik ambition må professionella historiker utreda och analysera. Jag vill endast redovisa mitt intryck, att den i Förhammars fall resulterat i en framställning, som är fast grundad i källmaterialet och äger de påtagliga förtjänster som noterats ovan men som likväl är så övervägande deskriptiv, att man ibland frestas efterlysa en problematisering av utvecklingsförloppet. Är det möjligen så att en dylik problematisering lättare skulle finnas, om efterhandsperspektivet tilläts göra sig gällande?

Låt mig till slut framhålla, att Förhammars skrift också är av ett bestämt intresse, när man detta jubileumsår begrundar betydelsen av 1842 års folkskolestadga. Som ovan nämnts, hänvisar flera av handikapputbildningens politiska förkämpar under 1800-talet till denna stadga och härleder ur den

ett rättvisekrav: Alla – också handikappade – har rätt till utbildning. När vår tids handikapporganisationer med framgång hävdar just detta, står de alltså i tacksamhetsskuld till 1842 års folkskolestadga.

Rikard Palmér

Referenser:

- Lundmark, Lennart (1991): Recension av Göran B. Nilsson. Den lycklige humanisten. Tio offensiva essäer. Historisk tidskrift, nr 3.
Nilsson, Göran B. (1989): Historia som humaniora. Historisk tidskrift, nr 1.
Nordström, Stig G. (1968): Hjälpsskolan och särskolan i Sverige t o m 1921: Utvecklingen i relation till differentieringsproblemet. ÅSU 119.
Palmér, Rikard (1989): Utvecklingsbetingelser hos utvecklingsstörda. En longitudinell studie. Uppsala Studies in Education 32.
Söder, Mårten (1978): Anstalter för utvecklingsstörda: en historisk-sociologisk beskrivning av utvecklingen.

Frihet och jämlikhet i svensk skolpolitik

Karin Hadenius, *Jämlikhet och frihet. Politiska mål för den svenska grundskolan*. Skrifter utg. av Statsvetenskapliga föreningen i Uppsala, 110. (1990), 337 sid.

Utbildningens historia är ett ämnesområde som i vårt land studeras inom flera vetenskapliga discipliner. En sådan uppsplittring kan givetvis innebära minskad slagkraft – genom att detta problemområde inte blir centralt inom något enda ämne – men den kan också leda till att problemen blir mera allsidigt belysta än vad eljest skulle bli fallet. Och ännu en fördel: eftersom problemformuleringar och forskningsmetoder påverkas av olika traditioner inom skilda discipliner blir risken för att en viss trend ska bli helt dominerande rimligen något mindre.

Inom ämnet statskunskap har man främst intresserat sig för den högre utbildningen. Det ligger vidare i sakens natur att det politiska beslutsfattandet står i centrum. Efterkrigstidens högskolepolitik har studerats av bl.a. Terry Carlbom, Bo Lindensjö och Rune Premfors. Vid den statsvetenskapliga institutionen i Uppsala har Olof Wennäs och K.-G. Algotsson publicerat doktorsavhandlingar om striden om latinundervisning på 1800-talet resp om kristendomsundervisningen på 1900-talet. L.G. Annerbo och J.O. Hagelin har i opublicerade licentiatavhandlingar behandlat det skolpolitiska reformarbetet på 1940- och 1950-talen. Det är i linje med denna forskningstradition vid Skytteanum i Uppsala som Karin Hadenius' avhandling bör ses.

Författarens syfte är att kartlägga och analysera ett verkligt centralt tema i efterkrigstidens svenska skoldebatt, nämligen strävan efter jämlikhet och frihet. Hon har framför allt ägnat sig åt grundskolans högstadium – natur-

ligt nog eftersom det är där som spänningen mellan de båda principerna framträder skarpast. Det är i första hand målsättningen bakom de politiska besluten och deras praktiska implikationer i skolans konkreta värld som är föremål för hennes granskning.

Karin Hadenius (KH) har lyckats synnerligen väl i detta sitt syfte. Hennes analys av den skolpolitiska debatten är skarpsinnig, klar och redig. Analysen av begreppen jämlikhet och frihet ger inte endast henne själv analytiska instrument i undersökningen av enhetsskoledebatten utan kommer också att vara till stor nytta i den fortsatta skolpolitiska forskningen. Jag kommer inte minst av den anledningen att särskilt uppehålla mig vid den delen av avhandlingen.

Begreppet jämlikhet (med innebörden jämlik fördelning) är i utbildningspolitiska sammanhang inget entydigt begrepp på samma sätt som inom juridiken (med dess princip "likhet inför lagen") eller ifråga om den politiska rösträtten (med den enkla parollen "en man – en röst"). KH finner tre olika innebörder:

- lika möjligheter
- lika resultat
- lika behandling.

Vid en jämlik (eller lika) fördelning av sociala nyttigheter bör möjligheterna (eller tillgången) vara oberoende av irrelevanta förhållanden, t.ex. ekonomisk och social bakgrund och geografisk bostadsort. På vissa områden är det lätt att finna en enkel princip – t.ex. sjukvård till de sjuka och inte till de friska om det än kan vara svårt att i praktiken göra fördelningen rättvis och jämlik inom gruppen sjuka – men med nyttigheten utbildning inom ett obligatoriskt skolsystem kan det vara besvärligare. Man kan visserligen säga att när det gäller just grundutbildning så har alla barn samma *behov*. Men – hävdar KH och ansluter sig till en amerikansk teori om "relevant reasons" – enligt en annan likaledes rättvis och jämlik fördelningsprincip bör man ta lika stor hänsyn till elevernas *intresse och förmåga* eller med ett gammalt uttryck *håg och fallenhet*. Det innebär att den enskilde eleven ges möjligheter att utveckla sina speciella anlag och intressen och att olika inriktningar ska bemötas med lika stor respekt. Detta är emellertid allt annat än okontroversiellt: "Principen innebär inte likhet i behandling eller resultat utan tvärtom olikhet. Jämlikhetsidéen manifesteras här i *lika rätt* att bli behandlad olika, nämligen efter sin individuella 'profil'" (s. 45).

Hur ska då detta lösas inom ramen för ett obligatoriskt skolsystem? Lösningen består enligt KH i att dela upp studierna i utbildning för baskompetens – dvs. sådan kompetens som varje medborgare måste ha – och annan undervisning i enlighet med den enskildes intresse och begåvningsinriktning. De lika möjligheterna bör sålunda bestå i tillgång till undervisning oberoende av irrelevanta förhållanden med fördelning efter behov för baskompetens samt studier efter egen profil och med lika stor mängd resurser till alla (s. 50).

Det andra jämlikhetsmålet gäller "lika resultat". Med detta avses "individens faktiska kompetens på olika stadier inom den obligatoriska grundskolan" och inte vad de gör med den. (Att så som i många studier av jämlikhetspolitikens resultat ta fasta på rekryteringen till högre studier är en

annan fråga). Detta mål är emellertid enligt KH – och givetvis alla andra ärliga människor – helt *orealistiskt*. För att nå ett visst inlärningsresultat krävs ju både vilja och förmåga att lära från den enskilde elevens sida. De båda jämlikhetsmålen "lika möjligheter" och "lika resultat" är därför oförenliga. "För att nå lika resultat ifråga om kunskaper och färdigheter måste man minska eller ta bort möjligheter för de barn som är intresserade eller begåvade för studieinriktningar som inte attraherar alla, eller för barn som kan lära sig mera än de flesta. Men vars och ens rätt att få utvecklas efter sin 'profil', att få använda sin potentiella kapacitet, är en del av jämlikhetsmålet 'lika möjligheter'. Och att skjuta upp förverkligandet av sitt livsprojekt till ett senare skede i livet är inte alltid möjligt, det vet till exempel den som försökt bli balettdansös i vuxen ålder" (s. 57).

Jämlikhetsprincipens tredje aspekt gäller "lika behandling". Den innebär att barn i skolpliktåldern undervisas i skolor som är lika vad gäller kvalitet i olika avseenden – klasstorlek, utrustning, lärarkompetens m.m. – och att de deltar i likartade undervisningsprocesser. Den sammanhållna klassen med samma läroplaner och samma läroböcker och utan nivågruppering ger en så lika behandling som är praktiskt möjlig.

Den genomförda analysen visar med en dansk statsvetares formulering att begreppet jämlikhet är ett "samlingsnamn för begrepp som är besläktade med varandra men som samtidigt i stor utsträckning är inbördes motstridande".

Så till begreppet frihet. Detta blir enligt författaren i skolpolitiska sammanhang närmast liktydigt med valfrihet. (Tryckfrihet och liknande gäller något helt annat). För att denna inte ska bli helt illusorisk krävs reella alternativ, dvs. att de är "öppna" (att det finns så många platser på en viss linje att den inte i praktiken är "spärrad") och att valmöjligheterna upprepas och inte förekommer endast vid ett enda tillfälle i barnens skolliv.

Hur kan då strävan efter valfrihet förenas med jämlikhetsmålen? Författarens svar blir detta: valfrihet är inte förenlig med jämlikhet i betydelsen "lika resultat" och inte heller "lika behandling". Vad gäller målet "lika möjligheter" kan den inte förenas med den del av jämlikhetsmålet som avser lika baskompetens (om man inte endast tar fasta på hur denna kompetens ska uppnås) men däremot den andra delen, den som gäller studier efter "profil". Valfriheten är i själva verket inte endast förenlig med detta mål utan en nödvändig förutsättning.

Efter att genom denna begreppsutredning ha skaffat sig de analytiska instrumenten går Karin Hadenius igenom de viktigaste skolpolitiska besluten alltifrån 1950 års beslut om försöksverksamhet med nio-årig enhetsskola till och med revisionen av grundskolans läroplan 1979–80. Hon blottlägger med konsekvens och envishet den förda politikens faktiska innebörd och avslöjar därvid mycket av den politiska retorikens tomhet. Hon har enligt min mening nått betydande resultat och tecknat en riktigare och fylligare bild av efterkrigstidens skolpolitik än den vi haft tillgång till tidigare.

Det är möjligt att hon vid tillämpningen av sin "logiskt-kritiska" metod underskattat det politiska spelets komplexitet och oberäknelighet. Hennes metod förutsätter så vitt jag förstår att det politiska beslutsfattandet är alltigenom logiskt och rationellt – vilket det förvisso ju inte alltid är – och

att politikerna är helt medvetna om beslutens praktiska implikationer, vilket man dessvärre har anledning att betvivla. Hennes metod följer ett slags kontrafaktiskt mönster: om politikerna hade velat åstadkomma exempelvis "lika resultat" (bland eleverna) så skulle de ha beslutat om den eller de åtgärderna; eftersom de inte gjorde det, kan de inte ha menat allvar med sitt prat om målet "lika resultat". Man får vidare intrycket att målen frihet och jämlikhet – för de enskilda individerna – skulle ha utgjort de enda – eller åtminstone de helt övergripande målen – för den tidens aktörer. Så kan emellertid knappast ha varit fallet. För rikspolitikerna fanns också ett nationellt skolpolitiskt mål. Man saknar bland referenserna Mac Murrays pedagogikavhandling *Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlänkning. Studier i utbildningspolitik och utbildningsplanering* (1988). Dessa betänkligheter väger emellertid lätt i jämförelse med bokens stora förtjänster; jag vågar påstå att ingen i fortsättningen kan skriva om 1950- och 1960-talens svenska skolpolitik utan att beakta denna avhandling.

Det är inte möjligt att på det utrymme som står till förfogande presentera bokens hela framställning. Jag får nöja mig med några exempel och börjar med 1950 års skolbeslut. Detta skulle enligt berörda aktörer "förverkliga friheten" och därjämte stå på "jämlikhetens grund". Vad för slags frihet och jämlikhet och för vem? Det kan inte ha rört sig om valfrihet, menar författaren. Den friheten skulle i själva verket bli mindre än i parallellskolesystemet i fråga om "utrymme för val, alternativens antal och valets utprepning" (s. 100). Enhetsskoleprincipens innebörd var inte främst att välja mellan olika studievägar. Målet fanns till yttermera visso i klartext i riksdagsbeslutet: den nya skolan skulle ge varje individ "den utbildning, för vilken hans begåvning, krafter och anlag göra honom lämpad".

Den formuleringen visar att jämlikhetsmålet "lika möjligheter" oberoende av yttre omständigheter var det centrala målet. Däremot väjde målen "lika behandling" och "lika resultat" lätt. Det fanns i stället ett annat jämlikhetsmål som var av avgörande betydelse: lika anseende mellan olika utbildningsvägar. Detta skulle uppnås genom att alla studievägar skulle vara lika långa och att den praktiskt inriktade utbildningen skulle ges fler teoretiska inslag, bl.a. engelska. Och här fanns också det nationella planeringsmålet balans mellan teoretiska och praktiska utbildningar som ledande princip.

1950-talets försöksverksamhet med enhetsskola innebar inga egentliga förändringar vad avser målsättningen. Inom den enhetliga skolorganisationen – i praktiken en förlängd folkskola och en förkortad realskola – var statsmakterna "benägna att differentiera, både genom att nivågruppera och genom att erbjuda olika studievägar". Och i direktiven till 1957 års skolberedning slogs fast, att differentieringen på högstadiet måste öka.

Vägen fram till 1962 års beslut om grundskolan måste här lämnas därhän. Det må vara nog med att notera den politiskt motiverade strävan mot minskad differentiering och mera sammanhållna klasser – alltså i strid mot direktiven. Enligt författaren skedde vid denna tid en förskjutning bland de socialdemokratiska skolreformatörerna bort ifrån 1940- och 1950-talens "iver att undanröja hinder för begåvningar till omsorg om en annan grupp – de för skolarbetet svagt motiverade barnen" (s. 149).

I sin analys av grundskolebeslutet finner KH att elevernas valfrihet i vissa avseenden ökade – bl.a. genom alternativkurserna i matematik och engelska – men minskade i andra; det blev inte längre möjligt att läsa tre främmande språk. Flickskolan och den praktiska realskolan var av elever och föräldrar uppskattade skolformen men de avskaffades detta till trots. "Att undervisa alla barn i en gemensam skola var det överordnade målet, inte att bygga ett skolsystem med stor individuell valfrihet" (s. 182).

Hur förhåller det sig då med jämlikhetsmålen? Eftersom 1962 års beslut i dessa stycken kom att få konsekvenser för flera decennier framåt – och alltså har det – kan det vara befogat med något större utförlighet på denna punkt. Jag väljer författarens egna ord i ett par längre citat:

"1962 beslutade man så om sammanhållen undervisning till och med årskurs åtta. Samtidigt framhövs paradoxalt nog skolans mål 'att ge varje elev efter hans förutsättningar anpassad undervisning'. Man talar om 'aktningen för elevens egenart', om att skolans viktigaste uppgift var att medverka till en allsidig och harmonisk utveckling av den enskilda elevens karaktär och anlag, om 'varje människas rätt till utveckling av sina anlag och intressen'. Men denna strävan var inte längre den ledande. Fostran för individens behov 'måste kompletteras' med fostran för samarbete och gemenskap" (s. 188).

Det deklarerade målet "lika möjligheter att fylla sin profil" ställdes vid sidan av andra ambitioner:

"När skolberedningen skulle lösa differentieringsfrågan satte man från regeringshåll upp vissa 'förutsättningar' eller riktlinjer, vilka utgjorde 'grundvalen för överväganden och ställningstaganden' i frågan om elevernas och undervisningens eventuella differentiering. Bland förutsättningarna fanns ambitionen 'att den för alla gemensamma allmänbildningsgrunden blir så omfattande som möjligt', 'skolans främjande av elevernas sociala utveckling', samt 'avvägningen mellan olika elevgruppers intressen'. Detta var mål för skolan som prioriterades framför målet att främja varje människas utveckling av sina anlag och intressen, de var, enligt ovan, 'utgångspunkter' och 'riktlinjer'. När det omtalade målet 'lika möjligheter' skulle förverkligas i utformningen av grundskolan konkurrerades det åtminstone delvis ut av andra mål" (s. 188 f.).

Ett av dessa mål var jämlikhetsmålet "lika behandling". Bland de socialdemokratiska skolpolitikerna skedde, menar KH, en förskjutning från 1950 till 1962 i riktning mot just detta mål. Michael Youngs uppmärksammade bok *Intelligenen som överklass* kom därvid att spela stor roll. Man ville undvika en "uppspaltning av människorna efter utbildningsvägar" eller i begåvade och obegåvade, mätt efter skolans mått och ville skapa en grundskola för att minska klassmotsättningar och motverka uppkomsten av ett meritokratiskt samhälle.

Jämlikhetsmålet "lika resultat" kom också att underordnas målet "lika behandling". I stället för att fördela utbildningsresurserna efter behov i relation till ett visst kunskapsmått valde man lika behandling i en starkt integrerad skola med syfte att främja gemenskap och sammanhållning. Denna slutsats förefaller mig dock något överdriven eller förhastad; KH visar själv i ett följande kapitel vilka stora resurser som kom att avsättas till specialundervisning bland elever med skolsvårigheter. Och den satsningen

syftade givetvis till att åstadkomma mer av lika resultat än vad som skulle ha blivit resultatet utan stödundervisning.

Det kom som bekant inte att dröja mer än sex år (till 1968) innan riksdagen beslutade införa en ny läroplan för grundskolan – det var vad KH kallar Olof Palmes reform. Linjedelningen i sista årskursen togs bort och tillvalsmöjligheterna begränsades. Grundskolan blev alltså mer sammanhållen. Det innebar att möjligheten att "fylla sin profil" minskade för alla grupper och mest för de icke teoretiskt inriktade eleverna. Ett av huvudmotiven var att "avlägsna statusbetingade skiljelinjer i skolväsendet". Lika behandling och gemensamma processer var det som prioriterades främst i Lgr 69. Biträdande utbildningsministern Sven Moberg talade i riksdagsdebatten om en "målförskjutning" och menade att skolan skulle träna ungdomen mera "ifråga om jämlikhet och demokrati".

Den analysmodell som KH med framgång tillämpat i sin granskning av läroplansreformerna har hon också sökt tillämpa visavi en annan reformverksamhet, nämligen den som blev ett utflöde av den s.k. SIA-utredningen. Denna utredning påbörjades innan Lgr 69 hade satts i sjön (1970) och skulle naturligt nog inte beröra läroplansfrågor. Andra frågor rörande skolans inre arbete stod i centrum, bl.a. arbetsorganisationen, fördelningen av skolans resurser, tillsynen av de mindre barnen på annan tid än skoltid, specialundervisningens utformning och liknande. Det synes mig därför inte helt lyckat att utnyttja samma analysmodell som vid studiet av läroplansförändringar; några sådana skulle ju inte göras. SIA-utredningen mynnade ut i tre riksdagsbeslut: ett om skolans inre organisation 1976, ett beträffande nytt statsbidragssystem 1978 och ett om revision av grundskolans läroplan 1979.

De två senare kom under de borgerliga regeringsåren. Författaren noterar visserligen att den av SÖ planerade utvecklingen av grundskolan mot ett ännu mera sammanhållet högstadium stoppades men att i övrigt inte särskilt mycket gjordes för att bryta trenden från 1960-talet.

Går det att skapa en skola för alla? En skola som tar hänsyn till olika barns behov och intressen och som inte tvingar någon att stå tillbaka för andra. Det är den något överraskande frågan som författaren till en avhandling i statskunskap ställer i ett avslutande kapitel. Det överraskande – och måhända taktiskt mindre välbetänkta – består inte i den sammanfattande karakteristiken av hur man inom svensk skolpolitik 1945–1980 hanterade de problemen utan i försöket att skissera "en normativ modell" för hur målen frihet och jämlikhet skulle kunna förverkligas samtidigt. Det är också den skolpolitiska linjen som fått ge hela avslutningskapitlet dess rubrik: Den tredje vägen.

Av detta framgår att KH räknar med att det tidigare funnits två vägar. Den första skildras under mottot "Begåvad men fattig – ge honom en chans" (efter en affisch utformad av SSU inför riksdagsvalet 1948). Ambitionen att hjälpa fram de studiebegåvade ungdomarna karakteriserar tiden fram till 1960/61. Då skedde en kursändring inom svensk skolpolitik innebärande att den största omsorgen kom att gälla elever med problem i skolan och att social fostran blev det överordnade målet. Detta var den andra vägen som – om än i något modifierad form – alltså gäller.

Den tredje vägen i svensk skolpolitik – den av författaren skisserade handlingslinjen – har ju ännu inte existerat i verkligheten. Jag måste medge att jag i min egenskap av historiker har lite svårt att veta hur jag ska förhålla mig till detta avsnitt. Det kan å ena sidan ses som en rent logisk konsekvensanalys av vissa begreppsmässiga förutsättningar. "Givet att statsmakterna fortfarande bejaktar 'jämlikhet' och 'frihet' som vägledande principer för skolpolitiken, finns det skäl att söka utforma en idé till en skola där de samtidigt förverkligas, i så hög grad som möjligt", skriver hon (s. 300). Det låter rimligt. Å andra sidan är avsnittet – med en energisk plädering för en viss linje – utformat på ett sätt som bra mycket liknar ett politiskt program. Redan benämningen Den tredje vägen och den slagordsmässiga upprepningen ger det intrycket.

Den tredje vägens skolpolitik domineras av elevernas rätt till baskompetens – inte i ett visst antal skolår utan i termer av faktiska kunskaper och färdigheter – och lika rätt till profil. Inte minst respekten för den enskilda elevens särart betonas starkt.

Det är förvisso en väl kvalificerad vägvisare som med goda skäl pekar ut den färdriktningen. Många finner den säkerligen också värd att pröva. Men nog kommer författaren ibland farligt nära den politiska retorik som hon själv med briljans dissekerat i sin avhandling. "Den tredje vägens skolpolitik värnar om både jämlikhet och frihet" – det menade nog också vandrarna på de båda andra vägarna. "Den tredje vägens skola skall möta olika gruppers behov samtidigt" – det har man bestämt också hört förr. Och vem är det som står bakom avhandlingens allra sista mening – en kritisk forskare eller kanske en välmenande och lättsinnig politiker? Den lyder: "I den tredje vägens skolsystem kan man vänta sig tusen blommor blomma".

Man må nu tycka vad man vill om detta sista kapitel. Risken är stor att det kommer att stjäla all uppmärksamhet och att det på ett illvilligt sätt kommer att utnyttjas i politiserande syfte. Som faktum kvarstår dock att Karin Hadenius skrivit en ovanligt bra och värdefull avhandling. Det är det som i det här sammanhanget är det viktiga.

Gunnar Richardson

Pedagogiska pionjärer

Henning Öberg, *Pionjärår och pionjäranda. Försöksskolepoken i Stockholm 1945–1965*. Stockholmsmonografier 108. 1992 (345 s)

I studiet av efterkrigstidens skolreformer har intresset främst riktats mot den statligt förda skolpolitiken trots att skolan ju i första hand varit en kommunal angelägenhet. Förklaringen är enkel: de genomgripande reformerna har förberetts av regeringen och beslutats av riksdagen. Till detta kommer att reformarbetet på riksnivå finns dokumenterat i för

forskarna lätt åtkomlig form, oftast i tryckta kommittébetänkanden och i likaledes tryckt riksdagsmaterial. Många avstår nära nog konsekvent från det otryckta källmaterial som döljer sig i arkivens gömmor; inte ens kommittéernas rika arkiv utnyttjas särskilt mycket.

Det finns därför anledning att med tillfredsställelse hälsa den skildring av försöksarbetet i Stockholm som f. skoldirektören Henning Öberg presenterat, en välskriven och rikt illustrerad volym i serien Stockholmsmonografier utgivna av Stockholms stad. (Även om han själv författat en stor del av boken har hans funktion ändock varit redaktörens – rätt skall vara rätt. Att sammanställa och strukturera långt över femtiotalet bidrag är förvisso heller ingen uppgift att förringa.) Det är främst två försöksprojekt som redovisas: 1947 års skolor – ”ett Stockholmsinitiativ” – och försöksverksamheten med nioårig enhetsskola på 1950-talet.

Utöver redogörelserna för försöksverksamhetens uppläggning innehåller boken en rad personliga minnen av ett stort antal lärare och elever, intervjuer med lärare och skolledare, sammanställningar av enkätundersökningar och rapporter från bl.a. konsulenter och inspektörer. Det är främst Björkhagens skola som står i centrum men även andra skolor finns omnämnda, bl.a. Nytorp och Västberga. Bland de olika bidragen kan nämnas minnesanteckningar och skildringar av flera av Stockholms mera framträdande skolmän, t.ex. Sixten Blomquist, Ture Casserberg, Erik Ekman, Torbjörn Eliason och Sixten Thorslund.

Henning Öbergs stora arbete ger belysning av reformarbetet på 1940- och 1950-talen utifrån åtminstone fyra olika aspekter. Den första och mest iögonenfallande gäller verksamheten på skol- eller klassnivå. Inte minst lärarnas och elevernas skildringar ger liv och konkretion som man i allmänhet saknar i forskares försöksrapporter. Att det rådde en verklig pionjäranda under dessa år behöver man inte betvivla – bokens titel framstår som i hög grad adekvat.

En annan aspekt gäller försöksverksamhetens aktörer. Jag har själv i anslutning till en recension av Ester Hermanssons memoarer frågat vart alla reformpedagoger bland lärarna tagit vägen, dessa engagerade och fantasifulla lärare som prövade nya metoder i sina egna klasser. Visst fanns sådana även i Stockholm till en början, men trenden i stort kan spåras även i denna bok: utvecklingen ledde i den riktningen att ”proffs-reformatörer” – konsulenter, inspektörer, skoldirektörer, forskare m.fl. – allt mera kom att ta över och styra verksamheten.

En tredje aspekt berör relationen mellan kommunen med dess driftsansvar för skolan och den statliga styrningen genom skolöverstyrelse, departement och riksdag. Man kan inte undgå att imponeras av den vitalitet och reformvilja som präglade den kommunala skolpolitiken i Stockholm på 1940- och 1950-talen. Öberg pekar på den allmänna optimismen, den goda kommunala ekonomin och inte minst den politiska viljan att verkligen satsa på skolan. Utvecklingen präglades inte endast av förnyelse i själva skolarbetet utan också av upprustning i fråga om diverse skolsociala anordningar.

Det finns ännu en aspekt som kan vara värd att diskutera även om den inte uppmärksammas i boken: vilka krafter låg bakom denna utveckling mot ett enhetsskolesystem på 1940- och 1950-talen? Genom egna studier

av 1940-talets skolpolitik har jag kommit till den bestämda uppfattningen, att ecklesiastikministern Josef Weijne hade helt rätt då han hävdade att det inte var ”blåögda och klåfingriga reformatörer” som drivit fram reformerna utan vad han kallade ”livet självt”, dvs. den faktiska utvecklingen i skolan med en allt stridare ström av elever till realskolan och därmed en brist på lärare och i sista hand långa köer framför skolans portar.

Utvecklingen i Stockholm visar hur man tog saken i egna händer och gick före skolkommittéerna och riksdagen. Redan 1947 infördes i vissa distrikt den modell med 6-årig folkskola och 3-årig realskola inom folkskolans ram som senare blev den 9-åriga enhetsskolan med dess 3-åriga högstadium. Det gamla anknytningsproblemet folkskola-realskola hade därmed fått en lösning som överensstämde med vad 1:e folkskolinspektören i Stockholm Bror Jonzon kämpat för i 1940 års skolutredning – den s.k. Jonzon-linjen.

Det var dock inte endast i Stockholm som progressiva och framsynta kommunalpolitiker föregrep både skolkommissionen och riksdagsbeslutet. Det var alltså främst driftiga skolledare, lojala och entusiastiska lärare och aktiva lokalpolitiker som drev utvecklingen framåt. Men ytterst var det dock otåliga och ambitiösa föräldrar som inte ville låta platsbristen i realskolor och flickskolor bli ett hinder för deras barns vidare studier. Det var sådana föräldraambitioner som Erlander syftade på då han förklarade, att åren efter andra världskriget inneburit något av en ”föräldrarnas egen skolreform”.

Boken om försöksskoleverksamheten i Stockholm ger som nämnts en myckenhet av intressant information om ett viktigt skede i Stockholms skolhistoria. Den är dock inget vetenskapligt arbete. Men det utger den sig heller inte för att vara. Det finns däremot anledning för forskare att utnyttja den i sina studier av skolans historia i vårt land.

Gunnar Richardson

Hur kom slöjd och lek in i skolan?

Hans Thorbjörnsson: *Nääs, Otto Salomon, slöjden och leken.*
OrdBildarna 1990, Helsingborg. 296 s. ill.

Namnen Nääs och Otto Salomon är snart kända bara för äldre generationer, i varje fall i sammanhang med svenskt utbildningsväsen. Ändå har de spelat en mycket stor roll i fråga om att föra in slöjd och lek i den svenska skolan, i viss mån också i svenskt samhällsliv via folkrörelserna.

Det finns mycket skrivet om Nääs, mindre om Otto Salomon, men nu finns det en bok av både bokstavligt och bildligt tungt vägande innehåll som både speglar Otto Salomon, hans liv och hans livsverk, och utbildningsinstitutionen Nääs. Författare är Hans Thorbjörnsson, lärare i Floda, den Göteborgsförort där Nääs är beläget.

Hur började det? En judisk affärsman, August Abrahamson, född i Karlskrona, slog sig ner i Göteborg, skapade sig med tiden en förmögenhet och fick möjligheter att utöva en omfattande filantropisk verksamhet. Han gifte sig med operasångerskan Euphrosyne Leman, slog sig ner på ett gods halvvägs mellan Göteborg och Alingsås, sedan han avvecklat sin affärsverksamhet. På det slott han inredde tillsammans med Euphrosyne förde han ett gästfritt sällskapsliv. Han inrättade även slöjdskolor för fattiga barn till komplettering av den folkskola som höll på att byggas upp inom socknen. Sedan hustrun avlidit, tog August Abrahamson till sig en systerson, Otto Salomon, som sällskap och stöd.

Otto som tagit studenten vid det privata Högre Realgymnasiet i Göteborg, Axel Schillers skapelse, började sin högre utbildning i Stockholm vid det Teknologiska institut, som med tiden skulle bli Tekniska Högskolan. Den utbildningen avbröts, och sedan Otto slagit sig ner på Nääs, skickades han till lantbruksinstitutet i Ultuna, en utbildning som han heller inte fullföljde men hade nytta av som delansvarig för lantbruket på Nääs-godset. Hans intressen kom emellertid att utvecklas åt helt annat håll.

Att godsägaren August Abrahamson grundade slöjdskolor var ingenting märkvärdigt, det hade många godsägare gjort sedan seklets början liksom många borgare i städerna tagit initiativ till liknande skolor. Det märkliga var att Abrahamson i sin systerson, som han 1872 gjorde till föreståndare för slöjdskolan för pojkar, fann en pedagogisk framtidsman. Otto Salomon studerade pedagogiska föregångar som Rousseau, Basedow, Pestalozzi, Fellenberg och Fröbel och många andra. I sin bok ger Thorbjörnsson med hjälp av tillgängliga handböcker, bl a Albert Wibergs standardverk "Till skolslöjdens förhistoria" (1939), kortfattade karakteristiker av föregångarnas insatser. Snart började Otto ge ord åt sina nyvunna övertygelser; sitt första mer principiella offentliga tal höll pojkskolans föreståndare vid flickskolans invigning 1874. I det sammanhanget framlade han en plan för ett slöjdlärarseminarium på Nääs, en plan som blev verklighet 1875. Redan dessförinnan hade Älvsborgs läns slöjdförening (Svenska Slöjdföreningen hade grundats redan 1845 och var särskilt aktiv i början av 1870-talet) med landshövding Eric Sparre som ordförande insatt Otto Salomon, den tjugofemåriga lantbruksinspektorn, som länets slöjdinspektör. Snart vidgade han sitt revir till hela Sverige, till Norden, till olika europeiska och utomeuropeiska länder.

Det är denna utveckling som Hans Thorbjörnsson har följt och dokumenterat i sin bok. Nääs blev centrum för slöjd och lek och för en mångsidig utbildningsverksamhet, och Otto Salomon blev centralgestalten i en utveckling, som fortsatte långt efter hans död år 1907.

Medan Salomon efterlämnat en riklig pedagogisk produktion, som Thorbjörnsson med en näst intill otrolig flit och noggrannhet uppsökt och förtecknat, vet vi i själva verket ganska litet om hans personliga utveckling, om hans familjeliv, skoltid, ungdom, vänskapsförhållanden. Han har varit mycket förtegen, och Thorbjörnsson konstaterar: "I dessa avseenden måste forskaren lägga pussel med tusentals lösryckta biografiska detaljer ur den jättelika korrespondensen och de upplysningar om föreståndaren, som glimtar fram här och var i arkivet kring August Abrahamsons stiftelse." I detta arkiv men också i ett stort antal andra offentliga och privata arkiv har

Thorbjörnsson funnit sina pusselbitar. Han har för tiden efter Salomons ledarskap, särskilt Rurik Holms betydelsefulla direktörsperiod, och fram till tiden för nedläggandet av de traditionella verksamheterna vid Nääs gjort ett mycket stort antal intervjuer, som är av utomordentligt värde.

Sådana källor har inte stått till buds när det gäller Salomons egen ledartid, särskilt inte hans ungdom och tiden för hans växande till pedagogisk ledare. Hur blev han den på en gång receptiva och produktiva personlighet som kunde ta till sig intryck från både litteraturstudier och personliga möten och hur kunde han omvandla dem i en för honom helt ny miljö som han i mycket själv skapade? Några källor som Thorbjörnsson nämner utan att särskilt försöka analysera deras värde kan här dras fram.

Salomons familj var inte minst på modernet kreativ. En av hans mors systrar var Sophie Elkan, författarinna och Selma Lagerlöfs förtrogna vän. Den gymnasieskola Otto gick i var inte ett traditionellt statligt läroverk: Axel Schiller hade skapat en reformskola med flera framstående lärare och prövade många av tidens nya pedagogiska tankar i praktiken. Bland vänner, som Otto Salomon långt fram i livet korresponderade med, nämner Thorbjörnsson Otto Pettersson, en kreativ och självständig naturvetenskaplig forskare. Viktigast av allt måste emellertid ha varit att Otto Salomon kom att leva i en miljö, där utländska kontakter som skapades och upprätthölls genom brev och resor hörde till den naturliga livsformen. Thorbjörnsson har gjort en imponerande sammanställning över hans resande alltifrån 28-åringens första utlandsresa 1877 till 58-åringens sista resa kort före sin död 1907. Från 1881 företog han utlandsresor varje år för olika ändamål och med olika färdmedel – märkligast är den långa cykelfärden 1897 "genom Holland och Belgien till Paris för att träffa franska slöjdxpenter där". Många av de senare resorna företogs av hälsoskäl med kontinentala kurorter som mål, men resenären sökte alltid kombinera kurvistelsen med sammanträffande med personer som kunde ge honom nya idéer och hänvisa till ny litteratur inom hans intresseområden. På ett efterföljansvärt sätt såg han också till att texter särskilt på tyska, engelska och franska, även finska och ryska, som han fann användbara, översattes till svenska och att hans egna texter översattes till andra språk.

Den första resan, av livsavgörande betydelse, gick 1877 till Finland, där Salomon uppsökte Uno Cygnaeus, ofta kallad "den finska folkskolans fader". Året före det svenska besöket hade den första finska folkskolestadgan utfärdats, och den innehöll bl a slöjd som obligatoriskt skolämne. Efter sammanträffandet med Cygnaeus stod det klart för Otto Salomon, att slöjden hörde hemma i folkskolan, en övertygelse som han aldrig övergav. Han besökte också seminariet i Jyväskylä, som kom att bli mönsterbildande för det framväxande seminariet på Nääs. I många av sina skrifter hänvisar Salomon livet igenom till Uno Cygnaeus.

"Det fanns inte något ställe i Sverige, som var så känt ute i världen som Nääs, och ingen svensk hade så många vänner över hela jorden som direktören för Nääs slöjdseminarium" skrev Selma Lagerlöf år 1906 i "Nils Holgerssons underbara resa genom Sverige". Liksom Otto Salomon livet igenom skaffade sig kunskap och inspiration genom resor ute i Europa, hittade människor inte bara i Europa utan även i USA och Latinamerika

och i andra världsdelar vägen till Nääs, för kortare studiebesök eller för att delta i kurser.

Thorbjörnsson har omsorgsfullt förtecknat och räknat sådana besök från det trettioåttio länder, där enligt Salomons egna uppgifter i brev från Askov i Danmark 1903 från Nääs inspirerad slöjd praktiserades (se särskilt avsnittet "Den svenska slöjden i olika länder", s 78–85). Vid den hundrade slöjden framfördes ett tack från det engelska Board of Education:

"The Board recognises that for the great principle on which manual instruction should be based modern education is more indebted to yourself than to any other man now living ..."

Det är starka ord för att komma från ett officiellt organ i ett land, där "manual instruction" utvecklats i friare riktning än den svenska "pedagogiska slöjden", bl a genom påverkan av den berömda Arts and Crafts-rörelsen. Inte minst därför är det värt att citera som en sammanfattning av Otto Salomons internationella insats.

Om Otto Salomons insatser för slöjden i svensk folkskola och högre skolformer – folkhögskolan inberäknad – genom Slöjdseminariet på Nääs och den mångåriga och intensiva kursverksamheten handlar större delen av Thorbjörnssons bok. Ulla Johansson har i sin avhandling "Att skolas för hemmet" (1987) kortfattat ställt in Salomons och Nääs' betydelse för skolslöjdens utveckling i Sverige i historiskt perspektiv och jag hänvisar till henne för en sammanfattning.

Thorbjörnsson ger också en utförlig skildring av "kritik och fejder" (s 87–94) under Salomons livstid med Palmgrenska samskolans grundare och ledare K E Palmgren som främste ledare för kritikerna. Likaså får den berömda sk Malmstensfejden sin skildring, inledd av Carl Malmsten i ett berömt inlägg 1921 i ett föredrag i Svenska Slöjdföreningen. Malmsten kom sedermera att i flera omgångar själv leda kurser på Nääs, och resultatet blev, som Thorbjörnsson konstaterar (s 119), att flertalet slöjdlärare antagligen fungerade så, "att de tog det bästa från bägge sidor – Nääs och Malmsten – och inte lät sig dras med i motsättningarna".

Men Nääs var inte bara slöjd (träslöjd främst men också textilslöjd, teckning och modellering och en rad andra ämnen) i vittfamnande kursverksamhet. Från 1895 anordnades lekurser på Nääs – det var från Göteborgs folkskolestyrelse som initiativet kom, sedan under läsåret 1894–95 friluftsläkar fogats till gymnastikundervisningen vid några läroverk i Göteborg. Pausgymnastik hade praktiserats vid slöjdkurserna på Nääs ända sedan 1887. Delvis genom nya impulser från Finland, nu genom finsk kvinnlig gymnastik, var marken i viss mening beredd. Den alltid receptive Otto Salomon började verka för barnets fria lekar, och 1902 skrev han: "Även annat än arbete kan medverka till en allsidig utveckling av människans krafter och förmågor."

Bland annat i Berlin studerade han lek och gymnastik samma år. Göteborgsläraren J.W. Åkermark var den som främst fick hand om utvecklingen av lek, gymnastik och idrott på Nääs. Där samlade man svenska traditionella sånglekar, nedtecknade dem, rekonstruerade ord och melodi om så behövdes, och genom de av Otto Hellgren utgivna böckerna "Sånglekar från Nääs" (1905 och 1914) spreds de ut till lekledare och lekande ut över landet och i varje fall de nordiska länderna. Samtidigt övades gamla och

nya spel och lekar med rötter i svensk tradition eller andra länders. Också för lekens, bollspelets, idrottens historia är Thorbjörnssons bok en guldgruva. Och i svensk lek kring majstången under tidigt 1990-tal genljuder sånglekar sådana de lärdes ut på Nääs, även om både melodi och särskilt ord kan framföras lite osäkert. Kanske har inflytandet från Nääs nått längre i både tid och rum på lekens och idrottens område än på slöjdens.

I den under våren 1992 utkomna Ett folk börjar skolan skriver Åke Isling under delrubriken Disciplinering genom formalism om utvecklingen av ämnena gymnastik, slöjd och teckning och Otto Salomon ägnas ett litet stycke som skapare av modellserierna för slöjd. Visst har dessa ämnen använts i disciplineringens tjänst, men de har i den svenska skolans historia i minst lika hög grad medverkat till att ingjuta element av skapande, lek, individualisering och därmed i god mening till disciplineringens uppluckring. Hans Thorbjörnsson tecknar utvecklingen på Nääs i bägge dessa riktningar och ger därmed ett utomordentligt viktigt bidrag till den svenska skolutbildningens historia. Han ställer in den svenska utvecklingen i ett vitt internationellt perspektiv och visar därmed vilken utomordentlig betydelse det som växte fram på Nääs haft i en enastående internationell växelverkan.

Birgit Rodhe

Jubileumsskörd

Jubiléer brukar medföra skriftutgivning. Det gäller även den 150-åriga folkskolan. Inget som nu producerats kan i omfång och vikt jämföras med den av Viktor Fredriksson redigerade Svenska Folkskolans Historia (Del I–VI 1940–1971), ibland karakteriserad som ett kulturhistoriskt nationalverk. Det vore väl heller inte att begära. Vid jubileer är 100 mer än 150. Likafullt har under året åtskilligt utkommit med både riks- och lokalhistorisk inriktning, som är värt att uppmärksamma och som rimligtvis bör kunna intressera även en bredare allmänhet med intresse för den kulturfaktor som folkundervisningen utgör för ett land. Mer i förbigående må undras över varför skolan som just kulturinstitution ägnas så litet intresse av massmediernas kulturbevakare. Ändå sysselsätter den inemot en kvarts miljon "skolarbetare" och drygt en miljon barn och ungdomar. – Alltnog, här är ett litet plock i 150-årsfloran.

Ett folk börjar skolan (Allmänna förlaget) är titeln på en bok som vår egen förening tagit initiativet till. Även om den går ut till samtliga medlemmar kan det inte vara omotiverat att den blir omnämnd även i den här översikten. Huvudredaktör är Gunnar Richardson, som också svarar för beskrivning och analys av den historiska huvudfåran i utvecklingen. Jämte honom finns ett tiotal bidragsgivare för olika specialområden. Så skriver t.ex Egil Johansson om folkundervisningen före folkskolan och Åke Isling om hur metodiken utvecklats och ändrats genom tiderna. Isling är orolig för att katederundervisningen alljämt har ett starkt grepp om högstadiet med dess från läroverket kvardröjande ämneslärartraditioner. Vad säger

dagens unga högstadielärare om den farhågan? Sixten Marklund skriver om lärarutbildningen genom tiderna och arkitekten K.G. Lindqvist om skolbyggandet. Boken är ganska faktpäckad. Vore det inte för alla utmärkta illustrationer, t ex i Anne-Charlotte Melins översikt över läromedel och utrustning, blev den nog litet tung. Men nu kan även den mindre uthållige bara genom att bläddra få ut mycket av både kunskap och minnen.

Mera lättläst är Skolan i våra hjärtan. Från Sörgårdsidyll till folkhemets Rosengård (Läraryrket, TAM och Sober). Den skildrar, som förordet säger, "skolans och samhällets förändring sedd genom lärarens ögon" och består av intervjuer med lärare och lärarinnor av skilda "årgångar" alltifrån 1920-talets slut och fram till nu. Den har mycket att säga om den kulturgärning, ofta i det tysta, som läraryrket inneburit. Också om ensamboende lärarinnors otrygghet och rädsla, där både hund och hyresgäst kunde vara att rekommendera som skydd mot överfall och rån. – Redaktör är Ingrid Wahlund. Åke Islings faktavsnitt ger en komprimerad skolhistorik.

Tio pedagogiska forskare vid Uppsala universitet har tagit skoljubiléet till anledning att redovisa en del av sina resultat i boken Från folkskola till grundskola (Pedagogiska institutionen, Uppsala). Redaktör är Erik Wallin. En undran kommer för en vid läsningen: varför deltar pedagogforskarna så sällan i skoldebatten? Den förändring skolan nu upplever borde inbjuda till litet fight. Gud vet om det inte är en skyldighet för forskarna att tala ur skägget var de nu än står. Ta t ex Gunnar Berg, som specialiserat sig på frågan om "skolans styrning", ett f n frekvent och litet trendbetonat begrepp. Hans slutsats, här starkt förenklad, är att den fostran till undersätlighet som han menar redan från början präglade skolan som institution finns kvar och faktiskt har förstärkts i den decentraliseringsvåg vi befinner oss i. Fast nu är det inte hustavlans villkor utan marknadens som gäller. Slutsatsen är väl inte så originell men analysen är styv och förtjänar spridning i lättillgängligare form.

Detsamma gäller Thomas Englunds bidrag Skolans samhällsbild – elevers medborgarfostran via folkundervisningens samhällsorientering. Även hans analys utmynnar i frågor med anledning av den senaste tidens utveckling. Kommer den gemensamma grundskolan för "the public good" att brytas sönder av ett skolsystem för "the private good"? Kommer pluralismen i den nuvarande skolan att gå förlorad, samhörighetsfostran försvinna och den av föräldrarna prioriterade skolan att bli en pendang till den egna familjens värderingar? Ingen vet, men nog ter sig perspektivet oroande.

Nästan ömsint skriver Karl-Georg Ahlström om Vägen till specialundervisningen i dag. Detta är ett föga beaktat område inom utbildningshistorien och Ahlströms framställning stämmer den aningslöse till eftertanke. Med rätta säger han att vi kan vara stolta över vår specialundervisning. Men det har inte alltid varit så. Även hos oss fanns en gång en utstötningmekanism och man får lätt de kusliga bilderna av de undångömda anstaltsbarnen i de forna öststaterna i tankarna. Men snart nog skapades "grindvakter" mot den alltför nitiska strävan att hålla folkskolan "ren". Omtanke och medmänsklighet segrade och fann hanterbara arbetsformer. Men hur många visste att

också ren fattigdom så sent som till 1936 var ett giltigt skäl att lämna skolan i förtid?

Ytterligare tre antologier utöver den nyssnämnda från Sober hör hemma i den här korta jubileumskavalkaden. Den första heter Folkskolan 150 år. Bildning och demokrati. Röster om och från folkskolan 1842–1992 i urval av Lena Hellblom Sjögren (3V-förlaget). Om nånsin de slitna orden om att inget är nytt under solen har fog för sig är det nog i fråga om skola och undervisning. För den som vill få samtida vittnesbörd om grundläggande frågor i skolans reformhistoria är den här antologin litet av ett fynd.

Antologi nr två heter Lärare i litteraturen (Sober). Den flitige Åke Isling ligger bakom även detta projekt. Till skillnad från de hittills nämnda kan den här boken läsas för rent nöjes skull. Det handlar ju också med undantag för ett och annat memoarinslag om skönlitteratur. Ändå ger den kunskaper – och naturligtvis tankeställare.

Än mer nöje – och löje – ger Christer Leijonhielms Skolan i skrattppegeln. Skämtbilder om skolan under femton decennier (Carlssons). Mitt i allt skattet börjar man fundera. Varför har det skjots så mycket om och med lärare? Beror det på Chronschough, den hedervärde, som tillsammans med sin vördade prost fick motsträviga bönder att släppa till mark och bygga skolhus? Beror det på Albert Engströms svärförklarliga folkskolläraryrke, som genererat så mycken akademisk snorkighet? Egentligen rör skolanekdoterna vid ett pedagogiskt problem, nämligen att lärare och elever så ofta tycks leva i helt skilda föreställningsvärldar. Det här har att göra med relevansen i fråga om läroinnehåll och metodik. Kanske Leijonhielms fina sammanställning rent av kunde bli incitamentet till forskning just om skolan i skrattppegeln.

Bengt Thelin

Fredrika Bremer, skolan och freden

"Barnets födelse gick lyckligt" telegraferade den amerikanske krigsministern till sin president under Postdamkonferensen 1945. Det betydde att atombombsprovet i Nevadaöknen utfallit väl. "Man behöver inte vara Lysistrate för att känna med häftigt äckel hur perverterad en krigscivilisation har blivit – och i vilket underläge kvinnorna befinner sig – när spjutbärarna vågar använda det codexspråket", var Barbro Alvings förbittrade kommentar i ett kåseri.

Mer och mer blir det klart och erkänt vilken viktig roll kvinnor spelat och spelar som opinionsväckare i freds- och miljöfrågor, inte minst i Sverige. Namn som belägger detta är t ex Matilda Widegren, Elin Wägner och Inga Thorsson.

Den som vill veta mer om det här bör inte säga att hon och framför allt han inte har tid att läsa den 1991 på Carlssons förlag utgivna boken "Den kvinnliga fredstanken. Fredrika Bremer och andra i kamp för fred". Författaren heter Inger Ekbohm, pensionerad adjunkt från Västerås, och det är i hennes bok man påminns om det uppmärksammade Bang-citatet ovan.

På 230 sidor redovisar hon ett engagerat och inträngande studium av hur kvinnor stimulerats och präglats av de tankar om fred, försoning och icke-våld, som är grundackordet i Fredrika Bremers hela liv och författarskap. Framför allt gäller detta dem som fick sin utbildning vid Kungliga Högre Lärarinneseminarier i Stockholm. Det kom till 1861. En av tillskyndarna var Fredrika Bremer. För henne var möjligheten till högre utbildning för flickor något av en livsdröm. Självt hade hon aldrig fått chansen beroende på en despotisk fader. Men hon ville ge den till andra. "Kongl Seminarium" står det ännu över porten på Riddargatan 5 i Stockholm, där skolan fanns kvar tills den lades ner 1943.

Inger Ekbohm tillhörde sista kullen och hon klarlägger på ett övertygande sätt hur Fredrika Bremers fredsvision fördes vidare av generationer av unga lärarinnor och spreds ut över landet till flick- och samskolor. Några av lärarinnorna blev kända och berömda men de flesta var trägna pedagoger i det tysta.

Det är ett förbisett skede i fredsfostrans och fredsundervisningens historia Inger Ekbohm klarlägger – och med intressanta anknäpningar till de senaste årens utveckling infogade. En sak hon bl a visar är hur flickor och pojkar förr fostrades på olika sätt i fråga om krig, våld och konflikter och vilken stor betydelse en skolas atmosfär kan ha. Nog så intressant nu när varje skola ska få ökade möjligheter att skapa sin egen kultur! Inger Ekbohm's bok är ett lågmält men fängslande stycke idé- och utbildningshistoria. Den har mycket att ge de lärare och skolledare som i dag kämpar för att mänsklighetens stora överlevnadsfrågor ska få mera plats i undervisningen.

Bengt Thelin

En skolminister blickar bakåt

Moderaten Britt Mogård var biträdande utbildningsminister i två omgångar, 1976–78 och 1979–81, men det är knappast skolfrågor och pedagogik som dominerar i hennes 1991 publicerade självbiografi SUMMA SUMMARUM. Rötter, levnad, ståndpunkter (Norstedts). Vill man veta mer om hennes syn på skola och undervisning bör man gå till Skolan i praktiken, publicerad 1991 (Liber Läromedel). Den har alltså sin aktualitet bl a som bakgrund till dagens skeende, och utgör, enligt vad hon själv säger i memoarboken, slutpunkten på hennes skolpolitiska insatser.

Men visst finns skolfrågor med också i memoarerna. SIA-utredningen (skolans inre arbete) ägnas t ex ett avsnitt där man både får veta hur mycket missförstånd som uppstod om förslaget genom den vinklade massmediarapporteringen och hur hon, som var positiv till SIA-idéerna och aktiv i arbetet, desavouerades av det egna partiet. Vid en presskonferens anordnad utan samråd med Mogård lät partiledaren Gösta Bohman meddela att Moderata Samlingspartiet inte godtagit SIA-förslagen. Motiveringen var bl a att "familjens ansvar skjutits undan" och att "den kollektiva fostran trätt i förgrunden". Hon hävdar vidare att den moderata skolpolitiken, sen hon lämnade den, "återgått till det gamla". Den är visserligen inte reaktionär men beaktar å andra sidan inte samhällsförändringarna och alla de aspekter som måste läggas på skolan, heter det.

Om sitt inträde i utbildningsdepartementet efter socialdemokraternas valnederlag 1976 berättar hon att de allra flesta hade röda knappnålar på sig, "en barnslig reaktion, men kanske ändå förklarlig". Likväl har hon många goda ord att säga om sina medarbetares kunnskap och lojalitet. Normgruppen med dess fältrop och debattbok – "Skolan skall fostra" – betecknar Mogård som sitt främsta bidrag till en bättre skola. Den uppseendeväckande konflikten om SÖ:s generaldirektör kommenteras också. "Mina farhågor beträffande Birgitta Ulvhammars möjligheter att utöva auktoritet i detta hårdföra verk besannades", säger hon. Verkschefens kompetens betecknas som obestridlig men "hon utsattes för en nålstickskampanj som måste varit outhärdlig". – Verkligheten bakom detta ledsamma kapitel i myndighetens historia är naturligtvis mer sammansatt än så. Vilken var t ex departementets och skolministerns egen egentliga roll i sammanhanget? Helt klarlagd blir nog aldrig den här "affären".

Summa Summarum är en av de få politiska memoarböcker vi har i landet skrivna av kvinnor. Det gör den litet extra intressant. Den saknar inte heller inslag som visar att kvinnliga politiker alltså har barriärer av manlig inskränkt och aningslöshet att bryta igenom. Det kan vara attitydavslojande ord från någon manlig sammanträdesdeltagare som "den förtjusande fru Mogård med sitt blonda hår" eller ett manschauvinistiskt beskyddaruppträdande från departementschefen Jan-Erik Wikström, med vilken det dock så småningom utvecklades "ett respektfullt kamratskap". Men det kan också vara exempel på kvinnors egen flathet och fjättring vid invanda roller som när folkpartiets (!) kvinnoförbund 1989 valde ny ordförande "med motiveringen att hon var kunnig i för kvinnoförbundet angelägna frågor som vård, handikapp, hälsovård".

Om sin barndom och uppväxt i det uppländska prästhemmet och om sina föräldrar skriver Britt Mogård med både humor, ömhet och kritisk distans. Gymnasist- och studenttiden, präglad av "ett oavlatligt debatterande", äktenskap, lärarjobb och skilsmässa, berörs tämligen kortfattat. Engagemanget blir större när hon kommer in på den politiska karriären som via kommunalpolitik och kvinnoförbund förde henne fram till riksdag och regering.

Det är en mot politik och politiker kritisk, bitvis bitter, stämma som talar i denna politiska memoarbok. Hur mycket det beror på rent personliga missräkningar och bakslag i olika frågor och hur mycket som är av mer principiell art – om man nu kan distingera däremellan – är svårt att säga. Att det fanns en spänning mellan Britt Mogård och partiledaren ges flera exempel på. Likaså är skolministern besviken på bristen på öppenhet och samarbete inom koalitionsregeringen. De verkliga avgörandena fattades av de tre partiledarna själva. Övriga statsråd, "småministrarna" som hon kallar dem, hölls utanför.

Det intryck Mogård förmedlar, och som det väl inte finns anledning att ifrågasätta, är att hon själv gick in i politiken med en rak och ärlig vilja att åstadkomma något positivt för medborgarna, som hon ville ge största möjliga delaktighet och insyn, men att hon snart nog stötte på en verklighet som såg helt annorlunda ut. Ofta mötte hon brist på kompetens och allvar.

Intrigspel, taktik och bakdanteri, detta även i den egna kretsen, var alltför vanliga. Hur sann en sån här bild av det politiska vardagslivet är är naturligtvis svårt att avgöra för den som saknar erfarenhet från området. Men författarens egen indignation verkar i varje fall äkta och övertygande och något remedium mot det omtalade politikerföraktet är de här memoarerna förvisso inte. Att minnena emellertid också rymmer en hel del av lust och glädje vid arbete och umgänge bör dock för balansens skull sägas.

Mogårds minnen är fattiga på politiskt idéinnehåll men det hon säger i den vägen är enkelt och lättbegripligt. Kanske behållningen med boken mest ligger i att hon ger glimtar från politikens vardagsliv och i hennes karaktäristiker av olika personer och hur de agerat i skilda situationer och sammanhang. Sedd på det viset ger den åtskilliga pusselbitar, i bland roande ibland beklämmande, till bilden av det brytningsskede i vår politiska samtidshistoria, då vårt största och längsta parti fick lämna över det som nära nog självklart betraktade maktinnehavet i andras mindre stelnade men också dåligt samspelande händer.

Bengt Thelin

Bildkrönika om Nääs

Fyra svenskar kommer att porträtteras och hedras i Unescos frejdade tidsskrift Prospects. Det sker i en speciell serie, Profiles, om internationellt kända pedagoger från olika länder. De fyra svenskarna är Torsten Rudenschöld, Otto Salomon, Ellen Key och Torsten Husén. Författare till artikeln om Otto Salomon är Hans Thorbjörnsson. Han är vår främste kännare av denne pionjär inom slöjdpedagogiken och den metod och tradition härvidlag som skapades för över hundra år sedan på Nääs, det magnifika godset utmed landsvägen mellan Alingsås och Göteborg.

För ett par år sedan kom Thorbjörnssons stora arbete "Nääs och Otto Salomon. Slöjden och leken". Det anmäls på annan plats i detta nr av ÅSU. (Den intresserade kan även hänvisas till en understreckare i SvD 91 05 16). Thorbjörnsson fortsätter sin forskning om Salomon och Nääs. Som en populär på sidan om-produkt har han sammanställt och publicerat "Slöjd och lek på Nääs. En bildkrönika och ett kulturarv". (Ordbildarna 1992).

Den som vill skaffa sig en lättillgänglig och tillförlitlig orientering om Otto Salomon och Nääs samt slöjd- och lektraditionen där har stor glädje av denna krönika. Den knapphändig texten ger koncist och koncentrerat en god "baskunskap" i ämnet. Bildmaterialet är unikt och överväldigande rikt samt av hög kvalitet. Det är en bedrift att ha sparat upp alla dessa foton från skilda epoker och ett styvt men troligen inspirerande arbete att ha daterat, identifierat och ordnat dem och försett dem med informativ text. De ger en fångslande och nära upplevelse av livet på Nääs, dess människor, hus och natur.

Hans Thorbjörnssons bildkrönika utgör en nobel allians av pedagogik-, kultur- och personhistoria, nöjsam och nyttig att läsa, rolig att äga.

Bengt Thelin

Lokalhistoria om yrkesskolorna

Carl-Erik Carlén: *Från Söndagsskola till Gymnasieskola. Yrkesutbildningen i Karlstad under 150 år.* (Värmlands museums skriftserie nr 22. 1991)

Sällskapen, myndigheterna och yrkesskolornas framväxt på Gotland. Minnesskrift utgiven av Visby Borgareförening och utarbetad av fil dr Lennart Bohman. (Visby 1991)

Alltsedan inrättandet av gymnasier under 1600-talet har lärdomskolorna i landet ägnats stor uppmärksamhet. Debatten om folkskolans införande 1842 och dess vidare öden har aktualiserats just nu genom firandet av 150-årsjubileet. Enhetskoledebatten och grundskolans införande 1962 har ju också ofta stått på tidningarnas förstasidor. Mera i skymundan har den direkta yrkesutbildningen hamnat. Även när det gäller nutidens stora utredningsinsatser på skolans område kom yrkesutbildningen in rätt sent. Därför är det så mycket mer tacknämligt att yrkesskolornas lokala framväxt under 1800-talet nu speglas i de ovannämnda, nyligen utkomna småskrifterna. Arbetet om Karlstads yrkesutbildningar är författat av en erfaren skoladministratör: förre skoldirektören i Karlstad Carl-Erik Carlén. Källorna har företrädesvis bestått av skolornas protokollssviter, fullmäktiges handlingar och statliga utredningar och propositioner från 1954.

Arbetet är rikt illustrerat med porträtt av skolfolk och politiker på skilda nivåer, gruppbilder av kollegier och klasser, samt bilder på olika lokaler, som längre eller kortare tid använts för skoländamål. Med påtaglig stolthet redovisar författaren vägen fram till den samlade yrkesskolan, Nobelgymnasiet, som fick sin slutliga form genom införandet av den gemensamma gymnasiala skolan 1971.

En gammal skolman som länge verkat i Karlstad, bläddrade igenom boken som jag visade honom. Han igenkände med nostalgisk glädje kända skolprofiler från Karlstad och glädde sig åt bilder från de gamla byggnader som inrymt yrkesskolelinjer. Hans kommentarer bekräftade min uppfattning att de lokalhistoriskt intresserade har åtskilligt att hämta ur den lilla volymen och mångas namn och insatser har räddats ur glömskan.

Det avslutande kapitlet Arbetsmarknad och yrkesutbildning är ur allmän synpunkt det intressantaste i boken. På 10 sidor skisserar författaren samhällsutvecklingen, sammanfattar det föregående, visar hur näringslivets upp- och nedgång i regionen, elevkullarnas storlek och de nya yrkesskolreformerna samvarierar med Karlstads situation och hur man där söker matcha kraven från näringsliv, stat och arbetsmarknad. Skolhistoria på mikronivå!

Lennart Bohman har delat upp sin framställning om förhållandena på Gotland i tre avsnitt. Det första "Samhälle, skola och debatt" utgör en skicklig analys av samhällsutvecklingen och förändringarna inom skolans

område. Just i dagens politiska klimat är det intressant att citera ur författarens framställning: "1800-talets lösning blev ofta att låta de fria associationerna bära de nya samhällsbyråerna. Den tidigare starka statsmaktens monopol på offentlig verksamhet bröts ner - - -" (s 11)

Författaren söker - och har enligt anmälarens mening lyckats - få fram de sociala förhållandena. Givande är också författarens genomgång av den lokala gotländska skoldebatten.

Det andra avsnittet kallat "Yrkesutbildningens mångfald" formar sig till en ganska bred översikt. Författaren utnyttjar landshövdingarnas femårsberättelser, vilket utgår från ett samhällsekonomiskt och socialt perspektiv. Sällskapet DBW startade 1815 en "friskola för fattiga gossebarn". Elevmatrikeln från 1815 är en skrämmande läsning. De 17 elevernas bakgrund noteras: "fadren död, modren utfattig"; "modren 7 barn, ganska fattig"; "modren döv, vanför, utfattig". Skolan ägde bestånd tills folkskolan hunnit komma igång. 1823 skapades "Fruentimmersföreningens skola för vämlösa flickor". Av den blev så småningom en förberedande hushållsskola. Flickskolan inrättades 1876. Författaren kommenterar: "lite vårdslöst kan flickskolan sägas ha varit en skola för läroverkspojknas systrar" (s 29). Den blev, menar han en "viktig bas för yrkesutbildningen, ofta i internutbildnings form, inom de yrken, som efter 1800-talets mitt öppnades för kvinnor: post, bank, telefon, skolor. Författaren konstaterar vidare att folkhögskolan framstod som ett alternativ till läroverket för landsbygdsungdomar. Att elevantalet vid läroverket minskade kraftigt beroende på att flera sorters yrkesskolor nu fanns, men när det var fråga om läroverket "åtminstone delvis genom hårdföra rektorer och konservativ skolpolitik - - -" (s 30). Militärskolor och sjöfartsskolor bereds också utrymme i författarens arbete. När det gäller skolor för hem, hushåll och vård sätter författaren även här in förhållandena i sitt ekonomiskt politiska sammanhang: "Men när befolkningutveckling, familjeförhållanden, industrialisering och kommersialisering under 1800-talets lopp lämnade luckor i familjenätverket, växte även på dessa områden fram en institutionaliserad utbildning. Den hade - - - ofta sina rötter i föreningars och sällskaps sociala, filantropiska och pedagogiska ambitioner - - -" (s48).

Det tredje avsnittet d.v.s. senare hälften av Bohmans arbete behandlar Visby Borgareföreningens skola. Föreningen står som utgivare av föreliggande arbete. Under skilda namn: Söndags- och aftonskolan, Tekniska skolan verkade den "direkt under ett århundrade och därefter under ett halvt sekel utgjorde kärnan i Visby stads yrkesskolor". Skolan får här ett välförtjänt äreminne. Under rubriken "Monument från fordom" skildras här några viktiga pionjärer och här förekommer de enda illustrationerna i boken avseende personer. Här reproduceras fyra porträtt, som numera finnes i Säveskolans konferensrum! Sällskapets skola startade som tidigare omtalats 1819 och Bohman påpekar intressant nog sambandet i tid: "samtidigt som det nyöppnade gymnasiet tog hand om 'den lärda vägen'." Efter skräväsens avskaffande och näringfrihetens införande kom Hantverksföreningen och det "var ingen slump att ledningen i den på skolverksamhet helt inriktade Visby Borgareförening, togs om hand av hantverksmästarna (s 58).

Källorna för framställningen är bl.a. och kanske främst Borgareföreningens arkiv från 1819 till 1991, då föreningen upphör.

Författaren anstränger sig att försöka komma åt skolans vardag, redogör för elevsammansättningen och konstaterar att skolan under de första 50 åren tog emot 1000 ynglingar.

Han ger följande vitsord om skolans första skede: "en imponerande satsning vare sig man räknar skolgången som engagerande fritidssysselsättning eller kvalificerad vidareutbildning. Denna skola motsvarade på många vis 1900-talets breda folkbildning inom bildningsförbund, föreläsningföreningar och på sistone Kommunal Vuxenutbildning" (s 86).

Tekniska skolan kom att bedriva en kvalificerad maskinritning, av vikt för handel och industri.

Vi kan läsa tabeller om elevernas yrkesval 1896/97 resp 1911/12. Ur protokollen listar författaren t.ex. följande: Skolans första telefon 1907, en tidig MBL-enkät bland lärarna om materielförnyelse, föreningens uppmärksammande av Polhems 250-årsdag 1911, studierebidrag för rektor Romin till Baltiska utställningen i Malmö 1914.

1919 upphörde Visby Borgareföreningens aktiva verksamhet och skolan blev kommunal lärlings- och yrkesskola. Den nya stadgan för kommunal yrkesutbildning hade då utfärdats.

Det är en levande skildring, sedd i tidens ekonomiska och sociala sammanhang läsaren får ta del av genom Lennart Bohmans minnesskrift.

Kaj Wengström

Alla kan lära allt

Under titeln *Qu'est-ce qu'apprendre une langue? 1765-1825*. (Vad innebär att lära ett språk? 1765-1825), organiserades i september 1992 ett symposium i Saint Cloud, Paris, av SIHFLES (Société Internationale pour l'Histoire du Français Langue Etrangère ou Seconde). Det blev mer en bild av pedagogiska och demokratiska idéer under denna upprörda tid än språkinläring, i alla fall inläring av moderna främmande språk. Under det att revolutionen rasade och Napoleon drog med sig sina härar över Europa och då somliga idéer kunde vara direkt livsfarliga och leda till giljotinen, kämpade man för att föra upplysningstidens idéer om frihet och jämlikhet vidare. Och över från diskussioner över ämnet om språket var medfött, om tanken föregår språket eller tvärtom, började man förstå att den nya tiden krävde nya människor, att uppfostran inte bara var filosofi, utan yrkesutbildning, och inte bara för några få, utan för alla. Jacotot, en av teoretikerna inom språkidaktiken under denna period ansåg att alla kan lära allt, med rätt metod. Så kunde man följa 1700-talets utvecklingsoptimism som ledde över till 1800-talets breddade folkbildning.

Elisabet Hammar

Forskarmöte i Bologna

I Bologna, Italien, har en grupp kvinnor lyckats intressera fler forskare över hela Italien för att på sina respektive universitetsorter leta fram och förteckna de läroböcker som finns där ämnade att lära ut det franska språket. Italien enades sent, 1860, och har således inte fördelen att som vi ha det mesta samlat på ett nationalbibliotek. En handfull forskare har redan tagit fram en ansevärd mängd (ca 300) för tiden fram till 1860, och inte bara förtecknat, utan även givit en uppfattning om innehållet. Inför en fortsättning har fler mobiliserats, så "laget" uppgår nu till ett trettiotal. Landet börjar bli täckt, men än så länge har man inte hittat någon i Rom! Redan står det klart att man får börja med att komplettera den första förteckningen, för tiden före 1860. Inför det senare arbetet hade man i januari 1993 dock samlats i Bologna och därtill inkallat forskare från andra länder och discipliner (hittills tillhör alla institutioner för franska språket och litteraturen) för att informera sig om andras erfarenheter och bakomliggande omständigheter till läroböckernas tillkomst. Således talade historikerna Franco Bochiccho, Bologna, om skolutvecklingen i landet; Jacqueline Lillo, Palermo, om arkivforskning i samband med en lärartillsättning; Nadia Minerva, Bologna, om att man till och med kan få ut något ur vilka adjektiv som används i lärobokstitlarna; Carla Pellandra, Bologna, (initiativtagaren och själen i projektet), om textinnehållet i läseböckerna; Marie Hélène Clavères, Montpellier, om vilka uppgifter man kan och bör söka efter när man vill beskriva en språklärares gärning. En internationell översikt över metodutvecklingen, i den mån den är internationell,

eller ens generell inom landet, vilket återstår att ta reda på, presenterades av Herbert Christ, Giessen och Elisabet Hammar, Uppsala, En ovanligt god blandning av vetgirighet, vetenskaplig hederlighet, kreativitet och ren och skär glädje var förhållande genom hela symposiet. Och vilken god mat! Bologna är inte för inte känd för den godaste maten i Italien, vilket inte vill säga litet, la grassa Bologna!

Elisabet Hammar

Symposium i Genève:

Nya strömningar 1880–1914 inom språkvetenskap och språkundervisning

Slutet av 1800-talet var oerhört dynamiskt inom filologien och i språkvetenskapen, som båda började ta nya former och rikta sig mot de moderna språken i stället för de klassiska. Inom språkvetenskapen uppstod en ny gren, fonetiken. Samtidigt hade de moderna språken fått större plats i de offentliga skolorna över hela Europa, och sättet att undervisa dem fick ganska plötsligt intresse för andra än dem som sedan århundraden varit praktiskt involverade i frågan: föräldrar, elever, språkmästare, guvernanter. Dessa två olika företeelser, som kan ses som teori och tillämpning, och deras förhållande till varandra under den mest sjudande perioden, nämligen 1880–1914, var i september 1991 föremål för ett symposium i Genève, dit man kallat forskare från hela Europa, men där det också fanns representanter från andra sidan Medelhavet och Atlanten. Genom ett femtiotal inlägg, som tyvärr inte kommer att publiceras i samlad form, utan i olika tidskrifter, målades en bild upp som imponerade och fascinerade. Den intellektuella kraft, upptäckarglädje och tro på nya vägar som utvecklades inom dessa områden under denna tid var oerhörd.

Bara som ett exempel kan man ta den skandinaviska förening för en förbättrad språkundervisning, som bildades i Stockholm 1886, och som behandlades i flera inlägg, inte bara de skandinaviska forskarnas. Den kallade sig *Quousque tandem* efter den pseudonym som tysken Wilhelm Viëtor använt i en debattskrift och som skulle uttrycka otålighet över sakernas tillstånd. Dessa entusiastiska sätt att beskriva tidens språkundervisning såsom om den varit likadan sedan tidernas begynnelse i stället för de första trevande försöken att anpassa inläring av levande språk i en ny miljö, är kanske förklaringen till den segslitna myten om "traditionell språkundervisning", slår det mig nu. Första gången man rejält debatterar en fråga, blir nuläget måhända överdimensionerat.

Den förening som således drog Europas blickar till sig, vände sig mot den undervisning som bestod i att man lärde sig grammatikregler, eventuellt till-lämpade i lösryckta meningar, och sedan med hjälp av dessa och ett visst ordförråd eller lexikon översatte från modersmålet till det främmande språket. Nu var det egentligen inte så att man trodde att denna

metod skulle leda till att man sen kunde föra en ledig konversation med en infödd, utan språkundervisning i den offentliga skolan var av hävd ett medel att träna elevens tänkande och ge honom s.k. formell bildning. Det andra målet med språkundervisningen var att kunna läsa de klassiska författarna på respektive språk. Men nu hade man inte samma målsättningar. Världen hade krympt, och nu kunde det faktiskt hända att en svensk skolelev kom i kontakt med en utlänning. *Quousque tandem* satte upp fyra teser, som kom att bli livligt omdiskuterade på lärarmöten och i fackpressen, men också av gemene man. Den första tesen var att all språkundervisning skulle baseras på talspråket, och eftersom då uttalet var en knivig fråga, skulle man använda sig av den nyuppfunna fonetiska transkriptionen. Den andra tesen var att man från första början skulle använda sig av sammanhängande texter, inte lösryckta fraser; den tredje att grammatiken skulle läras induktivt, dvs. genom att man drog egna slutsatser från läst text. En systematisk grammatikbok skulle inte tillgripas förrän ganska sent. Den fjärde tesen menade att översättning, både från och till det främmande språket skulle undvikas: Drivande krafter bland "quousquisterna", som de ibland kallades, f.ö. initiativtagare, var dansken Otto Jespersen och svensken J.A. Lundell, båda fonetiker och vetenskapsmän. I Norden förenades således teori och tillämpning på ett unikt sätt. Vi har ju också alltid haft en större motivation att lära främmande språk än t.ex. Frankrike och England. En nederländsk forskare, således från ett land med liknande behov, gick dock så långt att han påstod, något provocativt, att man i Nederländerna aldrig diskuterat språkundervisning, man bara undervisade, och det med den äran. Praktiken skulle enligt honom ta loven av all teori.

Under dessa spännande drygt 30 år etablerades således nya discipliner i de olika länderna, medan andra pionjärer verkade utanför etablissemangen, som Henry Sweet och Paul Passy; lärarutbildningen började växa fram, även om vi ser ut att komma längre än annars i Europa; fortbildning, som internationella sommarkurser, anordnades; språkundervisning användes som politiskt instrument i t.ex. det nyligen enade Italien, i kolonierna och i ockuperade områden som Elsass–Lothringen; man började drömma om konstgjorda språk, som esperanto; och man konstruerade komplicerade instrument som skulle hålla alla organ i munhålan på rätt plats vid uttalandet av ett speciellt ljud. I Sverige utmynnade denna sjudande aktivitet bl.a. i de metodiska anvisningarna för språken 1906 och 1909, och andra länder hann också komma en bit på väg, innan den stora katastrofen bröt ut över Europa.

Elisabet Hammar

Årsmötet 1992

Föreningen höll sitt årsmöte den 24 april i Uppsala i anslutning till det symposium som ägnades 1842 års folkskolstadga och som avrapporteras i denna årgång av "Utbildningshistoria".

Årsmötesförhandlingarna innehöll de traditionella punkterna. Styrelsen beviljades ansvarsfrihet. Avgående funktionärer omvaldes. Ett förslag om stadgeändring innebärande att årsmötet kan hållas så sent som under senast maj månad godkändes "i andra läsnings" och trädde därmed i kraft.

Ordföranden informerade om planer att skapa möjligheter att utöka antalet ledamöter i styrelsen från fem till sex, så att en representant för skolmuseerna skall kunna tas med.

Årsmötes- och symposiedeltagarna lyssnade efter årsmötesförhandlingarna till Ragnar Edenman som talade om sin tid som skolpojke och skolminister, färgstarkt och personligt. Under den efterföljande banketten underhöll f d skoldirektören Karl Söderberg, Uppsala, med livliga minnen från folkskolan och pedagogikprofessorn Sten Henrysson, Umeå, uppsluppet om mångt och mycket.

Föreningen för svensk undervisningshistoria

Adress: Box 2056, 750 02 Uppsala

Medlemskap erhålles genom att årsavgiften 100:– inbetalas på postgiro 58001-9.

Styrelse

Ordförande: Gunnar Richardson, Alandersgatan 11, 532 30 Skara

Vice ordförande: Birgit Rodhe, Warholms väg 6 A, 223 65 Lund

Sekreterare: Elisabet Hammar, Marknadsvägen 123, 1833 34 Täby

Årsboksredaktör och kassaförvaltare: Stig G Nordström, Boc 8008,

750 08 Uppsala

Styrelseledamot. Bengt Thelin, Sommarvägen 24, 183 62 Täby

Suppleanter:

Agneta Eliasson-Jacobsson, Lövsckogsgatan 6 C, 413 20 Göteborg

Egil Johansson, Paradisgränd 2, 903 63 Umeå

Olle Österling, Södra Parkvägen 25, 756 45 Uppsala

Revisorer

Agneta Linné och Lennart Tegborg (Erik Wallin suppleant)

Valnämnd

Anders Ternström, Kerstin Skoog-Östlin, Sixten Marklund (Inger

Marklund suppleant)

Summary

Utbildningshistoria 1992. (History of Education 1992). The Association of Swedish Teaching History. Uppsala 1993, 262 pp. ISBN 91-85130-42-7. ISSN 0347-8461.

The 150-year anniversary of the 1842 public school act was celebrated in many ways in our country. In connection with the annual convention, the Association of Swedish Teaching History decided to organize a 2-day symposium for April 1992 with scholars representing various disciplines. The participants were pedagogues, sociologists, historians, economic historians, and church historians.

The purpose of the symposium was to illuminate problems surrounding the early growth of public education in this country – especially how the system came to be founded, its significance, and its purpose. The intention was not to give definitive answers to all problems discussed through the years, but to illuminate questions from various points of view, to formulate new problems, and to discuss various plans of action for continued research.

The symposium report contains the introductory speeches and comments of specially invited commentators. Some of the former were written after the oral presentations at the symposium. In several cases the introductory speeches have been revised and show additions to the text.

John Boli studies public education as a theoretical problem in Sweden and the western world. Torkel Jansson examines government and society in early 19th century Sweden. Lars Petterson points out that the original 1842 decision was one for public education, not compulsory education. Thomas Magnusson explores the connection between the investigation of public assistance in 1839 and the decision for public education in 1842. Olof Wennås describes the struggle between ideal and self-interest in the public school question during 1809–1842. Gunnar Richardson deals with the decision making process and opinions expressed during the parliament's handling of the public school question in 1840–1841. Daniel Lindmark describes public education's first integration process from 1842 to 1871. Lennart Tegborg discusses the role of the parish minister in the local school administration. Egil Johansson gives a local perspective on the relationship between government and schools at mid-century.

In addition to the symposium reports, the volume contains two articles related to the anniversary celebration: Sven Ekwall describes early parent-teacher information and Gunilla Klose explains the financing of public schools before 1770. Salius Kaubrys gives a description of certain features of Lithuania's educational system during its independence from 1918 to 1940.

As usual there is also a section with reviews of newly published books on educational history and a section with reports and notices from congresses et. al.

Författarna i Utbildningshistoria 1992

Docent Lars Arvidson, pedagog, Linköping
Dr phil John Boli, sociolog, Emory University, USA
Fil dr Sven Ekwall, pedagog, Lund
Docent Elisabet Hammar, romanist och pedagog, Täby
Professor Torkel Jansson, historiker, Uppsala
Professor Egil Johansson, pedagog, Umeå
Professor Saulius Kaubrys, historiker, prodekanus, universitetet i Vilnius
Fil lic Gunilla Klose, ekon historiker, Lund
Professor Harry Lenhammar, kyrkohistoriker, Uppsala
Fil lic Daniel Lindmark, historiker, Umeå
F riksarkivarien, professor Sven Lundkvist, historiker, Uppsala
Forskarassistent Thomas Magnusson, historiker, Göteborg
Docent Rikard Palmér, pedagog, Uppsala
Fil dr Lars Petterson, historiker, Uppsala
Professor Gunnar Richardson, historiker/pedagog, Linköping/Skara
Fil dr Birgit Rodhe, pedagog, Lund
Professor Bengt Sandin, pedagog, Linköping
Docent Lennart Tegborg, kyrkohistoriker, Uppsala
Teol lic, fil dr Bengt Thelin, pedagog, Täby
Lektor Kaj Wengström, Skara
Skoldirektören, fil dr Olof Wennås, statsvetare, Göteborg/Stockholm