

ÅRSBÖCKER I SVENSK UNDERVISNINGSHISTORIA

LÄRARE
MINNS
sina första år

FÖRENINGEN FÖR SVENSK UNDERVISNINGSHISTORIA

Uppsala
Universitetsbibliotek

Blåsenhusbiblioteket

E: kc(p)

LÄRARE MINNS SINA FÖRSTA ÅR

ÅRSBÖCKER I SVENSK UNDERVISNINGSHISTORIA
ÅRGÅNG LXXV 1995 VOLYM 179
UNDER REDAKTION AV STIG G NORDSTRÖM

MINNEN OCH DOKUMENT VI

LÄRARE
MINNS
sina första år

Red: Bengt Thelin

FÖRENINGEN FÖR SVENSK UNDERVISNINGSHISTORIA

ÅRSBÖCKER I SVENSK UNDERVISNINGSHISTORIA

Redaktör: Docent Stig G Nordström
Adress: Box 2056, 750 02 Uppsala
Telefon: 018 – 51 05 50
Fax: 018 – 54 44 53
Postgiro: 5 80 01 – 9
Medlemsavgift: 100 kr
Tidigare utgivna volymer kan beställas och i mån
av tillgång expedieras från ovanstående adress.

Skolverket har lämnat ekonomiskt stöd till utgivningen

© Föreningen för svensk undervisningshistoria och resp författare

ISBN 91-85130-51-6
ISSN 0347-8461

Reprocentralen HSC Uppsala 1995

Innehåll

Förord	7
<i>Lennart Bohman</i> : Trial and error: universitet, lärarvikariat, provår och livets lärdomar	11
<i>Inger Ekbohm</i> : En ämneslärarinna minns	21
<i>Lars Elam</i> : I "minnespluggets och förståndsressyrens tid"	34
<i>Kerstin Gissén</i> : Genom skolans alla stadier	41
<i>Gottfried Grunewald</i> : En läroverkslärares minnen	51
<i>Karin Haglund</i> : "Tag dem försiktigt bakom ryggen..."	65
<i>Åke Isling</i> : Fortsättningsskola – folkskola – enhetsskola	70
<i>Curt D Johansson</i> : Som lärarvikarie och extra adjunkt. Minnesbilder från tidigt femtiotal	81
<i>Bengt Kjellström</i> : Sambandet utbildning – verklighet var inte starkt men gav dock en grund	94
<i>Sixten Marklund</i> : När morgonbönen försvann	105
<i>Anna-Lisa Olsson</i> : Ett femårigt provisorium	116
<i>Solveig Paulsson</i> : Från katedern till lärarfacket	127
<i>Birgit Rodhe</i> : Timlärare under krigsåret: utsnitt ur brev skrivna 1940	137
<i>Alf Uddholm</i> : Klassiker utan Hets	153
<i>Elsa Wahrby</i> : Lärarinna på väg	164
<i>Erik Wallin</i> : Mitt pedagogiska femtiotal – en (o)rättvis betraktelse	175
<i>Gösta Vestlund</i> : Möte med Brunnsvik	188
<i>Eva Åsbrink</i> : Från pedagogisk novis till pensionerad pedagog – några reflexioner	199
<i>Hans Erik Östlund</i> : När vi var mycket unga	203
Biografiska uppgifter om författarna	217

Förord

Skolminnen utgör en egen art i litteraturens lustgård. Minnena kan finnas i särskilda antologier med välkända titlar som t ex "Gammaldags skolliv", "Oss greker emellan" och "När vi sutto i vår bänk". Men de finns också som ett nära nog självklart inslag i de flesta memoarer. Bedömningen av den egna skoltiden varierar naturligt nog i denna litteratur, även om den livets aftonrodnad som vanligen bildar fonden för skrivandet gärna förlämnar ett rosafärgat skimmer åt barn- och ungdomsårens skola.

För den undervisningshistoriska forskningen är skolminnena inte utan betydelse. De har en supplerande roll. De, liksom målningar, teckningar och foton med skolan som motiv, skänker närhet och liv, belyser och bekräftar. Detta gäller oavsett om den vetenskapliga framställningen handlar om stadgor och statistik, läroplaner och läroböcker eller har en idémässig och idéhistorisk inriktning.

Kanske vore det rentav en undervisningshistorisk forskningsuppgift värd att pröva att göra ett rollbyte. Således att samla och strukturera minnen och memoarfragment efter någon viss princip och låta såg 150 års svensk undervisninghistoria speglas i det personligt upplevda. Tendenser härtill finns men det skulle kunna göras mer konsekvent och heltäckande. Sannolikt skulle den litteraturinventering, som måste vara uppgiftens första steg, ge som ett rent kvantitativt resultat bl a att det är skolans lärarinnor och lärare som dominerat som objekt för hågkomsterna.

Däremot skulle troligen – om man bortser från redan kända och negativt bedömda inslag som katekesläsning och latindominans – några bestämda slutsatser av kvalitativ art vara svårare att dra. Bedömningen av vad som var bra och dåligt, meningsfullt och meningslöst skulle variera från skribent till skribent och från skola till skola. Detta naturligtvis till stor del beroende på vad slags yrke och erfarenheter skribenterna så småningom hade fått. Den kunskap som skulle kunna utvinnas blev möjligen så varierad och framför allt av så allmän art att den tangerade det trivialas gräns och därför mindre brukbar för den undervisningshistoriska forskningen, för slutsatser och teoribildning. Men även fragment av tidstypiska miljöer, kultur- och personhistoriska glimtar och roande eller skrämmande episoder från klassrum och skolgårdar är naturligtvis av undervisningshistoriskt intresse, i synnerhet om stoffet bleve ordnat efter vissa teman som t ex aga och bestraffning, andakt och gudstjänstliv, fysisk fostran.

Föreliggande volym, den sjätte i FSUH:s serie Minnen och dokument, torde skilja sig från de flesta skolminnen genom att det här genomgående är lärarinnor och lärare som minns. Det är heller inte hela skolkarriären som är i centrum för intresset utan de tidiga åren och de första försöken i den pedagogiska trapetsen. En avsikt med just denna fokusering har varit att få fram lite funderingar om relationen mellan den grundutbildning man en gång fick, vare sig den nu var förvärvad på seminarium eller vid universitet med efterföljande provår, och de första åren i katedern. M a o, hur användbar var den pedagogiska utrustning man fått med sig vid mötet med skolans verkliga värld och det samhälle den befann sig i?

Några systematiskt och konsekvent genomförda analyser för att söka finna svar på denna fråga erbjuder bidragen inte. Analyser och reflexioner finns, men de är blandade med berättande och biografiskt stoff. En stringentare behandling av temat skulle ha förutsatt tydligare "direktiv" från redaktörens sida, något som kanske hade avskräckt skribenterna eller gjort bidragen tråkiga. Med tanke på tidsavståndet – 40 à 50 år och ibland t o m mera – mellan det skildrade och själva skildrandet är naturligtvis frågan vanskelig att reda ut. Men trots de många mellanliggande åren är detaljrikedomen och friskheten i framställningarna påfallande. – Beträffande tidsavståndet skiljer sig ett av bidragen från de övriga. Det är Birgit Rodhes, som består av utdrag ur samtida brev och som därmed har karaktär av "källa" till skillnad från de övrigas "bearbetningar", för att nu använda en i avhandlingssammanhang vanlig distinktion.

Grundutbildningens utformning, innehåll och relevans för det kommande läraryrket är och förblir av avgörande betydelse för skolväsendet, även om fortbildningen med de "korrigerings"- och kompletteringsmöjligheter den ger fått ökad vikt. Finns det då – trots reservationerna ovan – några slutsatser att dra beträffande detta och annat som berättas i de här minnena? Frågan besvaras bäst av läsarna men några reflektioner ska ändå göras.

Ett antagande bakom frågan om hur väl grundutbildningen rustade de unga lärarna för den pedagogiska verkligheten var att både seminarier och universitet hade drag av isolat, avskärmade från skolans vardag och det samhälle som omgav den. Någon klar verifiering av detta lätt illasinnade antagande ger inte bidragen. Visst var det egendomligt att man kunde, som några omvittnat, gå igenom ett seminarium utan att ha hört talas om 1919 års undervisningsplan. Eller att den reformdebatt som inleddes på 1940-talet och sådana "nymodigheter" som aktivitetspedagogik och grupparbeten kunde förbli okända eller i varje fall obeaktade företeelser på en del håll. Exempel finns på att "fältet", skolorna dit de unga kom, var mer progressiva än seminarierna.

Men bilden är som antytts inte entydig. Variationer fanns mellan seminarierna liksom inom dessa. Just lärarna i pedagogik och psykologi tycks ha hört till de mer progressiva. Däremot får inte övningsskolorna särskilt högt betyg. Undervisningen där och lärarkandidaternas egna lektioner fick gärna något konstruerat och artificiellt över sig. Det är också så, att det ibland snarare var skolan man kom till än seminariet man lämnat, som släpade efter och som värjde sig mot de nyexaminerades "moderniteter". En rektor kunde stoppa den unga lärarens lektion med grupparbete därför att detta var alltför störande och stökigt.

Mindre förvånande är det kanske att seminarieutbildningen vid den här tiden i huvudsak var centrerad till det som skulle ske i skolan, till lärandet. Den tycks inte ha gett så mycket beredskap för de krav och situationer en ung lärare kunde ställas inför vid mötet med föräldrar, skolstyrelseledamöter, prästen/chefen och övriga personer och realiteter i det omgivande samhället – om man nu undantar den kapten och gymnastiklärare, som noga instruerade seminaristerna i konsten att avlägga visit hos överordnade. Smidigast gick det sannolikt för dem som i sin första tjänstgöring fick vara kvar i en från den egna barn- och ungdomstiden invand miljö och inte behövde byta från landsbygd till stad eller tvärtom.

För de blivande läroverkslärarna var väl avståndet mellan ämnesstudierna vid universitet och realskolans och gymnasiet kursplaner större än motsvarande för seminaristerna. De akademiska kurserna var vid den här tiden föga anpassade till skolans krav. Ännu mot slutet av 1940-talet behövde t ex en blivande historielärare – i varje fall om vederbörande läste i Uppsala – inte redovisa några kunskaper för tiden efter 1914. Och den till historieämnet hörande samhällsläran fick han eller hon klara på egen hand, om nu inte statskunskap ingick i examen. Förhållandet var detsamma för dem som gick till folkhögskolan, där ju dock kursbundenheten inte fanns på samma sätt. Men där mötte man å andra sidan vuxna elever som hunnit lära sig tänka mera självständigt, i synnerhet om de, som fallet var med Brunnsvikseleverna, också var politiskt tränade och engagerade. I den situationen hade kanske även en höglärd universitetsprofessor stått sig slätt. Några negativa intryck från universitetets ämnesutbildning går dock knappast att finna i minnesanteckningarna. Snarare ger de exempel på att det kunde finnas akademiska lärare som också var förtrogna med skolan och i sin undervisning tog viss hänsyn till sina studenters blivande yrke. Åtskilliga yngre akademiska lärare hade ju under sin karriär att pendla mellan universitet och skola.

Den pedagogiska utbildning de blivande läroverkslärarna fick vid universitetet inskränkte sig till den obligatoriska pedagogikkursen. Om den är omdömena mindre milda. Däremot har uppenbarligen provåret, vid den här tiden i regel nedkortat till en termin, inte efterlämnat mycket av

negativa minnen. Men så var ju också tjänsterna vid provårsläroverken de mest eftertraktade. Som regel var de besatta med skickliga handledare och välkända pedagoger, som kunde göra bestående intryck på en ung lärarkandidat. Därmed inte sagt att på andra ställen och före provåret – kanske var det mest i småstäderna – en ung extralärare kunde få erfara att han eller hon borde veta sin plats i kollegierummet. Ty visst fanns avståndet mellan lärarkategorierna kvar rätt långt fram i tiden. På gymnasiet bröts gränserna helt ned först med den samordnade gymnasieskolan 1970.

Före 1951 års religionsfrihetslag måste alla svenska medborgare tillhöra antingen svenska kyrkan eller något annat religiöst samfund. I tjänstgöringsskyldigheten för folkskolans lärare ingick inte bara att svara för en konfessionellt präglad kristendomsundervisning utan även att förrätta morgonbön varje dag. I en del av bidragen finns den här frågan berörd, men någon vägledning vad gäller morgonbönförrättandet tycks inte ha förekommit vid seminarierna. Uppenbarligen inte heller någon debatt, än mindre någon protest från seminaristernas sida. Att detta kultinslag i undervisningen, när man väl var ute i tjänst, inte upplevdes som alldeles oproblematiskt framgår dock av några bidrag.

Den eviga och svårbesvarade frågan om vi kan lära något av historien, i det här sammanhanget mer preciserat av andras erfarenheter, inställer sig också när sista handen läggs vid redigeringen av den här minnesvolymen. Men hoppas kan man alltid, nämligen att en sådan här skrift ska ge läsare och lärare litet tankegodis och förnöjelse. Och vad grundutbildningen av lärare beträffar – nog är det ett märkligt faktum att vi fortfarande saknar en regelrätt utbildning för dem som skall lära andra att lära! Skolledarna däremot har ju sedan länge t o m en egen högskola.

Till sist ett varmt tack till alla skribenterna, ett tack parat med förhoppningen att det också skänkt litet glädje att minnas!

Bengt Thelin

Lennart Bohman:

Trial and error: universitet, lärarvikariat, provår och livets lärdomar

Sent yrkesval, efter gjorda erfarenheter

Ämnet inbjuder till utveckling i alla riktningar. Framåt i tiden skall jag avstå, eftersom jag har redovisat mina erfarenheter som lektor och rektor i Visby i flera uppsatser tidigare, både i gotländska lokalårsböcker och ett par gånger i "riksorgan", t ex om historieundervisningens förändringar under 40 år (i Historieläraarnas Förenings årsskrift 1991–92) och om rektorerfarenheter (i "Skolledare minns" ÅSU 164 1990).

Som rätt blyg gymnasist hade jag inga tankar på att bli lärare. Retrospektivt förstår jag dock, att min oförlömlige klassföreståndare hela gymnasiet, språkadjunkten Alfred Enlund, genom sin humor, sitt psykologiska handlag och sitt både impulsiva och taktfulla människointresse säkert lade en solid grund för ett kommande yrkesval. Men detta växte fram sakteliga under högskolestudierna och efter gjorda erfarenheter. Dagens system, där yrkesvalet i princip skall göras redan under skoltiden, innebär förstås (?) rationella och studieekonomiska fördelar – men tillämpat på mig hade det inneburit, att jag aldrig hade hamnat på en levnadsbana där jag senare har trivts maximalt.

Vilka de styrande erfarenheterna varit, har jag sökt gruppera härnedan. Jag förbigår dock mina egna minnen från skoltiden, i stort sett positiva men knappast utslagsgivande i yrkesvalsituationen. Jag fick dock skäl att överväga den faktorn, eftersom jag på den sista etappen av min extralärartid, nio år efter min studentexamen för ett par tre läsår återkom som lärare till mitt eget forna läroverk, blev kollega med många av mina tidigare lärare. Den situationen delar jag förstås med många. För mig gav den naturlig anledning till analys och jämförelser tio–tjugo år tillbaka i tiden. Häromåret fick jag vid mitt eget femtioårsjubileum som student uppdraget att kåsera i vår av gamla elever fyllda aula om min blick i backspegeln, med en lagom blandning av yrkeskritik och nostalgi. Men jag har aldrig varit så känslomässigt fixerad vid "den bitterljuva kontakten" med barn- och skoltiden, som tidsenligt återspeglas i de tre titlarna på välkända antologier av svenska skolminnen: 1940 "När vi sutto i vår bänk", 1968 "Skolhat", 1989 "Bakläxor".

Värnplik

En yrkesvalsfaktor av betydelse för flertalet pojkar är värnplikten – oavsett om den kommer direkt efter studenten (eller i mitt fall på g a mellankommande sjukdom efter två år vid Högskolan) och oavsett om den som under 1940-talets krigsår blev ett återkommande äventyr. Varje f d värnpliktig – vare sig menig eller befälsutbildad – bär med sig intryck och lärdomar därifrån, ungefär som från den egna skoltiden, både positiva och negativa.

Varje f d vpl lär väl inte skriva under på den inom försvaret vitt spridda föreställningen, att den militära pedagogiken varit speciellt framsynt eller ens tekniskt tidsenlig. Men man måste ha råkat väldigt illa ut för att inte ha iakttagit fall av skicklig befälsföring och ett rättskaffens och ibland kamratligt sätt att handskas med underställd personal. Den traditionella militära prioriteringen att först skapa distans till truppen och senare eventuellt personlig kontakt trodde jag inte mycket på då, och i skolan ännu mindre. Samtidigt lärde man sig mycket om slöseri med utbildningstid, om oförmåga att tackla problem genom godvilliga samförståndslösningar eller att lita på en underställds egen utsago, att uppfatta honom som rättskaffens till dess motsatsen ev bevisats – allt oundgängligt för en blivande lärare. Det blev en livslång erfarenhet att aldrig utan fullgod bevisning misstro en elev på hans ord. På gott och ont gav värnplikten en provkarta på utbildningseffekter och samlevnadsformer.

Som en kuriositet skall jag endast i marginalen nämna att jag här, i tjugooårsåldern, höll min första civila lektion, då en bildningsintresserad regementsassistent förmedlade anbudet att leda en fritidsstudiecirkel i svenska. Jag minns att jag blev både förvånad och något desillusionerad, när jag erfor deltagarnas primära önskan att få öva rättstavning – visserligen ett bildningsfundament, men... Hur det gick med cirkeln minns jag inte – förmodligen hamnade den i samma skyttegrav som många andra framsynta militära initiativ: att inställas på vapenvård el d.

Pedagogiska kvaliteter i universitetsutbildningen

Lite slentrianmässigt görs ofta gällande, att högskole- eller universitetsutbildningen saknade pedagogiska kvaliteter. Men jag vill tvärtom betona många akademiska lärares både intresse och förmåga – även om talangerna skiftade.

Först skall betonas värdet av att universitetslärarbete inte var så skild från annan pedagogisk verksamhet som nu. Det förekom, i varje fall inom humaniora, ett ständigt växelbruk mellan docentur och läroverkslektorat. Flertalet av de många docenter som vid sidan av professorerna stod för min fostran vid Stockholms Högskola (Salomon Kraft, Kjell Kum-

lien, Folke Lindberg i historia, Örjan Lindberger i litteraturhistoria, Ernst Söderlund i ekonomisk historia etc) hade ett förflutet i gymnasier eller varvade tjänstgöring där med högskoletjänst. Flertalet blev också professorer. Det gjorde dem självklart intresserade av skolan, och många delade ut seminarieuppgifter med anknytning dit – jag minns t ex att Lindberger förelade mig att presentera en av de mindre gustavianska gudarna för en tänkt gymnasieklass.

De nämnda docenterna visade också sin pedagogiska talang genom att bli läroboksförfattare för gymnasiet, t ex Söderlund, Lindberg, Kumlien, Lindberger. Professorer och docenter utgjorde länge kärnan i kåren av studentcensurer, som inte alls motsvarade sitt vulgärrykte för att vara skarprättare utan kunde tillföra studentförhören kvaliteter som bildnings-samtal. Överläggningarna med de lokala lärarna kunde förvandlas till värdefulla kontaktvägar mellan universitet och gymnasier – något som de nya skolformerna nog oftast har gått miste om.

Många av de lärare som redan var professorer röjde i sin egen framtoning att deras pedagogiska intresse inte hade upphört och briljerade inte enbart genom katederföreläsningar. Till och med min huvudlärare i licentiatstudierna i historia, Nils Ahnlund, som stundom kunde verka inåtvänd och elevbortvänd, kunde blomma upp pedagogiskt, då han ledde ett märkligt samtidshistoriskt seminarium, där studenter blandades med nationellt och internationellt kända journalister och forskare. Och den främste av dem alla, professorn i ekonomisk historia Eli F. Heckscher, som var en vördad och världsberömd professor sen unga år, var en av de mest nyfikna på allt vad elever hette. Sitt forskarseminarium som samtidigt var recentiorsseminarium drev han i den andan, att han först gav ordet till nybörjarna och inte förrän han hade mjölkat oss till skaran av lärda stockholmshistoriker och namnkunniga utländska gästprofessorer. Mutatis mutandis var det en lärdom för livet för envar blivande lärare att i samtalen inte bekvämt satsa enbart på de säkra korten.

De utpräglade ämnesstudier vi studenter i regel bedrev hade i förlängningen inslag, som vette mot kommande lärarinsatser. Tidigt kom man i kontakt med studentföreningar av typen Stockholms Högskolas Historiska Förening, och där blandades årgångar och förmedlades kontakter långt utanför Högskolan. Inskolningen i föreningsteknik och -rutiner var lika viktig för akademisk utbildning som på verkstadsgolvet, och de rena ämnesföreningarna ledde även till deltagande i fackföreningar som Sacos yngreföreningar för yrkesmän.

Även Högskolan hade sina folkbildningstraditioner och -ambitioner. Om jag minns rätt anordnades i samverkan mellan Kursverksamheten vid Stockholms Högskola och studenternas ämnesföreningar ett slags förberedande provårskurser, där jag själv deltog i både historieämnet och

svenskämnet. Min minnesbild av dessa är mycket positiv, och otvivelaktigt främjade de både lärarekrytering, pedagogiskt intresse och personlig kontakt med redan verksamma och etablerade yrkesmän.

Studier i pedagogik och psykologi

För fil mag.-examen krävdes ju en obligatorisk kurs i pedagogik, inte precis normalt ansedd som en av livets höjdpunkter. Det tyckte inte jag heller, och när det där blev dags för den enda skriftliga tentamen som jag över huvud har upplevt, blev resultatet därefter. Min självkänsla blev nog retad, och jag återkom efter några månaders läsning av en kraftig överkurs. Det satt dock hårt åt sedan professor Katz i början tyckte sig iakta märkliga luckor. När jag stod inför en ny utkastning, gjorde jag dock en chansning och berättade vad jag hade läst i morgontidningen om brittiska utbildningsministern Butlers då (våren 1945) aktuella förslag till en ny engelsk skolordning – något som rimligen inte hade något med förhöret att göra. Överrumplad av min fräckhet gav Katz mig t o m spets.

Tre kommentarer till denna ungdomssynd. Jag lärde mig, att vägen till kunskap går över den aktuella samhällsdebatten: "tidningen som lärobok". En annan var att jag helt intogs av huvudverket på tentamenslistan, den store finländske filosofen och psykologen Eino Kailas "Personlighetens psykologi". Den tredje att teoretiska och praktiska handböcker i pedagogik inte skall föraktas, så som jag tror många lärare gör. Jag har aldrig slutat läsa sådant och har mycket riktigt blivit skolhistoriker på fritid. Till och med en mycket teoretisk kurs i testpsykologi för sedermera professorn Gösta Ekman gav utbyte eller åtminstone insikter.

Man kan naturligtvis fråga sig, om denna läslust var en positiv följd av att tidens lärarutbildning för läroverkslärare inte rymde mycken *föreskriven* pedagogisk läsning och omvänt hur det är med den livslånga läslusten hos lärarhögskolornas forna elever. Bland mina egna varaktiga tänkespråk ur en av dessa pedagogiska katekeser kan jag anföra en, som jag påmint om inför många telefonsamtal med föräldrar: "Om du behöver kontakta en förälder, framför aldrig kritik mot eleven förrän du har sagt något positivt".

Att jag kom att lite grann utöver det obligatoriska fördjupa mig i psykologi hade även en annan grund (ja två, för jag gifte mig med en psykolog). Mitt första längre lärarvikariat skulle jag påbörja just som jag hade kuggats i den första psykologitentamen. Jag hade sökt ett vikariat i svenska och historia, mina ämnen, och fått det. När jag kom till min första lektion berättade dock studierektorn att det hade blivit en mindre ändring mot det överenskomna: vikariatet skulle inte omfatta svenska och historia utan svenska, psykologi och välskrivning! Det var kanske en rätt typisk

extralärarefarenhet: ville jag ha tjänsten och förtjänsten, fick jag lära mig både psykologi (som jag pluggade in) och välskrivning (som jag misslyckats med livet ut). Till det vikariatet återkommer jag.

Extralärarvikariat – trial and error

Den stora kamratkretsen av studenter i historia, nordiska språk, litteraturhistoria, ekonomisk historia visade sig efterhand fungera som en formlös arbetsförmedling för vikariat. Sedan jag hade avtjänat ett par år i kronans tjänst blev de nödvändiga avbrotten i åretrunt-tentamensläsning i olika ämnen i stället allehanda vikariat, som inte enbart var viktiga för studieekonomin utan också för själsbalansen. Denna arbetsförmedlings huvudlokal var vårt unika bibliotek, det märkliga HumB vid Stureplan, den f d högreståndsvåning dit den välorienterade Dagmar Lange under pseudonymen Maria Lang har lokaliserat en av sina bloddrypande deckare, där jag var god vän med både mördaren och hans offer.

För min del tror jag det började sommaren 1944, då en hop humanister gick lös på försvarslösa skolresor på Stockholmsbesök: guideturalternativen var rundtursåkning med gamla 4:ans spårvagn, rundvandring i Gamla stan och som tredje kulturgårdar på Skansen – varje uppdrag honorerat med två kronor om jag minns rätt. Enligt föreskrift borde glacestånd passeras utan uppehåll. När jag med en klass lämnade en av Skansens stugor och hade tömt mitt vetande, meddelade den gamla tillsynskullan med hög röst: "Det var fel det där!" – Också en lärdom för livet om lojalitet mellan lärare.

Mitt första skolvikariat minns jag som igår. Jag hade anmält mig på en studentkårsförmedling och blev uppringd en kväll av en rektor för en kommunal mellanskola på Södermalm. Jag svarade karskt ja utan att röja hur osäker jag kände mig och tycks ha lyckats förstålla mig, för rektorn tillade eftertänksamt och oroligt: "Men kandidaten får inte slå barnen!". Den första lektionen skulle handla om Canadas jordbruk, varom jag intet visste. Som stöd hade jag av en välvillig kollega fått en ask med diabilder (eller var det då skioptikonbilder?), och under mörkläggningen passade halva klassen på att rymma. Tja, en lärdom. – Då jag efter den dagen cyklade hem passerade jag en kvällstidnings löpsedel med texten: "Fartyget Hansa sänkt". Med den båten hade jag nyligen rest till eller från Gotland för en inkallelseperiod.

Episoden med välskrivningen gällde ett annat vikariat, som kom att sträcka sig över tre terminer. Vid Frösunda mitt emot SAS:s kontorskomplex låg då på den gamla herrgårdens ägor ett militärförband, Signalregementet jämte Arméns Signalskola. Det var nog genom sin tekniska karaktär ett elitförband, och det omdömet gällde också förbandets s k stamskolor för fast anställt underbefäl, dvs volontärer, korpraler och

furirer. För sådana "Stamanställda" ordnades landet över vid utbildningsförbanden en undervisning i civila ämnen, ungefär motsvarande realskolans krav. Min undervisning där omfattade småningom svenska, historia och samhällslära, medan jag slapp välskrivningen. Studierektor var en intressant kollega, den kände kyrkodramatikern och romanförfattaren Bengt V Wall.

Det var för en ny- eller halvexaminerad ung akademiker en rätt idealisk försöksskola, med unga och trevliga, ambitiösa ynglingar i 16–18-årsåldern, till följd av miljön förstas exemplariskt väldisciplinerade, faktiskt nog ett urval inom begåvningsreserven (som man sade då). Det möjliggjorde för mig som lärare att helt koncentrera mig på undervisningens innehåll i en trevlig stämning, utan de distraktioner som normalt präglade realskoleklasser. Ehuru soldaterna nog inte hade tagit värving i första hand för att läsa historia och svenska, verkade de att uppskatta ett civilt hövligt bemötande från sina kavajklädda lärare. På söndagarna såg jag dem ibland gå högvakt vid Slottet, där de utom protokollet vänligt besvarade en hälsning med en säkert reglementsvidrig blinkning.

HumB vid Stureplan låg nära Beskows pojkskola, och dit lockades jag som vikarie för en äldre studiekamrat. Den första omgången minns jag en glad och frispråkig realskoleelev vid namn Sven-Bertil Taube. Följande läsår hade jag där tredjedelstjänst som utfyllnad av ett licentiatstipendium. Eftersom vikariatet räckte över hela läsåret, hade jag här liksom på Frösunda chansen att uppleva lite kontinuitet i undervisning och elevkontakter, något som ju eljes inte alltid är vikarier beskärt. Jag lärde bli att vägen ur klassrumskonflikter ibland måste gå mer över en allvarlig självprövning och jämställd uppgörelse än över en principfast disciplinhävdelse.

Extra och extra ordinarie adjunkt i min gamla skola

Sensommaren 1949 knackade jag på hos min egen "gamla" gymnasie- rektor i Djursholms Samskola. Jo, han hade användning för mig, och jag stannade där tre år (incl provårsterminen). Det betydde att jag blev kollega med åtskilliga av mina lärare från min egen skoltid, och det var mänskligt givande och inte som många trott avskräckande. Jag lärde hos många känna nya sidor, som positivt kompletterade minnesbilder från pojåkåren. Bemötandet var vänligt och personligt från alla, som överhuvud hade förutsättningar därför. Rektor Ernst Herlin utövade en fast ledning av skolan, var rätt mycket av den sorts skoldisponent som numera är i ropet men hade också pedagogiska intressen och visade personlig omsorg – som rektor något årtionde senare fick jag allt mer aktning för hans sätt att leda skolan. Han styrde också som kommunalpolitiker staden, vilket inte var till nackdel för den kommunägda skolan. Den utgjorde alltså cent-

rum i denna barnfamiljstad. Skolan omfattade realskola och gymnasium, dessutom – som tribut åt traditionen att vara en föregångsskola – en examensfri linje först för flickor, senare även för pojkar. Storleken var måttlig, och man påmindes om det gamla uttrycket från den brittiska flottan: "the happy ships are the small ships".

Som ung och ny hade jag mest undervisning i realskolan men släpptes också in i flickskolan och ring I och II, däremot inte i ring III och IV. Jag fick alltså varierande erfarenheter, också av att vara klassföreståndare tre år i följd i 15–35 – den klassen minns jag alltså bättre än min sista klass 35 år senare. Som klassföreståndare gjorde jag förstas erfarenheten att det är lättare att vara sams med sina egna elever än att hålla ordning på medlärares lektioner. Och att det finns lärare, som är utom all hjälp från kollegers sida, särskilt om de samtidigt tilltror sig progressiv inställning.

Lärarkåren visade upp ungefär normalfördelning av starka och svaga kort – även om det onekligen imponerade att under dessa år två dugliga och avhållna lektorer blev professorer. Något "kulturutbud" att tala om såg jag knappast spår av i Viktor Rydbergs, Natanael Beskows och Alice Tegnér's stad. Kulturen låg i Stockholm utom för en livaktig hembygdsförening. Men jag hade inget att sätta emot när rektor, tillika denna förenings ordförande, gav mig hedersuppdrag som redaktionssekreterare i föreningens årsskrift – lite lärjunge var man ju fortfarande.

Jag tyckte att jag hade god hjälp i elevkontakten av att vara gammal djursholmare, visste vad som var gängse, och behövde inte reta mig som en del nyinflyttade lärare på vare sig elevernas attityder eller avsaknaden av vuxenumgänge av småstadstyp på orten – alla vuxna hade sitt umgänge i Stockholm. Miljön var mer anspråkslös än många tror efter att ha läst Gösta Gustaf-Jansons romaner. Föräldrakontakter fungerade både enskilt och i en föräldraförenings form, och gymnasisterna åkte glatt på primitiv gruppresa till de svenska fjällen. Jag reste själv med ett par gäng- er som yngsta (och mest inkompetenta) färdledare och hade mycket trevligt – liksom på vårliga cykelturer upp i Roslagen med realskoleklasser, som jag mer kompetent kunde vägleda. På rasterna åkte många skidor i skolkullens branta backar, och jag bodde så idylliskt i samhällets utkant att vid snöfall skidåkning till skolan var ett villkor för att komma dit.

Provår

Provåret, eller i mitt fall provsterminen, genomgick jag höststerminen 1951 på Norra Latin i Stockholm. En introduktionskurs, gemensam för flera provårsläroverk, var en delvis mycket stimulerande föreläsningssvit. Av alla pedagogiska lejon som där visade sina konster minns jag främst docenten Bernhard Tarschys' kvickhet och vardagskloket samt sedermera professorn i religionspsykologi Hjalmar Sundén, som på ett suggestivt sätt

för livet inpräntade ett elevcentrerat psykologiskt och pedagogiskt synsätt. Egentlig didaktik bibragtes mest indirekt och via litteratur.

På introduktionskursen följde den egentliga provterminen med auskultationer i allehanda stockholmsläroverk och för mig provserier vid Norra Latin under ledning av Sven Norrbom, en imponerande skolledare och en kompetent, allvarlig men också förstående huvudhandledare. Auskultationer erbjöd förstås både positiva och negativa erfarenheter, till det värdefulla hörde möjligheten att avlyssna lektioner i andra ämnen än de egna. Man lärde sig förstå hur svårt elever måste ha att lyssna länge och koncentrerat, kort sagt hålla sig vakna. Till de udda men livslånga lärdomarna hörde pretentiösa lärare – ofta högt kompetenta och avgudade men mildt tyranniska – som eftersträvade att monopolisera gymnasisternas studietid för sitt eget ämne. Som kollega och rektor har man senare ställts inför det problemet, och jag har påmint mig min högskolelärare docent Salomon Krafts visa ord till oss ungdomar: "Ni ska ha respekt för era B-elever".

Man förväntades ju prestera minutiöst förberedda mönsterlektioner under serierna. Det sved då, men i årtal kunde man sedan falla tillbaka på sina skriftliga lektionsutkast. Eleverna tyckte jag i regel lojalt ställde upp, så eventuella brister i utfallet fick man nog ta åt sig själv som en hälsosam läxa. Mindre uppbygglig fann jag vid flera auskultationstimmar den tarvliga mobbning, som en första ring utsatte en av synfel uppenbart handikappad men eljes mycket förtjänt och välrenommerad ordinarie lärare för. Till slut bröt jag provdoggens tillbakadragenhet och försökte enskilt tala förstånd med dessa elever – till vad verkan vet jag väl inte.

Själva provårssituationen erkänner jag att jag upplevde som lätt förödmjukande, även om mycken välvilja mötte och jag inte kunde beklaga mig över utfallet. Till det minnesvärda räknar jag det lågmälda råd en av skolans ordinarie lärare diskret gav mig i en å parte-replik: "håll med mera!". Det visdomsordet har jag ibland erinrat mig, då jag senare själv haft att ta ställning till frispråkiga elevers obekväma och modiga yttranden.

Föreningar och pedagogisk debatt

Hade gymnasiet och högskolan gett vana vid och umgänge inom föreningsliv bjöd extraläraryren nya insikter därvidlag. Anställningsvillkoren gjorde anslutning till Sacos yngre version av LR naturlig, och jag avtjänade ett år som ordförande i Sthlms-SYL. Det fackliga arbetet gav mig dock måttlig mersmak, utöver att jag mer eller mindre automatiskt blev Skolledarförbundets länsordförande några av rektorsåren på 70-talet. Min första erfarenhet av debatten kring arbetsmarknadens villkor fick jag dock redan under min korta tid vid Beskow, där vid ett tillfälle en första

öppen lärarkonflikt hotade. Jag minns att vi lärare sammanträdde med styrelseordföranden, en myndig grosshandlare, som i överförmyndertön sökte tala oss i det intellektuella proletariatet till rätta. En försmak av statlig lönepolitik.

Mer utbyte hade jag av den allmänna pedagogiska debatten i fackpress och dagstidningar. Det var ju Stellan Arvidsons och enhetsskoleplanernas genombrottsstid, och därmed också för födelsen av en motståndsrörelse som långt senare kallats Kunskap i Skolan. Jag minns hur jag efter en sådan debatt som jag hade lett i Sthlm-SYL i telefon blev uppläxad med hot om rättsligt efterspel av en arg "reaktionär" kollega, som hade väntat sig starkare stöd av debattledningen.

Debatten var denna tid mycket öppen och principiellt pedagogisk, mindre ekonomiskt betingad som den blev från 60-talets slut, då statmakerna genom SÖ:s anknytning till arbetsgivarverket bidrog till att skärpa partsmotsättningarna på lärarnas arbetsmarknad. En beklaglig effekt härav blev att LR lade ned sin öppna debattidskrift *Pedagogisk Debatt*, som jag gärna läste och skrev i.

Som senare rektor kom jag att se lite kluvet på fackliga företrädare: som ofta nyttiga och oegennyttiga opinionskanalisatorer, men ibland rekryterade bland lärare som själva hade tröttnat på att undervisa. Mer än de fackliga föreningarna har därför ämnesföreningarna med deras mindre dagspolemiska innehåll lockat mig till läsning och medverkan: historielärarnas, svensklärarnas, samhällsvetarnas.

Injektioner i denna riktning erbjöd också länge skolmyndigheternas ofta generösa internatkurser, men så vitt jag minns nåddes jag först som ordinarie lärare av dem.

Läraryrket i backspegel

Man skulle kanske automatiskt föreställa sig, att vår generations läroverkslärare var illa rustade att möta elever vid de första anställningarna, att vi då slängdes ut på djupt vatten utan säkerhetslina eller frälsarkrans. Men så tycker jag inte det var, och det blev ju faktiskt folk av oss också, åtminstone somliga. Oavsett tillgången på normalt bondförstånd, tycker jag vi vid universitetet och på andra rätt varierande vis hade tillägnat oss en grund. Sant är förstås att det kan vara svårt att jämföra den med seminarieutbildade unga lärares, eftersom jag varken varit lärare eller elev vid en skraddarsydd läraryrkesutbildning – om jag nu bortser från att Visbygymnasiet, där jag hamnade, några år på 70-talet var praktikskola för en av läraryrkeskolorna på fastlandet.

Men även vid läraryrkeskolorna synes man vara försiktig med personliga prognoser. En enda praktiklärare av de många jag hade att bedöma som Visby-rektor föreslog jag skulle direkt avrådas från banan på grund av

allmän personlig olämplighet. Men lärarhögskolans rektor ville inte hålla i detta skaff utan släppte igenom vederbörande, som jag några år senare återfann bland skolledarna. Hade jag gjort en felbedömning, eller var det en befordran enligt Peters princip, till den naturliga inkompetensnivån?

Efter att utan svårare blesyrer än lite allmän vantrevnad ha genomgått provåret tänkte jag likväl att jag utan disputation aldrig skulle få ett lektorat i Stockholm – och någon avhandlingsambition hade jag aldrig. Våren -52 sökte och fick jag ett kommunalt lektorat på Västkusten och ett statligt i Visby och valde det senare. Visst skildes vi med saknad från släkt och vänner, en trevlig skola och en makalös bostad (ett musealt renoverat 1700-talstorp mitt i villastan). Men min hustru och jag, båda gamla djursholmare, tyckte nog att omväxling lockade och att det inte var alldeles sunt att för livet rota sig i sin uppväxtort. Hon uppger att jag flera år tidigare svarat på frågan vad jag egentligen ville med yrkeslivet: dö som lektor i Visby. En god vän sa mera kallsinnigt: så dum är du väl ändå inte, att du måste flytta till landsorten! Jo, det var jag, och vi har aldrig ångrat oss.

I bagaget tog jag med goda minnen och erfarenheter, av både kolleger och elever. Jag avslutar med ett par citat, som för mig har blivit pedagogiska örhängen, som tjänat som stöd men ibland också varning mot förhastade attityder.

Anpassat ordspråk: Man lär så länge man har elever.

1800-tals-ektor: Behandla ynglingarna som gentlemen, och de blir det.

Äldre kollega: De svenska läroverken är bra, för de vänjer pojkar att umgås med bildade herrar.

Elvaårig djh-pojke: Det är inte alltid man tänker sig för som man borde.

Sextonårig visbybo: 68 års föräldrar (mina) är hopplösa, de blir aldrig vuxna och lär sig aldrig hur man uppför sig.

Inger Ekbohm:

En ämneslärarinna minns

Vikarie i flickskolan

Det var hösten 1944. Åtta flickor, hela 7:an som var högsta klassen i Västerviks Flickskola, hade fått lov från sista lördagstimmen för att vinka av mig, deras klassföreståndare och vikarie i svenska och historia. Under en halv termin – min allra första – hade jag lärt känna dem så väl, att jag visste vad var och en ville bli: Ragnhild skådespelerska och Rut missionär minns jag, fast det gått femtio år. Vi hade läst "Röde Orm" och norska. De tre veckotimmarna i historia gällde konst och kultur med början i Grekland. Vad gör man utan bildapparat och vettig lärobok? Jo vi satt runt ett bord och studerade bilder ur vackra konstböcker som en flicka tog med sig hemifrån. Där vi hängde över samma bild och kommenterade minsta detalj kom vi varandra verkligen nära. De ritade av grekiska tempel och förhöordes på alla byggnadstermerna och på mytologin. Jag berättade nog om min idol Antigone och en hel timme fantiserade vi kring Velasquez' "Spinnerskorna". Där finns kanske drag från antiken, men det viktiga var inte att strikt följa läroplanen, hade jag lärt mig, utan att väcka intresse och engagera alla, och det var ju inte svårt med bara åtta.

Ordningssmannen höll tal och försäkrade att de aldrig skulle glömma sin älskade fröken och timmarna med Röde Orm och spinnernerna. Till minne fick jag Aage Marcus fina bok "Lionardo", och så blev det kramar och tårefloder. Det var med verklig sorg jag skildes från den lilla 7:an och den vänliga flickskolan, där jag upplevde själva början och den lyckligaste tiden i hela mitt yrkesliv.

Från Västervik till Piteå

Det var ont om tjänster, i synnerhet om man hade min utbildning. Från Västervik for jag till Piteå och hade bara söndagen på mig att leta reda på samrealskolan och nyckel och schema och nattlogi för att på måndagen hålla morgonbön och sex lektioner. Jag märkte att mitt schema var späckat måndagar och lördagar, då de ordinarie lärarna i högre ålder var nästan fria. Eleverna var dels frispråkiga stadsbor, dels tystlåtna barn från

avlägsna byar med föräldrar som ofta tillhörde en viss sekt inom læstadianismen. Alla var ju skötsamma, men jag lärde aldrig känna dem så, att jag kunde förstå deras aversion mot læstadianer och finnar. Jag hade ju fått inpräntat klassföreståndarens ansvar och jag tyckte synd om de tystlåtna. När jag bad kolleger om råd, svarades att det var så häruppe och en sör-länning kunde inte ändra på det. Finnpajarsare kallade eleverna de finska barn som förlades i staden i väntan på att sändas ut till fosterhem.

Det var svårt att se de yngsta som inte kunde begripa varför de förts bort från mor och far, men när Sven Jerring kom till den förläggning, där jag försökte hjälpa till, blev glädjen stor bland de äldre barnen över hans gåvor och skämt. Han var ett geni i konsten att glädja barn.

Varken Sven Jerring eller jag bjöds på Pite-palt fast vi bett därom. Inte heller fick jag bevittna liikutuksia, extasen hos læstadianerna, fast jag reste i deras trakter med en ung veterinär som ville ha handräckning. Vi imponerades av stora åttkantiga lador och ladugårdar med trasmattor och pelargoner i fönstren i det hörn där vi bjöds på kaffe. Men frågade jag efter bönemöten eller finsktalande eller samer i trakten fick jag inget svar, som om de liksom skämdes för det som var genuint för Pite-bygden. Samerna som dragit ner till skogarna med sina renar under värsta kylan var inte heller populära.

Här fanns ett av Norrlands pampiga stadshotell och där firade jag med vännerna två världshistoriska händelser. Först var det nylonstrumpans födelse. "Kvinnor, ni behöver aldrig mer stoppa strumpor", förkunnade en kemist som läst att av fallskärmsmaterial tillverkades nu något nyttigt. En månad senare ägde jag ett par nylonstrumpor och de var outslitliga till skillnad från alla följande. I början av maj kom så Tysklands kapitulation och slut på kriget i Europa och det var min lyckligaste dag i Piteå. Erbjuden att stanna nästa läsår tackade jag nej. Jag ville komma söderut, och sedan följde åtta år i Bollnäs samrealskola, 18 år i Sala Läroverk och till slut åtta år vid ett gymnasium i Västerås, men det är bara tjänsten i realskola jag här berör, och den var jag väl preparerad för.

Ljusa minnen

Det är egentligen bara ljusa minnen från de första läraråren, fast jag förmodligen lade ned mycken möda på förberedelser av morgonböner och lektioner, men vad jag minns är enskilda elever som kom mig nära, oförglömliga uppsatser, veckans "roliga timme", klassfester, utflykter och det bästa, vardagar som kändes meningsfulla med elever som var tacksamma över att få gå i en högre skola. Pojkarna bar stolt skolmössa och så hade de golfbyxor på 50-talet. I landsorten hände det ofta att bara ett barn i en syskonskara fick ta realen, ty läroböcker och terminsavgifter var kost-

samma och skolvägen lång från avlägsna gårdar i Västerbotten och Hälsinglands finnskogar, där man läste läxor vid fotogenljus. Men varje morgon stod de där vid sina bänkar tysta och förväntansfulla och neg och bockade när jag kom. De räckte glatt upp handen och reste sig upp när de svarade. Det var nog skönt att få råta på benen. Men det var frivilligt sade jag, som lärt mig i pedagogiken att långa, gängliga pojkar kunde blekna och nästan förlora talförmågan av att resa sig hastigt. När skoldagen var slut väntade några flickor och bad blygt att få bära hem min portfölj. Man såg upp till lärarna och många elev drömde om att själv bli lärare. På den tiden representerades kulturen av folkskolläraren och småskollärarinnan i socknarnas byskolor och i småstäderna av läroverkslärarna, såvida de inte isolerade sig, vilket hände.

Lilla Barbro från Järvsö

I Bollnäs kom en del elever från präktiga Hälsinge-gårdar. Några gånger blev jag med klassen bjuden till ett sådant träslott en idrottsdag. Vi undfägnades med mycken mat, lekte, sparkade boll och rodde till djuren i fäboden på andra sidan älven. Ljusnan eller Voxnan var det, och båda älvarna flöt samman i Bollnäs. Andra kom från småbrukarhem, och en pojke som mist sin far hjälpte modern med djuren varje morgon innan han med cykel eller skidor och sedan buss for den långa vägen till skolan. Vid sådd och skörd var han hemma. Han steg upp kl 5 och kom hem 6 på kvällen, men han var bäst i klassen, läste till studenten på Hermods och blev med tiden en lärd man. En flicka fick fara till Gävle och få medalj av landshövdingen för att hon skött sina grisar föredömligt, och jag minns lilla Barbro som satt längst ner och såg så intresserad ut med sina stora, blå ögon. Hon var från Järvsö men fick bo några stationer närmare Bollnäs. Resorna blev ändå för ansträngande och hon blev sjuk och slutade framåt våren. Nu är hon den populära Lill-Babs. Det var en stor sorg för henne att avstå från realskolan, har hon berättat.

Fattiga, rika och tattare

Slöjden och skolköket var trivsamma platser. Jag fick bekräftat vad jag lärt om betydelsen av handens arbete för den personliga utvecklingen. Kropparbete och ansvar tycktes göra en fjortonåring mer lämpad för studier än den kamrat som aldrig gjort ett handtag hemma. Rikemansbarn är inte avundsvärda. Fattig eller rik, i skolan gällde det bara att vara god kamrat och få A i uppförande, flit och ordning – jag har glömt om det var två eller tre sådana moralbetyg. Tyvärr skulle eleven uppge faderns yrke, för det skulle stå i skolkatalogen. Det var inte lätt för barnet till en tattare – och vad är egentligen en tattare? – jag skrev diversearbetare. Hem-

mansägare lät litet skrytsamt och jag skrev jordbrukare för de flesta även för den som var storbonde och nämndeman. Det fanns tattersläkter och Bollnäs var centrum för hästmarknad och klockbyte. Några år betalade min man och jag terminsavgifterna för en tattardotter, som vi inte ville mista i skolan, och lika häpna som rörda blev vi när hon som vuxen kom och ville betala igen skulden och det med ränta. Lika tacksamt uppträdde den tös som fött ett barn en tid efter realexamen och då fått en liten penninggåva av oss.

Med en elev har jag regelbunden kontakt i en nära femtioårig vänskap. Hon är språklärare och påstår att jag lärt henne det mesta i svensk grammatik i realskolans första klasser och att hon ännu använder min metod. Meningen skrivs lodrätt, ordklasser till vänster, satsdelar till höger och så anges tempus, deklination och allt om varje ord. Det var roligt, som att lösa ett korsord och konjunktionerna var intressanta med sina latinska namn, tyckte min vän. I gymnasiet på 70-talet skulle grammatik läras, men eleverna hade dåliga förkunskaper och min metod var alltför tidskrävande när dessutom mycket nytt tillkommit som argumentationsanalys och filmkunskap. Då kände jag mig ganska oduglig, ur stånd att kunna lära dem bruka till-tills, före-innan rätt.

Ordet mobbing fanns inte då men troligen företeelsen, för inte ens i den snälla realskolan var eleverna änglar. Det var klassföreståndarens främsta uppgift att skapa en god atmosfär i klassen och reda ut alla problem som uppstod, men hur ingripa mot försmädliga leenden och retsamma ord, det hade jag inte lärt mig. Med ett stygn i hjärtat minns jag en blivande frälsningssoldat som man drev med, och hur en söt flicka som talade gotländska blev beundrad medan kamraterna låtsades att de inte förstod småländskan från en kortväxt nykomling. Han växte ju och hävdade sig väl och jag brukar numera med stolthet bläddra i hans böcker om träd, buskar och lavar m m och beundra hans skicklighet som fotograf och botaniker.

Fast man saknade kompetens i ämnet fick man i nödfall undervisa i t ex geografi någon termin. Jag tror att vi använde Carlsons Skolgeografi med fantasieggande finstilla stycken och eleverna var intresserade helt utan min förskyllan. Det jag minns från min geografiundervisning är bara pojken som kunde allt nästan ordagrant, också tabellerna därbak, och med lycklig min talade om hur många nötkreatur, getter, får och grisar det fanns i Albanien. Men hästarna, frågade han mig, hur många var de. Det hade inte stått i tabellen.

Får vi läsa bordsbön?

Klassens roliga timme på lördagen var det bästa. Jag var bara åhörare och det var spännande underhållning t ex munspel, roliga historier en sketch,

en egenhändigt skriven dikt eller en av Fröding, trollkonster. Den som saknade talang för dylikt kunde gå på händerna eller berätta om sin katt. Ordningssmannen såg till att alla uppträdde. Det var härligt att se hur hämningarna släppte hos de blyga. Rösten blev klar och säker, hållningen avspänd och ögonen strålade när pörsen var över och applåderna smattade efter ett lyckat framträdande. Sådant gav självförtroende åt både elev och lärare. Att tala uttrycksfullt och spela en roll förlöser känslor och lockar fram fördold själskraft, och därför är den muntliga övningen lika viktig som den skriftliga. Det fick jag inpräntat under pedagogikstudierna och det tydliggjordes mästerligt för några år sedan av "Döda poeters sällskap", en film som grep mången svensklärare. I avsaknad av större regissörsbegåvning har jag dock alla år lärt elever konsten att falla handlost när man blir skjuten eller svimmar på scenen. Tryck korsryggen mot en tänkt vägg, böj knäna och fall avslappnad. Bra att kunna falla så också på hal is. På klassfesterna inbjöds andra klasser med lärare och då spelades en hel pjäs på scen.

Ett vackert minne är den första skolfrukosten. Bollnäs var bland de kommuner som tidigt ordnade med skolbespisning, och elever med 10-11 timmars skoldag mätte bättre efter den reformen. Lokalen var en kaserad skola med långbänkar och grova träbord utan duk. Jag ser för mig ringblommorna på borden och de högtidliga ungdomarna som vinnlade sig om gott bordsskick och efteråt gick till värdinnan fru Brolin och handtackade, som man sa i Hälsingland. Hon blev rörd och tyckte att hon nu fått en livsuppgift. En pojke frågade rektorn och mig, hans kristendoms lärare, om de fick läsa bordsbön. I fortsättningen blev det då så att man började högtidligt med

"I Jesu namn till bords vi gå
välsigna Gud den mat vi få,"

och så föjde efteråt tack till Gud och handtackning till fru Brolin. På min födelsedagsmorgon uppvaktade min klass med present och sång utanför mitt fönster. Jag tror att de sjöng "Morgon mellan fjällen" i stämmor och hurrade för Fröken. Detta upphörde när jag gift mig men fröken kallades jag ändå, och en nybörjare kunde någon gång av misstag säga mamma. Sen kom du-reformen till lättnad för både elever och lärare.

I Sala

Så flyttade vi till Sala, där vi strax fick vårt tredje barn och rektorsparet gav henne en silversked till lycka. Sådant var rektorn och kollegiet var lika vänligt. Eleverna liknade dem i Hälsingland men var fler, och när skolan blev avgiftsfri kunde de flesta med studiehåg ta realen och studenten. Läraren kunde följa en elev och hans syskon under sju år. De

flesta var resande och kommunikationerna goda. Själv blev jag förtrogen med socknen X, där de hade lokalpatriotism, egen dialekt och sockendrätt men de vuxnas moral stämde inte helt med skolans regler. Vid sådd och skörd och när det var idrottsdag i skolan fick barnen stanna hemma och hjälpa till, antingen de ville eller inte, och de fick hantera motorsåg, traktor och moped alltför tidigt. Eleverna kunde inför mig klaga över de vuxna, och de var noga med sina läxor och skändes över uteblivna frånvarointyg, som föräldrarna såg som ett onödigt påhitt.

Jag trivdes så bra med dem att jag blev klassförståndare för X-barn i en rad år. De lånade mängder av böcker när vi förlade svensktimmarna till stadsbiblioteket som var granne till skolan, ett par flickor skrev roliga teaterpjäser och de ville börja varje kristendomstimme med psalmsång. Sorgligt var det när tre pojkar blev fast för en serie stölder. De ville väl inte nämna sina föräldrar, men efter åtskilliga polisförhör kom bekännelsen. De hade stulit cyklar och tillbehör till bilar vid festplatser under en längre tid och föräldrarna hade sålt detta i en verkstad och behållit pengarna. Ibland fick eleverna övertala mig – jag låtsades ovillig – att läsa högt. Då läste jag vissa texter som jag visste gick hem. Det var Lagerlöfs "Meli" och "En gammal fäbodsägen", ett halvt kapitel ur Lagerkvists "Dvärgen", början av Martin Kocks "Mauritz" m m, Medan jag läste ritade de, och jag har kvar fina illustrationer. De försökte skriva tydligt och svenskläraren fick sätta betyg i välskrivning. Läraren måste själv skriva vackert på svarta tavlan, sade man på seminariet, trycka med kritan och rama in. Det rådet följde jag på gymnasiet, då tankegångar och företeelser behövde förklaras med en skiss, som eleverna ofelbart skrev av. Handens arbete är bra i många sammanhang.

I kristendom hade de förkunskaper från söndagsskola, där minst 90 % gått, från konfirmationsundervisning och missionsförbundets bibelskola. Vi läste kyrkohistoria men det var inte förbjudet att tala om livsfrågor. En och annan modig flicka åtog sig att förrätta morgonbön i aulan. En högtidligt svartklädd femtonåring läste Dan Anderssons "Det är något bortom bergen, bortom blommorna och sången", så att kamraterna satt fångslade och både Rektorn och jag blev smått rödda. Aulan var vacker med sitt kassetak och där fanns alltid blommor, som jag fick inköpa och arrangera. Längs väggarna hängde tavlor av Sala-sonen Ivan Agueli.

Rektor Gunnar Flodström

Rektor Gunnar Flodström var alltid med vid morgonbönen. Allseende som han var, dök han på den som kom utan psalmbok, och han kommenterade gärna det som sagts i talarstolen ofta med beröm, så att man ville anstränga sig ännu mer nästa gång. Han kontrollerade och skrev rapport

över ordningen i elevernas pulpeter. De kallade honom Snoken. Under jullovet gick han igenom våra uppsatser och kunde kalla in en lärare efteråt och tacka för någon fin kommentar. Läraren skulle stå vid dörren och exakt vid andra ringningen gå in till lektionen. Den elev som skadat en möbel fick om möjligt själv laga den under slöjdlärares överinseende, och hård var han mot den som tuggade godis inomhus eller kramade en snöboll på gården. "Ekmark, vill du ha hemanmärkning eller springa sju varv runt skolan?" Pojken sprang så fort som aldrig förr eller senare, men det värsta var att Rektorn kunnat hans namn och att han nu dragit skam över sina föräldrar. Aldrig senare hade han skämts över något han gjort som den gången, berättade han som femtioåring. Så blev det god ordning i skolan och därmed lättarbetat, men också en atmosfär av trivsel och värme, därför att rektorn respekterade varje individ och engagerade sig för var och en. Han försökte lära sig namnet på eleverna och av dem var han både fruktad och avhållen, en Deus tremendus et fascinosus. Av lärarkåren var han enbart avhållen och högt aktad. Älskad är inte rätt ord om denne gammaldags ridderlige, fine humanist och pliktrogna människa, men när han vid varje julavslutning i kyrkan som den gamle tiggaren sjöng bland djäknarna i Anrep-Nordins "Julatorium" ja då älskade jag honom och hans skola.

Humanitärt arbete

Visserligen bjöd vi varje år hem vår klass. De fick lära sig dansa om de inte kunde det förut. Men jag hade läst att en lärare borde hinna ägna sig åt något mer än hemmet och skolan. Fredsarbete och hjälp till krigets offer var aktuellt. I Bollnäs blev det Ungdomens Röda Kors. Efter en kurs kunde vi tillverka t ex målade korgar och galgar och julkort som vi sålde på en soaré. Men det intressanta var de bildtidningar om vår skola och vårt land, som vi skrev på tyska eller engelska och sände till något krigsdrabbat land, och så fick vi liknande tidningar från skolor i utlandet och sände gåvor till dem. Sala-eleverna intresserade sig för IM:s arbete. Min klass tillverkade barnfiltar av garnrester. Också pojkar blev duktiga i att sticka och virka. Vi träffades i hemmen men snart blev det för många och då höll vi till i skolan varje lördagskväll och kunde vara ett par hundra. En populär lektor underhöll med sin specialitet, spökhistorier. Sina veckopengar sände min klass till ett gammalt par i Wien, som skrev att det hade räddat deras liv, för det hade räckt till bränsle och lite till under ett par år. Några uppsatser om flyktigöden lämnade jag till lokaltidningen och det blev både honorar och porträtt av författarna i tidningen.

Hönshuset och Dom därnere vid ån

I tjänstgöringsbetygen för de här åren tituleras jag ämneslärarinna, vikarierande eller extra eller e o, men ordinarie sådan blev jag aldrig. Det fanns inga platser att söka, då min lärarsort liksom flickskolorna höll på att dö ut. Lägre lön och lägre anseende än akademikerna hade vi. Akademiker hade sen gammalt sett ner på flickskolorna och deras lärarinnor som utbildats på Kgl. Högre Lärarinneseminarier under 3–4 år. I Västerås kallade man flickskolan "Hönshuset", och rektorn vid Uppsala H Allm Läroverk på 30-talet ville inte ens uttala namnet på flickskolan Magdeburg utan sade nedlåtande "dom därnere vid ån". En ämneslärarinna förekom i detta fina läroverk och hon fick under kollegierna sitta i en dörröppning längst bort, där man inget hörde, och hon kände sig på olika sätt så kränkt att hon studerade till fil mag, fil lic och fil dr och sedan sökte och fick adjunktur vid skolan. Min man med gedigen bildning och många studieår bakom sig hade dock haft samma kurslitteratur i historia och samma professor i avsnittet antiken som jag, kunde jag trösta mig med. Jag kände mig nöjd när jag i Sala fick pröva på realskola, fackskola, gymnasium, vuxenskola, ja också enhetsskolan passade mig. Den var differentierad med 16 veckotimmar på verkstad för de praktiskt lagda pojkarna. Men så kom grundskolans högstadium och där blev jag fast i So-ämnena, moduler och andra nyheter som sifferbetyg och tråkiga läroböcker. Jag förstod mig inte på en del pojkar i 8:an, min utbildning dög inte längre helt enkelt och jag studerade en vinter och två somrar och fick tjänst i gymnasium som ordinarie adjunkt. Arbetsglädjen återvände och jag var glad att jag inte lytt rådet från en jurist i LR att söka förtidspension.

Fredrika Bremer, Hertha och Lärarinneseminarier

Låt mig nu berätta om min utbildning, den otidsenliga, som har varit mig till hjälp under hela livet. En liten historik måste till om detta föga kända kapitel i svensk kultur- och kvinnohistoria. Ämneslärarinnor kallades de som under åren 1859–1944 utbildades vid Kungl Högre Lärarinneseminarier i Stockholm efter mönster för den kvinnliga akademi som Fredrika Bremer skisserat i tendensromanen "Hertha" 1856. Det är en rebellisk bok, där hon också kräver kvinnans myndighet och rätt att studera för att kunna utöva alla slags yrken – utom krigarens – ty boken innehåller också en bitter satir mot militarism, föranledd av Krimkriget. Detta väckte stark opposition i pressen. Författarinnan smädades och hotades i brev med skandal på öppen gata, men Oscar I och liberalerna, fast de var få, genomdrev en statlig läroanstalt för kvinnor med en övningskola Statens Normalskola, som blev förebild för de många flickskolor vilka nu snabbt

växte upp runt om i landet. I biografier om framstående svenska kvinnor, som föddes för drygt hundra år sedan, märks att de nästan alla varit knutna till Högre Lärarinneseminarier eller några kortlivade privata seminarier såsom Anna Sandströms eller åtminstone till någon flickskola, den enda bildningsväg som förr fanns för flickor. Jag har forskat och skrivit en bok härom, kallad "Den kvinnliga fredstanken". Lärarinnorna spred Fredrika Bremers krav på fred, kvinnlig rösträtt, nya läroämnen som dramatik, talteknik, fysiologi med sexualkunskap, tilltalsordet du till alla och många andra framsynta idéer. Ja t o m flickors vita studentdräkt, som användes år 1874 vid den första kvinnliga studentexamen i Wallinska skolan, har sin upprinnelse i boken "Hertha".

Den unga skulle fråga sig: Vad är jag? Vad kan jag? Vad bör jag? och så bli medveten om sig själv och sin kallelse som samhällsmedlem. Med "det kvinnliga samvetets klarsyn" behövdes kvinnorna i samhällslivet vid männens rådslag, skrev mamsell Bremer. Det togs på allvar av senare seminarier.

Kända elever

Kerstin Hesselgren och Inga Thorsson blev politiker på heltid. Elsa Brändström och Elsa Björkman ägnade sig åt krigsfångar och tack vare Marie Louise Gagner blev det filmcensur i Sverige först i hela världen 1911. Böcker skrev de också, lärarinnorna, om Sörgården och Önnemo, om Nils Holgersson resa och årsexamen i Ruskaby skola. Och vad vore vår barndom utan Jenny Nyströms julkort, Alice Tegnérns sånger och Elsa Beskows bilderböcker! Alla tillhörde de Kungl Högre liksom Ellen Key som år 1900 utgav "Barnets århundrade". I dag när många barn lever i splittrade familjer och alla upplever våld och brottslighet indirekt genom TV – eller direkt genom kamrater som vant sig vid videovåld och porr, när de små försummas medan andra blir överstimulerade och stömmiga, när de större får skolläda, problem med droger, anabola steroider, anorexia och annat modernt elände, då tänker jag på några ord ur Ellen Keys bok och undrar varför vi är så långt från det mål hon skyntade. "Att undertrycka barnets eget väsen och överfylla det med andras är ett pedagogiskt brott. Barnet behöver frid, en inre frid under all yttre rörlighet - - Att dana en i yttre som inre mening vacker värld för barnet att växa i; att där låta det fritt röra sig, ända tills det stöter mot den orubbliga gränsen av andras rätt, detta blir däremot den framtida uppfostrans mål. Först då skola de vuxna få en djup inblick i barnets själ, detta nu oftast slutna rike."

Allt detta kände jag ju inte till när jag på Riddargatans krön gick in i ett hus med KONGL SEMINARIUM i guldbokstäver över porten. Det var i augusti 1940 och jag skulle äntligen efter fyra tråkiga år på kontor få

studera. Två kvinnor i svarta klänningar och förkläden tog emot, vaktmästarna Kilfelt mor och dotter. Här var så tyst och rent att jag behärskade impulsen att ta av mig skorna innan jag gick genom peristylhallen och uppför trappan till biblioteket. Det mesta där var skänkt av Fredrika Bremer, berättade de. Jag tog ut en vacker bok och fann Stagnelius dikter i originalupplaga med förstrykningar, kanske av Fredrika. Senare läste jag att hon aldrig varit fixerad vid ägodelar. Böcker och mycket annat var en bytesvara att låna och skänka bort och därför stod inte hennes namn i böckerna. I stora salen lyste solen på golvtilljor som doftade nyskurat, och ovan talarstolen hängde Södermarks porträtt av Fredrika Bremer och hälsade välkommen.

En skola för fredsarbete

Jag visste att seminariet skulle avvecklas, att min årskull var den sista och att vi måste klara studierna på knappt fyra år. Vad hade då lockat oss hit? Det gick i regel snabbare att få examen här än vid universiteten och jag som ville bli religionslärare behövde sålunda inte ta teol kand-examen. Några hade gamla släktingar som lovprisat Lärarinneseminariet och sist men inte minst där fanns stipendier att söka. Flera av oss var medellösa, och det var kanske inte bara jag som blev undernärdd den första terminen, innan jag kunde söka statens räntefria studielån. Det hela var ett vågstycke men vi var tacksamma över chansen, så som vi hade längtat efter studier och ett meningsfullt yrke. Vi skulle varit lyckliga om det inte varit krig i världen.

Så följde för mig föreläsningar i religionsvetenskap, historia och svenska. Pedagogik, fysiologi och gymnastik hörde till. Mycket var det och hårt pluggade vi. Docendo discimus, tröstade Rektorn och menade att åtskilligt skulle vi lära oss efteråt, men det var ju en klen tröst. Emellertid sattes vi genast i gång och behövde inte osäkert famla som många student under sitt första år på högskolan. Mot det onda som rasade i världen och som jag upplevde vid radion fick jag en motvikt, då lektor Adolf Ahlberg talade om Bergspredikans etik och vad den betytt för Tolstoy och Gandhi. Han framhöll universalismen som finns här och var i Gamla Testamentet och förkunnelsen hos Amos om rätt, hos Hosea om kärlek och hos Jesaja om fred. Han utredde antisemitismen, Bibelns shalom, Gandhis ahimsa och kristnas vapenvägran. Vi fick höra om de protestantiska prästerna i Tyskland vilka vägrat Hitler lydning, något som tidningarna förteg. En god grundskola för fredsarbete, sade Inga Thorsson om sin tid på seminariet. Om Franciscus berättade han så fängslande, att jag sedan alltid lyckats intressera elever för Guds lille fattige, tills medeltiden med ens försvann ur kurserna som så mycket annat av vikt.

Metodiska vinkar om vad som passade och inte passade i skolsalar gavs. Undvik historien om hur Abraham tänkte offra Isak, ingen tonåring kan begripa den, men ge dig inte förrän varenda en förstätt liknelsen om arbetarna i vingården, där alla fick samma lön, också den som arbetat bara en timme. Viktiga dagshändelser får inte förbigås och eleverna skall stimuleras till tidningsläsning sade professor Sven Grauers, vår historielärare och tillika rektor, fast med den stränga censur som då rådde, visste man ju inte riktigt vad som hände. Han lät synpunkten fred lysa fram i olika sammanhang, och jag kan ännu minnas rösten när han sade fredliga konfliktlösningar. Sådana exemplifierade han med kejsar Açokas rike i Indien på 200-talet och Kalmar-unionen under drottning Margareta. Johan III:s ekumeniska satsning med Röda boken kvävdes av ortodoxin och diplomaten Johan Gyllenstierna avrådde Karl X Gustav från att göra hela Danmark till svensk provins, sade han. Som stor beundrare av Gustav Adolf den store höll han högtidstal den 6 november: första året om Gustav Adolf som grundaren av Stockholm med dess ämbetsverk, andra året om grundaren av Göteborg och några andra städer, och tredje året om gynnaren av universitet och gymnasier. Vid den muntliga tentamen i rektorsrummet var det mindre faktakunskap än omdöme och förmåga till slutledning som prövades. Det slutade med en sekund av segerlycka då jag upplevde helhet och överblick i historien.

Antigone blev idealgestalten

Svenska var det viktigaste ämnet. Eleverna skulle övas i diktläsning främst för att odla känslor och skönhetsinne men också för det tydliga talets skull. Jag såg i Normalskolan hur berättelser och beskrivningar lektes fram när en slutade och en annan tog vid, och hur "Trymskvida" dramatiserades med Tor som brud och Loke som tärna på gästabud – något som jag tagit efter många gånger. Isländska sagor och antika dramer togs upp i flickskolan, men vad jag lärt om den metodiken kunde jag bara använda långt senare i gymnasiet. "Iliaden" borde kompletteras med Euripides' "Trojanskorna", som visar de besegrades öden och kvinnornas lott i krig. Man kunde läsa avsnitt och referera resten. Eftersom Sofokles tragedi "Antigone" studerats ingående i Herthas akademi, lästes den alltid på Kungl Högre. Antigone blev idealgestalten, symbolen. Hon hade i trots mot kungen och lagen vågat göra det rätta och övergiven av alla mötte hon döden utan klagan och förbannelse med orden: min natur är ej att hata utan att älska. Antigone fick efterföljare under nazisttiden. Det stod inte i tidningarna under krigsåren, men i kollegiet på Riddargatan fanns kväkare som kunde berätta om koncentrationsläger och motståndsrörelsen. När jag själv tog studenten 1936 hade jag inte

någon lärare ens nämna ordet nazism, men i flickskolorna, de otidsenliga, fanns då ämneslärarinnor som vågade tala om tidens frågor och varna för våldet vare sig det framträdde som stalinism, nazism eller iver för svenskt atomvapen.

Allt gammalt behöver inte vara dåligt

I Normalskolan där vi höll provlektioner lästes Svenska Bilder men inte Fänrik Ståls sägner med dess krigsromantik utom *en* dikt – om landshövdingen som vägrade tillkännage repressalier mot anhöriga till motståndsmän. När Herbert Tingsten och andra på 60-talet angrep läroböcker i historia och svenska för att dessa gav en konservativ syn på krig och fosterland och en falsk bild av klassamhället och verkligheten, ja då var Lärarinneseminariet och flickskolorna nedlagda och kritikerna visste inte att där redan på 1890-talet drivits samma kritik av Anna Sandström i den av henne grundade tidskriften "Verdandi" och att man vid nordiska flickskolemöten i seklets början varnat för den patriotism som utmärkte Tyskland och Frankrike. Förvånad blev jag när den metod för grammatisk analys som lärts ut här sedan sekelskiftet, som något nytt dök upp på 70-talet, lanserad och rekommenderad till gymnasier av amerikanen Noam Chomsky. Det var ju den jag hade kört med i realskolan, och jag konstaterade att allt gammalt inte nödvändigtvis är dåligt utan rentav kan återanvändas. Men det skall ske på ett stadium där det passar.

Att bygga ett världssamhälle

Jag är en medelmåtta, och mina första lärår är som läsaren kunnat se inte i något avseende märkliga. Och ändå minns jag dem med stor glädje och frågar mig om det beror på att ungdomen var lätthanterlig på den tiden i synnerhet i landsorten, eller om jag har förträngt det tråkiga och genanta och gör som många memoarskrivare förgyller det hela eller – och det tror jag är svaret – att utbildningen var god. Det märkliga är att arvet efter Fredrika Bremer förvaltades så väl att hennes framsynta idéer levde kvar i seminariet och den svenska flickskolan i nära hundra år. Lärarinnornas korta studietid skulle inte "vara något avslutat helt utan utgångspunkt för självstudier", sade seminariets förste rektor P A Siljeström. Vi hann dock lära oss mycket om barn. De blyga skall uppmuntras och de överlägsna hållas kort, det skall vara ro och hemtrevnad i klassrummet och betygen – som sattes med ämbetsmannans ansvar – skulle bara vara ett medel bland andra till barnens personliga utveckling.

"Det yttre försvaret är litet värt, om man inte väl förvaltar just det som skulle försvaras: vår andliga kultur. I skolan grundläggs framtidens Sverige." Så talade undervisningsrådet Alice Quensel till oss vid avslutning-

en 1942. Kväkaren Greta Stendahl, matematiklärare vid Normalskolan, kunde uttrycka vårt ansvar klarare, så att det gick rätt in i hjärtat. Vid ett nordiskt skolmöte strax före krigsutbrottet framhöll hon att vi med all rätt fördömde nazismen och talet om det tredje riket.

"Men kan vi – lägger vi oss vinn om – att klarlägga vår egen djupaste dröm om ett rike som motsvarar det bästa inom oss? Det gäller för oss varken mer eller mindre än att bygga ett världssamhälle och att inte vänta oss att det skall bli ett expertbygge utanför oss som vi eller våra barn kan flytta in i när det blir färdigt. Det gäller för oss att i vår klass och i vår skola grunda det genom att leva efter dess lagar – det skall bäras av skolans hela atmosfär. Glädjens budskap för de fattiga, frihet för de fångna, syn för de blinda och hjälp till alla förtryckta – de orden skall tas helt bokstavligen."

Lars Elam:

I "minnespluggets och förståndsdressyrens tid"

Vi hade suttit en lång stund och nostalgiskt gottat oss i gången tid. Sommarkvällens svaga skymning gav lite sagostämning. Han mitt emot mig var i fyrtioårsåldern. Senast vi språkats vid var han tolvårig elev i en av mina första klasser. Till slut samlade jag mig till att komma med den fråga som sakta vuxit fram inom mig: "Vad minns du av de två åren, då vi dagligen möttes i din hembys lilla B-skola?"

Att hans minnen inte skulle vara direkt negativa, hade jag förstått. Annars hade vi väl inte suttit där fridsamt tillsammans. Likväl blev jag förvånad, inledningsvis möjligen också lite besviken. Ingenting av det han leende erinrade sig – och det var inte så lite – fanns kvar i mitt minne. Ingenting.

Det jag själv kom ihåg, metoder jag vågat pröva och stunder jag upplevt som lärarlyckade, mindes han däremot inte. Vi övergick snart till att tala om annat.

Efteråt slog det mig, att mina lärare under seminarieåren sannolikt också skulle sett frågande ut, om de hade fått höra vad jag tagit med mig av det de gav. Till största delen var det korta repliker och små episoder men än mer deras outtalade attityder, som undermedvetet kom att styra mig de närmast efterföljande åren i sökandet efter en egen hållbar lärarprofil.

Nu i livets höst läser jag hur Rolf Edberg vid ett av sina rastställen finner att människan formas till icke ringa del "av tankar och insikter hos andra som hon möter på livsstigen". Under den lilla del av min livsstig som bjöd mig på lärarutbildning mötte jag förvisso andras tankar och insikter, men att så här långt efteråt lokalisera dessa inne i min "form" och till de rätta givarna är sannerligen inte det lättaste.

Eleverna en råvara

Vi fick ingen tydlig lärarkodex med oss från yrkesutbildningen. Inte vet jag om det var en medveten och utstuderad plan bakom seminariets

lärarekrytering i syfte att ge oss varierade och stundom motsägelsefulla exempel på lärares arbete. Med baktanken att vi sedan på egen hand fick finna oss själva i yrkesrollen kantänka. Men några huvudval blev ganska tydliga.

Det första gällde synen på eleverna. Var de en "råvara" som i skolan skulle riktas och hyvlas till, putsas och formas till medvetna människobarn eller var de redan från början likvärdiga människor, låt vara växande och ännu långt ifrån vuxna? Valet var härvidlag inte svårt för min del. I lärarutbildningen mötte vi en lektor i psykologi, som behandlade oss som vuxna, nästan alltför vuxna tyckte vi till en början med gymnastistären i någorlunda färskt minne. I övningsskolans frivilliga åtta fanns en lärare med ett överraskande självklart umgänge på likavärdesnivå med sina yra tonåringar och i övningsskolans småklasser träffade vi på en kvinnlig lärare som med en viss vetenskaplighet la upp sin undervisning och sin analys av de små eleverna. – Jag minns ingenting av vad de sa eller gjorde, men deras attityd mot sina elever tog jag omedvetet i arv.

Min första egna klass blev dock en katastrof. Tacknämligt nog var det bara ett par månaders vikariat. Jag kände klassens ordinarie lärare; en äldre, ganska barsk och bestämd folkskollärarinna. Nu skulle hennes stora trea få ett par spännande och roliga månader minsann! Och roligt fick de. Men inte jag. För sent upptäckte jag hur trettio tioåringar kan ta över kommandot och hur svårt, för att inte säga omöjligt, det är att försöka få tag i tyglarna igen.

Åtskilligt grubblade jag den efterföljande sommaren om jag valt fel yrke. Något alternativ såg jag dock inte. Jag beslöt alltså att ge mig ännu en chans. Men att unga människor i flock är som en gas, det glömde jag aldrig. De – liksom gasen – uppfyller snabbt hela det rum som ges dem.

Inlevelse och fantasi

Det gällde att inte ge dem för stort handlingsutrymme i början. Det gällde också att inte se eleverna som en homogen flock utan som enskilda växande individer. För att klara det krävdes inte bara lite kunskap om unga människor – det hade vi faktiskt fått av psykologilektorn – utan det krävdes också inlevelseförmåga. Och inlevelsen måste bygga på fantasi.

Så fann jag första hörnstenen i min lärarkodex. En lärare måste ha fantasi. Inte bara för att försöka förstå sina skolungar utan naturligtvis också för att variera skolarbetet. Med åren skulle jag emellertid upptäcka, att den där förståelsen ofta kunde gå för långt. Det var alldeles för lätt att inbilla sig vara säker på en elevs kynne, möjligheter och inre liv; förståelsen blev beskäftig. Inlevelsen måste paras med tvivel och ödmjukhet. Det var sannolikt Rune och Stina som lärde mig det.

Rune var en trettonårig lurifax med glimten i ögat. Livet tycktes leka för honom. Lat var han och gärna lite uppkäftig men samtidigt full av skrattretande hyss. Jag tyckte mig ha bilden av honom klar: Enda bortskämda barnet i ett sannolikt öppet, glatt och innehållsrikt hem, där han fick lite väl lösa tyglar kantänka.

En morgon ringde Runes mamma och slog raskt sönder min bild. "Nu får allt lärarn ta över ansvaret för Rune. Han är omöjlig. Jag skäller och skäller på'n men en ska ju inte slå ungarna nu för tiden. Så det får lärarn göra." Plötsligt insåg jag att Rune var en produkt av en hemmiljö som jag faktiskt ingenting vetat om. Så enkel att förstå var han inte.

Med Stina i en sexa var det alldeles tvärtom. Både hon och jag otrivdes med varandra. Jag grubblade och provade och gick bet gång på gång, innan jag motvilligt erkände för mig själv att jag inte tyckte om henne. Tack och lov fanns en parallellsexa, vars lärare gärna – och med lite triumf i ögonen – tog över Stina. Både hon och jag andades ut. Hon blev en välartad elev och jag blev klar över att min förståelseförmåga hade sina begränsningar. För Stina var det uppenbarligen jag själv som var hennes skolsvårighet. Men på vad sätt vet jag inte än i denna dag.

Långt senare kom jag att läsa en finsk filosoffs (!) lilla bok om bildningsens villkor och fostrans filosofi. Han tar upp inlevelsens problematik och pekar på svårigheten att "komma in i ett främmande medvetande" även om den man studerar hör till samma kulturkrets. "Men hur blir förståelse möjlig då de två hör till olika kulturkretsar – vilket på sätt och vis lärare och elev gör?" är hans kommentar och påpekar att de i varje fall hör hemma i olika "generationskulturer".

Våga ta risken att misslyckas

Det räckte inte med fantasi. Vad spelade det för roll om jag fick aldrig så många härliga idéer om hur kunskaper och färdigheter skulle kunna erövas av de små liven om jag inte vågade pröva? Att bryta mot skolans vanor, rutiner och traditioner, att stå emot lärarkollegors syrliga kommentarer, att våga ta risken att misslyckas kräver mod. Det blev lärarkodexens andra hörnsten.

Fantasins betydelse för läraruppgiften hade varit närmast rolig att upptäcka. Den passade mig. Med kravet på mod var det värre. Jag har aldrig varit särdeles modig, må jag erkänna. Min räddning blev först små B-skolor, där jag slapp äldre, rutiniserade kollegor, och sedan försöken med nio-årig skola, där man förväntades pröva nya obanade stigar.

God hjälp fick jag nog av Pelles snurra. Varför skulle jag annars komma ihåg den? Jojon, stenkulorna och snurran var flugor som företrädesvis om våren återkommande dök upp på skolgårdarna. Den här våren var det

snurror som var i farten. Det enda som hände var att Pelle i femman tittade förtjust på sin snurrande snurra, ropade på mig och sa: "Titta magistern, den står stadigt bara så länge den rör sig!"

Denna replik måste ha påverkat mina tankar. Med ett par lärarår bakom mig hade jag allt oftare funderat över skolbarns behov av trygghet i skolarbetet. Flera av våra lärarutbildare hade tolkat detta trygghetsbehov som statiskt. Med fast schema, fasta arbetsrutiner och regler samt en normaluppläggning av lektionerna med förhör, genomgång och arbetsövning skapade man en trygghet för eleverna.

Men det finns ju en annan trygghet också: Den att vara i gång, vara i jämn rörelse, känna sig vara på väg. Likt Pelles snurra.

Unga människor föredrar ofta den tjugande trygghet som rörelse och förändring, upptäckt och tillväxt kan ge. De vill naturligtvis ha lite arbetsro emellanåt, precis som vi vuxna, men stimuleras och charmas av stunder med brutna rutiner och överraskningar. Det kunde vara så enkla händelser som en sång mitt i räkelektionen eller tysta läsningen. Var har sången tagit vägen förresten? Efter lågstadiet är den bara ett ämne på schemat. Under mina första lärarår sjöng vi fortfarande då och då under skoldagen. Orgeln blev jag visserligen aldrig god vän med, men pekfingerklink fick duga. Utom på examensdagarna förstås, då klassrummet var fullt av föräldrar. Det hör till minnen som jag vill tro att jag glömt. Under alla förhållanden var det inte lärarutbildningens fel att jag aldrig kom ens i närheten av en kantorsfärdighet.

Det fanns tack och lov några lärare på seminariet som vågade göra det oväntade, det spontana även under mönsterlektionerna, när vi kandidater med penna och papper skulle följa och lära oss hur det kunde gå till.

Vägarna till kunskap

Begreppet kunskap diskuterades däremot inte mycket under mina seminarieår. Mer då vägen till kunskap. Eller rättare sagt vägarna, för det fanns alldeles uppenbart flera att välja mellan. Elsa Köhlers aktivitetspedagogik och Montessorisystemet minns jag alldeles särskilt. De tilltalade mig och gjorde mig nyfiken. Jag skulle redan de första åren som lärare finna hur sällan kollegor lät elevernas eget sökande och egna avgöranden av vad som var viktigt och oviktigt komma till uttryck. Det man lärt sig på seminariet skulle man glömma...

Och naturligtvis skulle det dröja många, många år innan uttrycket "exformation" dök upp. Först härom året, då jag inte längre kunde briljera med det, gav en lundalektor mig en lättfattlig beskrivning: "Vi vet mycket mer än vi vet", skrev hon. Alltför stor mängd information i våra hjärnor tränger undan vårt omedvetna. Det får inte plats. Men en icke

föraktlig del av vår mänskliga kompetens ligger vanligen just i det omedvetna och dess påverkan av våra tankars födelse, av vårt sätt att ta emot och sända information och bygga upp vår kunskap. ”Faktum är”, rundade hon av sitt budskap ”att kunskap får vi framför allt genom att göra oss av med information”.

Sådant borde ha varit nyttigt att spekulera kring någon gång under lärarutbildningen. Jag är emellertid inte säker på att dagens lärarutbildning är så mycket bättre härvidlag. Informationen tycks mig, att döma av det lilla jag hört, vara väldig och dominant även i dessa dagar.

Min första sjuva satt alldeles stilla och tyst med blickarna riktade långt bortom klassrumsväggarna. Ingenting var som det brukade vara i en klass som lämnat de så kallade studiebegåvningarna till realskolan i grannstaden. Jag anade att de unga framför mig – måhända för första gången – hade å sin sida anat att där finns något bortom bergen, bortom blommorna och sången.

Vi hade haft en alldeles annorlunda upplevelse. En gammal pensionär som jag då och då småpratade med nere vid kiosken hade varit på besök hos oss. Jag hade bett honom komma och berätta lite om sin pojktid. Det hade han gjort på ett sätt vida över min förväntan. Levande, engagerande, gripande hade han manat fram en ungdomstid så annorlunda än den mina elever var inne i. De var tagna.

Jag gottade mig. Nu skulle pedagogen med stor bokstav ta vid och riktigt utnyttja läget för djup och värdefull fostran. Men jag hann bara harkla mig och ta sats, innan en av pojkarna tog till orda utan att räkna upp handen: ”Kan vi inte få slippa att prata om det här”, sa han. Hans ögon var minsann fuktiga. De ville vara ifred med en stark upplevelse. Jag rodnade nog men samlade mod till ett av de finaste pedagogiska grepp som finns i vissa stunder. Jag avstod från pedagogik. Vi tog rast, icke schemalagd långrast, och övergick sedan till något annat.

”Minnespluggets och förståndsdressyrens tid” är snart förbi, skrev en optimistisk statens rapportör till höga vederbörande i Stockholm en gång. Han fröjdades åt att ha sett spår efter Pestalozzi. Arbetsglädje och det vi numera kallar kreativitet bland barnen hade han funnit i en del skolor. Fröjden mattades dock i de efterföljande årens rapporter. Det var en folkskoleinspektör i början av 1900-talet.

Den tiden var heller inte förbi när jag i slutet av fyrtioalet kom ut som ung lärare. Den tycks leva än. Tänk att det mod som krävs för att vandra nya pedagogiska vägar skall vara så svårt att uppamma. Småningom fick jag styrka och tröst ur en rapport om innovatörers tunga värv. Bara i genomsnitt en av tjugofem idéer visar sig förr eller senare gångbar och värdefull, fick jag där veta. Men det är nästan omöjligt att initialt bedöma vilken av de tjugofem som är värd att satsa på. Man måste pröva alla för

att småningom se vilken av dem som håller. Alltså måste man ha mod att låta stora flertalet bli misslyckanden.

Sådant vetande hade varit gott att få med sig från seminariet. Men det fick vi inte. En tröst i osäkerheten var det dock att småningom finna hur lite de unga bekymrar sig över en idé som måste slängas i papperskorgen. Försmädliga kommentarer och gliringar slipper man – utom möjligen i lärarummet.

Tålmod

Det fanns en tredje hörnsten i lärarkodexen som jag mödosamt strävade efter att finna unde de första läraråren. Den var svårast av alla, åtminstone för en människa med min läggning. Tålmod var dess namn.

”Fort och dumt”, sa far min, när jag som pojke tvekade eller var räddhågad och osäker. Sannolikt har jag fått just den genkroken i arv, vilket gjort mig spontant otålig. Far tarerade otåligheten med att ge mig ett eget valspråk: *Festina lente*. Det var det första latin jag lärde mig och så värst mycket mer blev det väl inte senare heller. Men de två orden, ”skynda långsamt” på svenska, blev många gånger min räddning som ung lärare. Jag vet inte hur många gånger jag var beredd att kasta in handduken, när jag gått bet på att få en elev att fatta vad det var jag ville lära ut. Det här duger jag inte till, sa jag mig. Här har jag mödat mig så svetten rinner. Och likväl får jag inga resultat.

Som med Kerstin till exempel. Vi hade ett litet läsestycke om Afrika framför oss. Kerstin fick läsa högt och kom småningom till ett ställe där man odlade kaffebuskar. En plantage. Ordet var nytt för henne. Hon läste det ljudenligt med g och e på slutet. Här gällde det att vara god pedagog och låta henne själv upptäcka hur det skulle uttalas.

Vi sökte oss fram. Först till små hus, där bilar förvaras. Garasch kände hon till och med en del hjälp kom hon på hur det stavas. Bravo, sa jag tyst för mig själv. ”Nu går vi tillbaka till ordet du fastnade på i boken. Du ser hur det stavas på slutet. Precis som garage.”

Det gick. Hon läste plantasch. Så kunde vi gå vidare och min fråga blev naturligtvis vad en plantage kunde vara. Utan att tveka kom svaret: ”Ett hus där man har bilar.” Jag fick träna mitt utvecklade tålmod å det kraftigaste. Men hur jag – eller om jag – lyckades minns jag inte.

Hade jag funnit mina hörnstenar även utan lärarutbildning?

Hur enkelt och självklart det hela såg ut när jag äntligen funnit min tre hörnstenar: Fantasi, mod och tålmod. Men ack så besvärligt att ständigt leva upp till dem. Deras grundläggande värde stod dock orubbat genom åren, oberoende av skolreformer och läroplaner. Och alla mina svek mot en eller annan av dem.

Om jag kommit fram till de tre hörnstenarna även utan min lärarutbildning är omöjligt att med säkerhet säga. Förresten är det onödigt att fundera däröver. Visserligen tyckte jag inte att lärarutbildningen gjort mig parat att möta det jobb jag valt, men jag tror – i synnerhet så här i eftertankens kranka blekhet – att jag undermedvetet fick med mig åtskillig obearbetad kunskap och erfarenhet som sedan hjälpte mig att hitta just mitt sätt att vara lärare.

Kanske den utvecklingsvägen gjorde att jag anat hur omöjligt det är att teckna en allmängiltig lärarroll. Jag tycker inte om det uttrycket. En roll spelas efter ett i för väg skrivet manuskript där även alla medspelarnas agerande finns beskrivet. Läraruppgiften är inte sådan. Medspelarna, eleverna, har inga rollhäften utan "spelar" spontant och olika från lektion till lektion. Vi som valde katedern som arbetsplats är olika, utvecklas olika, stelnar olika. En generell rollbeskrivning är därför en vision bortom verkligheten allenast.

Möjligen var det rentav tur att inte ens en absolut lärarkodex serverades oss under seminarieåren. Vi tvingades söka vår egen.

Kommentar:

Rolf Edbergs "Rastställen" (Stockholm 1992) handlar förvisso mer om ekologi och ekosofi än om skola, men det hindrar sannerligen inte att somliga tankegångar är allmängiltiga.

Jag gick på seminariet i Karlstad 1946–1948. Den omnämnde psykologilektorn var Siver Hallgren, övningsskolläraren i åttan Malte Eurenus och i småskolan Rut Lilius. Första året hade vi i psykologi och pedagogik den märklige Eric Paulsson. Men han betydde mest för mitt sökande som en fantastisk klasslärare när jag som liten pilt gick i trean och fyran.

Lundalektorn Bodil Jönssons artikel om exformation stod att läsa i DN den 2 augusti 1993. Risker i vår tid att alltför idogt fylla vårt vetande med för mycket fakta, lättillgängliga datorerna, är hennes huvudbudskap. Det var den finske filosofen Reijo Wallenius "Bildningens villkor" (Vasa 1981) som jag fått tag i. För honom är undervisning och fostran något som fordrar kunskap om både vetenskapliga och konstnärliga "element" gällande skolans mål, elevernas situation och undervisningens metoder. Det konstnärliga kallar han "praktisk fantasi". Jag tyckte mycket om detta uttryck men hade sannolikt inte fattat det som nyexaminerad lärare.

Då var förresten skolans mål enkelt självklara. Först med debatten kring den nioåriga skolan blev de i all sin komplexitet uppmärksammade. Därvid började det verkliga problemet växa fram: Hur skall läraren kunna kombinera de stora samhällsmålen, som vi sedermera kom att kalla övergripande, med de konkreta skolkunskapsmålen? Den frågan, som ännu ej är tillfredsställande besvarad, slapp vi undan under lärarutbildningen och de första tjänsteåren.

Folkskoleinspektören från seklets början var Otto Alfred Gumælius, inspektör i Värmland 1908–1919. Hans förtjusning över Pestalozzi i värmländska skolor finner man i hans första rapport 1910.

Kerstin Gissén: Genom skolans alla stadier

Potifar, Josef och Malmö

Det är kristendomslektion i årskurs 1 i seminariets övningsskola i Lund. Övningsskollärare Kerstin Pleijel berättar dramatiskt och medryckande den bibliska berättelsen om Josef. Hon berättar om hans olika drömmar, som säger honom att han skall bli något förmer än alla sina tio äldre bröder, och om hur bröderna i vrede och hat säljer Josef till några män i en handelskaravan. När hon skildrar Josefs öden i Egypten, där han sålts till hövitsmannen Potifar, viftar lille Erik ivrigt:

– Fröken, fröken, min storebror har också varit i Egypten!

– Jaså har han? Är du säker på det? frågar fröken lite skeptiskt, eftersom hon känner familjen.

– Jadå!! betygar Erik. Och fröken fortsätter att berätta om Josefs öden och äventyr i Potifars hus, tills hon blir avbruten igen av Erik:

– Fröken, fröken, det var inte Egypten, det var Malmö!

Vi seminarister, som satt längst bak i salen, hade lite svårt att hålla mun-giporna i styr. Men det hade inte Kerstin Pleijel. Hon kommenterade vänligt storebrors resa, innan vi alla andligen återvände till Potifars hus. Den här episoden inträffade våren 1945. Man hade 1944–46 småskolläraryt- bildning av en klass vid folkskoleseminariet i Lund. Jag tillhörde den klassen och glömmer aldrig Kerstin Pleijels efterföljande metodiklektion. Hon talade om barns ofta diffusa begrepp om omvärlden, och om hur viktigt det var att aldrig någonsin skratta åt barn. Barn, som upplever att vuxna skrattar åt dem, kan välja att hålla tyst. De kan bli hämmade och tillbakadragna. Det är viktigt att vuxna visar barn samma respekt, som man vill att barn skall visa vuxna!

Andra metodiklektioner, som jag minns, hölls av en annan erfaren småskollärarinna, Magnhild Gentz. Hon betonade vikten av att alltid ta reda på barnens utgångsnivå, även det enskilda barnets. Först måste man veta vad barnet kan, och sedan går man från det kända till det okända, från det lätta till det svårare, från det näraliggande till det längre bort liggande!

Enkla sanningar kan det tyckas, men tänk, vad det fortfarande syndas mot dem på alla nivåer i skolan!

Vi fick också ren ämnesmetodik, hur man skulle gå till väga vid den första läsinläringen, skrivnings- och räkneundervisningen. En viktig sak, menade man, var att lära barnen att sitta på rätt sätt, när man skulle skriva eller räkna, och att hålla såväl pennan som boken rätt. Det syndas det väldigt mot i dag, och följden blir att många elever fort blir uttröttade vid skrivningsarbete.

Omsorg om de små

Mina tre första lärår tillbringade jag i min födelsestad Hälsingborg, eller Helsingborg, som det numera stavas. Jag tjänstgjorde på Råå södra skola alldeles vid stranden av Öresund. Alla tre åren hade jag samma klassrum med en fantastisk utsikt över sundet. Jag minns ännu vilket välbefinnande jag kände varje gång jag kom in i klassrummet. Havet var fascinerande i alla väderlekstyper.

Min första klass var en 2:a, som var särdeles problemfri. Ja inte helt förstås. En av pojkarna, Ilmar, led av svår stamning. Han hade tillsammans med föräldrar och övrig släkt flytt från Estland en mörk ruskvadersnatt hösten 1944. Alla satt hopträngda på ett lastbilsflak. Ilmar, som satt längst bak, kastades av flaket, när bilen skumpade fram över ojämnheter på vägen. Skräcken han kände, innan bilen hunnit vända och fadern lyft upp honom på flaket igen, berövade honom talförmågan för ganska lång tid. När han sedan började prata igen, stammade han svårt. Metodikundervisningen på seminariet hade inte behandlat talsvårigheter av något slag. Men jag fick veta, att det fanns en utbildad talpedagog på en skola i närheten, och av honom fick jag råd och tips. Ilmar klarade sin skolgång utomordentligt bra, trots sitt handikapp, och jag minns, att han hade klassens bästa resultat på rättstavningsprovet, då vi hade standardprov på våren. T.o.m. ordet 'tändsticksask' klarade han, vilket inte så många av kamraterna gjorde.

Parallellklassen till min 2:a hade en vikarie i 50–60 årsåldern vid tiden för proven. Hon var utbildad lärare men hade varit hemmafru i mer än 25 år och nu börjat vikariera så smått. Om standardprov hade hon lite dimmiga begrepp, vilket visade sig, när vi gjorde sällskap till lärarrummet efter den lektion, då vi hade haft det första provet i våra klasser. Hennes kommentar var: "Det var ingen av mina elever som var klar, när den stipulerade tiden var ute, så jag lät dem hålla på, tills det ringde." Det var inte lätt för en ung lärare att ge sig till att förklara saker och ting för en äldre kollega.

Jag var verkligen ung, när jag började min första lärartjänstgöring. Jag fyllde 20 år under min första lärartermin. Från den födelsedagen minns jag en lustig episod. Jag var på väg till kollegierummet, när jag mötte vår vanligtvis så gemytliga vaktmästare Pålsson, som hade ett bistert ansiktsuttryck. På min fråga om något var galet, fick jag till svar att han var arg å mina vägnar. Han kom just från lärarrummet, där kaffebordet var fint dukat men fånigt nog prytt med uppblåsta ballonger, eftersom man skulle ha "barnkalas" för att fira min 20-årsdag. Jag fick mig ett gott skratt och sa, att jag förstod mina trevliga kolleger. Medelåldern var nog c:a 50 år.

Från min första 2:a minns jag också tvillingarna Arvid och Vivi. De var lika försigkomna i det mesta, men Vivi hade lite svagare språkkänsla och valde fel ord ibland, som i psalmversen

Ett litet fattigt barn jag är
men glad jag är ändå,
jag vet min gode fader kär
bär ... bär omslag om de små.

Omsorg var ett lite konstigt ord liksom omsider. Så därför läste hon i en berättelse: – Den yngsta flickan fick också en fästman om sidorna.

Aldrig mer en etta

Om mitt första lärår flutit fint, och jag förmodligen känt mig som en ganska duktig lärare, så fick jag tänka om året därpå. Jag fick en 1:a med 25 elever, jättetrevliga och rara ungar, så några ordningsproblem hade jag inte. Men klassen var mycket ojämn. Tio av eleverna var väldigt försigkomna och kunde redan läsa, skriva och räkna en hel del. Och lika många hade stora inlärningsproblem. Jag kan inte minnas, att jag någonsin tänkte, att utbildningen varit dålig. Det var jag själv, som inte räckte till. Jag fick lägga så mycket tid på att hjälpa de långsammare eleverna, att det hände att några snabba elever satt och grät, för att de inte visste, vad de skulle göra. Men busade gjorde de inte, de snälla ungarna. Ett stort fel var naturligtvis, att man på den tiden hade brist på extra material att sätta i händerna på de snabbaste eleverna. Jag försökte tillverka sådant material hemma på eftermiddagarna. Över huvud taget la jag ner så mycket tid och kraft på mitt skolarbete det läsåret, att jag lovade mig själv: "Aldrig mer en etta!"

Men visst var det på många sätt ett roligt år. På friluftsdagar gick vi ofta ut till Råå ängar och lekte, och då kunde jag vara lika livlig och uppspelt som barnen. Och en av de små flickorna, Birgitta, tyckte väl att vi var jämspelta, så en dag när vi var på väg tillbaka till skolan, stack hon sin hand i min och frågade förtroligt: – Vad ska du bli, när du blir stor?

Jag minns några andra episoder från året med 1:an. En av pojkarna, Sven, kunde inte säga S, när han började skolan, och det var förstås extra penibelt för den som hade ett namn som började på S. Min kollega, som var talpedagog, rådde mig att inte arbeta med Svens talfel, förrän klassen skulle arbeta med ljudet och bokstaven S. Jag lydde hans råd, och när vi kommit till S några veckor in på terminen, gick jag runt till alla eleverna och visade var och en, hur man skulle sätta tungspetsen mot underkäkens framtänder för att få ett korrekt S-ljud. För Sven gick det lika lätt som för de andra barnen, och sedan hade han inga problem med sina S-ljud. Jag sände talpedagogen en tacksamhetens tanke!

En dag under någon av de första veckorna – innan vi hunnit till bokstaven S – stod jag och skrev någonting på tavlan, som barnen skulle skriva efter i sina böcker. Det var alldeles tyst i klassrummet, alla arbetade koncentrerat. Så hördes plötsligt Svens röst: – Jag är tarkat i klatten (starkast i klassen). Ingen kommenterade och jag hade inte vänt mig om, så Sven upprepade med högre röst: – Jag är tarkat i klatten!! Då viskade bänkkamraten Paul: – Nädå, det är fröken! Svens svar kom snabbt: – Men om jag ville, tå tulle hon inte ha en janne! (så skulle hon inte ha en chans).

Man måste ju hävda sig om man hör till de minsta i klassen och inte kan uttala sitt namn rätt! Men pigg och alert var han minsann!

En annan av pojkarna hette Per. En dag fick vi besök av Pers mamma, en lång, kraftig kvinna. Jag öppnade själv, när hon knackat på dörren, men hon tyckte väl inte, att jag såg ut som någon lärare, för hon frågade med hög röst, om inte Fröken var inne. Då jag förklarar att det var jag, kungjorde hon, att hon ville tala med mig i korridoren, så jag klev ut och stängde dörren. På min fråga om jag kunde hjälpa henne med något, sa hon: – Det är så, att Per har kommit hem varenda dag i 3 veckors tid och talat om, att han har en Fröken, som är så grann, så grann, så nu tänkte jag, att jag får cykla ner till skolan och titta!

Och tittade på mig gjorde hon. Uppifrån och ner och nerifrån och upp! Så kom det med en djup suck: – Men se barn kan man ju aldrig rätta sig efter!

Den demoraliserande Pippi Långstrump

I slutet av ettan genomgick eleverna någon form av test. Det kom en lärare från den närliggande Raus Planteringsskolan och genomförde testet med min klass, och jag fick ha hand om hennes 2:a klass en eftermiddag. Jag hade fått uppgift om vad jag skulle syssla med de tre lektionerna. Vad vi gjorde de två första timmarna har jag glömt, men jag minns att jag läste högt för barnen den sista timmen. Att jag minns det så väl, beror på att det var mitt första möte med Astrid Lindgrens Pippi Långstrump! Oj, vad den

boken diskuterades på många lärarrum vid den tiden! En del lärare var entusiastiska, men andra tyckte att det var en demoraliserande bok. En av mina äldsta kolleger uttryckte sig ungefär så här: – Är det inte illa nog, att vi skall behöva ta emot barn, som har gått i lekskola och inte begriper, att de skall sitta stilla i ett klassrum. Ska vi nu lära dem att göra dumheter också!

Efter testet, som jag nämnde om, blev det bestämt, att ett par av pojkarna skulle börja i en hjälpklass i åk 2. Jag hoppas, att de kunde få bättre hjälp där än i en stor klass med en rutinerad lärare, även om jag numera tycker, att det är bra, att man slopat hjälpklasserna!

Arbetet med klassen blev mycket lättare i 2:an än det varit i 1:an. Alla som var kvar behärskade elementa i läsning, skrivning och räkning, och vi kunde arbeta vidare i de olika ämnena och i hemkunskap på samma sätt som vi gjort i min tidigare 2:a klass. Jag hade väldigt god nytta av anteckningar och annat, som jag sparar, dels från seminariet och dels från mitt första lärår.

Jag har fortfarande kvar en hel del anteckningar från seminariet, fast det är precis 50 år sedan jag började där. Mycket har jag haft nytta av under årens lopp, men det finns också sådant, som jag inte alls använt, åtminstone inte i skolsammanhang. Det gäller framför allt en hel pärm med anteckningar och modeller till sylvärdundervisningen. Eftersom det var vanligt att man på landsbygdsskolor hade en manlig folkskollärare och en småskollärlarinna, blev det läraren, som fick ha hand om träslöjden och lärarinnan sylvärden för folkskolans elever. Själv har jag alltid tjänstgjort i städer och aldrig behövt ha slöjdundervisning. Och tur är nog det!

Folkskollärare

Under mitt tredje år på Råå skola, som naturligt nog var lite lindrigare arbetsmässigt än de två första, höll jag fast vid tanken ”Aldrig mer en etta!” Jag läste på fritiden in gymnasiekurser och tenderade av dem efter hand på seminariet i Lund, där jag sedan vidareutbildade mig till folkskollärare 1949–51.

Det var överlärare Alfred Dahlin vid centralskolan i Huskvarna, som uppmanade Selma Lagerlöf att skriva en läsebok om Sveriges geografi. Hon skrev Nils Holgerssons underbara resa genom Sverige. När Nils och Mårten Gåskarl och mor Akka och de andra gässen flög över skolgården i Huskvarna hörde de skolklockan och såg alla barnen rusa ut ur skolan. Så stod det i en tidig version, som Alfred Dahlin fick läsa. Då bad han – förtäljer historien – vänligt men bestämt Selma Lagerlöf att ändra i texten. På hans skola rusade barnen nämligen inte in i eller ut ur skolan, när det

ringde. De marscherade ut på led och efter rasten ställde de upp sig på prydliga led nedanför trappan och väntade på sin lärare.

Och visst ändrade Selma Lagerlöf i sin text, men hon fick med en gliring till Herr Överläraren. Barnen älskade minsann inte skolan. Så här skrev hon om Huskvarna:

Just som vildgässen kom farande, ringde en klocka, och en mängd barn marscherande ut led vid led. De var så många, att hela skolgården fylldes av dem. "Vart ska ni fara? Vart ska ni fara?" ropade barnen, när de hörde vildgässen. – "Dit, där det varken finns böcker eller läxor", svarade pojken. – "Ta oss med!" skrek barnen. – "Ta oss med!"

Till den skolan kom jag på min första folkskollärartjänst hösten –51. Det var en trivsamt skola med fyra olika byggnader, och jag tjänstgjorde i en av de äldsta. Klassrummet jag fick var stort och ljus, och katedern stod på en upphöjning längst fram. Bänkarna var enmansbänkar gjorda i ett stycke med ett golv, fast sits och lätt lutande bänkklock! Eftersom bänkarna stod i rader bildade bänkgolven en tunnel. Ibland, när jag öppnade dörren på mornarna, satt det en liten piggögdd mus på golvet och tittade på mig. När jag klev in i klassrummet, sprang han in i någon av bänktunnlarna. Gick jag då längst bak i klassrummet, kilade musen kvickt in i uppbyggnaden, där katedern stod, och där den förmodligen hade sitt bo. Jag har aldrig tyckt, att möss är otäcka, så jag och klassen gillade vår lilla inhysing. Förmodligen gjorde man något åt musfrågan centralt, för plötsligt var vår lilla mus försvunnen, och vi såg aldrig fler möss på skolan. Nya bänkar fick vi också sedan.

Den klass jag fick här var en jättetrevlig 3:e klass med över 30 elever. Jag har just suttit och tittat på ett klasskort från vår terminen i 4:an. Det finns 31 elever med på bilden, men jag vet inte om någon var frånvarande den dagen kortet togs. Jag är själv förvånad över att jag minns allas namn, och så sitter jag och undrar, vad det blivit av dem i livet. Var bor de? Vad sysslar de med?

Den här klassen och jag fungerade väldigt bra tillsammans. Barnen kom från skiftande miljöer och hade naturligtvis olika personliga resurser. Men alla skötte skolarbetet bra och nådde förbluffande goda resultat. Jag har många gånger under årens lopp läst en pärm med berättelser, som de skrev till mig en gång, när jag var sjuk eller frånvarande av annan anledning. Berättelserna är genomgående mycket bra för att vara skrivna av 10-åringar. Jag har haft många högstadieelever under senare år, som inte kommit upp till deras nivå.

Seminarier – en bra grund att stå på

När jag började tjänstgöra som folkskollärare hade jag fyra års lärarutbildning bakom mig. Jag tycker, att jag lyckades bra, och det måste till stor del vara utbildningens förtjänst. Vi hade på seminariet fått se en hel del duktiga övningsskollärares lektioner, vi hade fått praktisera inom yrket och fått veta, vad vi gjorde som var bra och vad som var mindre bra. Vi hade fått tips och råd under metodiklektioner och kunnat lägga fram våra egna synpunkter. Jag tyckte, att jag hade fått en bra grund att stå på.

En av övningsskollärarna, Gustav Dahlström, hade genomgångar av nödvändiga administrativa rutiner i skolan som frånvarokontroll, god planering av arbetet, uppföljning etc. I Huskvarna hade jag en ung kollega, Karin, som hade en parallellklass. Hon hade ungefär samma rutiner för sitt arbete som jag för mitt. Vi samarbetade mycket och hade båda stor behållning av det. Och det tror jag, att våra klasser också hade.

En äldre kollega, Magda, som hade en hjälpklass, bistod oss gärna med goda råd, om någon av våra elever hade problem. Hon var väldigt humoristisk, och man minns väl hennes glada nuna. En dag berättade hon att hennes elever frågat henne, hur gammal hon var. – Gissa! sa hon. De gissade på allt möjligt, tills en liten flicka sa: – Ja, gamla mormor är 75, så du är väl 100! Hon var 50.

När jag började tjänstgöra vid Centralskolan i Huskvarna hade det gått 45 år, sedan Selma Lagerlöf skrev om de marscherande skolbarnen där. Men barnen ställde fortfarande upp på led. Visserligen inte när det ringde ut; då sprang de nerför trapporna i vild fart, som ungar brukar. Men när det ringde in, ställde varje klass upp sig nedanför trappan och väntade på sin lärare, innan man marscherade in. Precis som vid seklets början.

Och lärarna häckade inte på lärarrummen på rasterna. Nej, där gällde det att vara ute på skolgården. Några speciella rastvaktsscheman hade man aldrig hört talas om. Alla promenerade fram och tillbaka i grupper om tre eller fyra, och varje del av skolgården var övervakad. Jag tror inte, att vi var speciellt inställda på att övervaka. Det behövdes inte på den tiden, åtminstone inte på den skolan.

Våld är våld vem som än utövar det

Under en sådan rastpromenad en vårdag –53, hade jag en upplevelse, som jag aldrig glömmer och som har påverkat mig oerhört mycket i min syn på uppfostran. Jag gick och pratade med en äldre kollega, tillsynsläraren Harry Holm. Harry var klassföreståndare i en 8:e klass, och han var känd för att ha väldigt goda relationer till sina elever. Några av hans pojkar satt och solade på en bänk vid skolväggen. Mina pojkar sparkade

boll på planen. Plötsligt sköt en av dem, Lars, ett snedskott, som tog i väggen alldeles intill huvudet på en av de stora pojkar. Denne for upp, var med ett par språng framme hos Lars och klippte till honom så hårt med knytnäven, att Lars for i marken. Harry och jag såg det hela. Jag sprang fram till Bengt, som grabben hette, och gav honom en örfil och sa: –Skäms du inte att slå ner en fyra år yngre pojke! Du blev ju inte ens träffad av bollen.

Bengt försvarade sig med att han blivit så arg. Och Harry sa bara medlande: –Vi får prata om det här sen! Jag tog hand om Lars, som fått en del blesyrer, och sen gick han och jag upp till klassrummet, dit klassen gått i förväg. När halva lektionen gått, kom Harry och Bengt. Jag väntade mig, att Bengt skulle be Lars om ursäkt, och så skulle saken vara ur världen. Men de ville inte prata med Lars, de ville prata med mig, så jag gick ut i korridoren till dem. Då förklarade Harry, att jag och Bengt hade reagerat på precis samma sätt. Vi hade blivit arga, låtit våra aggressioner rusa iväg med oss och använt våld. Jag baxnade och frågade Harry, hur han kunde jämföra Bengts drummelaktiga uppförande med min uppfostrargärning. Aga ingick ju i uppfostran på den tiden, även om jag aldrig hade slagit någon tidigare och egentligen inte ansåg att man skulle slå.

Nåväl, Harry vidhöll sin ståndpunkt och Bengt instämde naturligtvis, så jag sa lite kyligt, att vi fick diskutera saken senare, för jag ville fortsätta min lektion. Jag var upprörd och när jag kom ner till lärarrummet på frukostrasten, berättade jag det hela för kollegerna. Jag fick stöd av alla. Inte kunde man jämföra en drummel, som slog på den som var svagare, med en lärare, som ägnade sig åt att uppfostra bråkiga elever! Det kändes skönt att få medhåll, men innerst inne satt det en tagg. Låg det inte någonting i det Harry hade sagt? Jag hade också låtit aggressioner styra mitt handlande. Jag hade inte kort stubin i vanliga fall. Varför hade jag blivit så arg nu? Frågorna dök upp då och då, men jag vidhöll mitt försvar även inför mig själv. Jag till och med ökade på min indignation genom att tänka, att det var extra upprörande, att just Lars drabbats. Han var nämligen en oerhört lojal och bussig grabb och ett stort stöd för en muskelsjuk kusin, som gick i samma klass.

När jag träffade Harry, låtsades jag inte om att jag hade sagt, att vi fick diskutera saken senare, och Harry tog aldrig upp frågan igen. Vi tycktes ha glömt det hela, och vi hade normala relationer kolleger emellan.

Men jag hade inte glömt! Varje gång jag tänkte på saken, kom jag ett tuffjät närmare insikten att våld är våld, vem som än utövar det. Min grundsyn var helt klar: Visa samma respekt för andra människor även barn – som du vill att de skall visa dig! En sådan inställning går inte att förena med en uppfattning att någon har rätt att slå på en annan människa, om det inte är för att försvara sig själv eller någon annan. Det tog

lång tid för mig att erkänna för mig själv, att jag hade haft fel och Harry rätt.

Jag flyttade från Huskvarna efter vårterminens slut, och det blev aldrig av att jag sökte upp Harry eller ringde honom och berättade vad jag kommit fram till. Och det är något som sitter som en liten skamsenhetens tagg fortfarande!

Det kan kännas lite jobbigt att berätta om en så föga hedersam händelse, men jag gör det ändå, för den handlar om en viktig fråga. För mig fick den stor betydelse för hela min lärartid. Jag blev så medveten om vikten av ömsesidig respekt, att jag talat med varje ny klass och varje ny föräldraomgång om just detta, och vi har i de flesta fall kunnat arbeta öppet och bra tillsammans.

Jag ska göra ett hopp 20 år framåt i tiden. 1973 representerade jag Sveriges Lärarförbund (nuvarande Lärarförbundet) vid en världskongress i Nairobi. Temat för kongressen var Education for Peace. Vi lyssnade till timslånga föredrag om mellanstatliga relationer. Under ett grupparbete framförde jag tanken, att det var ganska meningslöst att undervisa om nödvändigheten av fredliga överläggningar mellan länder, om lärarna samtidigt löste konflikter i skolan med våld. Sverige hade då haft agaförbud i skolan sedan 1958, och det tyckte jag att alla länder borde ha. Min tanke väckte genklang hos många, och jag fick uppdraget att föra debatten i den stora församlingen för alla de nordiska lärarnas räkning.

Det blev en intressant debatt. Många engelska talare var för ett agaförbud i skolan, men en kvinnlig rektor för en flickskola i London menade, att ett agaförbud skulle omöjliggöra allt vettigt arbete i skolan. En del andra talare hade samma uppfattning. Många européer, amerikaner och australier var för förbud, många afrikaner och asiater emot. Saken avgjordes förmodligen, när den stora amerikanska gruppen reste sig och stående applåderade mitt sista inlägg och höll på tills allt fler grupper reste sig och började applådera. Vid omröstningen som följde blev det stor majoritet för beslutet, att varje lärarorganisation i sitt land skulle arbeta för någon form av agaförbud i skolan. Jag kände mig lycklig och tänkte tillbaka på den prekära händelsen 1953, som ändå hade fört en del gott med sig.

Ett pilotfall

Jag är närmast ett pilotfall till det som numera kallas återkommande utbildning. I början av 70-talet utbildade jag mig till speciallärare och i slutet av 70-talet läste jag svenska, engelska och pedagogik för en högstadietjänst. Det var lika intressant att vara högstadielärare som småskollärare och folkskollärare. Visst har man tyckt många gånger, att man valt ett slitsamt yrke, och visst har man tyckt ibland, att man misslyckats med både det

ena och det andra, men jag ser ändå tillbaka på mina 45 lärarår som i huvudsak roliga och glädjefyllda år.

Jag ska sluta med ett litet brevcitat från en elev. Jag hade drabbats av en besvärlig körtelfeber och varit sjukskriven rätt många veckor en vårtermin. Mina 9:or skrev brev till mig och uttryckte förhoppningen, att jag åtminstone skulle hinna tillbaka till avslutningen. Peter avslutade sitt brev så här: –Hur som helst tycker jag att vi haft tre underbara år tillsammans, och det hoppas jag att du med tycker!

Det tyckte jag!

Gottfried Grunewald:

En läroverkslärares minnen

Rubriken kan locka läsaren att tro att det här är fråga om att vädra gamla skolminnen och dra gamla skolhistorier. Det är inte fallet. Avsikten är bl a att försöka belysa förhållandet mellan studier och skolvardag, utbildning och undervisning, och kartlägga deras inbördes relevans.

Mitt eget liv som elev, student och lärare fördelar sig på följande sätt: skolgång 1920–1932 med studentexamen vid Helsingborgs gossläroverk som slutpunkt; studier vid Lunds universitet 1932–1944 med disputation i tyska år 1944 som slutpunkt; tjänstgöring som lärare vid olika skolor 1945–1978 med min pensionering som slutpunkt.

Lsåret 1944–1945 gick jag ”provåret” vid Katedralskolan i Lund.

Det är alltså fråga om att berätta om de två huvudperioderna i mitt liv: utbildningstiden och undervisningstiden. Lund var hemorten för min utbildning, medan Malmö, Lund, Eksjö, Stockholm och Uppsala var de viktigaste orterna, där jag verkade som lärare.

I Lund präglades jag som student, blivande lärare och som människa; lundamiljön på 1930-talet var min ”andes hemort på jorden”, där fick jag min humanistiska färdkost för resan genom livet.

Hur bedrevs utbildningen vid Lunds universitet på 1930-talet i de ämnen jag valt att studera: tyska, nordiska språk och litteraturhistoria? För att kunna ge ett någorlunda sanningsenligt svar är det nödvändigt att lägga perspektivet bakåt och försöka se sambandet med det förflutna.

Arvet från 1800-talet

Sett i ett historiskt perspektiv kan man konstatera, att 1930-talet var den sista perioden i en av 1800-talsliberalism präglad fas i universitetets historia.

Universitetet skulle enligt liberalismens idéer vara en ”bildningshärd för fria forskare och tänkare”. En man som Carl Adolph Agardh (1785–1859) ville t o m lägga prästutbildning liksom annan ämbetsmannautbildning utanför universitetet:

”Examen vid akademien förstör akademierna och förstör gymnasierna och förstör ämbetsmannabildningen och examen är en läxa. Min Gud! Är

man då vid akademien för att läsa läxor? Är man där ej för att tänka, forska och granska eller rättare för att lära sig det?" (Carl Fehrman, Lärdomens Lund, s 111).

Skyldigheten att examinera studenterna var en plikt som professorerna – om än inte alltid med förtjusning – underkastade sig. Om Carl Georg Brunius (1792–1869), Esaias Tegnér's efterträdare på professuren i grekiska, berättar Fehrman, att han figurerade i tidens memoarer som en råbarkad professor, känd för sitt högljudda svärjande, en barsk herre som nonchalerade sin undervisning och emellanåt jagade bort de stackars studenter som ville ta hans tid i anspråk för tentamina (s 151).

Andra som medicinprofessorn Hans Bendz (1851–1914) ansåg, att man kunde hålla sig i nivå med vetenskapens nya rön genom "försiktigt och förståndigt utfrågande av kunniga tentander" (s 181).

Föreläsningsverksamheten var under 1800-talet fri i den bemärkelsen, att föreläsningarna inte var obligatoriska för studenterna: "Den obligatoriska, kursbundna undervisningen är en uppfinning av senare tidsåldrar" (s 146).

Synen på språket var till övervägande grad historisk: man hade inom språkvetenskapen tagit djupa intryck av utvecklingsläran och ville nu pröva, hur långt dessa idéer var tillämpliga även inom språken.

År 1852 utfärdades nya statuter gemensamma för Uppsala och Lund, och året efter en ny examensstadga. De nya bestämmelserna bär i mycket spår av den liberala epokens samhällssyn, vetenskapssyn och bildningsideal: universitetet skulle få vara "en asyl för vetenskaperna"; universitetslärares uppgift var att "med all iver bedriva de särskilda vetenskaperna till en högsta möjliga blomstring" (s 146).

Universitetsstudier på 1930-talet

När jag skrevs in vid Lunds universitet hösten 1932 levde mycket av de gamla tankarna och rutinerna kvar, vilket jag givetvis då inte var medveten om.

Man var som nybliven student – "novisch" kallades man under första terminen i Lund – i hög grad hänvisad till sig själv. Någon studievägledning var det inte fråga om. Framför mig låg till att börja med minst två terminers intensiva studier av *tyska* språket. De avslutades med skriftligt översättningsprov från svenska till tyska och muntlig tentamen i professors privata bostad vid Lilla Fiskaregatan 10.

Jag hade valt att förutom tyska läsa ämnet *nordiska språk*. Examenfordringarna i detta ämne formulerades i den år 1933 utgivna "Studiehandbok för de studerande inom filosofiska fakultetens vid universitetet i Lund humanistiska sektion" på följande sätt:

Med beröm godkänd

Det viktigaste av den fornisländska grammatiken. Studium av lättare isländsk prosa i mindre omfång och några få sånger i den äldre Eddan jämte så mycket isländsk metrik som behöves för att förstå de lästa dikternas metra. Fornisländsk och fornnordisk litteraturhistoria efter en kort lärobok. Kunskap om livet i Norden under forntiden genom populärt hållna framställningar.

Kunskaper om svenskans utveckling från fornsvensk tid till våra dagar bör göras grundligare, och kännedom bör förvärfvas också om utländskt (särskilt tyskt) inflytande på språket.

Praktisk kännedom om (förmåga att efter diktagen använda) det svenska landsmålsalfabetet i förening med en kort översikt över de svenska dialekterna.

Något utsträckt läsning av fornsvensk och äldre nysvensk text.

Kännedom om runskriften genom någon kortare framställning.

Läsning av danska även från 1700-talet och början av 1800-talet. Någon kunskap om norskt landsmål.

Aktivt deltagande i proseminarieövningar under åtminstone två terminer är obligatoriskt. Under deltagandet i dessa övningar skall godkänd uppsats över av ledaren förelagt ämne författas.

Dessa examenfordringar gällde under hela 1930-talet med obetydliga ändringar (sista meningen i sista paragrafen struken!).

Jag minns än med vilken lustbetonad rysning jag öppnade böckerna med de ärevärdiga isländska texterna och började stava mig igenom dem. Längre fram upplevde jag samma sak med de fornsvenska lagtexterna (Västgötalagen). Det var exotiskt, spännande – och långt från dagens verklighet.

Kursfordringarna i nordiska språk vid Lunds universitet på 1930-talet byggde alltså till stor del på 1800-talets uppfattningar. För många studenter med sinne för historiska samband kunde detta te sig lockande. Andra med en starkare inriktning på samtiden kunde kanske finna ämnet nordiska språk antikverat.

30-talets Lund var en synnerligen trivsamt plats att vistas på och studera i. Trots de ganska långa och krävande kurserna gick den muntliga tentamen i regel rätt smärtfritt: när tentator väl en gång förvissat sig om att man strävat så gott man kunnat med att tillägna sig kurserna, var han vanligtvis benägen att tillämpa en välvillig tolkning av tentandens prestationer.

Till intrycket av hemkänsla och trivsamhet bidrog givetvis också att universitetet på den tiden var ett *litet* universitet.

Höstterminen 1932 fördelade sig antalet studenter på följande sätt (fakultetsvis):

teologiska fakulteten	453	studenter;
juridiska fakulteten	431	”-”-
medicinska fakulteten	566	”-”-
filosofiska fakulteten	1.256	”-”-
Summa inskrivna studenter	2.706	”-”-

Som jämförelse kan nämnas, att följande siffror för anställda och studerande anges i ”Anmälningsskatalog Lunds universitet. Kurser höstterminen 1994”:

Antal anställda lärare: (ca)	3.500
Övrig personal: (ca)	2.500
Antal studerande: (ca)	34.000
Antal institutioner: (ca)	250
Antal utbildningsprogram: (ca)	50
Antal kurser: (ca)	700

En viss oro vållade på 30-talet ryktena om arbetslösa filosofie magistrar, som ”satt på kaféerna i Lund och väntade på jobb”. Antalet utexaminerade filosofie magistrar hade faktiskt varit större än arbetsmarknadens behov, och de första diskussionerna om spärrar vid universiteten fördes vid denna tid i den svenska riksdagen (Fehrman s 326).

Men naturligtvis kunde inte dessa dystra framtidsutsikter fördunkla vår inneboende livslust och optimism!

På våren 1936 fick jag ut min fil. mag.-examen, sökte och fick en tjänst som timlärare i svenska och tyska vid Osby samrealskola. Jag stannade där i två år och gjorde mina första lärospån på lärarbanan. Det var en i stort sett trevlig tid: att undervisa i mina ämnen i realskolans första klasser vållade inga som helst svårigheter – jag undrade ibland i ungdomligt övermod, varför man skulle gå provår, och varför man över huvud taget hade måst läsa dessa historiskt orienterade kurser i tyska och nordiska språk, så fjärran från dagens krav och verklighet.

Efter två år stod emellertid en sak helt klar för mig: jag ville återvända till Lund och skaffa mig lektorskompetens genom att licentiera och disputera i tyska. Jag anade, att en livslång vistelse i klassrum tillsammans med tonåringar, som skulle bibringras nybörjarkurser i tyska och svenska, kanske inte var min melodi.

Mellan åren 1938 och 1944 sysslade jag enbart med studier i tyska språket. Det var ett studium som hade sina lockande sidor och sina prövande aspekter: att få fördjupa sig i ett ämne – vilket det vara månne – kan vara fascinerande, om man går tillräckligt på djupet. Å andra sidan

var den politiska utvecklingen i Tyskland motbjudande, och dessutom omöjliggjordes efter krigets utbrott praktiskt taget all normal vetenskaplig utbytesverksamhet.

Det kändes ibland spöklikt och överkligt att sitta i Lund och syssla med problemet om hur substantiv med hjälp av suffix hade bildats i medeltidens lågtyska, den s k platt-tyskan, medan världen i övrigt stod i brand...

Den stora behållningen på det personliga planet av detta ihållande, mångåriga studium var känslan av att ändå till slut ha rott skutan i land, att ha fullföljt en uppgift även under rätt besvärliga omständigheter.

Provår

Att börja som provårskandidat vid Lunds katedralskola höstterminen 1944 kändes förpliktande: här skulle man nu få sin pedagogiska finslipning av skickliga yrkesmän vid en skola som ansågs vara Nordens äldsta med sina rötter så långt tillbaka som 1085! Att en så gammal skola måste vara tyngd av traditioner och fylld av lärdom var uppenbart. Men hur skulle rollen som 900-årig lärdomsanstalt påverka skolans funktion som provårsanstalt?

Katedralskolans vördnadsvärda ålder innebar ju, att den faktiskt fanns till långt före universitetet. Skolan var i själva verket nästan 600 år äldre än ”Alma Mater Lundensis”. I ofattbart långa tider hade man där ägnat tid och kraft åt att förmedla kunskaper åt generationer av ungdomar.

Jag upplevde denna tradition som en levande realitet i form av respekt för kunskaper och vetande: många av eleverna hade direkta erfarenheter av ”ett liv i lärdom” genom sina familjer, där fäderna ofta var professorer eller docenter.

Kunskapsförmedling vid universitet och skola ligger givetvis på olika plan, men respekten för vetande och kunskap är gemensam, en respekt som i själva verket kan betraktas som grundförutsättningen för all sann kunskapsförmedling i gammal god stil.

Och stil hade ”Katte”, parad med en mänskovänlig atmosfär, som på något sätt förkroppsligades i rektor Birger Bjerres gestalt.

Annars måste väl sägas, att sättet att förmedla kunskaper var synnerligen traditionellt. Själv saknade jag nog ett visst inslag av prövande och experimenterande drag i undervisningen, men det är väl å andra sidan helt klart, att en skola av Katedralskolans typ inte är den bästa platsen för pedagogisk försöksverksamhet.

Därmed har jag egentligen karakteriserat provåret som det fungerade ”på min tid”. Jag kände mig efter årets slut som ”auktorerad”, av professionella lärare godkänd i yrket, och det kändes bra.

Men jag hade – och har – två invändningar mot institutionen som sådan: utbildningen tog för lång tid – en termin hade räckt! Och dessutom utgick ingen som helst ersättning för våra mödor. Jag fick efter alla årens studier och med hustru och två barn att försörja själv stå för ”prov-årsfiolerna” – ett i våra dagar närmast otroligt faktum!

När jag en junidag 1945 stegade ut ur Katedralskolans port, anade jag inte, att det dittillsvarande i stort sett stabila svenska samhället inom några år skulle börja en omvandlingsprocess av aldrig tidigare skådat slag, en process som skulle ställa alla gamla krav på kontinuitet och tradition på huvudet och göra skolans roll i samhället utomordentligt problematisk. För tillfället var jag färdig med min utbildning och redo att pröva den i praktisk undervisningsverksamhet.

”Skräddarsydd” anpassning

Innan jag går vidare i skildringen av min vandring genom rikets läroverk vill jag försöka ge en sammanfattande bild av den fortsatta utvecklingen i fråga om kursuppläggning och examenskrav vid universitetet i Lund. Det gäller fortfarande ämnet Nordiska språk.

”Ett uppbrott från äldre språkhistoriska traditioner sker i och med 1940-talet. Inom ämnet ’Nordiska språk’ förvandlas den ena av de två professurerna till en professur i svenska språket: den förste företrädaren utnämndes år 1940. I ämnesbeskrivningen slås fast, att tyngdpunkten skall läggas vid det nutida talade språket. Efter hand försvann i de för skolämnet (’svenska’) tillyxade kurserna all isländska och fornsvenska som varit grunden för studiet, alltsedan den första professuren i nordiska språk år 1858 inrättades.” (s 260).

Och nu följde den ena genomgripande reformen av universitetets verksamhet efter den andra. För att bara nämna ett exempel: UKAS eller PUKAS genomfördes år 1969: studenterna vid filosofiska fakulteten infogades i ett antal olika utbildningslinjer, anpassade efter arbetsmarknadens tänkta behov (s 327).

Fehrman ger ett samlat, elegant formulerat omdöme om allt detta reformerande i sin bok på s 328:

”1800-talsliberalismens drömda självständiga bildningshärd har med de senaste reformerna förvandlats till ett i detalj reglerat utbildningsinstitut, inom snäva samhällsramar. I den äldre organisationen bestämde det vetenskapliga slutmålet i princip inriktningen också av de tidigare studierna. I det nya utbildningsinstitutet har avståndet mellan grundutbildningen – som blivit ett slutmål i sig – och forskarutbildningen vidgats. Förr låg man vid ett universitet. Nu går man på kurser. Det är inte bara den ökande kunskapsvolymen som orsakat fragmentariseringen; det är också bristen på en samlande, övergripande universitetsideologi.”

Utvecklingen under 40-, 50- och 60-talen inom universitetsområdet innebar alltså bl a, att en till skolväsendets behov ”skräddarsydd” anpassning av kurser och examina genomfördes i stor stil. Min egen grundutbildning var avslutad 1936, och jag var alltså en student ”av gamla ordningen”, som nu skulle börja sitt yrkesverksamma liv i den svenska skolans tjänst.

De första åren som ”auktoriserad” lärare

Höstterminen 1945 fick jag ett vikariat i tyska och svenska vid ”Malmö högre allmänna läroverk för gossar” eller ”Latinskolan” som man sade i dagligt tal. Där härskade på den tiden den myndige rektorn P.G. Persson med stor pondus och en djupt bullrande bas. Jag fick på min lott en ”ett-femman”, en ”tre-femman” och en andra ring på gymnasiet.

Hösten 1945 hade det svenska skolväsendet i stort sett genomfört ett ”paradigm-skifte” i fråga om ”språkföljden”: engelska hade ersatt tyska som första främmande språk. Av någon anledning höll man emellertid i Malmö ännu fast vid den gamla ordningen. Jag fick alltså nöjet att introducera mina ”ett-femman” i det tyska språkets grunder.

Mina elever var tio- eller elvaåriga ”pågar”. Jag har ännu ett klart minne av hur roligt vi hade. Ja, fråga är om jag någonsin längre fram hade så trevligt med en klass som med min ”ett-femman” i Malmö!

Vi började helt traditionellt med att lägga en solid grammatisk grund: eleverna fick klart avgränsade uppgifter av typen att lära sig böja artiklar, verb eller vad det nu kunde vara fråga om. Det var under alla omständigheter inte alltför betungande uppgifter och de var lätta att redovisa: att böja der–des–dem–den osv är inte omöjligt för någon, och det skänker ju en viss tillfredsställelse att kunna prestera något på främmande språk som otvivelaktigt är korrekt.

Det var sedan en tacksam uppgift för mig att organisera arbetet så att enskilda elever eller grupper fick tävla med varandra. Gissa om pojkarna läste på! Det var en ambitiös klass och arbetet med den tyska grammatiken gick som ett rinnande vatten. Bestämda och obestämda artikeln rabblades med otrolig fermitet – det var en sann fröjd att höra – och se – ”pågarernas” framfart: spänningen var stor och tävlingslusten obegränsad.

Naturligtvis var inläringen av tyska bara påbörjad med detta: den svåra och tålmodskrävande uppgiften att klargöra och träna in när och hur de olika formerna skulle användas återstod, men det var inte min ”huvudvärk” på detta stadium.

Säg bara till, adjunkten

En helt annan sak var det att undervisa i ”tre-femman”! Pojkarna var nu inne i puberteten och skolarbetet var dem mer eller mindre motbjudande.

Till detta kom att klassen haft ett antal vikarier, som med växlande framgång försökt sätta pli på eleverna och lära dem lite tyska. Resultatet var – som meteorologerna brukar säga – svårbedömt; ämnet var i varje fall inte ”högprioriterat”.

Atmosfären i klassen var avvaktande. Med bävande sinne gjorde jag min entré. Eleverna tycktes dels ha resignerat, dels var de ute efter att pröva ”hur långt de kunde gå”. Det blev en kamp, där oddsen stod lika och utgången var oviss.

Hjälp kom från oväntat håll. En dag just som jag tillträtt min tjänst vände sig den rejäle vaktmästaren Månsson – eller hette han Mårtensson? – till mig och sade på sin trygga, sävliga skånska: – ”Adjunkten, säg bara till mig, om di skulle bli för jäkliga, så ska jag ta hand om dom!”

Detta var ju ett verkligt värdefullt erbjudande i en kinkig situation. Jag skulle tack vare vaktmästarens ingripande aldrig behöva utsätta mig för nesan att skicka en bråkig elev till rektor – det gjorde man helt enkelt inte! Det fanns nu hjälp inom räckhåll för mig.

Så vitt jag minns, behövde jag aldrig anlita vaktmästaren, men det kändes gott att ha hans generösa erbjudande i bakfickan.

Om Lunds Katedralskola kunde karakteriseras med orden ”Traditionell skola i akademisk miljö”, skulle man kunna beteckna ”Latinskolan” i Malmö som ”Traditionell skola i stadsmiljö”.

I hur hög grad en sådan skola ännu på 1940-talet levde sitt eget liv på sina egna villkor belyses av följande passus ur ”Minnesskrift över Malmö högre allmänna läroverk för gossar” II, 1820–1959, s 202. Där konstateras, att årsredogörelserna under 1940-talet genomgående hade en formulering av följande lydelse: ”Något föräldramöte har under läsåret ej förekommit”.

Det var som om man stolt konstaterat: ”Något ’samröre’ med elevernas hem har inte funnits och inte behövts; vardera parten – skola och hem – har skött sitt”!

Från och med läsåret 1949–50 innehåller årsredogörelsen årligen rapport om föräldramöte, i regel på våren, samt om två åhörardagar. Det var en ringa början till våra dagars ibland intensiva kontakter mellan skola och hem. En genomgripande förändring höll på att hända i samhällsutvecklingen från och med 1950-talet.

Spyken

Efter mitt Malmö-år var jag fast anställd lärare vid Lunds privata elementarskola under åren 1946–48. Skolan firade just 1948 sitt hundraårsjubileum och kunde alltså redan då blicka tillbaka på en lång verksamhetstid.

Kärt barn har många namn, heter det, och det måste väl vara ett tecken på allmän popularitet, när en skola kan hålla sig med minst fyra olika namn: Realskolan – Lunds privata (elementarskola) – Studentfabriken – Spyken. Särskilt namnet ”Studentfabriken” levde länge kvar i de skånska bygderna.

Det rådde ett gemytligt förhållande mellan bygd och skola, vilket belyses av denna lilla historia, berättad av Gustaf Lindeberg i hans ”Hågkomster från en 30-årig lärareverksamhet vid Lunds privata elementarskola”.

En dag kom en skånsk lantman med sin gumma in på rektorsexpeditionen: – ”Gudda, e de haringa studentfabriken?” – ”Här är ingen studentfabrik” fräste rektor Strömberg till. – ”Jasså, ja, då har vi gått fel, du mor!” genmälde bonden.

Rektor Strömberg vädrade emellertid en möjlig anmälan av en ny elev och tyckte: – ”Vi kan väl talas vid!”

Saken uppgjordes till ömsesidig belåtenhet. Vid avskedet fyrade gubben av följande replik: – ”Ja, då va de liaväl studentfabriken!”

Lika brokig som ”namnfloran” var elevrepresentationen vid skolan. Elevernas ålder och geografiska härkomst varierade maximalt. Under åren 1898–1916 – Johannes Strömbergs tid som rektor – växte skolan våldsamt. Elevantalet ökade oupphörligt och nådde slutligen en siffra (ca 750 elever!) som föranledde Skolöverstyrelsen till en vänlig erinran om lämpligheten i att något bromsa intagningen!

I landet utbredde sig en nästan magisk tro på denna skolas möjligheter att nå resultat, där andra misslyckats. Eleverna kom från så gott som alla Sveriges landskap (Härjedalen var visst det enda landskap som aldrig var representerat!) Både lappar och finnar sökte sig till ”Spyken” i Lund.

Eleverna fick ofta höra att ”detta är en arbetsskola” (till skillnad från andra skolor!) Och nog fick både lärare och elever ligga i för att nå de högt ställda studiemålen på kortast möjliga tid.

Efter två år var jag av flera orsaker, bl a hälsoskäl, tvungen att söka mig över till de statliga läroverken med deras lugnare arbetstakt. Som lärare i svenska och tyska hade jag dryga skrivlag att rätta, och då man på ”Spyken” i regel skrev en gång i veckan, var jag praktiskt taget aldrig fri från skrivningsrättningsbördan. Detta gick ut över hälsa, humör och familjeliv...

Lunds privata elementarskola var – både vad lärare och elever beträffar – individualisternas skola. Här frågade man inte så mycket efter traditioner och sedvänjor – här gällde det att ta sig fram till ett utstakat mål så snabbt som möjligt.

Det blev för visso inte mycket tid över till privat umgänge eller gemensam samvaro. Men skolans atmosfär präglades av gemyt och gott humör,

parad med stor effektivitet. Jag har svårt för att tänka mig, att det inom någon skola i Sveriges land kan presteras mer på ett så minimalt litet utrymme, som stod oss lärare till buds på "Spyken".

Efter väl förrättad studentexamen hände det, att vi slog oss lösa och i sällskap med våra elever reste ut till det närbelägna Bjerreds Saltsjöbad, där naturligtvis inte badet utan restaurangen var vårt primära mål. Där släppte vardagens strama disciplin sitt grepp om oss; vi tog oss en svängom, gladdes åt Vår och Ungdom och sjöng för full hals: "You'll have my English grammar when I die!"

Eksjö högre allmänna läroverk

Eksjö högre allmänna läroverk, min nästa arbetsplats, visade sig vara en skola, där man hade tid för varandra. Att komma till Eksjö från den arbetsintensiva lundaskolan var som att segla in på lugna vatten efter en stormig färd över upprört hav, där navigeringen tog all ens tid i anspråk. Skolan visade sig vara en idealisk arbetsplats, där exemplarisk ordning och disciplin, ett stort lugn och en mänskovanlig atmosfär härskade och där trakten till på köpet var en utmärkt uppväxtmiljö för barnen.

Rektor var den legendariske Johan Nilsson, genom vars insatser bl a vägen öppnats för kvinnliga elever på gymnasiet redan år 1920. Hans sista stora bidrag till skolans främjande var tillkomsten av landstingets elevhem vid läroverket i januari 1953.

Vi hade tid att umgås kollegialt, t ex i den s k Thomasklubben (efter den vise och blide kristendoms- och filosofilektorn Thomas Arvedson); vi träffades till otvungna samtal kring livsåskådningsfrågor, debatterade nyutkommen litteratur och idkade gemytlig samvaro i största allmänhet.

Ett annat utslag av vår verksamhetslusta vid sidan om skolarbetet var, att eleverna i samarbete med kollegiet våren 1953 uppförde ett s k emigrantspel i läroverkets aula. Förutsättningarna var de bästa, bl a kom våra elever själva ofta från genuina utvandrarbygder.

Spelet omfattade tre avsnitt: själva avskedet från den älskade hembygden (tårdränkt), breven hem från det nya landet i väster (nostalgiska) och slutligen ett indianöverfall på nybyggarna kring lägerelden (ohyggligt dramatiskt).

God hjälp hade vi också av det nyligen invigda elevhemmet, som stod färdigt i januari 1953. Vi hade där tillgång till en verklig "begåvningsreserv" av duktiga elever som alltid fanns till hands och alltid var villiga att ställa upp.

Emigrantspelet kom att grundlägga något av en teatertradition i Eksjö. Artikeln "Från Emigrantspel till Carmen" i elevtidningen "Östanåbladet" från maj 1992 slutar så här:

Till hösten får skolan också den nya utbildningen estetiskt program. Denna treåriga utbildning ska ge eleverna undervisning i allmänna ämnen och dessutom i drama och dans. Det kommer säkert att bli berikande för skolans kulturliv! Och eleverna kan skatta sig lyckliga att de får nya schemalagda estetiska ämnen. Det lär vara just dessa ämnen som gör skolan uthärdlig, enligt en källa vars, anonymitet 'Östanåbladet' respekterar".

Föga anade vi – lärare och elever – som för fyrtio år sedan slet med emigrantspelet, att det skulle bli en sådd som föll i så god jord...

Somliga ting här i tillvaron har oanade konsekvenser! Även lärares och elevers fritidsaktiviteter kan ha sin stora betydelse för en skolas utveckling!

Språkkonsulent

Av någon anledning fick jag hösten 1953 en påringning från dåvarande Skolöverstyrelsen med en förfrågan, om jag kunde tänka mig att under vårterminen 1954 tjänstgöra som språkkonsulent under undervisningsrådet Birger Thorén.

Jag tackade ja, och detta kom i praktiken att innebära, att jag inte återvände till läroverket i Eksjö, där jag funnit mig så väl till rätta.

Min tjänstgöring i Stockholm innebar, att jag skulle besöka en hel rad realskolor och läroverk, lyssna på undervisningen i engelska och tyska, bilda mig en uppfattning och med råd och dåd söka uppmuntra och stödja verksamheten. Det betonades särskilt, att det här inte var fråga om någon inspektion!

Jag kom att besöka skolor i Mellansverige (Kopparberg, Lindesberg, Askersund); i Sydsverige (Gislaved, Smålandsstenar, Hyltebruk, Oskarström, Laholm, Båstad, Ängelholm, Hälsingborg) men också skolor som låg långt uppe i norr (Piteå, Älvsbyn, Överkalix, Korpilombolo, Pajala, Jokkmokk, Arvidsjaur, Vännäs).

Jag fick ett starkt intryck av det allvar och den energi med vilka man ägnade sig åt det svåra värvet att lära ut resp. lära in främmande språk vid våra dåvarande realskolor. Det var en nästan alltid gedigen, solid verksamhet som dock av naturliga skäl inte alltid kunde vara särskilt lustbetonad.

Hur vansklig kunde inte inlärningsituationen vara för olika elevkategorier! – När jag gick över skolgården i Pajala, hörde jag hur eleverna diskuterade ett just genomfört skriftligt översättningsprov från svenska till tyska på – finska! Det var deras naturliga talspråk.

* * *

Efter att som s k Fulbright-stipendiat under hösten 1954 och en del av våren 1955 ha besökt olika skolor i USA och även studerat "American

Literature and Civilization" vid universitetet i Minneapolis, återvände jag till Sverige för att tillträda tjänsten som universitetslektor i tyska i Uppsala. De fem åren där faller utanför ramen för denna krönika.

Vårterminen 1960 fick jag en förfrågan, om jag som metodiklektor ville ta ansvaret för ämnet tyska vid den lärarhögskola, som till hösten skulle starta i Malmö. Även nu var mitt svar jakande. De sista 18 åren av min verksamhet som lärare tillbringade jag där.

Lärarytildare

Decenniet 1956–1965 såg en helt ny typ av lärarytildningsanstalter växa fram: lärarhögskolorna (Stockholm 1956, Malmö 1960, Göteborg 1962, Uppsala och Umeå 1964–65). Samhällsutvecklingen hade med accelererande fart gått så långt, att klyftan till den traditionella utbildningen kändes besvärande: "Fasthållandet vid traditioner kan innebära att skolan kommer i otakt med samhällsutvecklingen i övrigt" (Göte Rudvall).

Lärarhögskolorna förväntades nu bli att dels sörja för att det växande behovet av lärare av olika slag till godosågs, dels att utbildningen anpassades till ett snabbt föränderligt samhälle.

Tiden kännetecknades av "en stark tro på värdet av centralt bestämda organisatoriska lösningar och på beteendevetenskapernas möjligheter att på ett påtagligt sätt bidra till lösningen av samhällsproblem" (Göte Rudvall i minnesskriften för Lärarhögskolans i Malmö 25-årsjubileum 1985).

Tillsammans med mina nya kollegor och kamrater upplevde jag min nya uppgift som mycket spännande och stimulerande men också tidvis – det måste sägas – som mycket frustrerande: man räckte helt enkelt inte till!

Vi försökte lösa våra skiftande uppgifter på i huvudsak tre olika vägar: 1/ genom att studera internationell, främst amerikansk litteratur på området, i mitt fall alltså litteratur om språkundervisningens metodik; 2/ genom täta konferenser med de andra språkmetodiklektorerna. Det utvecklades en intensiv konferensverksamhet, som för tyskans del sträckte sig från Lübeck i söder till Lerdalshöjden vid Rättvik i norr); 3/ genom egna försök, delvis i den försöks- och demonstrationsverksamhet som initierades vid lärarhögskolorna. Jag vill här i korthet nämna ett eget sådant försök.

Vårterminen 1968 – detta stökiga, bråkiga, galna år 1968! – fick eleverna vid S:t Petri och Heleneholms skolor i Malmö besvara bl a denna fråga i en enkät:

"Hur skulle skolans språkundervisning enligt Din mening kunna förbättras?"

Av 1070 elever som deltog i besvarandet svarade ca 440 på denna fråga. Svaren varierade mycket till innehåll och omfång. Somliga svarade mycket enstavigt: "Disciplin!", andra hade utförliga motiveringar.

Någon visade prov på följsamhet inför tidens signaler och svarade: "Eftersom min mening inte har någon betydelse i detta kapitalistiska skolsystem, anser jag det inte lönt att fylla i denna enkät. Jag anser att det är mygel."

Elevernas engagemang var emellertid inte att ta fel på. Fyra allmänna tendenser kunde urskiljas i enkäten: 1/ En reaktion mot en alltför splittrad språkundervisning; 2/ En tydlig önskan om mer egen språklig aktivitet; 3/ En önskan om undervisningens inriktning mot det aktuella och moderna; 4/ En önskan om mer omväxling på språktimmarna.

Till dessa ganska självklara och lättbegripliga önskemål kom det faktum, att elevopinionen på många punkter var totalt splittrad:

- somliga ville ha mer "grammatik", andra mindre;
- somliga mer talövningar, andra mindre;
- somliga ville syssla mer med tekniska hjälpmedel (bandspelare, inlärningsstudio), andra mindre.

Jag hade nu visserligen fått fram en ganska klar bild av vad eleverna tyckte och tänkte – men i grunden var jag lika klok som förut.

Det finns enligt min mening bara en säker slutsats man kan dra av detta material, och det är kravet på språkundervisningens totala individualisering! – "Varje elev sitt eget språkprogram" är en tjugig paroll som låter lika lockande som den är svår (för att inte säga omöjlig!) att förverkliga.

Hur stämde utbildningen med verkligheten?

Då jag slutade min verksamhet 1978 och gick i pension tyckte jag nog, att situationen på språkmetodikens område var lika oviss som då vi började. Jag hade upplevt hur en traditionell språkundervisning i ett statiskt samhälle fungerade till allas (eller i varje fall de flestas) belåtenhet. Det var bara det, att de som fick gå i "högre skolor" var ett så litet fåtal!

Den allt snabbare samhällsutvecklingen under främst 1950-talet ställde skolan i samtliga ämnen inför allt mer svårbemästrade uppgifter. Traditionen skulle och måste ersättas av förnyelse – men hur?

Det vore orättvist att sluta denna lilla betraktelse över utvecklingen inom skolans område 1945–1978 med ett alltigenom pessimistiskt synsätt. Den förnyelse av språkundervisningen som vi på lärarhögskolorna eftersträvade under 60- och 70-talen hade i själva verket varit på gång länge inom universitetens språkutbildningsprogram. Redan på 50-talet hade t ex Stockholms universitet en klar inriktning mot kulturella och litterära mål vad gäller utbildningen i tyska (Gustav Korlén).

Denna strävan har under de senaste decennierna förstärkts genom den internationalisering av språkundervisningen som innebär t ex partnerskap och samarbete ("Braunschweigmodellen", Stockholm). Liknande försök görs och har gjorts vid andra svenska universitet.

Avslutningen på denna lilla krönika över utvecklingen inom skolans och universitetets värld kräver, att den i början ställda frågan åtminstone i någon mån tas upp till behandling och besvaras: "Hur stämde min utbildning i Lund med mina uppgifter som undervisare och lärarutbildare?"

Jag gör här en boskillnad mellan skolämnet "svenska" och de främmande språken tyska och engelska.

Min "färdkost" vad gäller ämnet svenska var om inte oanvändbar i en skolsituation så dock mycket litet relevant. Men jag vill med bestämdhet påstå, att när jag väl övervunnit "trösklarna" vid studiet av t ex isländska, så hade jag personligen stor glädje av detta studium. Jag hade fått ett perspektiv på mitt eget modersmål som var ovärderligt, och jag tror inte, att jag skulle blivit en bättre svensklärare med en mera "matnyttig" utrustning i bagaget. Naturligtvis skulle en mera "skolpraktisk" inriktning av kurserna ha kunnat vara till gagn och glädje, men absolut inte på bekostnad av de historiskt betingade studierna.

Jag hade sedan skoltiden haft en viss klockarkärlek till det svenska språket och dess litteratur. Vad som hände i Lund var att denna "klockarkärlek" inte bara överlevde utan förstärktes, och jag har med tiden kommit att betrakta den som min främsta tillgång som svensklärare.

Vad gäller tyska och engelska saknade jag givetvis den träning i praktisk språkfärdighet, som i så hög grad kom att präglade svensk utbildningsfilosofi under 60-talet. Den bristen kunde nu för all del kompenseras och kompletteras i efterhand.

Jag har emellertid alltid tyckt, att svensk universitetsmiljö är en sällsynt dålig miljö för inhämtande av praktisk språkfärdighet i ett främmande språk. Våra dagars utvecklade kommunikationer har väsentligt underlättat möjligheterna att resa till och vistas i det främmande land, vars språk man vill förkovra sig i. Kvar står de ekonomiska hindren, som dock förhoppningsvis blir eliminerade i takt med att stipendie- och utbytesprogrammen utvecklas, bl a inom den Europeiska unionen.

Jag fick som ovan visats min teoretiska utbildning vid ett universitet, som ännu i hög grad präglades av 1800-talsliberalismens ideal. Alltefter som tiden gick kunde denna utbildning mer och mer te sig som antikverad och hopplöst föråldrad. Och visst var avståndet mellan skolans vardagsverklighet och kunskaperna om svenska språkets historiska rötter stor.

Men jag har med åren i stigande grad varit stolt över min utbildning. Och jag tror, att en viss portion ödmjuk stolthet över den egna kompetensen och de egna kunskaperna är en viktig del i en blivande lärares bagage.

Karin Haglund:

"Tag dem försiktigt bakom ryggen..."

Seminarier i Helsingborg var enastående

Helsingborgs Folkskoleseminarium var alldeles nyinrättat, när jag började min lärarutbildning där hösten 1946. Några månader tidigare hade Falulektorn Alf Hildinger tillträtt tjänsten som rektor. Det var denne vänlige man som fällde yttrandet om smörgårdsbordet. De skånska gästgivaregårdarna hade säkert visat honom sina bästa sidor med frikostig servering av läckra rätter. Visst var han en god pedagog och stor människokännare.

Efter världskriget och freden 1945 var det en enorm lärarbrist och flera seminarier hade inrättats. Samhället satsade på de unga. Man talade om den lilla människans frihet och rätt på ett nytt sätt. Den goda viljan skulle lockas fram och utbildningen skulle breddas. Enhetsskolan var på väg. Alla var ju skrämde av hotet från Nazi-Tyskland och vad fostran till blind lydnad hade lett till.

Om detta visste jag ingenting, jag som levde i en skonad värld och som nyss kommit från flickgymnasiet i Malmö, "Statens". Man borde inte börja på en lärarutbildning med så litet erfarenhet av arbetsliv och liv över huvud taget. Denna situation delade jag med många av flickorna i min grupp. Men lyckan att ha kommit in på ett seminarium var fullkomlig. Hade man kommit in, så kom man också ut! Allt var utstakat och klart. Att vara lärare hade status och man var önskad överallt.

Seminarier i Helsingborg var enastående. Något nytt skulle byggas upp. Inga gamla tyngande traditioner. Vi möttes av en lärarkår med brinnande pedagogiskt intresse. Tidigt lotsades vi ut i verkligheten bland skolbarn och klasslärare. Övningsskolan var extern. Det nya i denna situation i Helsingborgs skolor gynnade naturligtvis oss och vi möttes av nyfikenhet, förståelse och mild kritik.

Helsingborg var 40-talspedagogikens hemvist. Här var aktivitetspedagogiken redan etablerad och undersökande arbetssätt med biblioteket som lärobok i funktion. Redan tio år tidigare hade flera av våra handledare medverkat i en pedagogisk utgåva med den underbara titeln: Arbetskola – Arbetsglädje.

Tyvärr insåg jag inte förrän efter många år att jag varit elev vid ett seminarium med sådan pedagogisk expertis. Men jag minns att vi seminarister förvånades över att vår utbildning var så kort. ”Skogsvårdarna får en 4-årig utbildning, men vi som ska vårda människoplantor, vi ska vara fullärda på två år!”

Med visioner om den framtida skolan och med många goda råd i bagaget stod jag plötsligt inför min första klass, en femma i en för mig okänd liten stad i Småland. Här fanns inget skyddsnet av positivt tänkande handledare. Verkligheten krävde nu sitt, och det var att slå upp och fortsätta med det som eleverna var vana vid.

”Vi brukar inte skriva på den raden. Så gjorde inte vår riktiga fröken.” Man rättade snabbt in sig i den givna mallen. Det var enklast så. Och vad hade vi nya egentligen för redskap? Vi kunde inte ändra på ordningen, för schemat skulle följas. Vi var instängda i våra klassrum. Vad som hände där inne visste ingen utomstående. Under mina första år såg jag aldrig någon förälder i skolan utom på examensdagen. Kolleger hastade snabbt förbi och in på lärarrummet. Inte vågade en ung fröken lätta sitt hjärta där.

Utanför skolan, helt privat blev man väl omhändertagen både av andra lärare och hjälpsamma grannar. Men det hörde till god ton att då inte tala om skolan. Kanske var det också fröken själv som höll tyst för att inte avslöja sin osäkerhet.

Åter till skolsalen. Kanske berodde min osäkerhet på att jag inte hade pondus i katedern, inte var auktoritär nog. Men jag hade idéerna om smörgårdsbordet! Det gällde bara att väcka intresse. Motivation var lösenordet och jag kastade mig djärvt in i mitt första grupparbete. ”Hur Sverige fick sina nuvarande gränser.” Det tog veckor, för ämnet var alldeles för stort. Klassrummet var trångt och arbetsbord som kunde rymma stora papper fanns inte. Golvet fick duga. Kakelugnen, som krävde sin passning, glömde både jag och barnen bort. Arbetet började ändå fungera. Jag tog mig friheter, som jag inte vågat drömma om. Både schema och arbetsplan ändrade jag och gladdes när jag såg elevernas engagemang och frimodighet.

Det blev nya utmaningar i en annan småländsk stad. Här gällde det att ta hand om en tredjeklass med 35 barn. Jag hade svårt att komma ihåg om alla varit i skolan under dagen. Någon möjlighet att dela i grupp hade jag inte. Om Vår Föda skulle jag undervisa och jag skulle praktiskt visa hur ost blir till. Det blev en evigt lång väntan på att mjölken i kastrullen, som jag hade på en värmeplatta på katedern, skulle stelna till, ysta sig. Vilken pärs för dessa 9-åringar, som trängdes omkring mig och otåliga inväntade miraklet. Till slut blev det ost, som vi kramade och lindade och så småningom åt. Kanske är det denna upplevelse, som gjort att jag så ofta

påstått, att ingen reform i skolan är viktigare än den att minska antalet elever i klasserna.

Grupparbete

Jag gjorde allvarliga försök att dela mina stora klasser i grupper med olika uppgifter allt enligt någon slags B-skolemetod. Halva klassen sysslade med välskrivning, medan jag prövade mina krafter på att lära de övriga spela blockflöjt. Snart nog insåg jag att det borde höra till de mänskliga rättigheterna att slippa blockflöjt i klassrum. Det fick bli läsuppgifter i stället.

Alf Hildinger hade uppmanat oss att förbereda oss väl. ”En lärare bör behärska sitt ämne och skaffa sig minst 20 gånger mer kunskaper än vad han tänker presentera eleverna.” Det var inte lätt. Ett stort företag var det också att leta rätt på lämpliga böcker, att läsa igenom och hitta de roligaste och matnyttigaste avsnitten och inte minst att svårighetsgradera läsestyckena.

Att dela in eleverna i grupper var inte heller enkelt. Skulle man styra indelningen eller skulle det vara kompisval? Det blev plötsligt vanligt att göra sociogram. Barnen skrev sina första- och andrahandsval på små lappar som fröken samlade in för att sammanställa. Så fick man fram ”stjärnbarnen”, dem som alla ville vara tillsammans med. Men de andra? Hur fick man in dem i grupperna på ett smidigt och positivt sätt? Till min förfäran kom en dag en käck pryoelev och satte igång eleverna att skriva ner sina negativa val. Vem vill du helst slippa att arbeta ihop med? – Dessa anteckningar lyckades jag konfiskera och efter detta blev det inga fler sociogram i mina klasser. Mer och mer klarnade det för mig. Det blev ofta bra när jag bestämde efter att ha lyssnat på önskemål. Man kunde ibland lotta eller på något sätt låta slumpen avgöra. Jag försökte förklara att arbetskamrater får man ofta just så. Det är inte vanligt att man får välja. I en arbetssituation upptäcker man nya sidor hos sina klasskamrater. Har man tur kan man få en ny vän.

Redovisningen var ju målet för arbetet. Nu skulle det visas och förklaras, allt det som man mödat sig med under många och långa timmar. Det blev uppläsningar, knaggliga och näst intill ohörbara. Man vred sig som en mask. Var detta resultatet? Så mycket tid som vi lagt ner! Till slut retade man upp sig och blev arg och otrevlig. Så mycket enklare det varit med vanlig undervisning. Läxa härifrån och dit, punkt och slut. Vad hade barnen nu för kunskaper? Hur skulle det bli med betygen? Ja, det var nattsvart. Men det kom som regel en och annan ljusglimt. Någon hade gripits av studielucka och presterat resultat långt över sin vanliga förmåga. Plötsligt lyssnar alla med andlös iver. Detta är lön för mödan och vi försöker igen...

Glädjande var det också när väggarna kunde fyllas med kartskisser, bilder och anteckningar. I bänkarna hopades häften prydligt dekorerade med blomrankor och liknande. Det kunde vara "Harens liv" eller "Att leta guld", "Sockerbetans öde" eller "Världens högsta berg", små insatser i skolans flöde av information, men resultat av ett viktigt och kreativt arbetssätt.

Individuellt rörligt förslag

Mycket användbara tips när det gällde planering hade vi fått av vår biologilektor Lorenz Bohlin. Moment för moment av kursen skulle antecknas med timtal noga angivna i spalter. En spalt var reserverad för eventuella ändringar, som skulle markeras med + eller -. Detta verkade självklart och enkelt, men så svårt att genomföra. Det blev ju + överallt! Timmarna ville inte räcka. Verkligheten klippte förstås helt obarmhärtigt av det som inte hunnits med när terminen tog slut! Detta var inte den gode lektorns fel. Eller var det kanske det? Han hade ju väckt vårt intresse för exkursioner, insamlingar, växtfotografering och mycket bredvidläsning. Själv var han författare till många faktaböcker i biologi. Noggranna iakttagelser, avbildningar och anteckningar skulle göras. Fågelexkursionerna i Pålsjö skog skall jag aldrig glömma. Och vad som rör sig och växer i buskar och snår i hembygden är spännande och intressant för elever i alla årskurser.

Så länge jag hade min klass i alla ämnen, ja med undantag av slöjd, kände jag mig fri och kunde ta med klassen ut när som helst. Det var enkelt och vi fyllde kartonger och burkar med fynd. Det roligaste var nog burkarna med grodyngel. Burkar var det knappast, mera akvarier och diskbaljor. Och de gånger grodynglet utvecklades planenligt och de små färdigbildade grodorna satt där på en sten, var lyckan fullständig.

Men andra tider kom med övningslärare och speciallärare, som alla skulle ha sina fasta tider. Det blev svårare att planera för både grupparbeten och utfärder.

Plötsligt översvämmades skolsalen också av studiehäften, som eleverna skulle arbeta med. De såg trevliga och bra ut, hade bilder och korta texter och tomma rader att fylla i med något eller några ord, sällan en hel mening. Det var lätt gjort och snart var häftet slut. "Nu är jag färdig med Kina!" – Jo, det kunde de ju tro. – När blir man färdig...?

Många gånger tvingades man att göra det lätt för sig. Det var verkligen inte enkelt att vara drivande aktivitetspedagog med allt vad det innebar av för- och efterarbete. Familjen växte liksom det dåliga samvetet att inte räcka till vare sig hemma eller i skolan.

"Idéernas kraft eller realiteternas tryck", så sammanfattar Gunnar Richardson diskussionen om reformarbetet i skolan. Just så var det, en

ständig utmaning, en kamp. Tråkigt var det inte, men det blev inte alltid framgångar. Jag kände mig misslyckad många gånger. Det är ju så med läraryrket, att man inte skiljer på sak och person. Men det positiva i läraryrket är att man får nya möjligheter. "Vi vänder på bladet" och börjar om.

Det blir till att duka det omtalade smörgårdsbordet på nytt och se till att det blir fräscht och frestande, men också näringsriktigt och mättande.

Åke Isling:

Fortsättningskola – folkskola – enhetskola

På knagglig väg till läraryrket

Jag är gammal nog (född 1918) för att ha upplevt det gamla skolsystemet både som elev och som lärare. Liksom de flesta arbetarbarn i min generation fick jag nöja mig med 6 års folkskola och 2 x 6 veckors fortsättningskola. Det senare var avbrott i yrkesarbete, som alltså började redan i 13-årsåldern. Jag hann att pröva på arbete i glasbruk, jordbruk, träindustri och – den längsta tiden – i affär, innan jag på nytt kom in i en skola, Wendelsbergs folkhögskola utanför Göteborg.

Vägen till folkhögskolan hade jag upptäckt genom aktivitet inom nykterhetsrörelsen och arbetarrörelsen med deltagande i studiecirklar och kurser inom den fria folkbildningen. Även om jag senare studerat vid det som officiellt står som universitet, räknar jag min skolning inom folkrörelser och folkbildning med folkhögskolan som tyngdpunkt som mitt verkliga universitet. Det var där jag fick de värderingar som sedan har präglat mina insatser inom skolan, som lärare och i andra roller.

Min s. k. självlärda väg gick efter de två åren på folkhögskola via realexamen som privatist vid Hvitfeldtska Högre Allmänna Läroverket i Göteborg och studier per Hermodsbrev vid ”Bredbäckshults gymnasium”. Jag läste där tillsammans med min gode vän från folkhögskoletiden Lars Esaiasson, även han senare verksam inom skolan. Skollokalen var ett rum i dennes föräldragård i Linneryd i Kronobergs län. Vi hade varit okloka nog att välja latinlinjen och förde tillsammans en ojämn kamp för att lista ut hur de främmande språken skulle låta.

Just när vi fick inbjudan att åka ned till Hermods i Malmö för preparandkurs och – förhoppningsvis – studentexamen, öppnades folkskollseminarierna (efter en tids av SÖ ålagd stopplik) åter för intagning. Vi lade Hermodsbreven åt sidan, for till Göteborg, tenderade och kom in på folkskollseminariet där. Året var 1943. Därmed inleddes en 4-årig utbildning till folkskollärare. Eftersom vi i det närmaste hade läst in en gymnasiekurs (på den nivån låg det mesta av seminariets ämnesutbildning), var det i mycket en förspild tid.

Det friutrymme repetitionerna gav använde jag till stor del som besökare på Dicksonska folkbibliotekets skönlitterära avdelning. Under de två sista åren levde jag som gift och fick också en son. Jag blev vald som ordförande i elevkåren och var med om att bilda Seminarielevernas förbund. I dess tidning skrev jag en artikel om seminariets metodiska utbildning på temat ”anpassningsundervisningsövningar”. Den vittnar om att jag upplevde mycket av våra övningslektioner som teater, uppvisningar för seminarielärarna. Dessa uppskattade inte min artikel. Jag kom, dock av annan anledning, i konflikt med gymnastikläraren. Han ville ha mig relegerad. Den kloke, men av sjukdom försvagade, rektor B. Asplind ville annorlunda. Han tyckte rentav att jag redan året före examen var mogen nog för att gå ut som lärare.

Fortsättningsskola på Orust

Så kom det sig att jag under sex vinterveckor hamnade ute i havsbandet på ön Orust i Bohuslän. Jag fick inackordering i en familj med stuga så nära stranden att vågorna under storm slog upp mot mitt fönster. Strax nedanför fanns hamnen, där båtarna till och från Kärtingön lade till. Hälleviksstrand heter fiskeläget, säkert redan då livlig semesterort sommartid men till synes folktomt och dött på vintern. Lappland har oförtjänt ensam fått ge namn åt den sjuka som kan drabba i en sådan miljö. Varje veckoslut bröt jag dock isoleringen och tog bussen till Göteborg och till min Ebba i hemmet – rum med kokskåp – på nybyggda Guldheden. Ack, så skönt! Men på söndagkvällen bar det tillbaka till ö och hav. Jag kan ännu med illamående känna gengaslukten – det var ju krig och kristid – från bussen.

Skolan låg någon kilometer utanför samhället. I samma hus inrymdes bostaden för den ordinarie läraren med familj. Han brukade också hålla fortsättningsskolan men ville denna vinter vara ledig för att – om jag minns rätt – läsa in lärarkompetens i engelska. Han blev mig en god hjälp med färdigt schema och läroböcker på plats. Hans hustru bjöd på kaffe med hembakade kakor, medan paret förhörde sig om pedagogikens under vid högborgen intill Slottsskogen. Jag hade föga fattat sambandet mellan den pedagogik vi blev serverade där och den praktik jag nu var satt att leda och kontrade därför med att be om goda råd från min – som jag nu ansåg – kollega. Ett av dessa minns jag: ”Håll alltid eld i kaminen!” Jo, skolsalen värmdes upp av en dylik, stor och ståtlig och ibland osande. När vi kom på morgonen var det varmt och nystädat. Av vem minns jag inte, men någon tjänsteande måste ha funnits. Ordningsmannen – pojke eller flicka – fick sedan hålla fyr under skoldagen. Jag höll noga, enligt ”kollegans” råd, uppsikt.

Svenska, matte och samhällskunskap upptog vår mesta tid. Ambitiöst lät jag som ett inslag i svenskstudierna eleverna skriva uppsats om vilket yrke de tänkte välja. Könsuppdelningen var påfallande: de flesta pojkarna skulle ut på sjön och flickorna skulle "stå vid spisen och föda barn". Så tyckte jag, som andra på den tiden, att det skulle vara. Ingen bock i kanten för det! Men hos somliga gav stavfelen bruk för den – jo, det var också alltjämt helt i sin ordning – röda pennan. Jag minns särskilt en pojke som ville bli sotare och som envist i sin uppsats höll fast vid att stava med två t:n: "sottare". Åtminstone en bildningsinsats tror jag mig ha gjort på Orust: jag lärde den här pojken att stava rätt till sitt kommande yrke. Och han blev alldeles säkert en utmärkt yrkesman. Så även de övriga pojkarna. Flickorna kom ut i en brytningstid, då det inte längre var nog med spis och barn. Det gick nog också dem väl. Välanpassade var de i varje fall, både pojkarna och flickorna. "Snälla", sa man på den tiden och då som beröm.

Fortsättningsskola i Ljuder

Våren 1947 tog jag tillsammans med mina 20-tal klasskamrater och en s. k. studentklass folkskollärarexamen. Studentklassen var snabbutbildad – tre terminer i stället för normalt fyra – för att råda bot på den lärarbrist som SÖ nu upptäckt efter att några år tidigare ha beordrat seminarier att "stänga" – prognosmakare kunde redan på den tiden förväna. När den utbildningen skulle bestämmas, var jag med om min första fackliga aktion: som representanter för Seminariernas elevförbund uppvaktade jag och några andra lektorn vid seminariet Edgar Sjödahl, även s-riksdagsman, för att stoppa denna, som vi ansåg, "epa-utbildning". Nå, de snabbt utbildade klarade sig säkert gott. Bland dem i den gruppen som togs mot på seminarietrappan den här majdagen fanns Hans Hellers, senare känd som fackpamp. Hans möttes, liksom jag, med blommor av hustru med en son på armen.

Jag drog med min familj genast iväg till vår hemsocken Ljuder i Kroobergs län. Där fick jag under en solig och varm sommar åter tjänstgöra i en fortsättningsskola, i Ljuders kyrkskola. I samma hus bodde en av mina f. d. folkskollärare i Skruvs skola med sin hustru, kyrkskolans småskollärare. Han konstaterade, när vi möttes, att jag nu hade lika mycket betalt för en månad som han som nybliven lärare hade haft för ett helt år. Vårt förhållande under hans kommando i B1-skolan var minst sagt spant, och jag tolkade nu misstänksamt hans yttrande som att jag inte skulle vara värd min lön. "Som kollegor kan vi väl lägga bort titlarna", sa han och tog mig vänskapligt i handen. Smickrad och något blidkad sa jag inställsamt att han bodde fint i det gamla skolhuset med sin vackra skolträd-

gård. Han nickade instämmande. Efteråt kände jag mig som en svikare mot löftet till mig själv att aldrig förlåta denne man de övergrepp han, enligt min mening, utsatt mig för. När jag nu skriver detta, nära 50 år senare, märker jag att såren efter förödmjukelserna alltjämt smärtar. Förhoppningsvis har de varnat mig i mina egna konflikter med ungdomar.

Eftersom jag redan hade provat på att undervisa i en fortsättningsskola, ansåg jag mig nu vara mycket kompetent för uppgiften. En svaghet var jag dock obehagligt medveten om. Jag hade, trots tappra försök med "Din klara sol går åter upp" vid en av tramporglarna uppe på seminariets vindsvåning, gjort föga framsteg i orgelpelandet. I skolan på Orust dolde jag min oförmåga genom att leda psalmsången enbart som försångare. Nu, i min hemsocken, valde jag en annan väg. Det gällde ju, hade jag fått veta på seminariet, att utveckla elevernas förmågor. Jag frågade därför om det möjligtvis fanns någon bland dem som kunde spela orgel. Jag hade tur: en blyg Maria räckte upp handen. Så kom det sig att vi till hennes ackompanjemang under de sex veckorna varannan dag sjöng "Din klara sol" och varannan "I denna ljuva sommartid". Det var, som sagt, en ovanligt fin sommar, så repertoaren passade.

På Orust hade jag haft fortsättningsskolans första 6-veckorsperiod. Nu skulle jag ta hand om en andra period. Det verkade också som om smålänningar – i varje fall pojkarna – växte snabbare än bohuslänningar. Jag fick i den här elevgruppen en del bondsöner längre än jag själv med mina 183 cm och med av hårt arbete vältränade muskler. De hade svårt för att tränga ned sina kroppar i bänkarna för folkskolelever och ännu svårare för att hålla dem stilla där under lektionspassen. Min röst ansträngdes nu inte enbart av psalmsången utan än mer av disciplinära befallningar.

Jag började tvivla på min förmåga att *förmedla* (jo, så var kunskaps-synen) kunskaper – om än så viktiga som hur vårt samhälle skulle styras – till pubertetsladdade ungdomar. En allvarlig krock blev det, när jag kom på den mest fysiskt utvecklade pojken med att stoltsera inför kamraterna och, förmodar jag, främst flickorna med att cykla inne i skolsalen (nyligen har jag läst i min tidning att det nu är mopederna som gäller för sådana tilltag; tekniken går ju framåt). Flickorna var mig dock en tröst och ett stöd med sin goda anpassning till de villkor jag ställde. Att de visade sin påbörjade kvinnliga mognad genom en ibland ganska öppen flirt bekom mig långt bättre än pojkarnas provokationer.

En dag stannade en bil utanför skolan. In i skolsalen steg två stadiga män med en yngling mellan sig. Männerna representerade samhällets lagvaktare och ynglingen den försumlige medborgaren. Försummelsen gällde skolk från fortsättningsskolan, och samhällets åtgärd var polishämtning. Ynglingen i fråga bodde i socknens utkant nära Lessebo och hade efter folkskolan fått ett bra arbete på Lessebo pappersbruk. Han hade

föredragit detta framför avbrott för fortsatt skolgång. Skolrådet hade efter påstötningar under några år förlorat tålamodet och nu tagit i med det yttersta medlet.

Jag mottog rapporten om lagbrottet och därefter den med tvång difförda ynglingen. Denne placerade jag längst bak i den största bänk som fanns att tillgå. Hans ankomst väckte tillbörlig uppmärksamhet i klassen med en blandning av skräck och beundran. Hans hemby var känd som "röd", och han sågs nog som en anstiftare av oro och revolt. Så upplevde jag själv situationen, men en mera foglig och skötsam elev vet jag mig inte ha haft. Han förstod att det nu var bäst att underkasta sig rikets grymma lagar. Vad jag förelade honom fullgjorde han. Han blev ett mönster för klassens andra ynglingar och hade ett lugnande inflytande på dem. För mig blev han mer kamrat än elev.

Resten av de sex veckorna förflöt i harmoni, och jag minns den här sommaren med glädje och vemod. Jag bodde med min familj i min hustrus föräldrahem, på lagom cykelavstånd från skolan. Det var härliga dagfriska morgnar och avspända solvarma eftermiddagar. Cykelturen gick genom byar med alltjämt brukade gårdar, där åkrarna stod gröna inför höstens skördar, där höet bärgades på ängarna och korna betade i hagarna. Ett ungt äktenskap, det första barnet och färdig för ett yrke jag länge drömt om – framtiden var ljus och full av möjligheter!

Folkskola i Mariestad

Under den här sommaren sökte jag tjänst som folkskollärare på olika håll i landet. Spänningen var stor inför svaren, och det första positiva kom från Mariestad. Jag tackade ja, packade och for. Överläraren Erik Ludvigsson tog väl emot mig och hjälpte mig till ett inackorderingsrum i väntan på lägenhet för familjen. Inför skolstarten ett par dagar senare fördjupade jag mig i den instruktion jag hade att följa, *1919 års undervisningsplan*. Det förbluffade mig att jag efter fyra års lärarutbildning upptäckte det mesta i den som en nyhet. Jo, det som kunde motsvara skolämnena hade vi tragglat, pedagogikens historia och olika psykologiska riktningar hade vi lärt känna (det senare för min del i fördjupning som enskilt arbete), övningslektioner hade vi hållit och "auskultationer" (gästspel i skolklasser) hade vi varit med om. Ändå kände jag mig egendomligt nog oförberedd på vad jag nu ställdes inför. Jag hade alltjämt svårt att koppla samman vad jag fått i min utbildning med den praktik undervisningsplanen ålade mig. I ryggraden satt dock intrycken från min egen skolgång (den för många effektivaste och därmed mest utvecklingshämmande lärarutbildningen, vill jag påstå!), och dessutom ingav mina erfarenheter från de två fortsättningskolorna en viss trygghet.

(Det här med okunskapen om undervisningsplanen verkade inte rimligt. Kunde jag minnas fel? När jag sänt mitt manus till bokens redaktör Bengt Thelin, som också undrade över detta, beslöt jag att kolla med de båda i texten nämnda seminariekamraterna Lars Esaiasson och Gerhard Sjödin. Lars kom genom militärtjänst att bli ett år försenad. Hans minnesbild var klar. En av övningsskollärarna hade sista terminen haft en noggrann genomgång av undervisningsplanen. Gerhard och jag följdes åt de fyra åren. Han mindes som jag: Föga tid hade ägnats undervisningsplanen, och anknytningen mellan utbildningen och den följande praktiken bedömde även han som över lag svag. Tydligt kunde olika årskurser "drabbas" olika.)

Vid den här tiden var den obligatoriska folkskolan 7-årig. Kommunerna hade dessutom möjlighet att inom sitt område lägga till ytterligare ett obligatoriskt år. Så var fallet i Mariestad, som även i andra avseenden kunde räknas som en progressiv skolkommun. Jag fick uppgiften att tjänstgöra i folkskolans högre del, alltså i årskurserna 7 och 8. På nytt fann jag att fastställt schema och införskaffade läroböcker gav den mesta hjälpen i den pedagogiska vardagen.

Här fanns också, utöver överläraren, kollegor som kunde bistå med råd och dåd. Jag vill särskilt nämna Ragnar Th. Fogelquist, nykterhetskämpe och folkbildare med många uppdrag i länet. Han såg i mig en yngre lika-sinnad som borde stödjas. I hans hem med hustrun Hillivi och sönerna Jörgen (nu berömd konstnär) och Rune (känd som amatörastronom) mötte jag en varm och stimulerande miljö, som jag särskilt värdesatte under min tid som gräsänkling. Under bilfärder med Ragnar och Hillivi lärde jag känna den vackra västgötabygden, inte minst Kinnekulle med sina körsbärsblommande och lökdoftande vårar. Med Rune och hans dåvarande hustru Saga Grimberg, släkt med den store historieskrivande namnen och då själv nybliven romandebutant, ingick jag i en litterär sammansvärjning. Inom den smidde vi stolta planer på att starta en kulturtidskrift. Vi blev avrådda när vi begärde att Pressbyrån skulle distribuera, och av olika skäl rann, dessbättre för våra närmast obefintliga kassor, projektet ut i sanden. Bland yngre kollegor kan jag nämna Lars Lindstrand, som jag även senare kom att möta och i olika sammanhang samarbeta med (bl.a. om en studieplan i litteratur för försöken med enhetsskola). Stig Ström, med tiden grundskolrektor och skolinspektör i Skaraborgs länsskolnämnd, hör också till mina vänner från tiden i Mariestad.

Med mina elever fick jag efter en tids ingångsnissel ett kamratligt förhållande, i åttan bättre än i sjuan. Två sådana omgångar var jag med om. Nu vågade jag ha morgonsamlingar utan kultinslag. För sången och slöjden fanns särskilda lärare. Orgeln stod inte längre som en anklagande fiende i klassrummet. Jag inledde skoldagen med att läsa och växlade

mellan t. ex. grymma sagor hos bröderna Grimm och fromma legender hos Selma Lagerlöf – bådadera högt uppskattade av mina lyssnare. Lämpligt vald skönlitteratur har i regel fungerat bra som en brygga över till eleverna – inte minst de utåt mest tuffa har visat sig öppna även för ”det veka i människosinn”. Under svensktimmarna provade jag också avancerad vuxenlitteratur, lyrik såväl som prosa.

Mina erfarenheter från undervisningen av tonåringar under åren i Mariestad gav mig mycket av vägledningen för arbetet med den ovan nämnda studieplanen liksom för det senare urvalet för de tre volymerna i antologiserien *Livet i litteraturen*. I båda fallen ersattes den tidigare förhärskande kronologiska läsningen (från runstenar till nutid, fast så långt hann man ju sällan) med en uppläggning för teman/motivkretsar. Man måste ju som litteraturlärare gripa tag i eleverna där de befinner sig. Då öppnas möjligheterna att gå vidare och djupare in i litteraturens värld. Banalt, säger nog de flesta lärare idag. Men tänk så mycken god dikt som har harvats sönder i den svenska skolan genom att man haft ovanifrån pålagda litteraturlistor – s. k. kanon – att pressa sig och eleverna igenom! Ropet på sådana listor har tyvärr ännu inte förklingat.

Övergången från folkskolan till den 5-åriga realskolan skedde efter årskurs 4. Urvalet gjordes vid den här tiden alltjämt genom inträdesprov (standardprov började införas 1944 för att likställa folkskolbetygen och intagning efter dessa betyg tillämpades fr.o.m. 1949). Ungefär en tredjedel av årskullen gick i Mariestad över till realskolan. Det var alltså ett hårt urval av vad man via proven klassade som de mest studiebegåvade. Trots detta dög inte alla. En del klarade sig genom kvarsittning. De som ändå inte blev godkända kuggades ut. De kom tillbaka till oss i folkskolans högre klasser för att fullgöra sin skolplikt och då med stämpeln ”misslyckad”, olyckliga och deprimerade. Men efter en tid i folkskolklassen fann de att de tillhörde de bättre, kanske var de rentav ”klassens ljus”. Då levde de upp på nytt och blev än mer framgångsrika i sina studier.

Av detta lärde jag mig att hur positivt man än gör ett urval, får man med en konkurrensinriktad skola några som blir sämst. Dessa mår dåligt och är mer eller mindre dömda att misslyckas. Den lärdomen har följt mig hela mitt skolliv och gjort att jag efter förmåga har bekämpat en uppdelning efter begåvning eller prestationer under den obligatoriska skoltiden.

1948 kom skolkommissionens betänkande om att ersätta folkskolan och realskolan med en 9-årig enhetsskola. 1949 inleddes försök med denna nya skolform. Kommunerna fick anmäla sitt intresse för att delta i försöksverksamheten. Överlärare Ludvigsson och de ”vänstra” ledamöterna i skolstyrelsen ansåg att Mariestad borde bli försökskommun. I den största ortstidningen blev det debatt härom. Jag deltog som för-

kämpe för den nya skolan och för försök med denna. Det var min debut som offentlig skoldebattör.

Åren i Mariestad slutade med en katastrof för min familj. Min hustru Ebba hade under sin tid som vårdbiträde på Sahlgrenska sjukhuset i Göteborg blivit smittad med tbc. Sjukdomen upptäcktes några månader efter att hon med vår son Dan flyttat till Mariestad. Hon togs omedelbart in för vård på Ekeberga sanatorium utanför Skara. Trots att den tidens bästa motmedel sattes in, stod hennes liv inte att rädda. Hösten 1949 dog hon. Upplevelsen var chockartad. Det var som om all kraft och livsvilja rann av. Min mor hjälpte mig med att ta hand om Dan. Omsorgen om honom var under krisskedet det enda skälet för att fortsätta leva. Min överlärare gav mig första hjälpen för detta. Han nära nog tvingade mig tillbaka till lärarjobbet. Jag gick som i en dimma under första tiden in i det, men fann efter hand en tröst och mening i de vardagliga bestyren. Mina elever var fina och visade den allra största omtanke. Stort stöd fick jag också från mina kollegor.

Privatliv och yrkesliv hör mycket nära samman för ”människoarbete”. Den insikten borde vi alltid bära med oss som ett hinder för förhas-tade domar mot av olyckor försvagade bröder och systrar i skolans värld.

Enhetsskola i Stockholm

Det fanns mycket av flykt under den tid som närmast följde: sommaren 1950 en språkresa till England och Skottland och därefter flyttning till Stockholm. Där kastade jag mig in i arbete av olika slag all vaken tid, utom lärartjänst journalistjobb och studier vid Höghskolan.

Jag deltog som ombud för Skaraborgskretsen i Folkskolläraförbundets kongress i Östersund försommaren 1950. Där försvarade jag en motion, som i samråd med mig skrivits av Gerhard Sjödin, kamrat från Wendelsberg och seminariet. I den kritiserades Folkskollärarnas tidning, bl.a. för att den ödslade tid på drapor om jubilerande och döda kollegor. Algot Teng, dåvarande redaktör för tidningen, erbjöd mig att bli redaktionell medarbetare. Det uppdraget lockade och passade mig bra: Jag ville snarast fly sorgen i Mariestad. Men för det måste jag ha lärartjänst i Stockholm. Journalistjobbet skulle skötas på ”fritid”.

På resan ned från Östersund passerade jag Stockholm. Där uppsökte jag inspektören Gunnar Blomqvist och redogjorde för min situation. Jag angav också att jag ville medverka i reformarbetet för den nya skolan och att jag därför helst ville ha en tjänst i Björkhagen, stadens första försöks-skola med enhetsskolmodell. Svaret blev på stubben JA – så obyråkratiskt kunde det faktisk gå till på den tiden. Till den positiva behandlingen medverkade kanske att jag i Folkskollärarnas tidning i en debatt försvarat

den av Blomqvist och Gunnar Axberger sammanställda antologin *Möte med svenska författare*, när den angripits av, som jag ansåg, tyckmyckna moralister för att någon text (Vilhelm Mobergs mest) innehöll s.k. fula ord. Skolförvaltningen hjälpte mig också efter en tid med en lägenhet, så att min Dan med sin farmor också kunde flytta.

Efter skoldagens slut for jag direkt till tidningsredaktionen. Den var tillsammans med förbundskansliet inrymd i en lägenhet på Munkbron 9. Möblerna hade den för sin snålhet legendariske tidigare förbundsordföranden K.G. Rosberg inköpt hos Myrorna. Även de som i övrigt arbetade på redaktionen liksom förbundssekreterare och ombudsmän skötte sina fackliga sysslor på eftermiddagar och kvällar vid sidan av fulla lärartjänster. Folkskollärarinnorna och småskollärarinnorna hade vid denna tid alltså sina egna förbund med kanslier och tidningar. Dessa förbund verkade under likartade spartanska förhållanden. Man kan få en bild av vad som materiellt skett inom den fackliga världen under de gångna 40 åren genom att jämföra den tidens knappa villkor med palatset Lärarnas Hus på Stora Essingen och de där på heltid hundratalet anställda.

I anknytning till den ovan nämnda kongressmotionen kan noteras att jag under min första tid på redaktionen hade att redigera notiserna om "fyllda" och döda folkskollärare! Inga kunde, av pietetsskäl, refuseras, men de försvann helt när jag senare var med om att lägga samman lärarnas och lärarinnornas tidningar till den gemensamma Lärartidningen. Det måste ha funnits något hål i redigeringen för nu påbörjade jag också på kvällstid mina högskolestudier i litteraturhistoria med poetik, teoretisk filosofi och engelska. Det var ju att ta till, så det ledde under 50-talet fram till tentamen endast i litteraturämnet. Senare blev det pedagogiken som tog över.

Till Björkhagen hade handplockats "stjärnpedagoger" från övriga Stockholm och även utifrån. Där fanns författare av barn- och ungdomslitteratur och läroböcker som Ester Salminen och Yngve Berg. Andra, som Rune Näslund och Lars Lindstrand, var på väg med läromedel. Den förre liksom t.ex. Sixten Thorslund och Margareta Danielsson grundlade karriärer som skolledare. Erik Johansson verkade som småslöjdens görare och låtare. Ture Casserberg var ledaren, alltså gällde titeln överlärare. Han hade studerat progressiva skolor i USA och skrivit en bok härom. Från sin resa hade han fört med sig amerikanska läromedel. De blev oss förebilder främst i orienteringsämnena, där stoffet sammanförts till "units", intresseområden.

Detta efterliknade vi under beteckningen "Samlad undervisning", på schemat "Samlund". Med *aktivitetspedagogik* i John Deweys och, här i Sverige, Ester Hermanssons anda skulle vi förnya undervisningen i den svenska skolan. Så var påbudet från skolkommissionen, och det påbudet

försökte vi med liv och lust följa. Under seminarietiden hade jag tillsammans med några likasinnade kamrater begärt att få auskultera en vecka just hos Ester Hermansson, i hennes nydanande arbete inom Karl Johanskolan i Göteborg. Men kön dit var alltför lång, så vi fick i stället komma till hennes kollega Glanzelius, även han ryktbar aktivitetspedagog. Till vår förvåning mottogs vår begäran med en överlägsen skepsis av våra handledare.

Seminarier i Göteborg var känt för sin progressiva pedagogik, präglad främst av L. Gottfrid Sjöholm med hans arbetsskolemetodik. Aktivitetspedagogiken var ju en utveckling av denna, om än med en starkare betoning av elevaktivitet i former för samarbete och om möjligt konkret. Sjöholm var vid min tid på seminariet sedan flera år pensionerad, och jag kan inte minnas att vi fick någon skolning i arbetsskolans metoder. Det var katederundervisning som praktiserades av våra övningsskollärare, och det var "frågor och svar"-metoden vi drillades i: "Upprepa aldrig elevernas svar!" var en av de pedagogiska grundreglerna. Med den utgångspunkten betraktades givetvis aktivitetspedagogiken närmast som en förvillelse.

Men i Björkhagen blommade den, i varje fall under de första försöksåren. Elevaktiviteten kom till uttryck bl.a. på klassrummets väggar. Lärarna skyndade genom korridorerna beväpnade med spännpappersrullar. Ryktena rullade genom Stockholms skolor, och där talade man hänfullt om "spännpappspedagogik". Besökare från olika delar av landet lockades av ryktena. De var inte så mycket som Stockholmskollegerna styrda av Jantelagen och bedömde nog i regel våra försök positivt. Bl.a. minns jag att en del uttryckte sin beundran över att vi lärare kunde lämna eleverna åt sitt eget arbete i klassrummet, medan vi på annat håll sammanställde material för deras kommande uppgifter. De flesta av oss lärare upplevde nog dessa första år på 50-talet som en härlig tid. Detsamma har också många av eleverna vittnat om. Se härom mera i Henning Öbergs bok *Pionjärår och pionjäranda. Försöksverksamheten i Stockholm 1945–1965*, Stockholmsmonografier 108, 1992.)

Epilog

De pedagogiska erfarenheterna i Björkhagen ledde även för min del senare fram till läroboksförfattande. Tillsammans med Bengt Cullert, i mycket ansvarig för grundskolans första läroplaner (Lgr 62 och 69), utformade jag läromedlet *Människan, naturen och samhället (MNS)*. Däri tillämpades den samlade undervisningens princip med stoffet från de olika orienteringsämnena sammanförda till intresse-/arbetsområden.

Åren i direkt skolarbete blev inte så många, däremot ett fortsatt långt skolliv i andra sammanhang: redaktör för Lärartidningen, olika anställ-

ningar i förlag, utbildningschef i TCO, sakkunnig i utbildningsdepartementet, skolråd i SÖ och skolhistorisk forskare vid Stockholms universitet. I alla dessa uppgifter har erfarenheterna från lärarutbildning och lärararbete – de negativa lika väl som de positiva – varit till stor hjälp och nytta.

Tiden läker sår. Tillsammans med min nuvarande hustru Ingrid, även hon lärare, har familjen utökats med ytterligare tre barn: Bengt, Staffan och Maria. Våra fyra barn har i sin tur gett oss elva barnbarn. Ingen av barnen har blivit lärare. Vårt hopp står nu till barnbarnen. För finns det, noga betänkt, något viktigare yrke än lärarens?

Curt D Johansson:

Som lärarvikarie och extra adjunkt Minnesbilder från tidigt femtiotal

Vid halvsekelväxlingen 1950 dominerade fortfarande de gamla klassiska skolformerna med folkskola och högre skolor i praktiskt taget hela Sverige, men redan samma år fattade riksdagen som bekant beslut om införande av försöksverksamhet med vad som då kallades enhetsskola. Göteborg, min hemstad, var vid denna tid en betydande skolstad med flera högre allmänna läroverk, realskolor, flickskolor av varierande art, fackskolor med teknisk, ekonomisk och praktisk inriktning vid sidan av ett stort antal folkskolor. Även akademisk utbildning fanns att tillgå: jämte den lilla humanistiskt inriktade Göteborgs Högskola fanns givetvis Chalmers Tekniska Högskola och den snabbt växande Medicinska högskolan, knuten till Sahlgrenska Sjukhuset. Mörka, regniga höst- och vintertiderna trängdes skolungdomen på spårvägens hållplatser för att fylla de ganska små spårvagnarna, som styrde mot stadens centralare delar. Folk stod packade tätt ihop, en dov, trött tystnad rådde för det mesta och man skyndade sig till morgonbönen, tjugo minuter i åtta, för att få sova ytterligare en stund eller i smyg snabbrepetera läxan. Ingen tänkte väl på att man var med om slutet på en skolepok, som bedömts som otidsenlig, orättvis och ineffektiv, men som kanske vore värd en mera nyanserad värdering.

Skolbakgrund

I denna skolmiljö växte jag upp från första året i folkskolan vid mitten av trettiotalet till avläggandet av filosofisk ämbetsexamen i början av femtiotalet. Hur påverkade denna massiva tyngd av auktoritet och tradition en blivande lärare? Frågan hänger nära samman med en annan, nämligen varför man blir lärare. Svaret är väl knappast entydigt, utan svaren blir troligen lika många som det finns lärare. En sak är kanske dock gemensam: man blir nog inte medvetet lärare om man hatar och avskyr sin skoltid. Det måste ha funnits något positivt, något bland allt det negativa, som

man ändå mindes med tillfredsställelse, kanske rent av med glädje, och som skapade en hållfast grund för det framtida yrkesarbetet. Mycket av lektionsinnehållet och av skolans vardag har nog försvunnit eller förträngts av de flesta, men de ofta karaktärsfulla och starkt individualistiska pedagogprofilerna och deras attityder till sina ämnen och sin omgivning tror jag har betytt mycket för deras elever, inte minst för deras blivande kollegor. I vissa fall har de nog dock framstått som avskräckande exempel. Från min realskoletid minns jag med bestämdhet beträffande en biologi- och kemilärare med smått sadistiska förhörsmetoder, att jag tänkte: sådan som han skall jag i varje fall aldrig bli! Hans motsats var min lärare i engelska, Erik Schwartz, som kom från Gävle Borgarskola och förde med sig nya och effektiva metoder i ämnet, något som jag senare återkommer till. Men framför allt uppskattade jag den mannen för hans lugn och tålmod. Han blev inte så irriterad som många andra utan tog sig tid att förklara svårigheterna. Han var bestämd men varmhjärtad, hade humor och försökte förnya undervisningen på olika sätt. Han blev en god förebild längre fram.

Från gymnasietiden minns jag speciellt två pedagoger, som höjde sig över den vanliga nivån, både som personligheter och undervisare. Det var lektorn i franska, Gunnar Ahlborn och lektorn i modersmålet, Gustaf Fredén. De var båda goda representanter för den humanistiska vetenskapen och samtidigt starkt inspirerande i sina respektive ämnen. Inställningen till eleverna var vänlig och välvillig, hjälpsam och intresserad, men samtidigt ägde båda en självklar auktoritet utan några åthävor. En blivande lärare hade väl knappast kunnat önska sig bättre förebilder för framtiden. Inte minst som svensklärare hade jag anledning att senare falla tillbaka på Fredéns sätt att undervisa. Hans metod att studera en text och verkligen se efter vad den innehöll, kort sagt vad det stod i texten, var mycket värdefull. I detta fall sökte jag medvetet efterlikna honom med större eller mindre framgång.

Tidigaste lärarerfarenheter

Mina första lärospån som undervisare på egen hand gjorde jag samtidigt som jag läste vid Göteborgs Högskola. Det var vanligt bland studenterna att man fick extraläsa med elever, huvudsakligen från realskolan, som hade svårigheter att följa med vissa ämnen i skolan. Nästan alla mina elever som jag hade under fyra års extraläsning var ambitiösa och ville verkligen nå goda resultat. Att de råkat illa ut berodde uteslutande på att de misslyckats i sina skrivelser i språk. Det var vad som räknades: förmågan att översätta grammatikaliskt rätt från svenska till engelska eller tyska. Genom dessa privatelever lärde jag mig vad som var svårt för en

elev och samtidigt hur man skulle utreda svårigheterna. Detta kom till nytta längre fram i den vanliga klassundervisningen. Man fick också en god kontakt med den enskilda eleven, lärde sig hur han eller hon uppfattade olika saker. Rent psykologiskt betydde detta mycket – de flesta var väldigt snälla och beskedliga men osäkra. Så skulle de flesta elever gestalta sig även i fortsättningen.

Den första gång jag framträdde som lärare för en elevgrupp var hösten 1949, när jag ledde en studiecirkel i engelska med ganska vuxna elever. Det rörde sig om ren nybörjarundervisning under enkla, nästan primitiva förhållanden, med en gammaldags krittavla, monterad på en ställning, som enda hjälpmedel. Längre fram har jag alltmera insett den stora betydelsen av folkbildningsarbetet och fortsatt att intressera mig för det både som cirkelledare och styrelseledamot i ett bildningsförbund. Under göteborgstiden ledde jag också senare en kurs i engelska vid Frikyrkliga Aftonskolan på Överås Teologiska Skola. Ansvarig för den verksamheten var då Jan-Erik Wikström, senare som bekant utbildningsminister, men då student vid Högskolan och min studiekamrat.

Göteborgsstudenternas Kursverksamhet bedrev i början av femtiotalet ett mycket livligt studiearbete, bl.a. undervisning i språk. Vid den här tiden kom mycket folk från utlandet för att arbeta i Göteborg, bl.a. högt utbildade tekniker och ingenjörer, vid Götaverken och flera andra stora industrier. För dem och andra anordnades kurser i svenska under den tidstypiska och rättfram rubriken "Svenska för utlänningar". En sådan kurs fick jag leda vårterminen 1953. Deltagarna kom från olika håll i världen, t.ex. ett förtjusande brittiskt par och ett lika förtjusande fast betydligt yngre från Australien. Tyskland var representerat jämte Danmark och Finland. Ytterligare engelsmän deltog också. Lektionerna hölls i dåvarande Kommunala Mellanskolan och var förlagda till kvällstid. På sätt och vis handlade det om ett pionjärbete. Någon egentlig lärobok fanns inte, bara ett maskinskrivet häfte, och någon sorts svensk grammatik hade vi överhuvudtaget inte. Undervisningsspråket var givetvis svenska, men ibland måste ju engelskan anlitas. Tyngdpunkten kom att ligga på uttal och konversation, något som inte minst bidrog till den ofta rätt så muntra stämningen i lektionssalen. Men med improvisation och gott humör gick det rätt bra och deltagarna föreföll att ha roligt så länge det varade. Kanske lärde de sig en del svenska också.

Tidig skolundervisning

Någon form av studiestöd eller lån av våra dagars modell fanns inte vid den här tiden, utan man var tvungen att på egen hand finansiera sina studier. Ville eller kunde man inte ta banklån fick man försöka försörja sig

själv. Jag hade förmånen att tilldelas några stipendier, som kom väl till pass, men f.ö. fick man skaffa sig arbete av något slag vid sidan av studierna. Vikariat i skolor var en möjlighet, dock osäker, så att även andra arbeten fick duga. Sålunda vikarierade jag på Dicksonska Folkbiblioteket och dess filialer som bokuppsättare och som tjänstgörande vid utlåningsdisken. En sommar blev det Svenska Sjömansbiblioteket. De övriga somrarna fick en av stans större banker ta del av mina tjänster. Det var inte någon bortkastad tid, utan när jag senare blev skolbibliotekarie under en sjuårsperiod hade jag god nytta av mina erfarenheter från folkbiblioteket.

Men det som gav mest inkomster var trots allt vikariat i skolor. Två sådana kan stå som modell och som kontraster till varandra och exemplifiera två skilda skoltyper. Hösten 1952 fick jag några lektionstimmar i veckan vid Göteborgs stads Yrkeskolor, där jag skulle undervisa i modersmålet. Där förekom praktiskt taget bara yrkesinriktad undervisning i alla möjliga ämnen, men man hade även inlagt några få timmar i allmänna ämnen såsom svenska och matematik. Elevmaterialet hade med våra dagars skolpsykologiska jargong kunnat betraktas som "skoltrött" och "saknande motivation". Förvisso gällde detta speciellt i de allmänna ämnena. Det var svårt att hålla säker kontroll över deltagarna, för ibland försvann eleverna på olika uppdrag i skolan – frisörerna behövde ett offer t.ex. och så var en borta. Jag hade rekommenderats av min företrädare att gå igenom svensk språklära, men redan från början insåg jag det fåfänga i den saken. I stället försökte jag väcka ett visst om än fjunligt intresse för ordkunskap och hur man kunde bilda ord för att så småningom övergå till enkla, praktiska skrivövningar. De olika klasserna bestod enbart av pojkar och många hade nog vad man numera kallar läs- och skrivsvårigheter. De färdiga skriftliga resultat, som jag så småningom tog in och granskade, var helt översållade med språkfel och stavfel. Jag minns emellertid, att vi talade mycket med varandra, vilket kanske var en fördel, men varken förr eller senare under alla mina lärarår har jag haft elever av den här typen. Det var därför för mig en mycket lärorik erfarenhet. Rektorn brydde sig överhuvudtaget inte alls om min existens sedan jag på sedvanligt sätt uppvaktat honom, när jag började min anställning.

Förhållandet var emellertid snarast det motsatta på det andra stället, där jag vikarierade, nämligen Göteborgs Tekniska Gymnasium, eller Chalmers Lägre, som det brukade kallas. Rektorn, Olof Sjöstrand, var, trots en påfallande benägenhet för svordomar och kraftuttryck, synnerligen ämabel och hjälpsam och kom till och med och lyssnade på några lektioner. Lärarna var högt meriterade och låg på doktors- och docentnivå, fr.a. när det gällde undervisningen i de teknologiska ämnena. De utgjorde ett prästerskap för sig som vistades högt över alla andra. En lärare i fysik, f.ö. fil. doktor, sa en gång till mig, att han tyckte att hans ämne "vid den här

skolan närmast betraktades som jämförbart med konsthistoria", därmed antydande skillnaden mellan vad som var värdefullt och ren lyx. För en språklärare kunde därför situationen kanske kännas tung, men en regel vid skolan lydde, att en elev skulle ha minst godkänt betyg i språk, om han skulle få flyttning till nästa klass. Detta kändes givetvis som ett stöd. Eleverna utgjordes av en helt annan kategori här än på den förra skolan. De var ambitiösa, i allmänhet något äldre och en del hade tidigare arbetat i olika sammanhang och var nu mellan tjugo och trettio år, när de vidareutbildade sig för att så småningom bli civilingenjörer.

Skolan var helt mansdominerad såväl beträffande elever som lärare. Här hade jag full tjänst höstterminen 1953 och undervisade i modersmålet, engelska och tyska. Textböckerna i språk var inriktade på skolans karaktärsämnen och handlade huvudsakligen om tekniska saker, maskiner och vad som hände i laboratorier t.ex., vilket förorsakade mig mycken möda att sätta mig in i, eftersom mina akademiska studier i engelska rörde sig på helt andra områden, fjärran från de tekniska fackspråken. Så småningom lärde jag mig föra en viss konversation på engelska om dessa saker men beträffande tyskan var det svårare. Då kom jag på en idé att ordna tysk konversation med hjälp av en infödd tysk lärare, en student, som jag lärt känna vid Högskolan. Han var folkskollärare från Hamburg och studerade nu i Göteborg. Han var villig att medverka. Först måste jag dock tala med skolans rektor, som jag därför uppsökte på hans expedition, och lade fram saken för, som givetvis innebar ett visst arvode. Omvärvd av osande eder fick jag ett godkänt för min plan, som han f.ö. tyckte var en god idé, och allt gick bra och själv bättrade jag på min tyska när jag lyssnade på Manfreds utmärkta konversationslektioner. Rektorns välvilja och allmänna gemytlighet stod i skarp kontrast till kollegiets i gemen högdragna inställning till nykomlingar och icke etablerade kollegor. Klassamhället i kollegierummet var vid den här tiden påfallande och man kan nu mer än fyrtio år efteråt bara konstatera, att tiderna förändrats.

Den första tiden i Falköping

Kollegiet

Avståndet från Göteborg till Falköping är inte långt, men ändå var det en helt annan, för mig tidigare okänd skolvärld, som mötte mig vid inträdet i Falköpings Samrealskola och Kommunala Gymnasium, när jag började där en hösttermin som extra adjunkt. Tyvärr måste jag medge en viss fördomsfull inställning gentemot denna lilla värld, när jag kom från vad som närmast liknade en storstad, sett från Falköpings horisont. Jag fick dock snart anledning att revidera min inställning och helt ändra attityd. Till att börja med var kontrasten stor mellan den ganska kyliga och opersonliga

atmosfären i de kollegierum, där jag tidigare vistats, och den hjärtliga och välkomnande attityd som mötte oss, ett tiotal nya, unga lärare, som började samtidigt med mig. Snabbt etablerades bekantskap och gemenskap både i arbete och under fritid, en vänskap som i flera fall har hållit genom åren. Men den rätt lilla kärna av äldre lärare, som var hemmastadda på platsen, var ytterst hjälpsamma och gästfria mot oss nykomlingar och vi blev ofta inbjudna till deras hem.

Rektor var Karl Olof Södow, som till hela sin person inkarnerade bilden av den svenska ämbetsmannen, noggrann, punktlig, avmätt, men ändå generös i sin grundhållning. Av elevkåren ansågs han sträng och formell, omutlig och nästan hård, men för sina lärare var han ett osvikligt stöd och en mycket god hjälp i olika sammanhang. Man kunde alltid lita på hans solidaritet, även om han gärna såg till att hans mening blev rådande. Han arrangerade stor bjudning varje hösttermin för hela kollegiet och var ytterst frikostig även annars.

Primus inter pares i kollegiet var kristendoms- och historieadjunkten David Johansson, som var kommunalpamp och stadsfullmäktiges ordförande långa perioder. Han var en utpräglad personlighet, lugn och betänksam, tankspridd och ibland till synes nästan frånvarande men ändå ytterst observant och med en utomordentlig verbal förmåga att elegant och distinkt lägga fram sina synpunkter vid kollegiesammanträdena. Han var oförliknelig när det gällde att jämka samman och kompromissa, vilket kunde komma väl till pass emellanåt. Tankspriddheten kunde naturligtvis utnyttjas av eleverna, men inte desto mindre var han synnerligen omtyckt och uppskattad.

Vid det första kollegiesammanträdet hälsades jag av en äldre adjunkt med frågan: "Hur är det vid Alma Mater nuförtiden?" Sannolikheten är nog inte stor för att någon idag skulle formulera en fråga så och antagligen ännu mindre att den tillfrågade skulle fatta vad som menades. Men den var betecknade för den gammaldags framtoning, som mötte mig i adjunkt Olanders gestalt, en av eleverna fruktad lärare, omgiven av en nimbus av skräck och fasa och ett utomordentligt lämpligt hatobjekt för alla belackare av den gamla skolan. Det var inte utan att man stramade upp sig och svarade extra hövligt och korrekt. Han var rätt sjuklig vid den här tiden och det hände, att han svimmade av någon gång mitt under lektion. Dock hade han i förväg instruerat eleverna hur de skulle ingripa och hjälpa honom efter avsvimmandet, innan vaktmästaren tillkallades. Han utnyttjade f.ö. den nedre delen av betygsskalan flitigt, d.v.s. Bc och C, varför rektor diskret såg till att han inte placerades i avslutningsklassen. Han undervisade i tyska och modersmålet och hade uppfostrats i en tid av stark nationalism och idealism, som kom att prägla den gamle ungarlens ensamma liv. När jag efter hans död, ett par år senare, som skolbib-

liotekarie fick ta hand om hans efterlämnade boksamling, hittade jag, instucken mellan bladen i en bok, en liten papperslapp med följande text, nedskriven med hans prudentliga och prydliga piktur:

"En mäktig ande bär sitt kval
och ger
– ej låga vittnen del av sina
sorger."

Hans motsats, men dock av ungefär samma generation, var en annan tysklärare, adjunkten Evert Borén, som ofta fick överta sin kollegas elever, när de nått avslutningsklassen och då fick andas ut, befriade från den tidigare pressen. Borén var en samlande gestalt i kollegiet, generös och hjälpsam och uppenbart intresserad av sina yngre kollegor. Han var mångsidig, hade humor och var en stor tillgång i kretsen, där även åtskilliga andra pedagoger framstod som mycket fina människor, som gärna delade med sig av sina erfarenheter och som också med intresse samarbetade med oss yngre.

Eleverna

Elevantalet vid realskolan och det kommunala gymnasiet var inte särskilt stort vid höstterminens början 1954, endast 585 elever. Det kom emellertid snart att växa snabbt och skolan blev f.ö. högre allmänt läroverk 1956. Idag omfattar enbart gymnasiet med komvux och alla olika linjer omkring 1300 elever.

För mig var eleverna av ett helt annat slag än tidigare. En rik och fruktbar, urgammal bondebygd omgav den lilla staden och landsbygdsbarnen var snarast i majoritet i skolan. Ibland var det så tyst och stilla i klassrummet bland de små ett-femmorna, cirka elva år, att jag nästan blev orolig. Men alla arbetade på flitigt. Fortfarande var Falköping en utpräglad järnvägsstad, man hade ett relativt stort länslasarett och industrin utgjordes främst av textilindustri. Något som frapperade mig var klassuppdelningen i realskolan – klasser med enbart lantbarn respektive stadsbarn. Föräldramöten för nybörjarna lät mig träffa huvudsakligen föräldrar från landet, en för mig ny och intressant erfarenhet. Många av dessa bönder var starkt hembygdsintresserade och väl bevandrade i historia, inte så underligt kanske, när man ibland hade stenåldersgravar på över fyra tusen år liggande på sina ägor. Det var en fascinerande tanke, att åtskilliga av dessa bönder kanske brukade samma jord som deras avlägsna förfäder hade brutit, de som nu vilade i de stora megalitgravarna. Det fanns tradition men också stark konservatism, något som jag så småningom skulle få märka.

Oförberedd för skolarbetet?

När man vid denna tid, i början av femtiotalet, inledde sin lärarbana fick man i allmänhet tjänst som extra adjunkt i den statligt reglerade befordringsgången. Det gällde alltså dem som tjänstgjorde vid realskolor och läroverk. Man saknade således en formell pedagogisk lärarutbildning motsvarande den som ju t.ex. folkskollärarna fick vid folkskoleseminarierna. Ofta dröjde det flera år innan man kunde genomgå sin praktiska lärarkurs, eller "provår", som det fortfarande kallades i dagligt tal. För min del dröjde det fyra läsår, innan jag fick möjlighet till detta.

Hur var man egentligen förberedd för skolarbetet utan den praktiska övning, som den obligatoriska lärarkursen dock gav? Var det sant som sades, att man bara undervisade efter egna skolerfarenheter och vad man alltså kom i håg från den egna skoltiden? Delvis var det nog så, men dessutom hade i viss utsträckning de akademiska studierna varit direkt eller indirekt förberedande och för det tredje fanns att tillgå en pedagogisk litteratur med bl.a. handledningar i olika ämnen, som var inriktade på adekvat skolform, och som ofta var ytterst givande för nybörjaren.

Erfarenheter från min egen skoltid

Från min realskoletid minns jag, som förut nämnts, främst min lärare i engelska, Erik Schwartz. Hans undervisningsmetod var starkt påverkad av Daniel Elfstrand, reformpedagogen och utgivaren av en engelsk grammatik, som länge höll sig kvar på marknaden. I "Engelskundervisningens villkor i Sverige 1850–1905" (Årsböcker i svensk undervisningshistoria nr 156), behandlar författarinnan, Ingar Bratt, Elfstrands grammatik och hans metodik. Framställningen avspeglar tämligen exakt hur engelskundervisningen tedde sig även i min klass. Det är ändå anmärkningsvärt hur långt fram i tiden som pedagogiska idéer kan ha genomslagskraft, eftersom jag själv försökte att efter förmåga forma min egen undervisning i engelska efter dessa förebilder, inte minst beträffande uttalsundervisningen.

Mina erfarenheter från gymnasietiden vid Hvidtfeldtska läroverket i Göteborg innebar bl.a., att jag noterade, att man lade vikt vid att respektera elevens integritet och att man alltid behandlades som "om man ägde en själ". En sådan inställning skattade jag högt och försökte sedan själv tillämpa samma grundsyn. Lärarkollegiet vid mitt eget gymnasium bestod av en samling synnerligen kompetenta herrar – alltid herrar! – ofta docent- och professorsbehöriga, och vad man naturligtvis förstod och tog till sig var vilken oerhörd, ja avgörande betydelse grundliga och djupa kunskaper i ens undervisningsämnen hade. Men man blir som bekant aldrig färdig. Den ödmjukhet som man mötte från de allra lärdaste gent-

emot deras egna ämnen, är en annan lärdom jag tagit med mig från den tiden.

Studier vid Göteborgs Högskola

Undervisningen i humanistiska ämnen var, i varje fall vid denna tid, inte i första hand yrkesförberedande utan gav studenten ämneskunskaper och förmedlade en viss inställning till vetenskaplig metod och vetenskapligt tänkande för att så småningom leda fram till självständig forskning. Men med tanke på att en stor del av de studenter, som skulle bli lärare, enbart skaffade sig grundutbildning, hade man i vissa fall lagt in kurser och övningar som inriktade sig på deras framtida behov. Mitt första akademiska ämne var nordiska språk, som leddes av professor Ture Johannisson. Hans proseminarier var lärarika. Bl. a. tog han upp aktuella språkfrågor och lät också studenterna lösa uppgifter som sedan redovisades och diskuterades förutom de ordinarie två- eller trebetygsuppsatserna, som ventilerades på vanligt sätt. För egen del fick jag t.ex. i uppgift att redovisa för "tredje konjugationens uppkomst i svenskan", vilket krävde rätt mycket förarbete och insyn i grammatiken. Ture Johannisson var själv en utmärkt pedagog och ett föredöme i det hänseendet. En kurs, som leddes av min tidigare modersmåls lärare, Gustaf Fredén, hette "Stilistik och muntlig framställning". Där diskuterades givetvis stil och språkfrågor, men analyserades även vanliga uppsatser, som delades ut i hektograferade exemplar, alltså långt före kopieringsteknikens glanstid. Detta var direkt handledning för det framtida skolarbetet. I denna kurs förekom även tal- och läsövningar i samband med föreläsningar av framträdande skådespelare vid Göteborgs Stadsteater. Benkt-Åke Bengtsson, den väldige, var i mitt fall en kritisk lärare som inte sparade på riset, när han kommenterade våra försök att tala och läsa väl. Kurserna i danska och norska var även de ambitiöst upplagda och matnyttiga med tanke på det nordiska litteraturinslaget både i realskolan och gymnasiet. Särskilt på femtio- och sextiotalen, tror jag, att danska och norska texter studerades flitigare än senare. Det i nordiska språk framträdande inslaget av fornisländsk grammatik och textläsning var ju emellertid något som aldrig förekom i skolans kursplaner och knappast heller fornsvenska, även om det i sig var mycket intressant.

Ämnet engelska hyste en mycket stor grupp studenter, varav de flesta siktade på lärarbanan. Professorn, Frank Behre, var främst filolog. Hans föreläsningar behandlade mest språkhistoria eller också modern engelsk syntax. Vad som emellertid var synnerligen givande för oss studenter var adjunkt Rudolf Löfgrens grammatiklektioner varje fredagsförmiddag. De textgenomgångar han då föredrog, var indirekt förberedande för våra

framtida uppgifter i skolan. Löfgrens "Engelsk grammatik" anser jag fortfarande är den utan jämförelse bästa skolgrammatiken. Han var en utmärkt pedagog, som vid den här tiden formellt innehade en blygsam adjunktur vid Vasa läroverk.

Undervisningen i fonetik var också av mycket god klass vid Högskolan, både allmän fonetik och engelsk. Fonetiken blev en outhärlig del av engelskundervisningen, inte minst på nybörjarstadiet i mitt kommande skolarbete. Lärare var fil. lic. Göran Karlberg. Hans språkexempel satte outplånliga spår och jag använde mig flitigt av dem längre fram.

Engelsk språklektor var Charles Barber. Hans lektioner var i det närmaste överbefolkade av studenter och följderna blev den vanliga i för stora klasser. Han behandlade huvudsakligen litterära texter, både poesi och prosa. Bl. a. hade han en serie om de "metafysiska" poeterna och en om romantikerna, främst Wordsworth. I gymnasiet litteraturkurs, såväl i engelska som svenska, lästes båda dessa litterära riktningar, åtminstone så länge studentexamen fortfarande existerade.

Därmed är vi inne på litteraturhistoria, som kom att bli mitt huvudämne. Professor var Sverker Ek, vars föreläsningar var berömda och för övrigt redan finns skildrade i svensk skönlitteratur. De var snarast en sorts föreställningar av en omedveten entertainer, men seminarieövningarna för nybörjare hade han aldrig hand om. I stället sköttes den saken av docenten Nils-Åke Sjöstedt. Diskussionerna kring studenternas trebetygsuppsatser kunde ofta vara lärorika, informativa och öppna nya vägar till förståelsen av litteratur, men tyvärr också emellanåt sjunka ner i petitesseer och smådetaljer, kanske ett nödvändigt offer på vetenskapens altare. I stort kan man nog ändå säga, att det i ämnet litteraturhistoria inte förekom några försök att anpassa undervisningen efter de behov som blivande lärare i ämnet modersmålet kunde ha. Förutom de propedeutiska föreläsningarna, vars innehåll man f.ö. lika väl kunde inhämta genom handböckerna, fanns det bara föreläsningar på en mera vetenskaplig nivå, i och för sig intressanta men knappast tillämpliga i skolans undervisning. Vad man hade behövt var kanske någon sorts, om inte mall, så dock vägledning i konsten att tolka litteratur och strukturera studiet av den, d.v.s. något av vad som längre fram i tiden presenterades i t. ex. Bertil Rombergs "Att läsa epik" och Göran Lindströms "Dramatik". Men ännu var det långt dit – nästan tjugo år.

För att få ut sin fil. ämbetsexamen måste man genomgå och få godkänt i en psykologisk-pedagogisk obligatorisk kurs. Om man ville kunde man också fortsätta och ta betyg i ämnet pedagogik, vilket jag f.ö. passade på att göra. Denna utbildning skulle alltså utgöra en teoretisk grund för vårt framtida pedagogiska arbete med eleverna. Följaktligen fanns det vissa förväntningar på det hela och inte minst på företrädarna för detta ämne.

Tyvärr motsvarades inte förväntningarna helt. Samtalen studenterna emellan pendlade mellan förtvivlan och vild uppsluppenhet, när man diskuterade föreläsningarna och kurserna. Ingenting utöver handbäckernas innehåll och kurslitteraturen i övrigt kom till synes under dessa föreläsningar, som f.ö. bäst tjänade som avskräckande exempel i pedagogiskt avseende. Det enda positiva från den här tiden var en kurs i pedagogisk statistik, där man åtminstone fick veta lite om betygsstatistik och hur man beräknade resultat i olika slags prov och liknande saker, trots en ryckig, nervös och lätt förvirrad framställning av läraren. Mitt intryck av den här institutionen blev alltså ganska negativt.

Pedagogisk litteratur och handledningar

Som tredje och sista punkt i förberedelsearbetet skulle jag vilja nämna det utbud av pedagogisk litteratur och handledningar för lärare, som det fanns tillgång till. Detta utbud gav ofta konkret och handfast stoff för det dagliga arbetet och höll sig nära verkligheten. Inte minst gällde detta en skriftserie, utgiven av SYL, Sveriges yngre läroverkslärares förening. Inledningsvis kunde framhållas nr. 14 i denna serie, "Att tjänstgöra vid högre skolor", av S J:son Lundquist och N Söderbäck. Där behandlades allt om skolplikt, skoladministration, anställningsförhållanden och lärartjänster, skolans inre arbete i form av kollegier och konferenser, betyg, examina, praktisk lärarutbildning m.m. Den var utomordentligt nyttig. Betecknande för tiden var kanske en punkt i framställningen som lydde: "Råd rörande kontakt med myndighet". Hur det var att vara lärare kunde man få veta i Martin Bäcklins bok med samma titel i serien "Handböcker för lärare", som Almquist och Wiksells gav ut. Där fanns allt, från psykologisk pedagogik till lektionsförberedelser, värdefulla synpunkter på "Frågan och svaret", tankar om disciplinen och inte minst resonemang kring huvudfrågan "Att vara lärare". En annan god vägledare var Olov Dahlgrens "Lärarens många roller". I mitt eget ämne, modersmålet, skulle jag vilja ta upp några exempel. Först Ivar Thoréns "Barn och uppsatsskrivning", nr. 1 i SYLs skriftserie. Den var avpassad för realskolestadiet och mycket instruktiv. Den var metodisk i sin framställning med utgångspunkten i det muntliga berättandet för att sedan gå vidare till den skriftliga framställningen. Några år senare hade jag faktiskt tillfälle att träffa författaren, som då kom som censor i studentexamen i de grupper jag den gången hade som examinator. Nr. 16 i samma serie hette "Litteraturläsning i realskolan" av Hulteberg-Yrgård. Även den höll samma goda klass som de tidigare och gav värdefulla lärdomar i litteraturläsningens metodik. John Lekmans "Svenska i skolan" var egentligen skriven för folkskolans behov, men det hindrade verkligen inte att den var ytterst

användbar även i realskolan, Det var en mycket stimulerande läsning. Så fanns naturligtvis Modersmåslärares Förenings Årsböcker, som i varje fall vid denna tid alltid innehöll några uppsatser av metodisk karaktär. Författare var oftast välkända företrädare för ämnet, men även universitetsfolk medverkade. I årsskriften för 1954 behandlades t.ex. "Om litteraturläsning i realskolan" och "Nutida tendenser i svensk språkutveckling"; från 1955 "Hur man läser språklära på realskolestadiet" och "Undervisning i muntlig och skriftlig framställning på skolans mellanstadium", och från 1956 "Tidningsläsning i modersmålsundervisningen".

På motsvarande sätt förhöll det sig i engelska. Ganska tidigt kom jag över en bok, "Levande språkundervisning", med undertiteln "Ett symposium", under redaktion av Martin S Allwood. Ett flertal författare bidrog där med uppsatser i ämnet. Boken utgjorde egentligen en "diskussion om språkundervisningen i brytningstider". Bland artiklarna fanns t.ex. G.K. Laycocks "Levande språkundervisning" och M.S. Allwoods "Litteraturstudier i språkundervisningen", där författaren bl. a. pläderade för studium av Shakespeare och andra författare av högsta rang i stället för de "andra- och tredjeplansverk", som textböckerna brukade innehålla. Immanuel Björkhagens och N. Spångbergs lilla häfte "Hur man undervisar i engelska" innehöll bl.a. lektionsutkast och berörde huvudsakligen nybörjarstadiet. "Engelska 1, Teacher's Book" av Hedberg, Gustafsson, Gorosch innehöll också lektionsförslag jämte mängder av andra uppslag till övningar av skiftande slag. Lektorn vid Annedals Folkskoleseminarium i Göteborg, Carl Bergener, som jag skulle få som handledare lite senare under provåret, hade gett ut "Att undervisa i engelska", men även den behandlade huvudsakligen nybörjarundervisningen. Oxford University Press utgav ett Teacher's Library med bl.a. flera delar av "The Teaching of English Abroad", egentligen avsedda för undervisningen i kolonierna men i viss utsträckning användbara också annorstädes. Birger Thoréns "Mål, Medel och Metoder vid skolans språkundervisning" kom först 1957, alltså lite senare än de tidigare anförda exemplen, men omfattade i stället en mångfald aspekter på språkundervisningen och gav också flera exempel på olika typer av prov samt förslag till bedömning. Hela tiden fanns även "Moderna Språk" med flera nummer om året, där man kunde hålla sig à jour med såväl vetenskapliga artiklar som rent pedagogiskt material. Detta axplock ur det förråd av pedagogisk litteratur som stod till buds, och som man givetvis själv fick söka upp och skaffa sig, visar kanske, att man inte behövde känna sig alldeles övergiven, utan hade goda idégivare och erfarna handledare, när man förberedde sina lektioner. Sammantaget kan man nog säga mot bakgrunden av ovanstående, att man inte var helt oförberedd för de kurser och de krav en ung lärare ställdes inför. Den praktiska lärarkurs jag senare genomgick gav i

realiteten inte mycket utöver det jag tidigare inhämtat eller erfårit i praktiskt arbete.

Den svenska skolan fungerade alltså under förra delen av femtioalet fortfarande i stort sett i sina gamla former, men under den senare delen började förändringens vindar blåsa starkt och ganska snart var allt helt förändrat. Nu, långt efteråt, känns det ändå värdefullt att som lärare ha fått tjänstgöra en tid i denna skolform, som för dagens unga förefaller så främmande och avlägsen. Det fanns inte desto mindre en hel del gott som kunde bevaras därifrån och utvecklas i den nya skola som nu var på väg.

Bengt Kjellström:

Sambandet utbildning – verklighet var inte starkt men räckte dock som en grund

Våren 1994 firade min årgång 50-årsjubileum av vår studentexamen i Skövde. När vi gick ut klarade samtliga 50 elever såväl de skriftliga som de muntliga proven. Detta hade inte hänt på många år. Vi var således en flitig och skötsam årgång studenter, ett positivt urval, cirka 10% av den totala årskullen. Mot slutet av andra världskriget kom vi ut på en kärv utbildningsmarknad, där det krävdes höga studentbetyg. Av mina 32 klasskamrater på reallinjen blev 12 folkskollärare och 6 civilingenjörer, och resten spreds över ett brett yrkesregister. Av folkskollärarna har så gott som alla vidareutbildat sig, ett tecken på utbildningsväsendets omdaning och expansion. Under jubileumsmiddagen visade det sig, att flera av oss led av den klassiska uppfattningen, att alla efterkommande årskullar "kan" så mycket mindre än den egna, och som före detta skolchef vore jag delaktig i denna sorgliga utveckling. Härtill var att genmäla, att om dessa återkommande påstående vore sanna, så skulle all kunskap för länge sedan vara uttraderad. Vidare kunde genmälas, att jämförelsen är svår att göra mellan vår situation och dagens, där över 90% av årskullen får gymnasieutbildning. I denna stora grupp finns troligen mer än 10%, som lämnar gymnasiet bättre rustade än vi gjorde. Genomsnittsprestationen har rimligen sjunkit men den sammantagna kunskapsmassan har ökat ofantligt.

Den gångna 50-årsperioden omramar hela mitt yrkesverksamma liv. Den skola jag mötte vid ingången och den yrkesroll jag hade då har inte så värst mycket att göra med den skola och den roll jag hade vid utgången. Sett enbart ur det förhållandet kan grundutbildningens relevans för yrkesrollen förefalla mindre betydelsefull. Skolans yttre organisation och allas vår sociala situation har förändrats i mycket hög grad. Där om kan inte råda några delade meningar. Desto mer skilda är värderingarna av dessa förändringar. För mig är det angeläget att deklarerat en orubblig tro på enhetsskoleidén, för mig "den enda vägen" mot en rättvis skola och ett rättvist samhälle.

Efter studentexamen följde militärtjänstgöring. Funderingarna kring yrkesvalet var ständigt aktuella. De begränsade möjligheterna att komma in på någon utbildning över huvud taget styrde nog starkare än intresseinriktningen. På fritiden pluggade jag emellertid för att komplettera min studentexamen, dels genom att höja betygen, dels genom att läsa in nya ämnen. Jag "muckade" i oktober 1945. Då hade man yrvaket upptäckt, att det snart skulle bli stor lärarbrist i folkskolan. I hast ordnades en särskild studentlinje. En termin ersattes med två sommarkurser om vardera sex veckor. Jag anmälde mig som sökande, och i början av januari 1946 stod jag tillsammans med ett 70-tal andra studenter utanför seminariet i Karlstad för att tävla om 28 platser. Som grund för intagningen låg studentbetyget, som måste innehålla betyg från sista ring i matematik, fysik, kemi, biologi och geografi. Något eller några av dessa ämnen kunde läsas in under seminarietiden. Därtill provades vi i musik, träslöjd och muntlig framställning. Särskild vikt fästes vid det senare provet. Efter avslutade prov samlades vi i aulan för att ta del av resultatet. Jag hade blivit antagen. Framtiden låg öppen för mig.

Redan följande dag började studierna. Vi hamnade i en idyllisk skola, inrymd i tämligen imponerande lokaler, i vars ena halva en övningsskola med klasserna 1–8 undervisades. Den praktiska lärarutbildningen bedrevs där under ledning av övningsskollärare, vår tids metodiklektorer. Dessutom var ett antal lärare i stadens skolor våra handledare. Vid själva seminariet fanns 160 elever. Det fanns således inte plats för någon anonymitet, alla kände till varandra, många kände varandra väl, och det rådde en familjär stämning. Till detta medverkade de privata matställena runt skolan, där man tog emot matlag och där man träffades 3–4 gånger om dagen. Då gick diskussionens vågor höga. Våra lärare var välutbildade, i regel med doktorsgrad, och de kände sina elever. Allt detta lade grunden till en positiv studiemiljö. Undervisningen bedrevs efter gymnasial modell som klassundervisning men under friare och debattvänligare former och med större elevinflytande. Den schemalagda undervisningen omfattade kristendom, modersmål, psykologi och pedagogik, metodik, nationalekonomi samt musik, slöjd, gymnastik och teckning. Dessutom hade vi undervisningsövningar, trädgårdsskötsel, bibliotekskunskap och instrumental-musik.

Så såg de yttre förutsättningarna ut. Hur stod sig nu den utbildningen vid mötet med skolans vardag? Den kortfattade beskrivningen ovan vittnar om en utbildning, avpassad för byskolläraren, som allting skulle bestyra, en nästan bondesonsk studieplan. Men skenet bedrar, åtminstone delvis. Positivt och av bestående värde var de förkunskaper, som krävdes för inträde. Studentexamen skulle innefatta gymnasiet samtliga naturvetenskapliga ämnen samt geografi. Sedermera har inträdeskraven

till lärarhögskolan tidvis varit lägre, vilket resulterat i sänkt kunskapsnivå i grundskolan. Det har funnits inte bara en tendens utan också en uttalad uppfattning, att skolans sociala mål vore viktigare än dess kunskapsmässiga. En i grunden felaktig motsättning mellan dessa olika mål har förstärkts. I själva verket går målen hand i hand. Utan gedigna kunskaper utvecklas ingen elev till en "harmonisk människa och duglig och ansvarskännande samhällsmedlem". Goda lärarkunskaper är ett nödvändigt men ej tillräckligt villkor för att nå skolans olika mål. Jag vill därför mena, att dåtidens krav på förkunskaper var en god grund att bygga vidare på.

Här läser vi inte Fader vår, vi ber den!

Kristendoms kunskap var ett tungt ämne i utbildningen. Den egentliga undervisningen var i Karlstad av mycket hög klass. Ansvarig för den var lektorn Ragnar Eklund, son till karlstadsbiskopen J.A. Eklund. Ragnar Eklund var en djupt bildad, kunnig och vidsynt man, som tillät vida diskussionsgränser. Undervisningen har haft bestående värde och fyllde mycket väl kravet på objektivitet och mångsidighet i dagens läroplaner. Av mer tvivelaktigt värde var den traditionellt "kristeliga" andan med hundraåriga rötter. 1937 års seminariestadga föreskrev daglig morgonandakt, terminsupprop efter "bön och sång", tillhörighet till svenska kyrkan m.m. Vi utbildades för att undervisa enligt 1919 års undervisningsplan, på sin tid ett radikalt dokument, som dock föreskrev religionsutövning i olika former. Det var därför naturligt, att den individuella instrumentalundervisningen i första hand var inriktad på koralospel. Detta var redan då en tveksam grund med tanke på det mångkulturella samhälle vi gick till mötes, ett samhälle, som också snabbt var på väg mot åtminstone formell religionsfrihet. Jag minns mycket väl ett tillfälle, då jag hade undervisningsövning. Det var sista lektionen för dagen, och enligt gängse mönster bad jag eleverna ställa sig upp och läsa Fader vår. Handledaren inledde den efterföljande kritiken med en kraftig reprimand: "Här läser vi inte Fader vår, vi ber den!"

Min erfarenhet som skolledare säger mig, att religionsfrihetslagen från 1951 haft dåligt genomslag i den svenska skolan. Jag erinrar mig min första skolledarkonferens 1967 på hotell Portalen i Jönköping, då skolans morgonsamling skulle debatteras. Jag såg fram emot det, eftersom jag ägnade stort intresse åt objektiviteten i religionsundervisningen. Jag blev mycket besviken, eftersom debatten i huvudsak kom att handla om huruvida prästen skulle komma "civilklädd" eller inte och i vilket tempo psalmerna skulle sjungas! Så besviken blev jag, att jag med bultande hjärta begärde ordet och kom med invändningar. Det hela ändades med att den förträfflige, faderlige och mycket uppskattade länsskoleinspek-

tören Gillis Lönnermark tog mig milt i örat. Knappt 25 år senare utbröt i en landsända frågan om kollektiv morgonbön och bordsbön. Vederbörande länsskolnämnd gjorde uttalandet, att det kunde gå för sig, om föräldrarna var överens! Den starkt kristendomsinfluerade seminarieundervisningen har måhända för äldre lärare försvårat anpassningen till en skola, som har att utbilda elever i ett samhälle, där tanke- och åsiktsfrihet utgör viktiga hörnpelare. Inför nya läroplaner uppstod en allmän förvirring med inslag av uppfattningen, att skolan över huvud taget inte finge påverka. I själva verket är naturligtvis skolans självklara uppgift att påverka till de mål läroplanen föreskriver. I religionsundervisningen tror jag att min lärargeneration upplevde den svåraste diskrepansen mellan utbildningen och den verklighet, som låg bakom knuten något årtionde senare. Förvirringen förstärktes naturligtvis av svårigheten för den enskilde läraren att förena sina egna värderingar med kravet på objektivitet.

Liten uppmärksamhet åt samhällsutvecklingen

Det är märkligt, hur liten uppmärksamhet man i undervisningen över huvud taget ägnade samhällsutvecklingen. Under min seminarietid avled Per Albin Hansson och efterträddes av Tage Erlander. Att Erlander var ecklesiastikminister kände vi säkert till, men det är nog tveksamt, om vi visste, att han var ordförande i skolkommissionen och vad den sysslade med. Jag erinrar mig mycket tydligt, hur vi i nationalekonomi fick lära oss "ryssavtalets" innehåll. Däremot kan jag inte komma ihåg, att man berörde det utredningsarbete, som pågick om den obligatoriska skolans omdaning. Denna brist sammanhängde naturligtvis med den eviga frågan om stoffurvalet för en begränsad studietid. Utbildning skall anknyta till dagsaktualiteter, men dessa måste ha en sådan dignitet, att de medverkar till att skapa en referensram av betydelse för utbildningsmålet.

En sådan referensram tycker jag nog, att vi fick i pedagogik- och psykologistudierna liksom i metodikundervisningen. Undervisningen var inspirerande, inte minst tack vare lektorn Erik Paulsson, en ovanlig och fascinerande personlighet med bred lärarerfarenhet. I sin tjänst hade han viss undervisning i småskolan, och där kunde vi följa hans okonventionella metoder för att sedan ha honom som lärare i psykologi, pedagogik och metodik. Det rådde ömsesidig tillgivenhet mellan honom och de små eleverna. De flockades omkring honom, då han visade sig på skolgården. Han kompletterades på ett positivt sätt av den mer stringente adjunkten Göte Klingberg. Dessa båda lade en sådan grund, att det blev naturligt att successivt komplettera sina kunskaper och följa den pedagogiska debatten. Det är viktigt att tillägna sig så goda kunskaper, att man kan förhålla sig kritisk och avvaktande till trendighet och övertro på enskilda metoder

eller pedagogiska filosofier. Det är ett känt faktum, att man vid försök med alternativa arbetssätt gärna bortser från felkällor som t.ex. elev- och lärarurval, tillfälligt höjd motivation och omgivningens förväntningar och intresse. Det är ingen konst att genom enkla manipulationer skapa elitklasser och elitskolor, men detta sker inte alltid som resultat av en effektivitetsökning. Det finns en reell risk, att man med dagens profileringar, skolpeng, valfrihet m.m inom grundskolans ram erövrar parallellskolan åter genom resurskoncentration, där svaga elever får betala priset.

Gustav Jonsson

När jag bläddrar i rektor Erik Brevners redogörelse för läsåret 1945–46 finner jag bland annat en förteckning över föreläsare och deras ämnen. Av dessa minns jag Thyra Fredings frejdiga kåseri med titeln "Selma Lagerlöf och Mårbacka", intressant och givande. Biskop Runestams föredrag om folkskolans sexualundervisning minns jag som föga fördomsfritt och mycket moraliserande. Jag minns framför allt en svartlockig Gustav Jonsson, ännu inte känd som "Skå-doktorn", då läkare vid lasarettet i Karlstad. Han talade om barns skilda reaktioner på påfrestningar och konflikter och hur vi vuxna i vår tur möter och svarar på dessa reaktioner. Jonsson var redan vid den här tiden mycket kontroversiell och arbetade i stark motvind. Jag kan inte minnas, att hans mycket intressanta och engagerande framställning följdes upp på något sätt, än mindre ledde till diskussioner och studier om elever med olika problem. Det är över huvud taget förvånande, hur lite vi fick lära oss om det spektrum av individuella problem, som varje lärare möter i varje elevgrupp, hur problemen uppkommer och hur de skall mötas psykologiskt, pedagogiskt och socialt.

Erfarenheter från yngre lärare tyder på, att dessa brister i den grundläggande undervisningen består. Så länge inte alla lärarkategorier i sin grundutbildning får med sig så grundliga kunskaper i barn- och ungdomspsykologi och (special)pedagogik, att de i sitt förhållningssätt införlivar ett mer individinriktat synsätt när vi inte fram till en naturlig individualisering i klassrummet. Varje lärare måste vara lika mycket "elevexpert" som ämnesexpert. I min första lärarkalender från 1947–48 återfinns jag i min 5–6:a "Balle", en mycket duktig, intresserad och angenäm pojke. Han sög åt sig orienteringsämnena som en svamp och visste mycket om vad som rörde sig i tiden. Vi hade rättskrivningsövningar varje vecka. I Balles kolumn i min lärarkalender står i stället för antalet fel ett A. Det betydde avskrivning. Balle hade grava läs- och skrivsvårigheter. När klassen hade "tysta övningar" lästränade jag enskilt med honom. En dag droppade något ner i läseboken. Jag trodde, att han grät och tittade försiktigt på honom. Nej, han grät inte. Men hans ansikte var

kritvitt, och från hans panna droppade stora svettpärlor. Så diskret som möjligt avbröt jag mina övningar. Ingen experthjälp fanns att tillgå, och jag stod handfallen inför problemet. Att handikappet som sådant var besvärande och hindrande var uppenbart, men att det dessutom kunde vara ett så svårt trauma för ett litet barn var en chockartad upplevelse. Balle kunde jag bara hjälpa genom förståelse, hänsyn och försiktighet. Jag började läsa litteratur i ämnet och gick på kurser, bl.a. med medverkan av Rickard Lindahl.

De viktiga övningsämnena

Stor uppmärksamhet ägnades folkskolans övningsämnena: musik, olika slöjdarter, gymnastik, teckning och trädgårdsskötsel, en meny, som var väl anpassad till den lilla byskolan, som snart skulle gå i graven. Vi sjöng "stamsånger", hurtiga och fosterländska och vemodiga sånger ur "Den svenska sången", vi lärde oss den utomordentliga tonika-do-metoden, vi spelade koraler och i mån av talang sonater o.d. ur den klassiska piano-reportoaren, vi tillverkade radiobord och askfat, band böcker, okulerade och ympade fruktträd. Det var nyttigt men bara under en kort tid av vår lärartid, innan undervisningen övertogs av mer välutbildade övningslärare. Stor och bestående nytta upplevde jag att jag hade av teckningsundervisningen. Att teckna och illustrera har man ovärderlig nytta av i all undervisning. Utbildningen i teckning höll hög kvalitet. Den utomordentliga läraren Erik Nyreen lät oss göra serier med teckningar, anpassade till folkskolans kursplaner. Under många år hade jag god hjälp av detta i teckningsundervisningen. En av de sista lektionerna före examen hölls av den gamle gymnastikläraren kapten Fröding. Sträng och sirlig med snörät nackbena skulle han nu lära oss mores. När vi kom ut på vår första plats skulle visiter avläggas hos traktens honoratiore, främst kyrkoherden, som kunde förväntas också vara skolstyrelsens ordförande. När vi ringde på ytterdörren skulle vi mötas av ett hembiträde med silverbricka, på vilken vi skulle placera vårt visitkort. Om föremålet inte vore hemma, skulle vi vika visitkortet i ett hörn eller utefter kortsidan. Situationen utvecklades till att omfatta möjligheten att vi hade fästmö eller fru med oss och hur vi då skulle förfara. Undervisningen i övningsämnena hade för övrigt ingen större relevans för yrkesutövningen men väl för personligt bruk. Musikdirektören Otto Bruhn tände hos mig en gnista, som ledde till kyrkomusikerutbildning och ett livslångt intresse för framför allt orgelspel. Det hade jag nytta av på min första plats i Gösslunda utanför Lidköping. Jag skulle spela på ett bröllop i kyrkan och på den efterföljande middagen på ett hotell i Lidköping. En annan yngling skulle spela fiol. I en paus tog vi oss ett bloss på trottoaren utanför hotellet tillsammans

med inbjuden odalman. Denne var vänlig nog att komplimentera oss för vårt spel: "I ä' allt en rekti trio I bägge!". Vi skrattade och han underströk. "Ja dä säger'a å dä står'a för!"

Landsbygdens misstro

En mörk höstkväll var jag ute på en enslig landsvägs promenad. Laglydigt gick jag på höger sida, då jag mötte en cyklist med svag belysning. Det visade sig vara samme odalman. I mörkret uppstod en lätt krock: "Jösses, går han på höger sida!" – "Ja, det ska man göra", svarade jag. Nu upptäckte mannen, att han hade kört på skolläraryn, som trots sin ungdom i kraft av sitt ämbete var värd en viss om än begränsad respekt. Nu gällde det att komma ur situationen med bådvas värdighet i behåll. Mannen var nämligen kyrkvärd, "det högsta man kan bli utan studier" enligt en annan, nyutnämnd kyrkvärd. Han klarade situationen elegant: "Dä' försökte' di allt, men dä' feck di snart gå ifrå."

Det kan i samband med den här episoden vara på sin plats att beröra den komplicerade sociala situation, som jag upplevde, då jag kom ut som ung lärare på den skaraborgska landsbygden. Från att ha varit hunsad skolelev, kuvad basse och något friare seminarist var man plötsligt tjänsteman. Vid den här tiden fanns det på landsbygden fortfarande kvar en viss misstro mot tjänstemän. För skolans och lärarnas del hade den ambivalenta attityden mot skola och lärare sina rötter i 1842 års folkskolestadga, som för de fattiga landsbygdskommunerna innebar en tung ekonomisk börda. Ända fram till kommunreformen 1952 dominerades landsbygden av enkla skolor, ofta torftigt utrustade. Så sent som 1951 var jag enligt förordnandet "lärare, klockare, kantor och organist" i en kommun/församling på ca 180 invånare. När då den myndige folkskoleinspektören Lönnermark pådömde ganska omfattande reparationer i min tjänstebostad, bl.a. skulle "mössen effektivt utestängas", var det naturligtvis en kännbar utgift. Min företrädare hade funnit sig i att inte kunna hålla sin tjänstgöringsskyldighet fullt ut, därför att skolskjutsorganisationen då skulle bli för dyr. När jag påpekade detta svarade skolrådets ordförande: "Dä' håller vi allt töst mä', för annars blir skolskjutsen för dur!" Jag höll inte tyst, och först när inspektören hotade med indraget statsbidrag fick jag och framför allt eleverna de föreskrivna lektionerna. Som ensam lärare i en liten kommun fick man envist hävda skolans intresse. Detta krävde ett visst civilturage, och relationerna blev ibland något kärva. Halva skolhuset var min bostad och resten var skolsal och korridor med vardera en värmepanna. Det senare var försvårande för mig, eftersom jag också var vaktmästare och städare. Som ersättning för detta hade jag "fri vedbrand" till min bostad. Det var med viss tvekan man lät mig slippa tömma

två stycken 5-håls torrdass. Den reservation jag ibland upplevde låg inte på det personliga planet, men läraren representerade en verksamhet som inte alltid ansågs som nyttig och nödvändig, åtminstone inte fullt ut. Jag insåg emellertid snabbt, att det var nödvändigt att sätta sig in i skolans, kommunens och samhällets regelsystem och skolans funktion i samhället. Härom talades det mycket lite under utbildningen. Förhållandena tycks inte vara bättre i dagens lärarutbildning.

Den praktiska lärarutbildningen och verkligheten

Hur stämde då den praktiska lärarutbildningen med den verklighet som mötte? Utbildningen bedrevs i form av auskultation, enstaka undervisningsövningar och serier. Under auskultationen, som pågick under hel-dagar, följde vi undervisningen i seminariets övningsskola, i några av stadens skolor och i några B-skolor i grannskapet. Den undervisning vi följde var i huvudsak traditionell, och man kände igen sin egen skoltid. Lärarna var naturligtvis duktiga. Några av dem höjde sig över de övriga, främst den tidigare nämnde Erik Paulsson och Ruth Lilius, som var starkt influerad av de göteborgska aktivitetspedagogerna. Hon liksom Paulsson utstrålade engagemang och omsorg om eleverna. Vi skulle också följa undervisningen i B-form. Min grupp kom till en B2-skola i stadens utkant. Det blev inte så mycket tillfälle att studera metodiken. Redan efter några lektioner fick vi själva överta undervisningen. Vi fick ta var sin klass, och i stället för en B-klass bildades fyra A-klasser, dock i samma klassrum! Magistern själv satt i katedern och ägnade sig åt enskilt arbete, möjligen pedagogiskt, kanske kommunalt. Av praktiska skäl fanns telefon i klassrummet, och när den ringde fick vi alla vara tysta, medan magistern samtalade. Vi kunde konstatera att samtalet inte rörde skolan. Av B-skolemetodiken lärde vi föga, men det kompen-serades i någon mån av den reguljära metodikundervisningen. När jag började min första tjänstgöring i en B1-skola kände jag mig trots allt förberedd för den undervisningsformen. Den centralisering av skolenheter, som skedde i samband med kommunreformen 1952 innebar en snabbare övergång till A-form. Vi lärare såg ju detta som ett pedagogiskt framsteg. Ur ett 45-årigt perspektiv på skolan kan man på allvar fråga sig, om inte övergången till A-form innebar att man förskingrade ett värdefullt pedagogiskt arv, som snabbt försvann med nya lärargenerationer.

Bland mina böcker har jag förmånen att förvalta en protokollsbok för Falbygden lärarklubb, som bildades som en informell intresseorganisation för manliga folkskollärare och verkade mellan 1927 och 1967. Det är ett imponerande dokument alltifrån handstilarna till språkbehandling och sakinnehåll. Här förs en mycket kompetent pedagogisk diskussion. Med

stor behållning läser jag idag till exempel ett utförligt referat av ett föredrag med åtföljande diskussion i ämnet "Skola-hem". Det hölls i april 1929 av en lärare, som sedermera blev en av mina första kollegor.

Inledningsanföranden och diskussioner fördes för övrigt oftast ur B-skolläraernas perspektiv, eftersom de var i majoritet. Idag diskuteras årskursblandad och årskurslös undervisning, i själva verket en tillämpning och utveckling av den gamla B-skolans metodik. Det vore nyttigt, om man i dagens debatt hade med sig bagaget från den gamla B-skolan och kunde lyssna till ekot från den avlägsna tid, då byskolans katedrar i hög grad befolkades av lärare, som rekryterats från begävningsreserven.

Snart nog fick vi hålla övningslektioner inför handledare och kamrater, som efter lektionen risade och rosade den pedagogiska insatsen. Så småningom fick vi självständigt genomföra en serie med lektioner, omfattande ett bestämt kursavsnitt. Kontakt och samråd hölls med handledaren, som då och då dök upp under lektionerna. Den kritik vi fick för lektioner och serier var föga djuplodande och ensidigt inriktad på lärarrollen. Elevrollen och föräldrarollen fanns inte med i bilden. Vi fick inte tillfälle att diskutera elevproblem eller över huvud taget sociala problem i klassen. Möjligen kan sekretessfrågan ha lagt hinder i vägen, men förklaringen är nog enklare än så: problemen var säkert mer sällsynta än idag, och miljön med en handledare och några lärarkandidater i en utbildningsanstalt för lärare förhindrade att eventuella problem tog sig konkreta uttryck.

Verkligheten visade sig annorlunda. Så sent som vid 40-talets slut tog sig fattigdom och sociala skillnader påtagliga uttryck, också i barnens yttre. En stor del av eleverna saknade stimulans från föräldrarna och tillräckligt god fysisk miljö för att kunna tillgodogöra sig skolarbetet i tillräcklig grad. Barnen deltog, särskilt bland småbrukarna, i det dagliga arbetet i hemmet, och den kontakt man hade med föräldrarna gällde nästan uteslutande att barnen skulle få vara hemma och hjälpa till, kanske mer en tradition än en nödvändighet. Det fanns således påtagliga hinder för att nå läroplanens höga mål, särskilt bland de sämre lottade. Det är bara att hoppas, att man som ung och oerfaren lärare och människa tog till sig sambandet mellan bakgrundsfaktorer och studieprestationer. Tänk, om man hade haft föräldrakvarter redan vid den här tiden! Mina första elever har etsat sig fast i minnet, men av föräldrarna minns jag inte så mycket. Idag är föräldrakontakter dessbättre ett naturligt inslag i skolan.

Ingen utbildning kan göra anspråk på att täcka ett helt yrkesliv. Förändringar sker snabbare än vi i regel kan föreställa oss, och det yrke vi lämnar bakom oss är ett helt annat än det vi gick in i i 20-25 årsåldern. Den korta lärarutbildningen har därför inte burit hela vägen men väl varit en bra start för den första tiden och en god grund att stå på för att möta

successiva förändringar. Läraren måste från början vara beredd att möta förändringar men också att kritiskt granska dem: hon/han skall ha goda kunskaper och färdigheter och vara väl orienterad i sin egen tid och i det förflutna. För de flesta lärare har yrkesvalet i hög grad styrts av erfarenheter från den egna skolgången. Det kan synas negativt, och det kan vara en bromsklots för förändringar i skolan. Jag tror emellertid, att man ska se egna eleverfarenheter som en positiv faktor i yrket. Vilka lärare minns vi? Vi minns framför allt extremerna, kufarna och de fruktade men främst de duktiga och omtyckta, förebilderna för oss själva. Hurudana var mina bästa lärare? En genomgående egenskap hos lärare på alla utbildningsnivåer har varit goda kunskaper, förmågan att se och klargöra större sammanhang och struktur i ämne och metodik. Detta är nödvändigt men inte tillräckligt. Mina bästa lärare har också haft engagemang, humor, mänsklig värme, samhällsintresse, fasthet och pålitlighet. Naturligtvis har sådana lärare en oerhörd betydelse för de elever, som själva väljer lärarbanan.

Om likvärdiga skolan för alla – kommer den att raseras

De allra flesta av lärarna i dagens skola är, oberoende av politisk hemvist, radikala i ordets positiva mening i sin syn på skolan. Begrepp som eleven i centrum och en skola för alla har genomsyrat skolan. Till detta har bidragit det faktum, att så gott som alla lärare i grundskola och gymnasium undervisar elever från hela det sociala registret. Urvalsskolan har försvunnit. En skola för alla är inte bara ett resultat av den allmänna demokratiseringsprocessen utan har också starkt bidragit till den processen. Vi lite äldre erinrar oss lätt den sociala och ekonomiska vattendelare, som realskolan och det dåtida gymnasiet utgjorde.

Under min utbildning och mina första lärår växte en ny politisk medvetenhet fram hos mig. 1950 års enhetsskolebeslut satte liv i drömmen om en ny skola, som jag sedan har haft förmånen att arbeta i ända fram till pensioneringen 1990. I den mån utbildningen och de första åren väckte några visioner hos mig, så har jag burit med mig dem och fått vara med om att förverkliga dem. Under 80-talet framtonade emellertid en allt starkare utilistisk syn på framför allt gymnasieskolan, vars utbud alltmer skulle anpassas till det lokala näringslivets behov. Den gamla folkbildningstanken och den enskilda människans personlighetsutveckling kom mer i bakgrunden. Att som skolchef påpeka att vi borde utbilda våra elever för en betydligt vidare arbetsmarknad, inte minst med tanke på ett enat Europa, med större utrymme för ett friare val än det lokala näringslivets efterfrågan erbjöd, var som att svära i kyrkan. "Systemskiftet" har medfört en marknadsinriktad syn på skolan. Konkurrens och profilering betonas.

Elever och föräldrar har blivit "kunder", samtidigt som eleverna betraktas som produktionsfaktorer. Decenniers trägna arbete för en likvärdig skola för alla hotar att raseras i ett nytt system, där segregationen blir alltmer märkbar. Skolans centrala, regionala och också primärkommunala administration har avrustats och fråntagits möjligheten att verka som kontrollstationer för en likvärdig utbildning.

Sambandet mellan min lärarutbildning och den verklighet jag mötte under första lärarår var förvisso inte särskilt starkt. Det räckte dock som grund för att haka på den utveckling, som ledde fram till en skola, vars mål jag solidariserat mig med och känt starkt för. Sambandet mellan den skola jag lämnade som pensionär och den som sedan förändrats enligt en ny ideologi försvagas alltmer. Utifrån mina personliga värderingar är den förändringen mycket negativ. Den måste brytas.

Sixten Marklund:

När morgonbönen försvann

Några skolminnen om hur kristendoms- kunskap blev religionskunskap

Nu var det 1943

Som nyexaminerad från fyraårigt folkskoleseminarium i Luleå sökte och fick jag min första tjänst som extralärare för en sjunde klass vid Kyrkskolan i Arvidsjaur i Norrbottens län. Riksdagen hade 1937 beslutat, att den dittills normalt sexåriga folkskolan skulle allmänt förlängas till minst sjuårig inom en given övergångstid. Krigsåret med beredskap och dålig ekonomi gjorde, att reformen fördröjdes. Först 1949 var den helt genomförd. Arvidsjaur hörde till de raskare och började 1943.

Överläraren, min närmaste chef, tog sig an mig. Både jag själv och min klass var nya. Han var en kortväxt och knastertorr "gammelungkarl" (benämning i denna landsända för "äldre ogift herre"), trots titelbortläggningen något högtidlig men alltigenom vänlig och hjälpsam. Han gick igenom tim- och kursplanerna för den nya sjunde klassen, gav råd om veckoschemats uppläggning, hur materielrummets och skolbibliotekets resurser kunde användas osv och råde mig att i ordningsfrågor och rutinärenden först fråga den av oss lärare som var tillsynslärare och vars klassrum låg närmast mitt eget. Denne senare blev mig en god vän och hjälpare. Om något år befordrades han emellertid själv till överlärare att ersätta den som tagit emot mig men som nu blivit ingenting mindre än statens folkskolinspektör i Västerbottens län. Detta ansågs allmänt vara det högsta en folkskollärare kunde komma. Jag noterade karriärstegen.

Av vad överläraren sade minns jag främst hans råd om skrivundervisningen. Den skulle omfatta uppsatsskrivning, rättskrivning, språkbyggnadsövningar och välskrivning. En uppsats skulle skrivas varannan vecka, då kladd skulle rättas av mig, det rättade sedan renskrivas med bläck för att därefter betygsättas av mig. Inte minst renskrivningen, som samtidigt var en övning i välskrivning, var en pärs för både lärare och elever. Detta var på de vassa stålpenornas och bläckhornens tid. Överläraren tog också upp kristendomsundervisningen, där lärokursen och läroboken

omfattade kristendomens historia jämte studier av vissa bibeltexter. Så till morgonandakten. ”Spelar du orgel?” frågade han, på vilket jag svarade ja. Då var detta inget problem, ansåg han, och tillade: ”Läs ur någon bra morgonbönsbok! Fråga kollegerna, de har säkert sådana.”

Därmed var en av de frågor jag själv hade tänkt ta upp besvarad. Morgonandakten i skolan, sådan jag erinrade mig den från min egen folkskoletid, hade bestått av fyra delar: 1) psalmsång unisont, 2) Fader Vår läst unisont, 3) ”religiös text” läst av läraren, vanligen ur en morgonbönsbok, och 4) psalmsång unisont. I anvisningar om undervisningsplanens tillämpning, såväl den centrala av år 1919 som senare lokala sådana, hade denna morgonandakt jämte efterföljande första lektion tilldelats en timme. Efterföljande lektioner omfattade alla 45 minuter. Gränsen mellan morgonandakten och första lektionen var alltså flytande, vilket jag själv senare skulle komma att utnyttja.

Sådan var alltså morgonandakten och så hade den vanligtvis tett sig också i folkskoleseminariets övningsskola. Jag tolkade också överlärares måttliga engagemang så att det skulle förbli därvid. Själv såg jag inte heller ”morgonbönen”, som den kallades i vardagslag, som någon större fråga. Att jag efterhand kom att ägna den större intresse skall jag här återkomma till.

Gengasens tid

Jag hade börjat min lärarutbildning vid Luleå folkskoleseminarium den 1 september 1939. Samma dag bröt andra världskriget ut. Det pågick seminarietiden ut och ytterligare två år. En del av mina äldre manliga klasskamrater blev under studietiden inkallade till militärtjänst under upprepade korta perioder, vilket var dem till förfång, i inget fall likväl så länge att de tvingades avbryta eller senarelägga fortsatta studier. Den risken visade sig därtill snart obefintlig, då det vid rikets seminarier inte togs in någon årskurs närmast efter vår. Det blev så av två orsaker. Dels hade det på 1930-talet fötts ovanlig små årskullar i vårt land, vilket signalerade ett minskat behov av lärare, dels blev krigsårens ekonomi illa ansträngd. Allmän krigsberedskap proklamerades, utrikeshandeln blev svårt kringskuren. Folkskoleseminariet fylldes en tid med fler beredskaps-soldater än studerande.

Detta var gengasens tid. Bensin och olja, så långt sådant stod att uppbringa, gick nästan helt till det militära. Yrkestekniker och allsköns bysnillen landet över visade nu prov på en närmast otrolig förmåga att konstruera aggregat, som av trä eller träkol producerade ”generatorgas” duglig att driva vanliga bilmotorer med. Varje by hade sin egen Uppfinnar-Jocke. Som osande lösbehag fram eller bak på bilarna blev aggrega-

ten en hjälp i nöden, likväl med ständigt sot i motorerna, läckor med farlig gas och ett evigt påfyllande av trä eller kol. Järnvägarnas ånglok fick på motsvarande sätt ofta eldas med ved eller träkol. Jag minns det första ”kokslovet”, då seminarierna och flertalet av landets skolor fick stängas under två kalla februariveckor just för att koksimporten var otillräcklig. Kokslovet överlevde för övrigt beredskapsåren och blev efterhand ett stående midvinterlov för skidsemester eller ledighet för andra ändamål. Ett lika envetet som trist problem var ransoneringen av allt vad som inte fanns i tillräcklig mängd för alla och envar. Den stående frågan inför inköp av nära nog allt var: ”Har jag kuponger?”

Likväl kan jag inte minnas mina seminarieår och första lärarår som svåra. Tvärtom var tiden fylld av allsköns intressanta sysslor och optimistiska planer. På kvällarna ledde jag frivillig gymnastik för vuxna åt idrottsföreningen och en studiecirkel i engelska åt ABF. Jag hade också timundervisning i fortsättningsskola på kvällstid.

Mer tid än sådant tog emellertid mina egna kvällsstudier med Hermodskurser i matematik och främmande språk. Jag ville ta studentexamen för att senare kunna studera vid universitet. Min folkskollärarexamen berättigade mig nämligen inte till detta. Men jag hade observerat en ny förordning, enligt vilken det för mig skulle räcka med att jag fullgjorde prov för flyttning till realgymnasiets andra ring i tyska och franska och därefter gick upp i studentexamen med först skriftlig och sedan muntlig prövning i ämnena engelska och matematik. Klarade jag detta, fördes sedan betygen från min folkskollärarexamen i andra läroämnena in i mitt studentexamensbetyg. Allt gick vägen och jag åkte tåg till Göteborg i början av juni 1944 och fullgjorde de sista muntliga proven i engelska och matematik vid Hwitfeldtska högre allmänna läroverket. Som mest gnetig minns jag examinatorn i matematik, som förhörde mig ensam inför sittande censorer i en timme och tre kvart.

Privatistexamen fick avläggas på tre orter, i Stockholm, Göteborg eller Lund. Stockholm hade jag tidigare besökt, däremot varken Göteborg eller Lund. Av dem låg Göteborg närmast. Tågresan Arvidsjaur–Göteborg, via Jörn, Krylbo och Hallsberg, tog 23 timmar, kanske var loket vedeldat. Efter prövningarna, där jag fick veta att jag godkänts, köpte jag mig en studentmössa, satte den på huvudet och tog tåget hemåt via Stockholm. Under uppehållet i Stockholm morgonen den 6 juni noterade jag en stor nyhet – västmakternas invasion i Normandie hade inletts. Åkte så åter till Arvidsjaur, där min sjuåriga vikaarie under en vecka. Jag återtog klassen och höll föreskriven ”årsavslutning med examen” inför föräldrar och övriga lyssnare. Per post anlände också studentbetyget från Göteborg. Två dagar senare inställde jag mig vid regementet I 19 i Boden för att fullgöra den värnplikt, som jag då haft två års uppskov med.

Skolämnet kristendom

Det gamla ämnet *kristendom* har i sen tid ändrats till först *kristendoms-kunskap* och sedan *religionskunskap*. Från att ha varit ett självständigt ämne och som sådant alltid stått först i timplaner och skolbetyg har det nu inordnats i en ämnesgrupp kallad *orienteringsämnen*. Även i andra avseenden har det förändrats.

Skolan hade sitt ursprung i kyrkan, den var en del av kyrkan. Som vårt lands första skollag brukar vi nämna 1571 års skolordning, som i sin tur var en del av samma års kyrkoordning. Författare av denna var Laurentius Petri, vårt lands förste protestantiske ärkebiskop. Om hans skola kan det tryggt sägas, att den var kristendom. Läsning, skrivning, latin och vad annat skolan sysslade med var till just för att främja kunskapen om den kristna tron. Och så skulle det länge förbli. Skolan gav kyrkan dess inomverksutbildning.

Vissa paralleller till detta finns än i dag i länder med vad man kallar fundamentalistiska strömningar i religionen. Men även i det moderna industrilandet Japan skiljer man i dag i obligatorisk skola och gymnasieskola på två slag av ämnen, kunskapsämnen motsvarande våra skolämnen och *morallära* som parallell till vår gamla kristendom, det senare med genomgående minst en veckotimme.

Med vår grundskolreform 1962 och våra gymnasieskolreformer 1964 och senare blev vårt allmänna skolväsende *icke-konfessionellt*. Ämnet religionskunskap skall förvisso alltfört innefatta kristendoms-kunskap, men det skall primärt inte avse undervisning i kristen tro utan *om* kristen tro, därtill orientering om även andra religioner. Denna ändring av ämnets art var en konsekvens av att vår riksdag antagit Förenta Nationernas deklaration 1948 om de mänskliga rättigheterna, Europarådets konvention 1950 om skydd för mänskliga rättigheter och grundläggande friheter och en religionsfrihetslag 1951. I samtliga proklamerar religionsfrihet som en grundläggande mänsklig rättighet. Vår första icke-konfessionella läroplan var 1955 års undervisningsplan för folkskolan, kallad U 55. Samma budskap kom för grundskolan i dess läroplan Lgr 62 och för gymnasieskolan i dess motsvarigheter Lgy 65 och Lgy 70. De minnen jag här återger om morgonböner och kristendomsundervisning är från övergångstiden fram till dessa läroplansändringar, dvs främst 1940- och 1950-talen, då de äldre formerna började förändras och nya prövas.

Morgonbönsböcker

Efter min militärtjänstgöring återgick jag till min skola i Arvidsjaur, där jag fick en tredje klass, som jag sedan följde upp i fyran. Därefter sökte och fick jag en lärartjänst i Luleå, min tidigare seminariestad, där jag åter fick

en sjunde klass. Jag blev kvar som lärare i Luleå till 1956, då jag lämnade både staden och folkskolläraryrket. Just sjunde klass tycktes bli mitt öde. Under min tid som lärare 1943–56 hade jag sammanlagt tio klasser, av vilka fyra var sjuor. Kanske var det så enkelt, att äldre lärare valde klass före yngre, att jag länge tillhörde de senare och att sjunde klass då var vad som återstod att välja.

Kristendomsämnet fann jag inte nämnvärt svårare att undervisa i än andra ämnen, i sjunde klass lika väl som i andra klasser. Däremot fann jag det svårare att leda morgonandakterna i högre än i lägre klasser. Utan att ställa till problem visade eleverna ibland mindre intresse för ”psalmsång och bön”, som enligt gällande folkskolestadga skulle inleda skoldagen. Kanske var det inte heller sjungandet och bedjandet de visade sig loja inför utan snarare den ”religiösa text” jag läste ur tidens morgonbönsböcker. Små sedelärande berättelser gick inte hem hos många av dem, vilket alls inte betydde, att de struntade i eller undvek livsfrågor, frågor om rätt och fel, om sant och falskt, om gott och ont, om hat och kärlek, om brott och straff. Kanske var detta just vad stökiga tretton- och fjortonåringar ville höra mer om och diskutera, fast i annan form än att sjunga, be och lyssna till en text.

Andra texter

Jag började med att ersätta morgonbönsboken med andra texter, först vid strödda tillfällen, sedan oftare och än senare under längre sammanhängande perioder. Första nyheten var Selma Lagerlöfs ”Kristuslegender”. Dessa kunde inte enkelt delas upp i korta stycken på tio minuter, varför läsningen ofta kom att pågå första lektionen ut och då inte nödvändigtvis – som tidigare – avslutades med en psalm. Men jag gav tid för kommentarer, och här gjorde jag intressanta iakttagelser. Eleverna hade så många frågor. En del tystlåtna blev plötsligt talföra. Käbbel kunde uppstå om tolkningar. Deras frågor och kommentarer kunde jag ofta förutse, men ibland var de helt oväntade. Spörsmål och åsikter om rätt eller fel, ont eller gott var vanliga och väntade, men mest – och ofta oväntat – avsåg de vad som var ”bra eller dåligt”, och detta gällde allmänt om de gillade texten eller inte.

Jag provade också avsnitt ut Selma Lagerlöfs ”Jerusalem” och några av H.C. Andersens sagor. De senare var tacksammare, därför att de var så korta och klara. Den mobbade ”fula ankungen” och hycklet med ”kejsarens nya kläder” lockade till många konstateranden om mänskliga fel och brister, även till hur sådana kunde benämnas och bemötas. Naturligt nog hade många elever svårt att finna ord för sagofigurernas handlande och för mänskliga fel och förtjänster.

Uppsatser

Om dessa skönlitterära "morgonbönstexter" var användbara som startplattor för muntliga meningsutbyten om människors väl och ve, fel och förtjänster, så borde man kunna gå vidare och skriva uppsatser om dem. Varför inte kombinera morgonbön och uppsatsskrivning under skoldagens första timme? Även detta prövade jag i en sjunde klass. En förnämlig källa och utgångspunkt blev Kaj Munks bok "Jesu liknelser". Jag fann det lämpligt att för eleverna först läsa Kaj Munks framställning av en liknelse och sedan med eleverna läsa samma liknelse i dess originalversion i Bibeln och därefter med dem jämföra de två i fråga om innehåll, ordval och uttryckssätt. Därmed övergick jag i morgonandakten direkt från psalmsång och bön till uppsatsskrivning. Normalt brukade jag vid uppsatsskrivning ge tre eller fyra uppsatsämnen på svarta tavlan att välja mellan. Nu skrev jag endast "Någon av Jesu liknelser". Valet av sådan fick eleverna själva göra.

Som vanligt var det några elever som knorrade: "Det kan jag inte, magistern". En kort diskussion följde, då jag sade att alla fick använda Bibeln och att jag skulle hjälpa dem med detta. Bortsett från ett par pojkar, som ändå fann detta för svårt och som jag då satte att göra en tidigare oavslutad skrivuppgift färdig, så kom alla elever i gång. Jag upptäckte snart, att flertalet elever valt liknelsen "Den förlorade sonen". Några, fast betydligt färre, hade valt "Den barmhärtige samariten". Ingen annan liknelse hade valts, trots att vi diskuterat många av dem, "Den rike mannen och Lasarus", "De fåvitska jungfrurna", "Fariséen och publikanen" m fl. Än i dag torde äldre personer minnas liknelsen om den förlorade sonen bäst. Kaj Munk sade också i sin bok, att den liknelsen var den vackraste berättelsen i Bibeln. Endast ett par elever såg jag använda Bibeln. Först när alla var färdiga med sin kladd, vilket som vanligt skedde i ojämn takt, tog vi rast.

Särskilt minns jag, hur en trumpen, fåordig och vanligtvis svagpresterande flicka, framåtböjd och med näsan nästan nere i skrivboken, ivrigt skrev och suddade och skrev igen. Jag tänkte också på detta, när jag senare gav mig att rätta hennes kladd, som började (ungefär): "Och sonen gick till sin fader och bad att få ut sitt arv för att resa till främmande land. Då sade fadern: Är du riktigt klok?"

Jag hajade till och lyfte rödpennan. En sådan halsbrytande stilblandning dög ju inte. Men, hur rättar man ett stilfel? Jag sänkte pennan och fortsatte. Det kom många fler sådana, men jag förmådde inte rätta annat än felaktig stavning, kommatering och liknande. Sonen levde ett "busliv", skrev hon, slösade bort allt och måste sedan äta "äcklig grismat". Osv. Likväl använde hon ord från klassens diskussion om liknelsen,

exempelvis att han "förfor sitt arv", att han "kom till besinning" och återvände hem och bad att få bli dräng hos sin fadern. Hennes avslutning var patetisk: "Och fadern sade: Sätten skor på hans fötter och ring på hans finger och slakten den gödda kalven, för här ska festas!"

När hon senare rättat och renskrivit uppsatsen med bläck, tog jag mig en lång funderare över vilket betyg, som uppsatsen med alla sina fel och tontigheter var värd. Hon hade ändå helt förstått och beskrivit budskapet i liknelsen: Sonens vildsinthet och faderns sorg, då han försvann, och därefter sonens djupa ånger och faderns gränslösa glädje, då han återkom. Med rödpennan skrev jag betyget AB, den tidens "Med beröm godkänd". Hon sken upp som en sol, då hon såg betyget, visade det också stolt för klasskamraterna intill. Jag kan tänka mig, att detta var det enda överbetyg hon fick under hela sin sjuåriga folkskola.

Skolan i kyrkans knä

Kristendomsämnets tidigare starka ställning i skolan, inkluderande morgonandakt med psalmsång och bön, grundade sig på att skolan administrativt och juridiskt, till viss del även ekonomiskt, var underställd kyrkan. Läroverken stod under biskopar och domkapitel, och folkuppfostran ansvarade församlingarna och deras präster för. Motståndet mot den folkskola, som omsider genomfördes, kom främst från kyrkan. I riksdagen stod kampen för en allmän folkskola mest mellan präste- och bondestånden. Regeringens förslag till 1841 års riksdag om allmän folkskola fann bondeståndet alltför kyrkostyrt. Utöver läsning, bibel- och katekeskunnande behövde skolan enligt bondeståndet ge en allmän medborgerlig fostran. Så blev det också. Med 1842 års folkskola kom även skrivning och räkning, efterhand också historia, geografi och naturlära, vilka dock länge sågs som överkurser. Alltjämt var kristendomsundervisningen det centrala, och här styrde kyrkan. I 1842 års folkskolestadga hette det i dess tionde paragraf:

Presterskapet utöfve en sorgfällig uppsigt över Religionsundervisningen i folk-skolorna. Församlingens Lärare skola fördenskill, så väl i de fasta som flyttande skolorna, flitigt och så ofta deras öfriga embetsåligganden medgifwa, sig infinna, efterhöra och undersöka huru detta skolans wigtigaste kunskapsämne af skol-läraren bibringas, gifwa honom, der det tarfwas, upplysningar och råd, samt sjelfwe genom undervisning, förklaring och tillämpning göra de heliga lärorna lefvande i barnasinnnet.

Vad stadgan nämner "Församlingens Lärare" var prästen. Folkskolläraren var prästens dräng, och skolan var ett bihang till kyrkan. Prästen var också självskriven ordförande i den lokala folkskolestyrelsen, kallad skolrådet, ända till 1930. Församlingarna var i sin tur underställda biskop

och domkapitel. Dessa senare var ända till 1937 regionala myndigheter för folkskoleseminarierna. Vid dessa fanns, även efter 1937, Kristna Seminarieföreningar, som på olika sätt upprätthöll kontakterna med kyrkan. Domkapitelsledamöter och präster förordnades som inspektörer för seminarierna, de medverkade i seminariernas kollegier, årsavslutningar och andra ceremonier. Musikaliska seminarister utbildades till kyrkomusiker.

Folkskolans roll som ett dibarn i kyrkans famn förändrades emellertid. Snart var den mer att likna vid ett aktivt och bångstyrt sparkande barn i kyrkans knä. År 1949 drogs försöksverksamheten med nioårig försökskola i gång, och 1962 beslöt riksdagen, att en ny nioårig grundskola skulle ersätta folkskolan och ett antal andra skolor. Med 1962 års skollag, den första i sitt slag i vårt land, var kyrkans officiella roll som skolans ledare slut. I denna sin roll ersatte skollagen den ålderstigna kyrkolagen av år 1686, skriven i svensk stormaktstid av ärkebiskopen och psalmdiktaren Haqvin Spegel.

Religiösa lärare

Bör man inte vara religiös för att be en bön, även en morgonbön i skolan? Den frågan diskuterade vi vid ett par tillfällen under lärarutbildningen vid folkskoleseminariet.

Flertalet av oss var inte aktivt religiösa, men jag kan inte erinra mig, att detta var något större problem. Morgonandakten ingick i lärarrollen, och den hade vi ju själva valt. Som ny lärare märkte jag likväl snart, att det i lärarutbildningen ingått mycket litet, ja nästan ingenting, om vad morgonandakten skulle omfatta, hur den skulle utformas och ledas. Vi deltog dagligen i morgonandakterna i seminariets aula. Jag upplevde dessa närmast som avstressning. Man sänkte axlarna och lugnade sig. Ett par praktiklärare vid seminariets övningsskola omnämnde morgonandakterna i sina metodiklektioner. I övningsskolan lyssnade vi också på morgonandakter, där jag minns ett par tillfällen, då lärarkandidater ledde andakten. Själv fick jag aldrig någon sådan uppgift. Av lärare vid läroverk har jag också hört, att inte heller de ansåg sig ha fått någon utbildning för de morgonandakter de senare fått leda inom ramen för sin tjänstgöring.

Mycket hände emellertid mot slutet av 1940-talet. Krigsåren hade ändrat mångas världsbild. Inte minst gällde detta synen på skolan och dess roll som folkuppfostrare. På initiativ av 1946 års skolkommision inleddes den nyss nämnda försöksverksamheten. Religionsundervisningen kom där att få en ny roll. I läroplanen för den grundskola som senare infördes, omsider också i motsvarande för gymnasietadiets skolor, betonades målet att "utveckla ett självständigt och kritiskt betraktelse-sätt". Skolans roll blev inte längre att grundlägga någon självklar kristen

Morgonbön

Jag tackar dig, Gud, min käre himmelske Fader, genom Jesus Kristus, din älskade Son, att du i denna natt har skyddat mig för skada och farlighet, och beder dig att du ville förlåta mig alla mina synder och i denna dag nådeligen bevara mig för synd, olycka och allt ont, så att mitt leverne och alla mina gärningar varda dig behagliga. Jag överlämnar mig med kropp och själ i dina händer. Din faderliga vård vare mitt beskydd. Amen.

Luther (Ur En liten bönbok. 1819 och 1937 års psalmbok)

En Lärares bön

O Herre Jesu Christe! Du, som är det ewiga ordet i Gudi, och i tiden uppenbarat Dig såsom människornas Ijus, full med nåd och sanning! Af din nåd är jag kallad till det ansvarsfulla värk att predika din lära och ditt kors, till syndares omvändelse, bättring och ewiga salighet. Jag wet, o Herre! att detta ärendet är mig för swårt, och att jag icke kan uträtta det allena. Jag känner det i mitt hierta, och erfar det i min dageliga tjenst, huru mina läppar äro för swaga att rätt tolka det ewiga lifsens ord, huru mina händer icke äro wärdiga att bära ditt rikes nycklar, huru min anda är för inskränkt att rätt fatta och förkunna det din Anda tillhör. Bistå mig, o Jesu! med din nåd, som är mäktig i de swaga. Ditt Ijus bestråle min själ, för att jag må förstå ditt rikes hemligheter. Din kraft uppelde mitt hierta, så att jag troget, frimodigt och ståndaktigt må bära ditt namns vittnesbörd i den församling, som af ditt blod blifwit frälst och helgad. Bewise din saliggörande lära sin werkan först på mig sjelf, på mitt eget sinne och min egen wandel, att jag må warda för dina bekännare en eftersyn i ord, i umgänge, i kärlek, i nit, i trohet, i hiertats renhet, så att jag icke predikar androm och finnes sjelf straffelig, utan att jag låter mitt Ijus lysa för mina bröder, att de må se mina goda gerningar och prisa Dig och din Fader, som är i himmelen. Rusta mig sjelf, Herre! till strids, då werlden och den onda fienden anfälla mig: ikläd mig trons wapen, så att jag, utan förfäran, må, i ditt namn, gå alla motståndare till mötes. Gif mig tålmod att fördraga de otacksamma, de hårdhertade, de bespottade och gudlösa, och hjelp mig att upprätta dem med saktmodig anda, under hopp, att du gifwer dem nåd till bättring och sanningens kännedom. Ack Jesu, min frälsare och min Gud! Jag är din tjenare; Wälsigna mig i mitt arbete, styrk mig i mina strider, trösta mig i mina bekymmer och sorg. Gif mig kraft att rätt utdela sanningens ord och dina sakrament, ditt återlösta folk till wisdom, till rättfärdighet, till helgelse och till förlossning. Låt mig icke fäfängt arbeta i din wingård: låt icke det himmelska utsädet emellan mina händer fruktlöst förspillas: låt mig icke borttappa den hjord, för wilken jag en dag skall göra räkenskap inför dig. Ack, att jag må kunna göra den med fröjd och icke med fruktan! Ack! att jag då, på din högra sida, må kunna säga: Herre! här är jag och barnen, som du mig gifwit hafwer. Hör mig, bistå mig, wälsigna mig, Du, allas vår högste lärare och herde, för din oändeliga kärleks skull. Amen.

(Ur Böner för offentlig och enskild andakt. 1819 års psalmbok)

tro. En av många effekter härav blev, att morgonandakten under några år ersattes av en "morgonsamling" med mångahanda och olikartade inslag, likväl inte av arten andakt.

Från folkskoleseminariet erinrar jag mig helst vad jag fick lära mig i övningsämnen, i musik, sång, teckning, gymnastik, slöjd och trädgårds-skötsel. I läroämnena liknade seminariet mest ett vanligt gymnasium. Lärarna där var vanliga lektorer och adjunkter. Kurser och läroböcker var i stort desamma som i gymnasiet. Motsvarande i psykologi och pedagogik avsåg mest dessa discipliners historia. Övningsskolans lärare undervisade i metodik, då de utöver åberopandet av storheter som Comenius, Pestalozzi och Herbart mestadels tillhandahöll klass- eller ämnesbundna didaktiska bruksanvisningar. Morgonbönen glömde de.

Från min tid långt tillbaka i folkskolan minns jag en lärarinna, som var djupt religiös och vinnlade sig om att även lära oss elever religiösa rutiner. Hon började inte morgonandakten med en psalm utan med en bön, kallad Luthers morgonbön, som vi alla lärde oss och läste: "Jag tackar Dig, Gud, min käre himmelske Fader..." (se inrutad text s 113). Därefter sjöng vi en psalm och bad unisont Fader Vår. Så följde hennes läsning av text, sedan ytterligare en psalm och därefter, av henne och oss alla, med böjda huvuden och knäppta händer: "I Guds, Faderns, Sonens och Den Helige Andes namn. Amen." När det ringde till matrast, läste vi tillsammans: "I Jesu namn till bords vi gå. Välsigna Gud den mat vi få! Amen." Skolan hade ingen bespisning, vi gick alla hem och åt. Återsamlade efter matrasten läste vi gemensamt: "Tack gode Gud för maten! Amen." Inför skoldagens slut läste vi välsignelsen: "Herren välsigne oss och bevare oss...", och slutade därefter med en psalm, ofta "Så går en dag än från vår tid..." eller "Herre signe Du och råde...".

När jag nyåret 1956 lämnade min lärartjänst i Luleå och blev statens folkskolinspektör i Västernorrlands län, hade folkskolans sista läroplan, U55, trätt i kraft. I denna var kristendomskunskapen inte längre konfessionell. Folkskolestadgan av 1921, i vilken det hette att skoldagen skulle inledas med psalmsång och bön, följdes 1958 av en ny stadga, där denna bestämmelse inte längre fanns. Därmed var också morgonbönen borta. Likväl hände det, att lärare i klasser som jag besökte höll morgonbön. Jag gjorde ingen erinran mot detta. Det tar sin tid, tänkte jag.

I en skola uppstod diskussion i lärarrummet om innebörden av den nya läroplanen och den nya stadgan. Jag deltog inte i diskussionen, men en äldre lärarinna steg fram till mig, höll sin Bibel framför sig mellan tummarna och pekfingerarna och frågade djupt allvarlig: "Inspektörn! Detta är min tro och mitt liv. Får jag inte tala om det för barnen?" Ett kort ögonblick blev jag tyst men svarade sedan: "Det får Fru J. visst göra, men Fru J. får

inte säga, att alla som tror något annat har fel." Hon tyckte mig mera nöjd med svaret än vad jag själv kände mig.

Så försvann morgonbönen i folkskolorna. Den försvann också i läroverken och andra skolor, fast det av skilda skäl där tog längre tid. Dess ersättare morgonsamlingen är också borta. Saknar jag något, är det snarast glädjen och friskheten i folkskolebarnens psalmsång. De lärde sig och sjöng frejdigt psalmer inför advent, jul, påsk och pingst, om dagens och årets tider. I detta ligger våra sentida elever långt efter. Vad som återstår tycks vara endast "Den blomstertid nu kommer". Men den sjungs med desto större glädje.

Anna-Lisa Olsson:

Ett femårigt provisorium

Året var 1936. Jag var 21 år och hade i juni utexaminerats från Umeå folkskoleseminarium. Tillvaron var ganska spännande. Skulle jag få någon tjänst? I så fall var?

Lagom till midsommar nappade det. Jag hade sökt en tjänst i södra Jämtland, Fors socken. Det var inte i centralorten Bispgården utan i Österede, en by några kilometer längre upp efter Indalsälven. Skolformen var B1. Det kändes mycket skönt att inte längre sväva i ovisshet om var jag skulle tillbringa nästa läsår.

När ett par veckor återstod av sommarlovet fick jag plötsligt i en ortstidning se en annons om en annan tjänst i samma socken. Tjänsten var i detta fall förlagd till kyrkskolan, skolform A. Varför hade man inte annonserat båda tjänsterna samtidigt? Intresserade uppmanades ringa skolstyrelsens ordförande, som tillika var församlingens kyrkoherde, för upplysningar. Jag var definitivt intresserad.

Så här låg det till: I Stadsforsen, bygdens turistattraktion, var ett stort kraftverksbygge i gång. Det var dags att utöka arbetsstyrkan. Ett stort antal familjer hade anlant under sommaren, och fler väntades. En planerad klass vid kyrkskolan med årskurserna 3 och 4 befanns bli alldeles för stor och måste delas. Den tjänst som nu annonserades gällde årskurs 4.

Kyrkoherden hade ingenting emot att min ansökan flyttades över till den nya tjänsten, men då måste jag lova att skaffa en ersättare till tjänsten i Österede. Jag lovade beredvilligt. En av mina klasskamrater från seminariet hade just hört av sej och beklagat att hon bara fått ett kort vikariat. Jag gav henne kyrkoherdens telefonnummer, och efter ett par dagar var även tjänsten i Österede besatt utan besvärande formaliteter.

Men vad var det jag hade gett mej in i? Kyrkoherdens upplysningar om tjänsten var många och oväntade. Den klass jag skulle ta hand om fick inte plats i skolbyggnaden. Den skulle inhysas i en gammal sockenstuga, som egentligen skulle rivits, men som nu plötsligt behövdes som skollokal. Reparation pågick febrilt. Jag skulle inte heller vänta mej tjänstebostad, men man höll på att fixa till en provisorisk lägenhet, även

den i den gamla sockenstugan, ovanpå skollokalen. Ingenting var ännu färdigt, men arbete pågick.

Kyrkoherden försökte inte försköna situationen. Han förberedde mej på att jag nog skulle mötas av provisorier i fler avseenden. Anstormningen av skolpliktiga barn hade blivit mycket större än beräknat. Skolstyrelsen skulle emellertid göra sitt allra yttersta...

Jag kände på mej att det där skulle nog passa mej bra, för i sanningens namn kände jag mej själv ganska provisorisk. Då kyrkoherden på stående fot och på angivet villkor erbjöd mej tjänsten, tackade jag ja, och därvid blev det.

De sista dagarna av sommarlovet rusade iväg och mitt yrkesliv närmande sej med stora steg. Jag blev kall invärtes när jag tänkte på att om ett par veckor skulle jag ha avverkat fler lektioner än jag haft sammanlagt under de fyra åren på seminariet. Skulle jag klara det här?

En positiv nyhet väntade mej, när jag kom till Bispgården. Jag hade en granne på nära håll! På samma tomt som sockenstugan låg ett kommunalhus, en relativt nybyggd, vacker byggnad. Den hade man också tvingats ta i anspråk som skollokal. Där skulle årskurs 3 undervisas, och där bodde också klassens lärarinna, som skulle komma att betyda mer för mej under mina första år i skolan än någon annan person.

"Moderna pedagogiska principer"

Uppropet inledde skolåret. Det förrättades i kyrkskolan, och efter att ungarna hade delats upp i fyra flockar kring varsin lärare, tågade klasserna 3 och 4 bort till sina respektive provisorier. Spelet kunde börja.

Vi kallades till kollegium en av de första dagarna. Utom en del rutinärenden skulle vi diskutera läroböcker. Det hade inkommit önskemål om byte av ett par böcker. Där satt vi nu alla socknens lärare och skulle yttra oss om läroböcker som vi tittat på en liten stund. En vassnäst lärarinna, modell Å, begärde ordet och sa med tydlig ironi, att eftersom vi hade förmånen att bland oss ha två kollegor, utbildade efter moderna pedagogiska principer, vore det intressant att få höra deras åsikter om böckerna. (Det hade sin sidor att vara ung och nykomling.) I bokhögen låg en räknebok som jag kände igen från övningsskolan i Umeå. Då jag såg den, förstod jag att turen var med mej och darrade fram ett litet tal, som var en lovsång över räknebokens alla förtjänster och avslutades med upplysningen att den användes vid seminariets övningsskola.

Boken antogs med acklamation.

Den där räkneboken var en av de få påtagliga banden mellan min utbildning och min yrkesverksamhet. Metodiklektorn som använde den i sin klass hade gått igenom boken med sin grupp seminarister, framhållit

förtjänsterna och påpekat vad som var viktigt. Det var en ilsken gubbe, men det var viktiga saker han lärde oss.

En annan av övningslärarna som också hade tänkt sej in i vår kommande situation var den lärarinna, som hade hand om hembygdskunskapen. Hon gav oss ett utmärkt förslag till uppläggningsplan av undervisningen i ämnet, användbart i vilken hembygd som helst. Det var gott att hitta. I det här sammanhanget bör också nämnas vår musikdirektörs glittrande glada sånglektioner i övningsskolan. Det måste ha varit underbara modeller för musikaliska lärare. Dit hörde ju inte jag, men jag apade efter så gott jag kunde.

Vår utbildning var alldeles för teoretisk, det förstod jag snart. Då jag tänker tillbaka på seminariabyggnaden tycker jag att det syntes utanpå. I huvudbyggnaden inrymdes administration, aula och samlingssalar. Två stora flyglar gick ut från huvudbyggnaden. Den ena var seminaristernas, den andra övningsskolans. De förenades genom "Suckarnas bro", som förbindelsen kallades. Trafiken mellan de båda var inte besvärande livlig. Man såg inte ens övningsskolans elever. Deras skolgård låg på andra sidan om övningsskoleflygeln. Det dröjde länge innan vi fick se en klass i arbete.

Seminarieriet i Umeå fungerade på min tid mer som ett gymnasium, där eleverna de två sista åren gjorde små utflykter till övningsskolan.

Det fanns nånting som hette undervisningsplan. Jag har mycket dimmiga minnen av detta verk, men det är väl rimligt att tro, att man på seminariet gått igenom vad som stod i den. Jag har aldrig ägt en undervisningsplan, knappast sett en sådan förrän långt fram i tiden, då man började tala om skolreformer. När jag kom ut till praktiskt skolarbete, existerade inte undervisningsplanen i min tankevärld. Ordet planering fanns inte heller i min vokabulär. Vad skulle man planera? Det var ju redan gjort. I läroboken fanns stoffet uppdelat efter årskurs. Härifrån och Dit skulle man läsa, och man borde se till att hinna kursen.

Skolhuset – sockenstugan

Nu ska vi titta lite på mitt lilla skolhus, dvs sockenstugan. Den såg lite ynklig ut bredvid det fina kommunalhuset. Man kom in i ett avklädningsrum med bänkar runt omkring väggarna. Där skulle man också äta sin medhavda matsäck på middagsrasten. Alla hade smörgåsar med sej, ingen gick hem för att äta.

Skolsalen, den gamla sammanträdessalen, var ganska stor, nymålad och såg fräsch ut. Vid ena väggen stod en enorm plåtkamin, som gick från golvet till tak. Kyrkvaktmästaren tände en brasa i den varje morgon då eldning var av nöden. Men det ålåg mej att se till, att elden inte slocknade.

På väggen mitt emot hängde en sifon där man kunde släcka sin törst. Den hade en stor vattenbehållare, som fylldes på varje morgon av kyrkvaktmästaren. Vattenledning existerade inte i huset. Behållaren satt högt uppe på väggen, långt ovanför min räckvidd, vilket jag var tacksam för. Tog vattnet slut, kunde jag inte fylla på den, utan den törstige fick leva med sin törst.

Bänkarna hade samlats ihop från olika skolor och var väl använda. Två och två satt man. Bakom bänkraderna stod ett stort skåp, avsett för materiel. Där var det gott om plats. Två kartor sökte stöd hos varann, den ena över Sverige, den andra över Palestina. Ett litet antal planscher av våra vanligaste husdjur och över situationer ur bibliska historien fanns också där. En klassuppsättning av Folkskolans läsebok bredde ut sej över en hel hylla. Det var allt.

För övrigt bestod skolsalens inredning av en rymlig vedlår, en upphöjning där katedern tronade och en gnisslande orgel. Att den gnisslade hade ingen större betydelse, för jag använde ändå bara en tangent i taget – eller kanske två.

Klassrummet såg riktigt snyggt ut i början av terminen, men fräschören avtog så småningom. När surt höstväder infann sej, tyckte jag nog också, att doften av gammal kommunalstämma trängde igenom det tunna lagret målarfärg.

Då vi ändå befinner oss i rätt ände av skolsalen, tar vi steget rakt ut till lärarinnsfarstu och tar trappan upp till hennes lilla lägenhet. Den bestod av en liten tambur, ett litet kök, ett stort skafferi och en kammare. Det var riktigt fint, nytapetserat och nymålat så att dörrar och paneler blänkte som solar. Alla bekvämligheter utom elektrisk ström saknades. Och strömmen var bara till för belysning. Vedspis i köket, kamin i kammaren. Vatten hämtades vid pumpen på gården, veden hämtades i vedboden. Veden var det minsta bekymret, för ungarna bar hela travar av vacker björkved och staplade i mitt tredje rum, som jag dock inte fick bo i. Det var inte "tillagat". Ungarna höll noga reda på, när mitt lager av ved började krympa. De lät sej gärna utnyttjas. Vattnet var ett större problem. Man kunde inte anständigtvis låta skolbarnen bära upp oceaner av vatten eller bära ut slaskhinken. Det fick jag sköta själv. Men man lärde sej hitta genvägar. Det var närmare att hämta vatten i kommunalhuset, där fanns vattenledning, och man slapp pumpa. Toaletter, d v s torrdass, stod i en rad på gården. Ett var mitt. Det kände man igen på att det var förseglat med ett enormt hänglås. Jag kan inte påminna mej att jag någonsin besökte det. (Det fanns WC i kommunalhuset.)

Min lilla nätta lägenhet hade vintertid ett allvarligt fel. Den var iskall. Vattnet frös i hinken, och bårder av rimfrost inramade tamburdörren och fönstren. Det hjälpte inte hur man än eldade. Vintrarna i slutet av 30-talet

var obarmhärtiga, och då det var som värst, tog jag sängkläderna under armen och gick till min snälla kollega. Där var jag alltid välkommen.

Kyrkoherden, kristendomskunskapen och gymnastiken

Nu var jag alltså yrkesverksam lärare. Det kändes förvånansvärt bra, fast jag aldrig velat bli lärare. Jag grät en hel natt då jag fick veta, att jag kommit in på seminariet. Jag hade drömt om något helt annat, men det var det ingen som visste. Tjugutalet och början av trettitalet präglades av djup depression, och det fanns inga som helst ekonomiska möjligheter för mej att få någon annan utbildning än vad som bjöds på seminariet. Men då jag väl hade börjat där, trivdes jag mycket bra. Och nu konstaterade jag med en slags yrvaken häpenhet, att jag faktiskt trivdes i skolan också. Ungarna var trevliga. Man hade på somliga håll beklagat mej, som råkat ut för "anläggbarbarnen". Nog hade det varit lugnare med bygdens barn, tyckte man, men jag trivdes med de mina. De var gladlynta och vakna, vana vid att flytta och byta miljö, öppna och tillgängliga och anpassade sej snabbt. De var lätta att arbeta med, och somliga var definitivt studiebegåvade. Vad kunde jag mer begära?

Jag hade gjort upp ett schema och gick med det till kyrkoherden-skolestyrelseordföranden för godkännande och underskrift. Han kunde tänka sej en liten ändring, sa han. Vi skulle ha tre timmars gymnastik i veckan, men eftersom vi inte hade någon gymnastiksal vore det väl bättre att vi t ex använde en av dessa timmar till kristendomskunskap? Hur jag krånglade mej ifrån ändringen minns jag inte, men jag fick schemat underskrivet och godkänt i det skick det var.

Kyrkoherden hade rört vid ett stort problem: Gymnastiken. Det var så stort, att vi inte ens brydde oss om att försöka lösa det. Vi var eniga, min kollega och jag: Höst och vår spelar vi brännboll eller något liknande, på vintern åker vi skidor.

Varje dag började med morgonbön. Vi sjöng psalmer av hjärtans lust till mitt ynkliga ackompanjemang på orgeln. Sen följde "Fader vår", varefter klassen med buller och bång satte sej tillrätta i bänkarna. När stillheten var total, läste jag en liten betraktelse ur en nyanskaffad andaktsbok. Det fanns gott om sådana i handeln. Man fick skaffa dem själv förstås.

Morgonbönen var en bra början på dagen. Ungarna var lugna och tysta, och morgonstillheten hade god effekt på hela den följande lektionen.

Inspektion nummer ett

Tiden gick. Det första läsåret tog slut och det andra började, då ett rykte plötsligt spred sej i lärarkretsar. Inspektören var i farten! Jag som var ung och lättskrämmd blev förskräckligt ängslig och avslöjade all min oro för min

kollega. "Vad då, rädd?" sa hon (eller skulle hon ha sagt, om hon varit förtrogen med 90-talets språkbruk.) "Det kan väl inte vara nånting att vara rädd för." Detta hädiska tal chockerade mej, men då jag tänkte på hennes bakgrund insåg jag, att jag borde lyssna på henne. Hon var 20 år äldre än jag och hade kommit till Bispgården bara ett år före mej. Dessförinnan hade hon tjänstgjort vid svenska skolan i Berlin i 12 år. Då upptäckte man plötsligt, att hennes tjänst inte var pensionsgrundande och skaffade så fort det gick en ordinarie tjänst i Sverige, som hon alltså tillträdde 1935. Direkt från storstaden kom hon till den svenska landsortssocknen – och stormtrivdes.

Man kan gott tänka sej, att förhållandena vid skolan i Berlin skilde sej avsevärt från dem i Bispgården. T ex beträffande frekvensen av besökare. Hon var van vid att folk av olika kategorier nästan dagligen besökte skolan, och det tyckte hon var trevligt. En enda inspektör var väl ingenting att tjata om, tyckte hon. (Det märktes att hon varit borta från Sverige länge). Hans ärende borde väl vara att ge oss råd om sådant som vi tyckte var svårt etc etc. Hennes handfasta råd till mej var: Skriv en lista över allt du är osäker på och fråga honom hur du ska bära dej åt!

Jag skrev. Listan blev lång, och jag bar den ständigt med mej, för man kunde ju aldrig veta, när han skulle infinna sej. Det var omgivet av stor sekretess.

Så en dag knackade det på dörren, och in i skolsalen steg högst den samme. Han hälsade på mej och på ungarna, svepte åt sej en hög skrivböcker och gick och satte sej längst nere i klassen. (Det låg alltid högar av prydligt rättade böcker på katedern. De orättade låg i bostaden.) Han bläddrade sej igenom varenda bok i högen, så gott jag kunde se – jag var ju upptagen med att undervisa. Då han var klar med en hög hämtade han nästa o s v. Till slut fanns det inga nya högar. Då reste han sej, kom fram till mej och räckte mej handen med några avskedsfraser, bugade åt ungarnas håll, och så gick han. HAN BARA GICK! Och där stod jag med min lista i kofffickan. Bitter, besviken, arg och ledsen. Han tyckte nog inte att det var någon idé att prata med en barnrumpa som jag, trodde jag. Han kanske bara var hänsynsfull och inte ville göra mej ledsen? Mina komplex firade orgier. Jag kände mej oduglig och deppade. Jag borde nog byta yrke.

Men det gjorde jag ju inte. Det var lättare sagt än gjort, förresten. Och då allt kom omkring var det ju så mycket som var bra i min tillvaro, trots dåliga lokaler och materielbrist i skolan. Jag trivdes ju och mådde bra trots detta. Dessutom trivdes jag i bygden. Jag hade verkligen blivit väl emottagen, då jag kom. Den första månaden bjöds jag på inte mindre än 15 improviserade välkomstkafferep. Det var en gästfri bygd jag kommit till, och det uppskattade jag.

Naturligtvis spelade min kollega en viktig roll då det gällde min trivsel. Hon hade en enastående förmåga att skilja mellan bagateller och väsentligheter, och jag försökte tillägna mej något av detta. Hon hade intressen inom många fält, och det var mycket stimulerande. Hon vidgade min lilla snäva seminaristhorisont, och hennes ljusa, positiva syn på livet och hennes strålande humor var viktiga tillgångar för mej.

Inspektion nummer två

Åren gick. En stor och som jag tyckte viktig förändring hade ägt rum under året 1938. En ny inspektör hade installerats i södra Jämtland. Ryktet gick före honom ut i skolorna, och en vacker dag kom han själv. Det här besöket hade jag sett fram emot. Han skulle minsann inte få slippa undan min frågelista. Den var visserligen reviderad, men fortfarande lång. Ännu, efter flera år, var bristen på materiel mitt största bekymmer. En del hade tillkommit, men läromedelsförrådet var fortfarande torftigt. Det värsta var bristen på läseböcker. Från början hade vi en enda läsebok, Folkskolans läsebok. Den var grön med en gran på pärmen och följande tankvärda uppmaning: "Lyssna till den granens susning vid vars rot ditt bo är fäst." Jag hade lyssnat länge nog till den där hemmagranen, och jag var trött på den och längtade efter suset av palmer och akacior. Vi hade inte ens en bild av en palm. Jo, det hade vi förresten. Den fanns en på en kristendomsplansch som föreställde Flykten till Egypten. Kanske kunde en ny inspektör förmå skolstyrelsen att öppna den kommunala plånboken.

Jag hade en gång träffat en kommunalgubbe privat. Det var en myndig person, men jag dristade mej till att fråga, varför de var så snåla med materiel till skolan. "Det kan väl fröken förstå", sa han. "Det här är ju bara ett provisorium. Då anläggandet är färdigt, läggs ju den här skolan ner." Jag förstod precis. Kraftverksbygget skulle ge socknen inkomster inte utgifter.

Inspektören kom. Det var en imponerande person som trädde in i sockenstugan. Han var nästan två meter lång, och det fyllde mej med trygghet, för det påminde mej om min pappa. Hans första åtgärd var att skicka ut ungarna på rast. Sen knycklade han ihop hela sin långa lekamen i en skolbänk och började prata. Rasten blev lång, och vi hann med det mesta på min frågelista. Vårt långa samtal övertygade mej om att han förstod min situation och var villig att hjälpa mej. Bristen på litteratur var fortfarande skriande. Han lovade försöka beveka skolstyrelsen att anslå medel. Men vad skulle vi göra medan vi väntade på förstärkningen?

Under de år som gått hade jag köpt, lånat och skrapat ihop ett antal bredvidläsningsböcker i geografi för att ha nånting att sätta i händerna på elever som arbetade fort. Det var en bra början till ett referensbibliotek,

tyckte han, och skisserade en modell för grupparbete, som jag aldrig hade kommit på av mej själv. Och så kom det sej att hela klassen snart svämmade ut över hela Europa. En grupp läste om Tyskland, en annan valde Frankrike, en tredje Italien o s v. Då ett land var genomarbetat gick man till nästa. Grupperna arbetade förstås i olika takt, och det blev bökigt ibland då de ville ha böcker som inte var lediga, men det ordnade sej vanligen.

Detta var mitt första möte med grupparbete. Det uppkom alltså ur en bristsituation, och fungerade bättre än jag vågat hoppas, men jag tog inte metoden riktigt på allvar utan återgick till det vanliga arbetssättet då vi fått bättre tillgång till böcker. I sinom tid skulle vi emellertid mötas igen, grupparbetet och jag. Liksom inspektören och jag. Han kom tillbaka följande år för att se hur det gått för mej. Han var nöjd, och det var ju bra.

Det var naturligtvis så här det skulle fungera, förstod jag nu. Inspektören skulle inte "inspektera" utan ge goda råd och användbara tips åt såväl unga orutinerade som gamla insnöade. Jag undrade i mitt stilla sinne om alla inspektörer hade förstått det.

Fortsättningsskolan

En ny erfarenhet av skola skulle jag få, innan min tjänstgöring i Bispgården var slut. Jag blev tillfrågad om jag ville ta hand om en fortsättnings-skolekurs, som skulle läggas på sommarlovet. Det gällde inte kyrkskolan utan en skola som låg ungefär en halv mil från min bostad, på andra sidan Indalsälven. Efter någon betänketid tackade jag ja till erbjudandet. Jag visste ingenting om fortsättningsskola, men jag behövde en ny cykel. Min lön hade – jag tror det var 1937 – rusat upp till ungefär 250 kronor i månaden, men med tanke på cykelköpet behövde jag nog lite extra-knäck.

Ett par dagar innan kursen skulle börja fick jag en del upplysningar om mina blivande elever. Två av pojkarna var överåriga. De hade skolkat i flera år från den här kursen, och nu hotade man att hämta dem med polis, om de inte infann sej i skolan. Jag blev allvarligt skakad, men jag kunde ju inte backa ur så här sent. Det vore ju en kapitulation, som jag inte kunde tänka mej. Att visa för hela socknen att man inte vågade möta två ton-åringar med dåligt rykte? Nej, jag framhärdade.

Solen sken och fåglarna kvittrade, när jag i arla morgonstunden gav mej iväg på min nya cykel. Först var det utförslöpa i ungefär två kilometer, sedan bron över Indalsälven och så ett långt motlut, nästan tre kilometer. Framför mej hade jag det underbaraste av landskap: Indalsälvens dalgång mot söder med den tämjda Stadsforsen i blickfånget, men jag hade inget öppet sinne för naturens skönhet den morgonen.

I klassrummet låg ett meddelande till mej från skolstyrelsen. Den ene skolkaren hade i sista minuten hos skolstyrelsen bett om uppskov med kursen, och det hade beviljats. Orsaken till skolket var att pojkarna hade jobbat i timmerflottning. Det var bra betalt och det var, tyckte säkert både pojkarna och deras föräldrar, ett gott skäl för att hålla sig undan från det nya påhitt, som fortsättningskolan utgjorde.

Hälften av min börda hade lyfts från mina axlar, och jag andades genast lättare.

Ungarna myllrade in i klassrummet. En bit efter de andra kom flottaren Viktor lufsande. Han var större än jag tänkt mej, axelbred och muskulös, han var okammad, smutsig och allmänt ovårdad och hade en snusbula på överläppen. Jag tänkte, att den där bulan ser jag inte, åtminstone inte än på ett tag. Han rörde sej klumpigt, gick böjd och stirrade ner i golvet. Så långt som möjligt från de andra placerade han sej i en bänk, som lyckligtvis var stor nog. På rasterna gick han för sej själv, hopsjunken och tiggande. Försökte jag tala till honom, fick jag på sin höjd ett grymtande som svar.

Jag var helt förvirrad. Jag hade väntat mej två busfrön som skulle bråka i klassen och pröva hur mycket jag tålde av busfasoner. Inget sådant hände. Var han sjuk på något sätt? Jag kontaktade den ordinarie magistern i skolan, han borde ju känna Viktor. Nej, det gjorde han inte. Viktor hörde inte till den här skolans område, men han visste en del om honom. Viktors hem var fattigt. Ända sen han slutade sjätte klassen, hade han arbetat i skogen. Om vintrarna högg han timmer, vårar och försomrar arbetade han i timmerflottning. Naturligtvis behövdes hans arbetsförtjänst hemma. "Han lär vara duktig i skogen", sa magistern. "Men han är en buse, han både super och slåss."

Ungarna började prata om Viktor. De kommenterade hans konstiga beteende och härmade hans gång. De betraktade honom som en byfåne men var nog lite rädda för honom också. En liten flicka kom fram till mej en gång och sa: "Vet fröken att n'Viktor ät snusn?" Nej, det visste jag ju inte. "Hur vet du det?" "Jamen dä synsch ju", sa hon förebrående. Att snusa när man gick i skolan var otänkbart på 30-talet. Säkert undrade ungarna varför jag lät honom hållas. Problemet var, att jag inte visste, vad jag skulle ta mej till.

Viktor deltog inte i någon av våra övningar utan satt och tjurade. Det var kanske inte så lätt heller att byta ut båtshaken mot blyertspennan. Han mätte dåligt, det var tydligt. Jag trodde att han kände sej förnedrad av att ha tvingats in i en barnskock, som han för längesedan växt ifrån, som han inte hade nånting gemensamt med och som ingenting visste om hans levnadsvillkor. Dessutom förlorade han ju sin arbetsförtjänst.

I början av 30-talet skrev Eyvind Johnson sitt stora självbiografiska verk. Det gavs ut en bit i taget. Den första delen hette Här har du ditt liv. Sedermera gavs alla delarna ut i en stor volym: Romanen om Olof. Jag hade den första delen och hade läst den flera gånger, fascinerad av ett avsnitt som handlade om just timmerflottning. Plötsligt såg jag parallellen mellan Eyvind Johnsons Olof och "min" Viktor. Tänk om jag skulle läsa det där kapitlet i klassen?

Sista timmen på lördag gjorde jag det. Det var tyst i klassen, det var en spännande berättelse och alla lyssnade uppmärksamt. Även Viktor. Då jag kom till ett ställe i boken, där Olof satt och begrundade sina händer, som var fulla av valkar och blåsor, såg jag Viktor sitta och stryka sina handflator. Berättelsen gjorde stor succé i klassen. Vi talade länge om vad som krävdes av dem som jobbade i detta tunga och farofyllda arbete. Då vi var överens om att det var modiga, smidiga och starka män, som ägnade sej åt detta yrke, lät jag bomben brisera och frågade Viktor om det var sant att han jobbat med timmerflottning i flera år. Blossande röd medgav han att det var så. Först var klassen förstummad av häpnad, sen bröt en frågestorm ut.

Den dagen gick Viktor ut ur klassrummet tillsammans med de andra, rak i ryggen och omgiven av beundrade kamrater. Och jag flög som en svala utför sluttningarna ned mot älven.

Sen gick allting av sej själv. Snusbulan försvann, och han började komma, kanske t o m tvätta sej. Han deltog lite trögt i klassens arbetsuppgifter och kamraterna, som hade sett på honom med något som liknade förakt, hade helt ändrat attityd. Och framför allt: han talade med oss, och han såg oss i ögonen.

"I djupet av mitt hjärta..."

Min tjänstgöring i Bispgården led mot sitt slut. Kraftverket i Stadsforsen var nästan färdigt och de flesta "vattenrallarna" hade flyttat till nästa fors. Elevantalet hade sjunkit betydligt, och min tjänst skulle dras in. I maj 1941 var det dags för mej att packa. Jag hade fått en eo tjänst på ett bruk i Bergslagen, och jag visste att den skola jag skulle till var relativt välutrustad, och att lärarbostaden var nybyggd. Så långt var det bra, men det var med sorg i själen jag beredde mej för avfärd. Det var så mycket som var svårt att lämna. Det vackra landskapet, den öppna och varma stämningen i byn, min underbara kollega, som betytt så mycket för mej, och alla glada och trevliga människor, som blivit mina vänner. Men det var slitstarka vänskapsband som knutits, och de visade sej hålla genom åren.

Många är borta nu, men det finns ett litet antal kvar.

Jag kom till mitt bruk. Samhället var större än jag tänkt mej. Skolan där jag skulle tjänstgöra låg en bit från samhällets centrum. Skolbyggnaden

var bra – men saknade gymnastiksal. Det var tydligen mitt öde. Lärarbostaden var stor, ljus och vacker med en strålande utsikt över landskapet. Skolformen var B1. Elevantalet var mindre än jag var van vid, och det var ju bra, eftersom skolformen var ny för mej. Eleverna var inte så färgstarka som ”anläggbarbarnen” i Bispgården, men de var snälla och stillsamma. Allt såg lovande ut.

Efter första skolåret kunde jag konstatera, att allt som rörde skolarbetet fungerade till min belåtenhet. Jag trivdes utmärkt med skolformen och kom så småningom att tycka att den var överlägsen A-formen i flera avseenden. Men jag var inte nöjd med mitt privatliv. Jag hade ofta tråkigt, och det ska lärare inte ha, för det kan färga av sej på arbetet i skolan. Ett stimulerande privatliv, däremot, påverkar positivt klimatet i klassrummet. Mina grannar i lärarbostaden var glada och trevliga, och vi blev goda vänner, men de var bara tre... Umgänget med övriga lärare var inte särskilt livligt.

I samhället fanns massor av människor, de flesta på ett eller annat sätt knutna till bruket. Brukets folk umgicks i kategorier med – tror jag – ganska bestämda gränser. Alla dessa kategorier tillsammans utgjorde en enhet, som omgavs av en osynlig men förvånansvärt effektiv barriär, som bara kunde öppnas inifrån. Andra yrkesutövare, t ex lärare och sjukvårdspersonal var ohjälpligt utanför. Det var inte så att vi av bruksfolket behandlades illa eller mobbades på något sätt. Vi räknades inte. Vi fanns inte. Att verkligheten kunde te sej sådan hade ingen på seminariet förvarnat om. Samhällsorientering av den arten ingick inte i utbildningen. Kanske visste man inte heller att sådana problem existerade.

Det enda forum där lärare och brukspersonal träffades var kyrkokören. Det var mycket trevligt, men ledde inte till någon annan slags samvaro.

Till slut började jag fråga mej: Ska jag ha det så här under resten av mitt liv? Moses på berget Nebo skulle ha förstått min situation. Vad jag själv så småningom förstod var att jag inte passade i den här typen av samhälle. Kontrasten mot den jämtländska socknen blev för stark. Jag började läsa platsannonser.

Fortfarande gillade jag att börja arbetsdagen med psalmsång. Alltmer avlägsnade jag mej dock från psalmbokens kyrkoårsuppdelning och valde sådana psalmer som kunde vara mej själv till uppbyggelse. Så kom det sej att vi under vårterminen 1944 allt oftare sjöng psalmen 699 i 1921 års psalmbok: *I djupet av mitt hjärta en stad jag högt åtrår.*

Det blev Stockholm.

Solveig Paulsson:

Från katedern till lärarfacket

I majsolens sken år 1953 tågade vi ut från Gävleseminariets trappa en förväntansfull skara färdiga lärare. Insåg vi männe det allvarliga i det uppdrag som väntade oss, nämligen att vi under ett fyrtiotal år framåt skulle svara för en stor del av grundutbildningen för ett uppväxande släkte. Just i examensögonblicket svindlade tanken måhända inför de problem som kunde uppstå framöver. Hade de fyra seminarieåren gett oss beredskap nog? Gävleseminariet var ett av de seminarier som startat verksamheten efter kriget. Utbildningen av lärare måste byggas ut för att möta behovet av utbildning för 40-talets stora barnkullar. Dessutom var den politiska diskussionen om en utbyggnad av den grundläggande utbildningen i full gång genom arbetet i 1946 års skolkommision.

Utbildningens innehåll och uppläggning

För lärarutbildningen gällde då som nu att hitta balansen mellan ämnesutbildning och metodik–didaktik–praktik. Som jag ser det hade seminarieutbildningen hittat den! Hårt arbete med ämnesfördjupning under de första åren med en succesiv avtrappning för att mot slutet kunna ge större utrymme åt metodik och framförallt praktik.

Ämnena var givetvis alla skolämnen – läroämnena och praktiskt estetiska, trädgårdsskötsel inte att förglömma. Några som speciellt fastnat i mitt minne vill jag kommentera. I svenskämnet ägnade vi mycket tid åt litteraturläsning med arbete i grupper, läsecirklar och diskussioner. Som tillhörande de yngsta i klassen tror jag att undervisning bidrog till personlig utveckling och framförallt väcktes intresset för litteratur. Vi skrev mycket, studerade tidningar och gjorde reportage själva. En uppgift som jag särskilt minns var att jag fick i uppgift att läsa allt om Vasaloppet i de tidningar jag kunde komma över och sedan själv skriva både reportage och ledare, som sammanfattade alla synpunkter man kunde ha om händelsen.

Uppsatsämnena formulerades ofta med anknytning till den kommande lärarrollen. Så skrev jag exempelvis en gång om ”Lärardygder och lärarfel – erfarenheter och föresatser.” Några citat ur den uppsatsen visar att sy-

nen på goda läraregenskaper inte förändrats så mycket på 40 år. "Undervisningen skall gå ut på att väcka elevernas intresse för studier..." – "Läraren skall skratta och skratta mycket i skolan. Kan läraren göra skol-timmarna glada och trevliga och ändå upprätthålla ordning är mycket vunnet..." – "Förhållandet mellan lärare och elever skall vara förtroligt", "det allra viktigaste är att läraren genom sin personlighet blir ett föredöme för eleverna. Kan man bli en sådan personlighet råder intet tvivel om att man skall lyckas i sin läraruppgift..."

Geografiämnet minns jag som något oerhört intressant med en lärare som praktiserade nya arbetssätt. Vi tränades i att arbeta i grupp och med vad som idag kallas temastudier med nära anknytning till samhället utanför seminariet. Tillsammans med en kamrat tillbringade jag flera dagar på Korsnäsverken för att studera produktionen där och sedan redovisa i bild, ord och skrift.

De praktiskt-estetiska ämnena hade en stor plats i utbildningen. Det klassiska bekymret var orgelspelningen. Lilla koralboken blev räddningen för många. Sånglektionerna var som allt annat upplagda med anknytning till de praktiska övningarna. Sätta ackord till melodistämmor, hålla övningslektioner med kamraterna var roligt och inspirerande. Jag minns än idag hur jag tränade på Trollkarlen i Indialand av Lennart Hellsing.

Gymnastik med lek och idrott innebar hårdränning för idrottsmärken av olika slag, 3-milatävlingar på skidor, orientering i skogarna runt Gävle, höjdhopp, simning och naturligtvis vanlig gymnastik. Varje vecka övades ett gymnastikprogram för någon klass i folkskolan. Det gällde att kunna A- och B-varven ordentligt så att det flöt bra när man sen skulle leda en riktig klass.

Helt nytt för mig var teckningsundervisningen. Att teckna och måla fritt utan mallar och bestämda förebilder, använda täckfärger och akvareller, göra stora målningar, som ofta anknöt till något orienteringsämne var en ny upptäckt som löste upp hämningar som man drogs med sedan förr.

Övning i undervisningskonsten

Successivt skulle vi föras in i undervisningens svåra konst. Min första lektion eller rättare sagt del av lektion var i årskurs 1 och uppgiften var att "tala om Gud". Inte tror jag det var ur någon vetenskaplig teologisk aspekt som lektionen hölls, snarare blev det i mytens och sagans form. Lättare blev det nästa gång. Då skulle samma klass lära sig allt om ekornen. Oj, vad jag ritade planscher och sökte i alla böcker efter berättelser om Kurre. En annan lektionsserie som jag minns särskilt var om landskapet Hälsingland i årskurs 4. Omdömet från handledaren den gången stärkte min självkänsla betydligt, när jag fick höra att jag var "rekorder-

lig" – vad hon nu menade med det. Jag uppfattade det i alla fall som positivt.

Under alla fyra åren höll vi ihop i grupper om fyra, som auskulterade i samma klasser, höll lektioner, lyssnade på varandra och deltog aktivt i utvärderingen efteråt. Eftersom övningsskolan fanns i samma lokaler som seminariet lärde man känna både lärare och elever på ett naturligt sätt. Genom den lokalmässiga samordningen blev sambandet teori och praktik naturligt och rent praktiskt medförde det stora fördelar. Man kunde ha lektion i en klass under några förmiddagspass och strax därefter delta i sin egen utbildning. Behövde man fråga handledaren om något var det enkelt att hitta varandra. Övningsskollärarna stod för det mesta av metodikutbildningen, vilket gjorde att sambandet mellan teori och praktik blev mycket bra.

För att komma närmare verkligheten än den som övningsskolan kunde erbjuda måste vi ut till en skola i stan och hålla serielektioner. Första gången minns jag att det kändes lite osäkert, när man ensam skulle klara att hålla styr på 35 elever i årskurs 6, som man inte kände.

Mitt intryck var att alla vi seminarister arbetade mycket omsorgsfullt med lektionerna både vad gällde förberedelser och genomförande. För säkerhets skull hade vi också försetts med "Råd och anvisningar rörande undervisningsövningar". De omfattade allt från hur lektionsförberedelserna skulle gå till, att man i sitt uppträdande inför klassen skulle visa vänlighet, intresse och vara uppmuntrande till att man skulle undvika störande och ovärdade manér.

Miljön vi seminarister levde i vill jag beteckna som kreativ och utvecklande. Umgänget med lärarna var okonventionellt och kamratligt, även om distansen upprätthölls genom ett strikt titulerande. Kamratliv och aktiviteter utanför de egentliga utbildningen var mycket viktiga inslag, liksom föreningslivet. För mig var det självklart att en lärare skulle vara engagerad i samhällslivet genom politiska uppdrag eller genom medlemskap i ideella föreningar. Så var min erfarenhet från min uppväxt och från de lärare jag själv mött och detta skapade min bild av hur en lärare skulle leva och verka.

Sammanfattningsvis vill jag säga att mitt intryck är att lärarna vid Gävleseminariet hade en ambition att inspirera oss till att arbeta med metoder som skulle bidra till en nydaning av den svenska skolan. Det låg i luften att den traditionella folkskolan skulle komma att avlösas av något nytt under de kommande åren.

Lärarinna på landet

Som sju år äldre än eleverna skulle jag pröva mina lärarkunskaper i en årskurs 7 i en skola på landet med fyra klasser. Mina tre kollegor var gamla i

gården och visste hur allt skulle vara. Trots det tycktes de uppskatta min ungdom och kritiserade aldrig mina metoder. När jag skulle ha min första lektion i språklära minns jag att jag försökte fråga dem om de kunde ge mig några tips om hur man bäst skulle lägga upp undervisningen. De tittade lite förvånat på mig och sa något om att det var väl bara att gå igenom boken och se till att eleverna skrev övningarna.

Personalrum fanns inte men vi lärare träffades ute på skolgården på rasterna då vi samtalade om gemensamma angelägenheter samtidigt som vi såg till att allt gick lugnt till bland eleverna. Min klass var oerhört trevlig och jag har enbart soliga minnen från den. Många av eleverna hörde till det vi brukar kalla begåvningsreserven, som utan svårighet skulle ha klarat både realskola och gymnasium. Möjligheterna stod inte till buds för barn på landsbygden utan stora insatser från föräldrarna och dessutom krävdes en stark ekonomi för att kunna inackordera barnen i närmaste stad på den tiden.

Skolbyggnaden var gammal, kom man tidigt på morgonen höll städerskan som bäst på att få upp värmen i kaminen. Skolmältider bestod inte kommunen med utan alla hade matsäck, som intogs i korridoren. Det hände att en liten råtta just hoppade ur ryggsäcken när dess ägare skulle ta upp smörgåsarna. Det brydde man sig inte så mycket om. Överhuvudtaget hade man inte särskilt stora krav på den yttre miljön. Vi arbetade mycket med grupparbeten och fick genom ett fritt arbetssätt en fin kontakt, som fortfarande hålls levande genom att jag t ex blivit inbjuden till en och annan 50-årsfest.

Stockholm lockar, skall jag våga?

Efter två trevliga år i den lilla skolan sökte jag arbete i Stockholm. Läsåret skulle börja en måndag i slutet av augusti. I samband med anställningsbeskedet fick jag information om att hålla mig tillgänglig vid telefonen på söndagen före. Först då skulle man få reda på vilken skola man skulle åka till på måndagsmorgonen. Vilken oerhört dålig framförhållning.

Det blev en skola i söderort, 38 elever i en årskurs 8 – utgallrad efter både årskurs 4, 5, 6 och 7. Särskilt mycket information bestods man inte med, man fick fråga sig fram. Skolan omfattade två olika system, dels den vanliga folkskolan och dels inbyggd realskola. Klasskillnaden mellan de båda skolformerna var påtaglig, inte minst bland lärarna som undervisade i de olika klasserna. Överlärarens stora intresse var givetvis den nya skolformen. Det gällde att bevisa att vår inbyggda realskola var lika bra som de etablerade realskolorna i innerstaden. Min första termin i Stockholm blev en eklut som jag sent skall glömma. På våren fick jag en årskurs 5 och det kändes som en befrielse, även om klimatet i skolan var hårdare än

någonsin under seminariepraktiken och skolan på landet. Som tur var fick man råd av någon hygglig kollega hur man skulle bete sig för att inte misshaga överläraren alltför mycket. Att rätta böcker var viktigt, ty när han kom in i klassrummet skulle alla elevernas skriv- och räkneböcker ligga i prydliga travar så att han direkt kunde kontrollera dem. Ibland kom han inte in i klassrummet utan stod med örat mot dörren och lyssnade. Det skulle nämligen vara tyst i klassen. Jag satte igång med grupparbete efter den modell jag praktiserat tidigare. Det skulle jag inte ha gjort. Enligt överlärarens mening ställde detta enbart till med oordning och därmed förbjöds den arbetsformen. Det var trångt om utrymmet i skolan, vilket medförde att vi fick duplicera, dvs två klasser delade på ett klassrum, den ena klassen började på morgonen och den andra senare på dagen.

En brist i utbildningen var att det talades väldigt lite om hur man skulle hantera elever med problem. I samarbete med skolsköterskan löstes en del problem. Om någon behövde komma hemifrån ett tag så kunde det ordnas med kolonivistelse även på vintern, dessutom fanns det hjälpklasser och så småningom också läsklasser. Efter några år i den skolan ville jag flytta. Vi hade fått bostad i den helt nya söderförorten Rågsved och där skulle den första skolan invigas hösten 1958. Det blev en spännande tid. Vi närmade oss grundskolans genomförande. Nu skulle arbetsmetoderna ändras och vi fick fortbildning och för första gången gemensamma planeringsdagar. Visst var lärarkåren splittrad i sin uppfattning om grundskolan och diskussionens vågor kunde ibland gå höga på lärarrummet. Med min bakgrund där jag så tydligt sett orättvisorna i parallellskole-systemet kunde jag enbart se positivt på att alla elever skulle få vara kvar i samma skola. Man skulle slippa uppleva att en del försvann till läroverk och att de som var kvar kände sig övergivna och mindre värda.

Stockholms Skolförvaltning med dess inspektörer var mycket angelägna om att skolorna skulle vara bra och framgångsrika och man utvecklade en organisation med pedagogiska konsulenter centralt och med huvudlärare ute på skolorna, allt för att utveckla pedagogiken. Demokratiseringsdebatten började ta fart i mitten på 60-talet och ledde bland annat till att man introducerade internatkonferenser för all personal på skolorna. Arbetsplatsen skolan blev en angelägenhet för alla och allas ansvar för eleverna ställdes i fokus.

Vidareutbildning, skoldemokrati och SIA-utredningen

Jag började inse att min lärarutbildning för den gamla folkskolan inte var tillräcklig för den nya grundskolan och sökte därför till en vidareutbildning i matematik, fysik, kemi och pedagogik för att få behörighet för hela

grundskolan. Efter 13 års arbete kändes det fint att få ägna sig åt studier igen och få tid att reflektera över sitt yrke på nytt.

Snart var det dags att arbeta igen, nu som konsulent på mellanstadiet i matematik. Alla konsulenter på låg- och mellanstadiet hade halvtids skoltjänstgöring i Eiraskolan och konsulentarbete under resten av tiden. Att först pröva idéerna själv och sedan föra ut dem till andra var en bra arbetsform. Ingen behövde tycka att man kom med visioner som inte gick att omsätta i praktiken.

Varje vecka skickade jag ut rapporter med beskrivning på hur jag arbetat till huvudlärarna. Dessa inbjöds varje månad till konferenser där vi gemensamt diskuterade metoder, läromedel och annat som var aktuellt. Elevorganisationerna hade nu börjat driva skoldemokratifrågorna mycket intensivt. Många lärare uppfattade rörelserna som militanta och i hela samhället diskuterades vem som skulle bestämma i skolor och på arbetsplatser. Skulle man förlora all respekt? Skulle eleverna få säga du till lärarna t ex? I Eiraskolan var stämningen positiv inför det nya förhållnings-sättet och ett intressant skede tog sin början.

SÖ tillsatte en utredning SISK (Samarbete i skolan) och vi blev en av försöksskolorna. Elevråds- och klassrådsarbetet skulle utvecklas, föräldrarnas inflytande skulle utökas och faktiskt skulle lärarna också få mera att säga till om. Efter mönster från försöksgymnasiet i Oslo och Krogaardsskolan i Odense utvecklades försöket till att vi bl.a. inrättade en nämnd där rektor inte skulle vara ordförande men väl VD. Lärare, övrig personal, elever och föräldrar skulle ha beslutsrätt i vissa frågor. Som ordförande i nämnden fick jag ett styvt arbete att hålla ihop det hela. Framförallt intensifierades mina kontakter med föräldrarna. Självklart var åsikterna bland dem delade. De flesta var positiva till vår verksamhet, men det fanns skeptiker. Det hände att någon förälder kom med bandspelare och ville åhöra nämndsammanträdet för att få svart på vitt på vad vi egentligen höll på med. Eleverna var duktiga och blev med tiden mycket aktiva på alla områden. Ett av de projekt som orsakade stor storm var när vi på elevernas förslag skulle införa servering vid bord istället för barservering i skolmåltiden. Många hinder dök upp. Hälsovårdsnämnden hade fått en anmälan som gick ut på att hygien inte var tillräckligt bra. Vi klarade oss utan anmärkning och försöket fortsatte.

Du-reformen genomfördes och vållade inga problem för oss inom skolan men väl utanför. Vår rektor blev inte så väl sedd i rektorskollegiet efter reformens genomförande. Frågan borde ha diskuterats där först, ansågs det.

Du-reformen spreds även till skolans myndighetspersoner och när Lärtidningen slog till med ett reportage från Elevriksdagen och beskrev hur en minister hälsade eleverna med "Hej, jag heter Sven och kommer

från regeringen" nådde kritiken sin kulmen. Efter ordförandetiden avslutade jag min tid i Eiraskolan som rektor ett par år och kom sedan som rektor till Vällingby. Där fortsatte jag du-andet med eleverna och fick därmed en del kritik från en del lärare. Efter någon månad var Du-reformen genomförd där liksom i alla andra skolor. Tiden var mogen och ingen ifrågasatte det riktiga i den.

Den nu pågående skoldebatten handlar mycket om elev- och föräldra-inflytande. För mig verkar det som om arbetet med dessa båda avstannade under 80-talet. Har andra krav tagit över? Har man glömt att demokrati måste erövrats på nytt?

På 70-talet kom SIA-utredningen – skolans inre arbete hade hamnat i kris. Larmsignaler från skolorna gjorde att Sveriges Lärarförbund i skrivelse till regeringen föreslog att en utredning skulle tillsättas för att belysa och lägga förslag om hur skolans inre arbete skulle förändras så att arbetsmiljön blev bättre både för lärare och elever. Eftersom jag vid den tiden hade blivit ledamot i Lärarförbundets styrelse fick jag privilegiet att vara med i den del av utredningsarbetet som skulle lägga förslag om bättre föräldrakontakter. Långtgående förslag utarbetades, men i likhet med många andra goda förslag kom de aldrig till beslut p.g.a. resursbrist.

Debatten om skolan blev livlig och eftersom jag dels var rektor för en stor 1–9-skola och dels var mycket engagerad i den fackliga verksamheten upptogs mycket av min tid av att fundera över, debattera och inte minst informera om SIA-förslaget. Tyvärr var förslaget alltför framsynt för att vinna gehör allmänt i samhället. Nu, i ett mycket kärvt ekonomiskt klimat håller vi på att genomföra en skola med SIA-förtecken. Heltidsomsorgen har blivit en tvingande nödvändighet!

Mitt liv i skolan slutade 1978 efter 25 års heltidstjänstgöring som lärare, konsulent och rektor. Från 1978 fram till nu 1995 har jag varit engagerad på heltid med lärarnas fackliga frågor. Intresset för facket väcktes även det i Gävle 1953, då en kvinnlig ombudsman från Folkskollära-nneförbundet kom för att informera om betydelsen av att vara fackligt ansluten.

Seminarieutbildningen fungerade i stort sett bra för den skola man då skulle arbeta i och det samhälle den gamla folkskolan var en del av. För min del hade jag turen att få gå på ett seminarium där lärarna hade insett att en ny skola var i antågande och att ett nytt samhälle också höll på att utvecklas. Det bidrog med all säkerhet till att man lämnade utbildningen med en viss förändringsberedskap. Som lärare kan man aldrig slå sig till ro. Eftersom skolan är den institution i samhället där alla medborgare möts under många år binder den samman individ och samhälle mer än något annat. När man lämnar lärarutbildningen skall teorierna omsättas i praktisk verklighet. Och verkligheten är klassrummet! Där skall läraren få allt

att fungera i ett komplicerat nätverk av sociala relationer och i ett kraftfält av motstridiga krav. Det är det som jag vill kalla konsten att undervisa. En rektor frågade mig en gång hur det kom sig att jag var så intresserad av det fackliga när jag samtidigt tycktes vara så engagerad i det pedagogiska arbetet. Svaret var enkelt! Båda hör samman – när verksamheten utvecklas och omgivningen upplever skolan som något bra kan man hävda lärarnas fackliga intressen med emfas. Under mitt yrkesverksamma liv som lärare, rektor och facklig företrädare har jag stärkts i min tro på en skola lika för alla.

Vetskapen om att dagens barn och ungdom är framtidens vuxna gör uppgiften ansvarsfull. Dessutom måste man inse att tiden barn och ungdom tillbringar i skolan tillhör dem och måste få upplevas meningsfull. Kampen för den goda skolan för alla måste föras vidare. Skolan är samhällets pulsåder.

FOLKSKOLESEMINARIET I GÄVLE

Råd och anvisningar rörande undervisningsövningar

Lektionsförberedelsen.

1. Hämta lektionsuppgift och förbered lektionen i god tid! Oväsentligheter hinner därigenom sjunka undan, och det väsentliga i uppgiften framträder klarare.
2. Se till, att Ni väl behärskar det kunskapsstoff, som skall meddelas!
3. Tänk efter, hur stoffet kan åskådliggöras, och se till, att den materiel, Ni skall använda, finns tillgänglig! (T. ex. planscher, kartor, olika apparater, teckningar, bilder i böcker, episkopbilder, filmband, film, läseböcker, naturföreläsningar m. m.).
4. Även det enklaste experiment skall förberedas.
5. En lektionsplan bör endast omfatta några väsentliga punkter, då en detaljerad lektionsplan lätt medför, att man blir bunden.
6. Då vissa demonstrationer kan innebära svårigheter, bör demonstrationssättet vara väl genomtänkt och eventuellt diskuterat med handledaren.

Lektionen.

7. Vid lektionens början är det ofta lämpligt att i korthet anknyta till föregående lektion.
8. Anknyt till lärjungarnas intressen och erfarenheter och utnyttja belysande aktuella förhållanden!
9. Gå från det lättare till det svårare, från det näraliggande till det mer avlägsna, från det konkreta till det abstrakta!
10. En arbetsövning av något slag bör i regel förekomma i varje lektion. Förslag till arbetsövning bör diskuteras med handledaren.
11. Använd tavlan flitigt och disponera utrymmet i anslutning till lektionsgången! Skriv och teckna stort och tydligt och stå så, att alla kan se! En bild, som växer fram inför klassen, är av mycket större värde än en färdig sådan. Bilden bör illustrera det talade ordet.

Formen.

12. Framställningen bör vara konkret och levande. Använd enkelt men vårdat talspråk, anpassat efter åldersstadiet! Uttalet bör vara tydligt och röstläget väl avpassat.
13. Tala ej för mycket själv utan låt lärjungarna medverka! Skilj mellan lektion och föreläsning! Även vid demonstrationer och bildföreläsningar är det viktigt, att barnen är aktiva. När Ni talar, gör det medryckande, enkelt och naturligt!

14. Variera framställningssättet (berättande, beskrivande, dramatiserande o. s. v.) för att undvika enformighet! Var ej rädd för detaljer i framställningen men undervisa samtidigt så, att det väsentliga i uppgiften står klart för klassen!
15. Klargör alltid begreppen, innan Ni går vidare!
16. Frågor användes ej blott vid förhör utan i stor utsträckning även vid undervisning. Sök att väcka lärjungarnas intresse genom lämpliga frågor!
17. Variera frågornas svårighetsgrad! Ge gärna lätta frågor, särskilt innan lektionen kommit i gång!
18. Frågan bör vara enkel, klar och tankeväckande. Undvik dubbelfrågor och ifyllnadsfrågor, valfrågor, definitionsfrågor och frågor, som skall besvaras med ja eller nej!
19. Fördela frågorna jämnt i klassen! Ställ frågan till hela klassen, men låt namngiven lärjunge svara! Använd gärna hjälpfrågor, om rätt svar uteblir.
20. Iakttag, hur barnen reagerar för Edra frågor, ge noga akt på deras svar och anknyt till dem! Även felaktiga svar kan ge anledning till anknytning. Svaren bör i allmänhet ej upprepas eller bejakas.

Upptredandet inför klassen.

21. Vänlighet, intresse och uppmuntran från lärarens sida verkar stimulerande.
22. Var naturlig och undvik störande och ovärdade manér.

Kontakten med klassen.

23. Den, som känner sina elever, har lättare att nå kontakt. Studera därför klassen under handledares och kamraters lektioner! Sök att skapa Er en uppfattning om varje elev!
24. Se på klassen och stirra inte på kateder eller karta, i lektionsplan eller lärobok! Sitt inte som fastlåst i katedern!
25. Lektionen skall inte hållas för handledaren och inte heller för klassen utan med klassen. Om man liksom kan glömma sig själv och låta klassen och uppgiften komma i centrum, underlättas kontakten.

Disciplinen.

26. Den, som håller lektionen, är ansvarig för arbetsron inom klassen. En god lektion, där lärjungarna är väl sysselsatta, är det bästa disciplinmedlet. Bestämmdhet, lugn, vänlighet och gott humör bidrar till att skapa en naturlig disciplin.
27. Tolerera inte slarv och försumlighet! Var själv i allt ett gott föredöme!
28. Åhörarna skall noga följa lektionens gång, så att de efteråt kan diskutera lektionen och framlägga synpunkter. Stör inte på något sätt pågående lektion!

Rättning av skriftliga arbeten.

29. Utför all rättning av skriv- och räkneuppgifter synnerligen omsorgsfullt och efter handledarens anvisningar! Återlämna i regel rättade arbeten följande dag! Angiv genom initialer, vem som rättat dem!

Glöm inte att efter lektionen ställa tillbaka använd materiel!

Birgit Rodhe: Timplärare under krigsåar: utsnitt ur brev skrivna 1940

Scenario

Timplärare vårterminen 1940 vid Uppsala Enskilda Läroverk och privatgymnasium (Skrapan) i historia och kristendom. Timplärare höstterminen 1940 vid Uppsala Högre Elementarläroverk och Gymnasium för flickor (Magdeburg) i historia.¹

När jag började min lärartjänstgöring, hade jag en färsk fil mag i historia, statskunskap, nordiska språk, litteraturhistoria. Inom nordiska språk rymdes ht 1935 den teoretiska kursen i svensk språkvård och stilistik och i början av vt 1936 den praktiska kursen i skriftlig och muntlig framställning med universitetslektorn i svenska språket Olof Gjerdmann som lärare. Min fil mag hade 13 december 1939 fullbordats med tentamen på "den för filosofisk ämbetsexamen erforderliga kursen i psykologi samt pedagogikens teori och historia".

För att undervisa i historia med samhällslära samt svenska språket och litteraturen hade jag alltså en i huvudsak helt teoretisk utbildning. Pedagogisk grundutbildning som lärare saknade jag och skulle inte få förrän vårterminen 1948 i form av provårstjänstgöring vid Uppsala högre allmänna läroverk. Mellan den första timplärarterminen och provåret låg sju års tjänstgöring huvudsakligen som timplärare med skiftande antal veckotimmar, inkluderande två ledigheter om 3 månader vardera för barnsövd. Min lärarefarenhet före det första läråråret omfattade 15 veckotimmar i mars 1939 som vikarierande timplärare i modersmålet och historia vid flickskolan. Där hade jag också, enligt rektors intyg okt 1939, förrättat morgonbön.

Det senare hade jag nu inte gjort bara i Uppsala. Under vt 1938, ht 38 och en del av vt 39 hade jag tjänstgjort som resesekreterare i Sveriges kristliga gymnasiströrelse och i den egenskapen rest till skolor – högre flickskolor och högre allmänna läroverk – från Ystad till Haparanda, hållit lektionsföredrag och morgonböner, samtalat med gymnasister vid informella föreningsmöten. Det hade givit en ganska rik och relativt ovanlig skolerfarenhet men ingen som helst erfarenhet av undervisning för yngre elever, inte ens i kristendom.

Bredvid min lärartjänstgöring hade jag en halvtidstjänst som generalsekreterare för Sveriges Kristliga Studentrörelse, som jag tillträtt 1939. Den sköttes i mitt studentrum på Rundelsgränd 6B. Utrustning var i stort sett bara telefon och skrivmaskin för att upprätthålla kontakter med kristliga studentförbund i universitetsstäderna.

Förlovad var jag sedan oktober 1939; detta faktum har sin konkreta betydelse för denna uppsats, som kommer att huvudsakligen byggas på innehållet i den livliga brevväxling som fördes mellan Uppsala och Lund. Min fästman *Sten Rodhe*, som jag nu i 54 år varit gift med, fullbordade vad som kunde kallas en grundläggande akademisk examen (teol o fil kand) i januari 1940 vid Lunds universitet och kunde omedelbart påbörja sin "grundutbildning" för att bli präst, praktisk teologiska övningar, medan jag fick vänta 7 år på att gå provår och bli behörig till ordinarie lärartjänst.²

Ännu några fakta om vårterminen 1940 hör till scenariot, förhållanden som gör denna termin inte bara för mig utan för Sverige och världen unik. Att Ryssland 30 november 1939 överfallit Finland och att krig fördes fram till fredsslutet 13 mars 1940 spelade in också i klassrummen i Skrapan liksom vad som hände strax därefter. 9 april ockuperades Norge och Danmark, 11 maj och dagarna därefter överföll tyskarna Belgien, Holland och Frankrike, snart skulle bara främst England stå emot Tyskland och dess ledare Adolf Hitler. Även dessa skeenden påverkade arbetet i real-skoleklasserna i Skrapan och naturligtvis hela det svenska samhället. De speglas i breven mellan Uppsala och Lund. Mina brev sändes från Uppsala, förutom till Lund till olika militära placeringar med postadress "Fältpost...".

Breven berättar

Uppsala 14 jan 1940. – Och så börjar skolan på tisdag. Jag får minst 14 timmar, rektorn ville att jag skulle ta 2 timmar kristendom i en klass för Ö. och ev. några timmar till för någon som sitter på Frivilligbyrån i Sthlm. 5 lärare är inkallade, så det hela är nog inte så lätt att klara upp. Den ordinarie på min plats skall gå provår. Jag lär få ung 4 kr pr timme. En av mina klasser, 1⁵ är skolans värsta och jag uppbyggdes med den ena historien värre än den andra om rysligheterna. De hade tvekat mycket att sätta dit en kvinnlig lärare, men rektorn hade trott, att jag skulle kunna klara det, var han nu fick det ifrån! 2 dar i veckan börjar jag kl. 8, 2 dar kl. 9 och sedan kl. 10, så här får bli nya vanor. Och ingen har man som väcker sig.... Jag kom att tänka på att om jag hade mest historietjänstgöring i framtiden, kunde vi ju ha det lika idealiskt som familjen Kjellén med vikarie i familjen. I synnerhet om jag skulle behöva längre tjänstledighet, skulle det ju kunna betyda en hel del. Nog skall jag göra vad jag kan för att hålla mig kvar i Skrapan...

16/1... Matt efter den första skoldagens mödor och 17 graders kyla och på en mellanstund [före] ett kollegieté, som första lärarinnan (Arsinoe Piehl) bjudit till får jag passa in ett litet nödrop till dig. Förutom de 13 timmarna historia har rektorn lassat på mig 2 timmar kristendom..., vilket jag är ganska olycklig för. Jag skall undervisa 1⁵ i: "Berättelser och texter ur GT, huvudsakligen ägnade att belysa de stora profeternas liv och verksamhet samt tiden efter den babyloniska fångenskapen. Sammanfattande framställning av Jesu liv och verksamhet i anslutning till ett av de synoptiska evangelierna. Översikt av kyrkoåret och den svenska kyrkans gudstjänst. Psalmer."... Jag skall enligt läroboken närmast pranta i dem Templets återuppbyggande, den profetiska lagstiftningen, Psaltaren, Daniel och Mackabeerna. Men jag kan ju inte alls något om det där. Vad skall jag läsa för böcker för att lära mig något? Helst något som parafraserar, man lär ska berätta och måla ut för dem så mycket som möjligt. Och Jesu liv – har Du något gott bokråd? Åger du dessutom några lämpliga böcker, vore jag väldigt tacksam för ett lån. Man måste faktiskt kunna litet mer än man talar om för ungarna – överhuvud upptäcker jag mer och mer, att man måste vara kusligt säker för att alls kunna undervisa. Snälla älskling, hjälp mig litet. I historia vet jag ju mer vad man skall slå upp för böcker, men här känner jag mig så utkastad. Jag har haft 2 lektioner och kollegium idag. Den ena klassen var ganska trevlig men den andra, 4⁵, var oerhördt arbetsam. De pratade och bråkade i ett sträck och hade tydligen bestämt sig för att sätta mig på prov. Usch, jag känner mig ganska matt och pessimistisk just nu! Och ganska jobbigt blir det nog att sköta studentrörelsen också även med denna tjänstgöring – man får läsa massor av saker extra för att klara det och de här bråkiga klasserna är ganska mycket annorlunda mot Magdeburgs små lamm. Skall man klara upp dubbelarbetet i längden, får man nog vara 2 om det.

Igår när jag kom hem från skolan kl. 1 efter tjänstgöring från kl. 8 satt jag vid skrivbordet i ett sträck till kl. 4.30 och efter middag pluggade jag till 7, då jag gick på Finlandsafton i aulan och skramlade med bössor vid ingångarna. Det var proppfullt med folk och väldigt pampigt – Sillanpää³ verkade visserligen som han kunde få slaganfall när som helst, men Håkan Mörne var mycket sympatisk, stillsamt enkel och ganska gripande. Han hade varit på Karelska Näset och berättade en hel del därifrån. ... Brita F och jag gjorde sensation med att sticka i aulan – vet inte om vi också gjorde skandal. Men jag vet inte varför man inte skulle göra det. Din strumpa är färdig nu och jag har övergått till andra plagg. Jag har kommit in i ett mycket trevligt kollegium – de är mycket hyggliga, och första kvällen hade första lärarinnan té med stickning för alla lärarinnorna. ... Igår hade vi uppåt 30 gr, men idag har det stigit så vi har bara 15. Men man är aldrig riktigt varm. Och svårt är det att sova – jag drömmer skräckdrömmar om mina ungar också! Så jag är rätt tacksam att det är lördag i morgon – då har jag bara en timma och med en snäll klass.

Skräckdrömmarna höll faktiskt i sig under många år!

SR från Lund 17/1: Här är oerhört kallt nu. I dag är det minus 18 grader, och igår var det därtill hård vind. Man får gå ut så sällan som möjligt. ... Här är rätt tomt i staden. I dag träffade jag H S, som ska rycka in vid I 16 den 31 jan. Han sade att universitetsmyndigheterna uppskattat antalet studenter i militärtjänst till ca 1200 vid denna termins början och det betyder ju omkring halva studentantalet, och man lär överlägga om eventuella åtgärder från universitetets sida: förlängning av terminen t.ex. ...Nu har du alltså kommit igång med skolan. Är du ledsen att du har småklasser i stället för gymnasister? Fyra kronor per timme tycker jag verkar lite smått, i synnerhet om du skall försörja en karl på det. ... över böckerna sitter jag nog och drömmar en hel del i alla fall. Prakt, ryskt fångläger i Finland, utlandsstudier (närmast Köpenhamn), giftermål, så ser för närvarande mitt luftslott ut (kronologisk ordning). Men giftermålet får nog helt bero på din samhällsställning, om det skall bli snart. Jag vägrar nog ännu så länge att hejda mig själv genom att ta något slags plats. Jag vill gärna få växa fritt en tid till om det finns någon möjlighet. Nu får jag läsa igen. Hej.

Brevet från Uppsala kom av misstag att gå till en äldre kyrkoherde, medan fästmannen fick kyrkoherdens brev. Kyrkoherden återsände fästmöbrevet, betydande att han inte tjuvläst det; den trötta avsändaren kallade sig själv i nästa brev 19/1

en ryslig padda, och jag skall vara satt att lära skolungar ordning och reda... Om det finns någon förklaring, så är det den att jag var ganska slut och deprimerad efter första dagen i Skrapan efter en ganska hopplös fejd med en ohängd fyrfemma och inför utsikten att ha även kristendom i den hopplösa 1⁵, som jag ska undervisa om Psaltaren i för närvarande men snart ge mig in på Jesu liv med. De fattiga två timmarna i veckan kommer nästan att ta mer i förberedelse än alla andra timmar tillsammans och det brevet jag skrev innehöll mest ett nödrop om hjälp med litteraturanvisningar. I historia vet jag åtminstone vilka böcker jag ska leta i. Det är faktiskt ingen särskilt enkel tjänstgöring jag har fått på mig. 1⁵ anses [vara] skolans värsta klass, 31 stycken, som inte sitter stilla ett ögonblick – och där skall jag ha 5 timmar i veckan. 2 klasser har jag i fyrråriga realskolan, som är snälla som lamm, de kommer från landet, flickorna i gulbruna yllekoftor samt och synnerligen, tysta och blyga och ganska duktiga. Men i 4⁵ är de desto värre, och den första timme jag hade, hade de tydligen föresatt sig att känna mig på pulsen, så de var ganska infernaliska. Men idag har jag haft dem igen och det gick faktiskt betydligt bättre, fast man inte får släppa av ett ögonblick utan hela tiden bråka – där är flickorna värst, några ohängda unga damer. Jag undrar hur länge det skall ta, innan man skall komma in i något slags jämviktstillstånd, än är varje lektion ett stort och ganska otäck äventyr, som man inte alls vet hur det skall avlöpa. Och bra mycket arbete tar det med förberedelse – jag har nu på en gång i historia fått hoppa in i Karl Johan, Gustaf Wasa, korstågen och folkvandringarna. Och man får vara kusligt säker på sammanhangen för att undervisa, det märker jag med pinsam tydlighet dag för dag.

Under de första månaderna 1940 kunde jag äta med mitt gamla matlag på Fackskolan för huslig ekonomi, belägen tvärs över Trädgårdsgatan från Skrapans äldre skolhus. Det gick därför att skriva ett brev i skolan en halvtimme före middag. Vaktmästarfrun missuppfattade situationen så hon undrade om jag skrev en stencil för henne att dra.

Söndagen 4/2 hade ägnats åt att läsa i Ingvar Anderssons Erik XIV, som verkligen var en njutning. Så i dag försökte jag pranta i ungarna, att Erik inte bara var som det står i boken grym, sedeslös och njutningslysten.

Idag vågade jag mig på att visa bilder för tvåfyran. Först fick jag inte ner gardinen, så en av pojkarna fick gripa in, sen fick jag ingen bild alls, så samme pojke upplyste vänligt att jag skulle vrida på nån grej. – Till sist blev bilden alldeles sned, varpå den unge mannen stillsamt frågade: Ska jag ordna det där i stället, fröken? mycket taktfullt och alldeles utan triumf. Han gjorde det utmärkt och fick ett tillfälle att glänsa, vilket han inte gör nämnvärt på timmarna annars. Men du skulle ha hört hans vänliga, lite farbroderliga stämma!

14/2. ... Så känns det alltså för en trött skolmamsell. Just igår hade jag det väldigt mattsamt med min ohängda fyrfemma – de hade tagit undan klassboken för att jag inte skulle kunna ge anmärkning och sa att klassföreståndarinnan väl tagit den. Jag frågade henne och nu skall där bli stor razzia idag, för företaget var ju ganska fult. Men hur det skall bli att undervisa där nu, om de är rasande på mig – de får strafflektion idag för klassf. – det vet jag inte. Men jag är ändå rätt glad, att där blev ett ingripande, för det kan inte fortsätta som det varit.

Så får jag visst vandra iväg och försöka slå i ettfemmorna kyrkoåret, vilket de är ganska påfallande ointresserade av, trots mina ivriga försök att göra det trevligt.

23/2. ... Jag har varit på knäskyddsstickafton med kollegiets kvinnor. ... Nu var givetvis det stora ämnet för samtalet skolstängningen. Rektorn var ganska ledsen på saken – vi hade klarat oss rätt bra ändå då vi stängt ena huset och kyffat ihop oss i Slottsgatsbyggnaden. De hade igår eftermiddag i Skolöverstyrelsen fått skrivelse från Industrikommissionen om saken, kl.10 idag på morgonen haft utredning klar och express skickat upp den till sittande konselj. Så tänka har de inte precis hunnit. Studentexamen är ju ett svårt problem, särskilt som militären längtar efter pojkarna snarast. Så från nästa lördag är man plötsligen ledig nära en månad! 10 dar hade ändå varit påsklov, men resten kommer oförhappandes. ... Skall jag bara gå här och inte kan hitta på något snillrikare tänker jag försöka få något att göra på Frivilligbyrån [som tog emot anmälningar till tjänst i Finland under kriget med Ryssland], där de alltid behöver arbetskraft. Men ledsamt är det, och det var onekligen den allmänna reaktionen i kollegiet.

I skolan, 26/2 ... Idag satt här ett anslag i skolan att rektorn ingått till Skolöverstyrelsen med anhållan att vi skall få läsa till den 15 mars. Vi har bara läst i ena huset och då skulle möjligen den tiden kunna få dras

ifrån. Det är väldigt svårt just för oss att sluta, då de allra flesta är inackorderade i stan och i sommar behövs hemma i jordbruket på många håll. Vi lär inte kunna vänta besked förrän på onsdag – rektorn är ganska optimistisk, men lärarna tror inte mycket på möjligheterna. ... Nu är här kallt igen men inte så som förut. Skall vi ha lov, kunde det gärna hålla sig så här, så man kunde åka skidor något.

28/2. ... Skrapan har idag fått Skolöverstyrelsens dispens och skall hålla igång till den 13 mars. Vi har flyttat ihop i ett hus och därigenom sparat nog för att nu kunna få elda. Enda skillnaden blir nu att vi får 14 dagars påsklov mot beräknade 11. ... Nu skall jag gå på seminarium och läsa Upplandslagen så jag får sluta. ⁴

3/3. Ett långt söndagsbrev, som mest innehåller reaktioner på fästmannens planer att eventuellt anmäla sig som frivillig i Finland.

Här är ganska vackert väder och framför allt börjar det kännas en fläkt av vår i luften, temperaturen är ungefär vid noll och på kvällarna är det en sådan där turkosblå vårhimmel med bleka stjärnor. Och på mitt bord står en blekblå hyacint och i mitt fönster har fastlagsriset slagit ut. ... Hej nu. Jag får övergå till att läsa på Gustaf Adolfs polska krig, som jag inte är så riktigt säker på. Sedan skall jag också introducera ett femman i stenåldern, så det får jag väl tänka litet närmare på. ...

7 mars. ... Nu är det torsdag. Det är skönt att ha kommit så här långt i veckan. I morgon har jag bara två timmar och på lördag en. Och sedan är det bara 3 dagar kvar till påsklov.... Dessutom hade jag rektorn som åhörare på en lektion i fyrfemman och höll en hemskt dålig lektion om lantmannapartiet och tullstriderna på åttiotalet. 1800talet är faktiskt inte lätt att göra roligt för de arma ungarna och man blir ju som bekant inte nämnvärt inspirerad av att ha åhörare. ...⁵

SR: Lund 15.3.1940. ... Vad jag ville meddela var, att jag i tisdags fick order om att den 26 mars infinna mig i Revinge för att tjänstgöra vid reservunderofficersskolan i Kristianstad. I grund och botten är jag inte så missbelåten, även om jag vet att en sådan tjänstgöring inte är ett nöje. Men militärtjänstgöring fordras i dessa tider, och då tycker jag att jag knappt kunde fått det bättre – i studier förlorar jag knappast någonting...

Det bjuder mig emot att skriva något om de sista dagarnas förödmjukande händelser. Att Sverige skulle förödmjukas var dessutom ingen överraskning. Många års slapphet kan inte repareras på ett ögonblick. Skulden kan så vitt jag förstår inte lokaliseras till någon viss person just nu. Vad som nu skett är väl bara vad som vuxit fram ur de många små "enskilda konkreta punkterna". Måtte vi bara hinna reparera vad som brustit, innan vi helt gått under. ...

Stockholm 16/3. Handskrivet brev, samtliga övriga maskinskrivna.

Jag har dröjt så länge med att skriva [av flera skäl]... Och sen kom ju freden, som visserligen drev bort funderingar på ev egna "sorger" men

som inte precis gjorde det lättare att skriva. ... Och så vart du inkallad igen. Jag har bara undrat på att du verkligen fått vara civil så länge. ... Det har varit en hemsk vecka i Uppsala, upprörd och bitter. Den enda som var glad var V S; "Nu gäller det, om man verkligen älskar freden", sa han. Vi har haft ganska svårt att smälta det. A citerade ett Lutherord, som sa ganska mycket: "När man ropar o klagar över krigets olyckor, ska man inte glömma den större olyckan, man värjer sig mot genom kriget." ... Vill du ha nå't stickat?

29 mars. ... Så har skolan satt igång [efter påsklov] ungarna har ett ryck av goda föresatser och ser förtvivlade ut när man säger till dem – men det är ingen fara, det går säkert mycket snart över. Inte ens en fullspäckad varningslapp kan man komma ihåg för evigt.

Första timmen hade jag kristendom i torsdags, jag hade för en gångs skull förberett mig ganska ordentligt och allvarligt, studerat Knopf, vilket var både nyttigt och roligt. Att där stod att Jesus inte var född i Betlehem grumlade jag i alla fall inte deras unga själar med – är det den allmänt vedertagna uppfattningen? När jag pekade ut att Johannes döpte vid nedre loppet av Jordan räckte en upp hand: "Men fröken, fick dom inte hemskt mycket salt i håret?" Det är djupa reflektioner ens undervisning uppväcker, ska jag säga.

4/4 ... En glädjande sak kan jag förmäla, att jag fick Ellen Fries [stipendium] och alltså blir 626 kronor rikare. Nu får jag ju emellertid försöka producera något under årets lopp till seminariet. Rektor Lundh talade om det för mig, han hade läst det i tidningen, som jag inte hunnit läsa än på morgonen, och han verkade riktigt aktningsfull. Det låter ju riktigt nobelt att ha fått ett stipendium för "kvinnlig historieforskare"! ... Jag bör nog övergå till att se igenom några uppsatser med historieämne från fyrfem. Hej för idag.

8 april. Jag sitter och läser om Absalon, som jag skall berätta för ungarna om i morgon, men det blev ledsamt i längden, så jag tror jag umgås med dig en stund för omväxlings skull. Det är rysligt vad man får slå i sig mycket olika saker, en dos av var och innan man hunnit lära sig en sak riktigt, så har man hunnit till nästa. Rektorn anser att man skall uppbygga fyrfemmorna med konsthistoria, så det försöker jag också slå i mig på lediga stunder.

Brevet återspeglar i övrigt dels en fästmöss sysslande med planer för huslig grundutbildning under sommarlovet och förberedande av utstyrsel med lakan och örngott, dels krigssituationen med kallelse till sammanträde i studentkårens beredskapskommitté "vilket betyder jag skall ha färdigt ett evigt och krångligt protokoll", och förberedelse för en studentskeafton om Inför kriget 1914 och 1940, jag lovat inleda tillsammans med författarinnan Anna-Lenah Elgström; jag ber om synpunkter till hjälp.

Jag skall kanske återgå till Absalon. Ev. får jag kanske avverka det där protokollet också. Godnatt då. ...

9 april 1940. Jag skrev det här brevet till dig igår – idag verkar det ju litet mindre aktuellt. Jag har inte lust att lägga ut alltsammans igen, så det får väl gå med fast en del redan och mera väl med tiden inte har någon betydelse.

Nu får man väl sluta planera ett tag igen och vara tacksam för varje timmas fred. Kommentera har jag ingen lust till, det är för nära och för fantastiskt. Men det är underligt att det mesta kommenterande jag hört idag har varit bitterhet och ilska mot England. Det är ett förunderligt spel alltsammans – inte minst garnisonen från Odense som kom till Hälsingborg. ... Jag hoppas jag på något vis hör av dig, om ni förflyttas ut i beredskap. ... Måtte vi få varann en gång trots allt. ...

Fast skoldagen den 9 april 1940 knappt speglas i breven har jag konkreta minnen av dess innehåll. På väg till min första lektion, i tvåfyrn, mötte jag kollegan Gunnar Tideström (sedermera professor i litteraturhistoria i Uppsala), som i radio hört, att tyskarna anfallit Danmark och Norge i syfte att ockupera de bägge länderna. Utanför klassrummet stod ett par mörkhåriga pojkar (judiska flyktingar från Tyskland eller Österrike, så vitt jag minns), upprörda: ”Fröken, ska dom komma hit nu också?” Frågan var ju lika mycket min. En elev, som jag råkat långt senare i livet, minns emellertid, att jag den morgonen lagt läxboken åt sidan och försökt tala om det som hänt, förklara historisk bakgrund, lugna deras och min egen upprördhet i den mån det var möjligt.

Första brev från fästmannen efter 9 april var skrivet med blyerts, daterat Kristianstad 10/4, avbrutet mot slutet med ny datering Malmö 11/4 med kort kommentar:

Vi befinner oss plötsligt i Malmö. ... Vi for hit i går kväll, nu är klockan halv5 och vi har inte upplevt något särskilt. Vi är ännu i livet och Malmö är ännu ej ockuperat.

SR: Söndag (13/4). I dag sitter jag nere i Klagshamn, en bit söder om Malmö. Sen i onsdags har vi körts rätt hårt, varit i farten mest på nätterna, sovit enstaka timmar och då utan madrasser och sådan lyx. Inte heller vet jag hur fortsättningen blir. Så du får vara nöjd med detta lilla livstecken. Jag ger i varje fall inte upp Hoppet om pingstens planerade händelser.

Som vanligt är det väl så att stämningen är oroligare i det civila än i det militära. Dock känner vi det rätt hemskt och spännande att gräva skyttegravar på allvar och ej för övning. ... Lev väl älskling och planera lugnt vidare för pingst och sommarplaner. ...

(Nästa brev daterat från Kristianstad 17/4)

Uppsala 13/4. ... Jag har setat idag på utrymningsbyrå i stan som skötes av rektor Lundh ... jag är full av beundran över organisationen – är allt lika välordnat i detta land, kan vi vara ganska glada och trygga.⁶ Jag skall fortsätta i morgon eller på måndag. [En medarbetare i

mitt andra sammanhang hade fastnat i det ockuperade Köpenhamn och tycks inte ha sluppit ut på åtskilliga dagar.] Här försvinner folk i högar från stan förstås och de som inte är inkallade reser iväg på vika-riat. De flesta nationer och en del skolor har militären lagt beslag på men Skrapan har vi kvar än så länge och det är skönt så länge man kan fortsätta att läsa i lugn. [Jag gav återbud till att inleda diskussionen Inför kriget] ... det blev så svårt i detta läge att stå och skylta på stan som den där skulle ha något att säga ... väldigt glad för Per Albin igår, kände mig för första gången värmd och samhörig med vad han sade.⁷ Jag var uppe häromdagen hos Hjärne och talade om ämne för min uppsats. [Kristendomstimmarna i 1⁵ hade bortfallit då ordinarie läraren återkommit]. Han gav mig fundamentallagsbegreppet och striden kring 1660 års regeringsform, vilket jag tycker låter väldigt roligt. Han var mycket vänlig och uppmuntrande. ... Jag hade varit enda sökande till Ellen Fries stipendium.

15/4. Med brevet följer sockor men mottagaren finns på okänd adress – se ovan.

Hela Uppsala är f.n. som ett enda militärläger. Nationer, skolor och institutioner är rekvirerade, och det myllrar av exercerande eller sig latande bassar. Idag har vårt gamla skolhus tagits också, men vi har ju hela våren läst i det nya, så det tog vi inte så hårt. Men läroverket är helt stängt så när som på de högsta klasserna. ... Igår arbetade jag hela förmiddagen på utrymningen, 5 timmar.

19/4. ... Jag har fått återta min kristendom igen. ... Ungarna måtte vara vårtrötta eller påverkade av kriget, för de är alldeles oefterrättliga. De pratar så man blir alldeles slut. Jag gav dem skrivning på kristendomen häromdagen för att få dem tysta. Bland frågorna satte jag även ut att de skulle räkna ut vilken söndag det är på söndag. Men så kom jag att tänka på att det kanske var böndag, så jag fann mig föranlåten att slå upp almanackan. Det upptäcktes ögonblickligen – Å, fröken kan inte heller. Någon tog mig vänligt i försvar. Hon skall nog se efter när det är hennes födelsedag. – Å, nej, när det är kisens födelsedag. Varpå de satte igång att vitsa på grabben och Grabe [mitt flicknamn] och var omåttligt roade. De är inte lätta att få någon fason på, när de börjar så där och man känner sig helt utkramad när man haft några sådana timmar. Bifogade konstalster konfiskerades idag [inte bevarat]. Klassens enfant terrible den allra värste – leker med sina vantar och drömer om militärer och jag ryter. ... I kväll tänkte jag gå på Historiska föreningen. Få se om jag har moraliskt mod att stanna kvar på sexan och supandet. Men karlarna verkar ju snälla och man måste ju på något vis lära känna dom.

Här följer en ganska lång utläggning om vad jag inhämtat om fundamentallagsbegreppet. Uppsatsen blev tyvärr aldrig skriven.

Vad jag berättat om mina mellanhavanden med ettfemmorna ska jag komplettera med en episod, som aldrig kom med i breven men som jag här, till min skam, vill berätta. Kanske inträffade den just på den lektion 19/4

som jag berättat om. Klassen erbjöd, som rapporterats, stora svårigheter, som inte drabbade bara mig. Den räknade vid vårterminens början 31 elever, antalet växte under terminens lopp till minst 35, då några evakuerade finska skolbarn, pojkar så vitt jag minns, placerats där. Den pojke som jag särskilt pekade ut ovan som enfant terrible, satt längst fram i raden närmast korridorväggen. Då han retade mig som värst tröt mitt tålamod och jag gick fram för att ge honom en örfil (kanske fick han den). Klassen tjöt av förtjusning; det var inte bara lärare han retade. Han ducade emellertid och slog huvet mot väggen, hårt, och började gråta. Jag blev orolig och gick fram till honom – klassen bytte genast attityd och ropade förtjust: Hon är rädd, hon är rädd. – Jag blev rädd särskilt därför att under min egen skoltid en lärare örfilat en elev, som fått öroninflammation, och hela affären fått besvärliga konsekvenser. Men mest skämdes jag förstås. Några besvärande följder fick emellertid inte min överilning för någon part.

De närmast följande breven innehåller huvudsakligen privata framtidsplaner, och 2/5 berättas något om ett mycket stillsamt firande av sista april med té framför brasan på Stockholms nation efter samlingen på Slottsbacken.

Så får jag återgå till att tänka på vad ungarna skall uppbyggas med i morgon. Jag har bara två timmar men med de värsta klasserna.

7/5. Planering av resa till Lund för fästmannens prästvigning 11/5. Rektor visar sig tillmötesgående när det gäller ledighet – ordinarie läraren går provår i Uppsala och kan rycka in. Då även militära myndigheter är medgörliga, får det förlovade paret chansen att vara tillsammans 6 dagar, första samvaron efter jul.

Just nu har jag mycket att göra med studentberedskapen – jag arbetade med det 12 timmar igår – för det har kommit upp ett nytt uppslag för de värnpliktsfriars insats, som anses betydligt effektivare än jordbruket, vilket mötts av ganska mycken skepsis från fackhåll. Nu har man tagit upp den finska idén att låta de värnpliktslösa avlösa luftbevakningen, främst för att få hem jordbrukarna. Här har satts igång en stor kampanj och idag sänds de första flickorna iväg för en 6-dagarsperiod, 6–7 i en grupp för luftbevakning i Uppland. De blir alltså regelrätt inkallade, får fritt vivre och 1 kr. per dag och skall sköta sin matlagning själva. Idén är hemskt bra tycker jag och alla är entusiastiska. Men det är ett hemskt arbete att få ut folket. Vi har också en del planer på att få ut gymnasister i detta till sommaren.

17/5–18/5 [efter prästvigningsresan]. Jag har en hel del nytänd energi och fast jag varit hemskt sömning, satt jag 4 timmar på Carolina igår och "licade en millimeter" som E G brukar uttrycka saken... När jag kom in i ettfemman i torsdags hade de skrivit på tavlan; "Vi gratulerar fröken,

om fröken har gift sig." Jag försökte förklara att de nog var väl tidigt ute, men de kunde inte förstå vad jag kunde haft för mig så länge, i så fall."Men varför är fröken inte gift, det är väl inget att vara förlovad." undrade de frispråkiga små herrarna. De var gräsligt bråkiga och förklarade, att vikarierna hade varit mycket bättre, så det så. Så gick jag och kvitterade ut min lön, och jag fick mycket mer än jag hade trott så det klarar kanske upp sig [med ekonomin] i alla fall. Rektorn sa att jag hade nära 5 kronor i timman – det är så krångligt med grundlön i förskott och tillägg i efterskott.

I breven under slutet av maj berättas, att jag blivit fångad av licandet – kanske skulle man skjuta ett par år på det planerade bröllopet? – Jag bevisar Margit Sahlins disputation i franska 22/5, samtidigt låter rektor positiv till fortsatt timplärlärover.

Krigsunderrättelserna är otäcka, Reynauds tal igår var beklämmande men uppriktigheten i värsta fara är ändå imponerande.

30 maj [sista lektionsrapporten]. Ungarna är alldeles pillriga och jag är misslyckad och passar väldigt dåligt som domptör för såna här små busyngel. Min företrädare talade jag med ganska allvarligt häromdagen, för dom små älsklingsarna talar om för mig att hade dom bara L, så - - -. Mycket roligt. I alla fall så (hm!) trodde han att jag var för stel och att jag inte vågade vara mig själv. Det är antagligen ganska sant, men ju bråkigare dom blir, ju mer på min kant och irriterad och rädd blir jag och så blir det värre och värre. I snälla klasser är jag glad och humoristisk och trevlig (tror jag) och vi trivs. Den där L är en ganska enkelt konstruerad herre som öser ur sig dumma kvickheter och är hemskt säker på allt, vilket gör honom till kollegierummets åtlöje, men han passar charmant för busklasserna och de dyrkar honom. Varmed jag inte menar att jag är fint konstruerad och är populär i kollegierummet, men förstå mig rätt. Nu tar ju det hela slut ändå på torsdag, bara en vecka kvar, jag har haft kristendom sista gången med ettfemman, vilket var det största lidandet, så det är ju alltid skönt.

2 juni. Jag har haft sista lektionen idag och kollegium. Alla betyg är satta och det återstår bara avslutning och fest för lärarna i morgon kväll. Något besked för nästa termin har jag ännu inte fått, men rektorn skall nu evakuera stans alla skolbarn, så han har inte tid med skolan. På Magdeburg har jag varit och hon fann det inte omöjligt, men extralärarna bestäms först i augusti.

Min första lärartermin var slut och jag hade hopp om fortsatt timplärlärover till hösten. Min andra halvtjänst skulle skötas också under sommaren – bland annat hade jag att sätta igång en förbundstidning för Sveriges Kristliga Studentrörelse – det inte minst besvärliga var att hitta rätt på presumtiva medarbetare som befann sig "någonstans i Sverige". Större delen av sommaren vistades jag i Skåne, huvudsakligen som extraelev vid Lanthushällsskolan i Tollarp nära Kristianstad. Under tiden utvecklades

alltmer konkreta planer för bröllop under jullovet – i den mån något slags konkreta och hållbara planer kunde utvecklas under det tidsläge vi levde i.

Brev hösten 1940

Ett första Uppsalabrev efter sommaren till fästmannen, nu i militärtjänst i Revinge, är daterat "31 augusti, Rundelsgränd 6b, snart Kungsgatan 46". Många muntliga kontakter, per telefon, måste ha föregått det att döma av inledningen:

Som sagt har jag idag skrivit kontrakt på VÅR VÅNING – låter det inte lustigt och lovande!? [Brevet är fullt av möbleringsplaner etc, men innehåller också inledningen till nästa lärartermin]: Jag har varit på upprop idag och skall gå på kollegiekaffe hos Blenda Ljungberg om en stund. Även detta är nog ett ganska trevligt kollegium fast mera feminint betonat.⁸

4/9. ... Jag har fått mina timmar utökade till 9. ... Vi har ännu inte fått schema utan lever från dag till dag. Jag har än bara haft en klass, en fyra med 29 elever, de piggaste och snällaste töser som kan otroliga mängder de inhämtat ur *Estlander* [välkänd bredvidläsningsbok]. En rad akademiska och lärarbarn är där, Blanck, Fägersten, von Engeström m fl, så man är nog infamt påpassad. I morgon skall jag ha sexan, nyttillskottet genom delning av en klass. Det är verkligen roligt att här på allvar få ägna sig åt undervisningen och inte bara åt disciplinen. ... Hur det kan gå med historien vet jag inte än, innan jag kan överblicka skolarbetet. Jag fick en liten stöt häromdagen då H berättade att Landberg för honom beklagat att jag inte på allvar ägnade mig åt historien och i övrigt sagt en del vackra saker.

Min rädsla att bli infamt påpassad vändes i sin motsats, då jag en dag mötte min litteraturhistorieprofessor Anton Blanck, som vänligt hälsade och kommenterade, att jag nu fått hans dotter till elev: Fröken måste vara en bra lärarinna, som kan få Suzanne intresserad av Molière!

Kungsg. 46, U-a 17/9 ... Jag har haft lektion nu och är åter hemkommen. Det var de små ettorna jag hade och de är helt bedårande. Bara 14 stycken ivriga och söta småtöser som älskar historia. Vi skulle ändra en timme och de frågade om de inte kunde få en timme till i veckan. "Varför skall vi bara ha 2 timmar historia, vi ville ha 9 timmar minst". Det är underligt att hela undervisningen går så mycket lättare och roligare här. Jag tycker det är roligare och ungarna verkar också som om de trivdes.

På Stockholmståget 11/10. Det är knappt med brevskrivandet ibland. De här dagarna har varit ett enda rusande till skola, sammanträden och äppelmoskok. Sammanträde i Sthlm, sen går båten kl 19.50.

Ett brev daterat Uppsala 17/10 innehåller en utförlig rapport från den studentledarkonferens i Åbo, Finland, som båtresan förde till. Där behandlades givetvis inga skolproblem, men brevet ger intressanta inblickar i situationen mellan vinterkrig och fortsättningskrig. Uppsala 14/11 är ett brev daterat, som dels berättar om avskedsfest (gåsmiddag) i matlaget på Fackskolan, som jag tillhört sedan jag kom till Uppsala höstterminen 1933, dels om ett återbesök;

Jag vikarierar några timmar i Skrapan en vecka på rektorns enträgna begäran. Men jag kan inte säga att jag trivs. Ungarna är av en helt annan sort, hela andan i klasserna också.

Åren 1950–55 tjänstgjorde jag som adjunkt vid Karlstads högre allmänna läroverk. Då var jag tacksam, att jag i min första längre lärartjänstgöring haft att handskas med stora pojkklasser på realskolenivå, där "hela andan i klasserna" var en helt annan än i en kommunal flickskola.

25/11. Dagen efter första lysningsöndagen har jag "ett väldigt jobb att klara Kristianer och Fredriker i fyrans läxa." Och i nästa brev 2/12 avbryter jag rapport om influensa lysningspresenter med "Nu får jag övergå till att rätta ettans lappskrivningar om Gustaf Wasa".

19/12. Jag har hunnit vara på lärarinnekafferep för vår föreståndarinna, "vilken svarade på hexameter med glänsande verser utmynnande i en förtjusande hyllning till kollegiets två julbrudar, parafraaserande Bröllopsbesvärs ihugkommelse".

28 december 1940 gifte vi oss och kunde fara på bröllopsresa till Bruksvallarna i Härjedalen, tack vare lysningspresent från fästmannens mostrar. Några veckor senare fungerade timpläraren igen i flickskolan i Uppsala. Hennes man hade fått en militär kommendering som tills vidare inte innebar någon aktiv tjänstgöring. Några brev behövde inte växlas mellan de samboende nygifta.

Efter sju lärår, lärarutbildning

Min egentliga lärarutbildning fick jag under provårstjänstgöring vid Uppsala högre allmänna läroverk, nuvarande Katedralskolan, vårterminen 1948. Jag minns provårsterminen som i huvudsak positiv med undervisningsserier under handledning, auskultationer efter fritt val och föreläsningar av framstående pedagoger (Carl Cederblad, folkbildaren, minns jag bäst). Det var en förmån att få gå provår med Mats Redin som rektor; han engagerade sig också i handledningen, och jag minns från hans bedömning av en lektion att han ogillade, dels att jag satt på katedern, dels att jag talade om "en herre som Winston Churchill"; både kritiken och mera positiva synpunkter framfördes i en allmänt uppmuntrande ton. Fann jag någon gång den ordinarie lärare, som jag under serien skulle ersätta, små-

petig som handledare, fick jag inte sällan vidare perspektiv anlagda av ämnets huvudhandledare. I en realskoleserie fastnade klassens lärare på att min självkomponerade rättskrivning var för lång, medan huvudhandledaren Mauritz (Moje) Hultheberg ivrigt uppmuntrade mina försök att få tvåfemman att dramatisera det tema de arbetade samtidigt med i historia, tiden för Stockholms blodbad (pojarna författade olika scener hemma i grupp, och utkast stoppades i min brevlåda för granskning). I en gymnasieserie i svenska var handledaren Carl-Erik af Geijerstam nöjd med att jag fått klassens samtliga elever att söka upp vårdikter, medan huvudhandledaren Erik Hörnström saknade inplacering av dikterna i litteraturhistoriskt sammanhang. Hugo Valentin som huvudhandledare ville hellre diskutera olika tolkningar av den aktuella historiska epoken med mig än kontrollera att jag läst på ordentligt i Norstedts världshistoria, handledarens huvudkälla.

Minnena från provårsterminen är förvånande pregnanta, fastän de inte finns dokumenterade i brev. En lektion som jag tog del av som åhörare minns jag som den kanske förnämligaste jag upplevt. Erik Hörnström ägnade en historiektion åt den amerikanska förklaringen av mänskliga rättigheter, jämförd med den motsvarande franska – alla hade texterna framför sig – under livlig diskussion främst med ett par elever; den ena blev senare i livet Uppsala universitets rektor, Stig Strömholm.

I det hela ser jag tillbaka på provårsterminen som en form av lärarfortbildning av hög kvalitet och för mig av särskilt värde just därför att jag fått försöka klara mig själv under några år utan formell lärarutbildning. Kanske borde en del av lärarutbildningen ha formen av återkommande utbildning!

Noter

1 De bägge skolornas officiella namn användes sällan i dagligt tal. Uppsala Enskilda Läroverk, samskola med realskola och gymnasium, kallades Skrapan, dess nuvarande namn är Lundellska skolan efter grundaren professor J.A. Lundell. Om ursprunget till benämningen Skrapan har rektor Herbert Lundh skrivit i samlingsverket "Sveriges studenter" (ed. Bengt Söderberg) band IX, 1960, under titeln "Uppsala enskilda läroverk 1892–1960". Lundell hade startat verksamheten genom att köpa upp en liten privatskola (Schramska skolan), ursprungligen grundad av läroverksadjunkten Gustaf Schram.

Lundh skriver: "Adjunkten Schram, vars skola Lundell alltså inköpte, hade en gång, förmodligen med någon på hans namn gjord ordlek, av sina elever fått

öknamnet Skrapan (också formen Skrapen har antytts). - - - Var han frikostig med öfilar, som där sägs, var han det väl också med anmärkingar, 'skrapor'. I varje fall har författaren [Lundh kallar sig så] hört gamla elever vid Schramska skolan vittna om att man där härledde öknamnet genom en sammanställning av personnamnet och ordet skrapa. Härmed må ha förhållit sig hur som helst, öknamnets ursprungliga samband med adjunkten Schram är genom en fortgående tradition klart belagd, likaså förhållandet att det varje fall omkring 1890 använts om hans lilla privatskola."

- Uppsala Högre elementarläroverk, flickskola med 7-årig lärogång ledande till normalskolekompetens samt fyraårigt gymnasium, kallades vitsigt Magdeburg. Å 1942 splittrades organisationen, då den 7-åriga lärogången kommunaliserades och blev Uppsala Kommunala Flickskola, medan en kortare realskolelinje ledde antingen till realexamen eller till gymnasium i samma skola eller till Högre allmänna läroverket (Hal), alternativt Skrapan. Flickskolan rymde alltså två skolor, den ena kommunal, den andra enskild, den enskilda med lägre lärarlöner och med en egen studierektor, från 1942 lektorn vid Hal Sven Lide, medan Ragni Kjellberg var föreståndarinna för de bägge samordnade skolorna.
- 2 Mitt provår omfattade endast vårterminen 1948 på grund av min bakomliggande långa lärartjänstgöring, medan min mans provår omedelbart efter disputation i december 1946 omfattade två terminer 1947.
 - 3 Den finskspråkige romanförfattaren F.E. Sillanpää hade fått nobelpriset i litteratur 1939 bl a för sin folklivsskildring Silja.
Håkan Mörne, son till skalden Arvid Mörne, var främst reseskildrare; "gjorde under rysk-finska vinterkriget frontbesök och propagandasor i Sverige" (Svensk Uppslagsbok).
 - 4 Jag hade antagits som medlem av licentiatseminariet i historia av professor Erland Hjärne, specialiserad främst på medeltidshistoria. Den andra professuren i ämnet uppehölls av docent Georg Landberg, som jag tagit mina tre betyg för och som uppmanat mig att fortsätta studierna i ämnet.
 - 5 Fästmannen höll som nämnts på med sin sk praktartermin, vilken bl a innehöll muntliga övningar att predika och hålla konfirmandlektioner, allt åhört av ca 25 kamrater, som uppmanades att kritisera innehåll och framförande. Han kunde inte finna att en åhörare, ens om han är rektor, kunde vara något att frukta.
 - 6 Skrapans rektor, historikern fil. dr Herbert Lundh, var medlem av stadsfullmäktige i Uppsala och hade sin plats i olika nämnder och styrelser. Han var känd som en god organisatör, vilket förklarar de uppdrag han hade och som skyttar i mina brev, nämligen ansvaret för utrymningsbyrå, samt för planering av eventuell evakuering av skolbarn.
 - 7 Min positiva inställning till Per Albin Hanssons kända tal till svenska folket efter det tyska anfallet 9 april på grannländerna tycks inte helt ha delats av min fästman. Han tror sig minnas att han ansåg att Per Albins trygga försäkringar om vår försörjning etc präglades av alltför stor svensk självbelåtenhet och för lite gav utrymme åt oro för våra ockuperade grannländer.
 - 8 Blenda Ljungberg var adjunkt i franska och svenska, rektors högra hand, skolans sekreterare och medlem av stadsfullmäktige (med tiden som dess ordförande) med en verksamhet långt utanför Magdeburgs väggar. Hon blev riksdagsledamot och fick många offentliga uppdrag. Född 1907, avled hon i november 1994, medan denna uppsats var under arbete. Jag ser det som en stor förmån att ha fått följa henne i spåren som resesekreterare i Kristliga gymnasiströrelsen, som yngre kollega i Uppsala (kommunala) flickskola, där hennes pedagogiska och administrativa skicklighet och hennes humor gjorde skolan till en glädje att arbeta i. Slutligen arbetade hon med mig som ordförande i 1972 års Bibelkommission och blev 1978 min efterträdare, skicklig, lojal, engagerad. Det är en glädje att i många sammanhang fått ha henne till kamrat och vän.

9 I texten har jag ibland använt initialer för personer som jag mött. Här en lista med identifikationer:

- s 138, brev från Uppsala: Ö: Sverker Ölander, teol. kand., timlärare.
s 139, brev från Uppsala: Brita F: Brita Felländer, litteraturhistoriker, senare gift Wigforss.
- s 140, brev från Lund: HS: Herman Schlyter, pastorsadjunkt i Lund.
s 143, brev från Uppsala: VS: Åke V. Ström, präst, teol.lic.
A: Algot Anderberg, kyrkoherde i Kristianstad, fältprost, talare vid Finlandsafton i Uppsala. Anderberg blev sedermera domprost i Uppsala och biskop i Visby.
EG: Eva-Gun Junker, teol. kand., bedrev licentiatstudier i teologi.
- s 146, brev från Uppsala: EG: Eva-Gun Junker, teol. kand., bedrev licentiatstudier i teologi.
- s 148, brev från Uppsala: H: Helge Persson (Backman), präst, licentiatstudier i teologi.

Alf Uddholm: **Klassiker utan Hets**

Det första året i Uppsala passerade jag dagligen de skrikande ungarna på Luthagens skolgård och tänkte för varje gång: Ska detta hädanefter bli min musik? Sanningen att säga var tanken inte lustbetonad. Till min läggning var jag på den tiden snarast blyg. Min far hade genom olyckshändelse hindrats att bli sjöofficer och i stället valt lärarkallet. Han ägnade sig åt det med viss framgång men menade ändå att jag borde tänka mig för innan jag valde pedagogens tjugiga yrke. Valde gjorde jag ju inte heller, inte direkt i vart fall. Jag var trolldunden av klassiska språk och ville bli akademisk forskare. I nödfall kunde jag kanske nöja mig med ett lektorat vid ett välrenommerat läroverk med välartade disciplinar (!), men det som valdes var ämnet, inte yrket. Så var det faktiskt för många läroverkslärare på 40-talet. Många halkade in i yrket först vid mogen medelålder. Det var likadant i andra discipliner. Man studerade som ung medicin, juridik, teologi, teknik, militärvetenskaper etc. och fick sen försöka slå mynt av sina kunskaper som praktiker, administratör, skribent, lärare.

De klassiska språkens ödesstund

På 40-talet växte varken professurer eller lektorat i latin på trän; jag tror det ledigförklarades någon enda ordinarie lärartjänst under hela decenniet. Filmen "Hets" förstärkte känslan att de klassiska språkens ödesstund var nära. En originell ung klassiker lär ha haft en Sverigekarta där alla lärartjänster markerades med små flaggor, och om en tjänst oförhappandes blev ledig genom dödsfall eller pensionering skedde flaggbyte under ett stilla jubel. Efter hand tillkom emellertid en rad nya kommunala latingymnasier och i slutet på 50-talet rådde faktiskt lärarbrist. Så inföll 60-talets reformer och de renodlade lektoraten i enbart latin och grekiska försvann. Latinstudiet spreds till fler gymnasieskolor men lärartjänsterna kompletterades med andra ämnen: svenska, engelska, franska, historia. Klassikerna befanns ha inadekvat utbildning och måste skola om sig.

Nu befinner vi oss ännu i Uppsala på den gamla onda tiden 1942. Studierna gick undan men stördes påtagligt av inkallelser. Min latinprofessor P.G. Thörnell hyste likväl stor förståelse för militärernas krav och

tidigarelade tentamina utan att blinka. Dag Bergman, då kurator på min nation, berättade att han hade ett ärende till inspektor Thörnell men bad om ursäkt för att han bar reservfänriksuniform. Det gör inget, sa Thörnell vänligt, vänta i salongen ett ögonblick, där kan han prata med en annan militär. Dag klev in och mötte PG:s broder överbefälhavaren och generalen Olof Thörnell i full mundering. Det blev inte precis något kompis-snack, menade Dag. ÖB Thörnell kallades ju "lustmördaren". Men PG hade en gång startat insamlingen för Sverigeskeppen och ville bara väl.

Militärlivet blev de facto för många en ingrediens i dåtidens lärarutbildning. Man arbetade som instruktör och arbetsledare. Stamanställda kunde via försvarets läroverk gå vidare till akademiska studier, lärarkandidater inkallades som befäl med det s.k. studentsnöret på ärmen. Den barske förmärskorpralen på fullriggaren Jarramas C.G. Lindell återfann jag senare i livet som rektor vid Brunnsviks folkhögskola, värnpliktige Åke Holstein och Fredrik Isoz blev latinlärare, förhørsfuriren Emil Stetler vart en respekterad myndighetsperson på SÖ – han höll redan på Skeppsholmen alla blåkragade syndare i Herrans tukt och förmaning. Det ledarskap man fick lära sig i militärtjänsten blev till stor nytta i lärarkallet!

Läraryrket är unikt såtillvida att alla människor kan studera dess utövare under sin egen skolgång. Själv fick jag förmånen att möta två goda pedagoger i folkskolan. Småskollärarinnan var en riktig hönsamma som vi barn enligt tidens sed brukade hämta vid hennes bostad om mornarna. Hon var pingstvän och om någon gosse eller flicka lät ett s.k. svärord halka över tändernas stängsel, samlade hon kamraterna i ring runt syndaren och bad en intensiv förbön. Hade man fått en sådan kvalificerad behandling några gånger, undvek man i fortsättningen även smärre blindskär som "fy sjutton". Min lärare i klass 3 och 4 Axel Jonsson var också en allvarlig och ganska sträng men framför allt ambitiös person. Varje dag rättade han skriftliga läxförhör i alla läsämnen och anslog resultaten för samtliga elever på en stor diagramtavla. Hans metod måste ha krävt mycket extraarbete och skulle givetvis inte gå hem i dagens jämlikhetsskola. Den dåvarande sexåriga folkskolan gav dock mina klasskamrater en fast grund för att bli förmän, brevbärare, portierer, personalchefer, journalister och konsumchefer. Numera studerar många vid gymnasie- och högskolor utan att bli nånting alls!

Hassela folkskola

Magister Jonsson kom också att stå som "modell" i mitt första riktiga lärarjobb, som vikarie i klass 3 vid Hassela folkskola hösten 1945. Jag hade då fått ut en fil. mag. i latin, grekiska och klassisk fornkunskap och sökt extralärarjobb över sommaren utan att världen reagerat. Folkskollärare var det däremot ont om nu strax efter kriget och jag blev mottagen

med öppna armar i Hassela. Fick bo i en stor sal i en av ortens präktiga bondgårdar. Min principal var en sträv missionsförbundare, som motvilligt ur sitt bastanta kassaskrin utbetalade 500 kronor för två månaders vikariat till en pedagogisk gröngöling, vilken dessutom gick i statskyrkan på söndagarna!

Arbetsordningen omfattade läsning, skrivning, räkning, kristendom, hembygdsundervisning, arbetsövning, gymnastik och sång (folkskolan markerade sin särart med äktsvensk terminologi). Hur kunde en helklassiker klara ett så brett register? Ja, jag var egentligen student på reallinjen och dåtidens studentexamen rymde många ämnen, låg en bra bit över lärarseminariets teoriutbildning. Jag hade dessutom varit morgonbönsorganist i skolan och det kom nu väl till pass vid psalmförhör och andakt i klassrummet. Läroämnena vållade alltså inga problem, utom möjligen hembygdskunskapen, som förutsatte en viss kännedom om socknens topografi. För att lära mig lät jag ungarna göra en sandlådmodell, med sjöar och allt. Naturläran med sommarens blomster och "getpors även kallad skvattram" stod också mitt hjärta nära. Bibliska historien erbjöd rika tillfällen till utantillrabbel, inte minst alla Jakobs söner. I gymnastiken följde vi bestämda dagövningar omväxlande med lekar av typ "nordavind och sunnavind", "sista paret ut". Lekte gjorde ungarna också självmant på rasterna, ofta avancerade ringlekar och hopplekar som ärvts i generationer och ännu inte utrotats av beskäftiga förskoleproffs. Skolgårdarna på landet, där barn från skilda byar och gårdar fick träffas om dagarna, sprudlade av samvarons glädje. Hassela stoltserade för övrigt med ett mycket modernt skolhus. Det hade bygdens store son ekklesiastikminister Artur Engberg ordnat fram.

Bygdens mindre söner under min färla var framstående kännare av traktens alla avkrokar. Min hemliga tävlingsbana i orientering avslöjades genast. Exemplarisk måste man alltid vara i denna socken där små och stora ögon följde utbölningen med intresse. Ville man leva mer privat fick man göra som lille prästsonen sa i telefon till ärkebiskopen: "Pappa och mamma är i Stockholm och syndar." Man kunde exempelvis åka till Hudiksvall med tåg och det berömda lok, som försmädliga söderbönder kallade för Bergsjökoa. Själv cyklade jag en gång tiomilavägen genom storskogen upp till Sundsvall och hotell Knaust. Trampcykeln var dåtidens färdmedel, mopeden var inte uppfunnen, bil kunde en student knappt drömma om.

En dag kom "Inspektörn" till skolan. Det var den vänlige Josef Gralén, som lyssnade en stund, tittade i böcker och gav goda råd om valet av linjerade skrivhäften. Han deltog också i ett lärarmöte nere i Harmånger. En buss körde runt till skolorna och samlade ihop lärare. Många satt ensamma på sina B4-skolor och det blev nu glada pratstunder med

kollegerna både på bussen och vid mötet. Men "Inspektörn" hade man respekt för och drog sig gärna undan från grannskapet. Dock inte mina trevliga och hjälpsamma Hasselakollegor Karlsson, Matsson och Danielsson.

Mina arma elever utsattes säkerligen för pedagogiska missgrepp. Jag hade lärt mig att man skulle vara sträng och röt till ibland, men blev paff då ett par gossar, som missat morgonbönen, började gråta. En del ungar hade det säkert inte fett hemma och slapp betala de 45 kr. som läromedlen enligt mina anteckningar kostade. Ett par pojkar var AK-barn, sa kollegerna. Under 30-talets kris hade Arbetslöshetskommissionen haft vägbyggare i gång i Hassela och dessa hade efterlämnat minnen. En annan elev läste staccato, högst ett par stavelser i stöten, men hade ändå inga yrkesbekymmer: farfar var s.k. klok gubbe uppe i skogen och befattningen gick i arv, efter vad lärarkollegerna påstod.

Trots allt utantillrabbel – som numera anses ha bestående värde i livet – tycktes ungarna stå ut med sin ofärdige magister och väste glatt fram sitt "Lärarn, lärarn" då man ställde frågor. Lärartiteln hade ännu kvar en viss status på landet – som den redan hade bland Jesu lärjungar i den gotiska bibeln. Jag har ibland undrat vad det blev av mina tretton adepter däruppe. Sannolikt hamnade några som många andra i Stockholms förorter. De är nu i 60-årsåldern.

För några år sedan återkom jag till Hassela som föredragshållare. En äldre hemmansägare ville prata om min lärartid. Allt var ändrat nu, menade han. Jordbruket och skogsbruket hade gått tillbaka. Turism och allmänna sektorn var huvudnäring. De många små bygdeskolorna hade försvunnit och barnaskolorna tunnats ut. Kvar var mest pensionärer som han själv.

Med pappa som rektor

Hasselalönen räckte till en termins universitetsstudier i franska språket och nästa sommar kunde jag åter söka tjänst med lärarkompetens (två betyg) även i detta ämne. Läroverkens extratjänster söktes på den tiden hos SÖ och tillsattes efter förslag av en fröken Afzelius. Hon visste precis, vad folk gick för, och var därför lika populär bland rektorerna som hon var fruktad av extralärarna. Fröken Afzelius fann att mitt a i studentmatematiken vägde mer än laudaturerna i latin och grekiska och sålunda förordnades jag hastigt och lustigt till e. adjunkt i svenska, franska, historia och matematik vid samrealskolan i Söderhamn, min hemstad.

Att ha pappa som rektor och vara kollega med sina gamla lärare var inte alltid så enkelt. Jag fick givetvis många goda råd av dem, särskilt av huvudläraren i franska, som bland eleverna ansågs som torr och slentrianbunden men som tillämpade en mycket systematisk och effektiv metod med ideliga repetitioner av vokabler och grammatikexempel. En av de

elever som klagade mest på hans vokabelförhör är nu storföretagare i Schweiz med helt franskspråkig familj! Två kollegor hade varit mina lärare alla åtta åren i läroverket. Den ene var ungar, åt på stadshotellet, hade en gammal fil. kand. med fem ämnen och titulerades doktor enligt dåtida konvensans. Den andre var adjunkt och fil. lic. i matematik. Då lektorstjänsterna blev tillgängliga för licentiaterna sökte vi båda 1953. Han ratades p.g.a. sin ålder, jag fick lektorat i Visby. När min gamle lärare gratulerade mig till den kungliga fullmakten, kändes det faktiskt rätt kymigt. Han dog i cancer något år senare.

Också eleverna i mina klasser var delvis gamla bekanta, småsyskon eller barn till vänner i småstaden där alla kände alla. Eftersom samtliga elever i varje realskoleklass läste samma ämnen och hade egna klassrum med sina läroböcker i bänkarna, präglades skolarbetet av enklare administration och mindre spring än i dagens splittrade tillvalsgrupper med ämnesrum och korridorsskåp. Elevkåren var påtagligt homogent svensk. Ett finskt s.k. krigsbarn var skolans enda invandrare. En tysk katolik från Forsa slapp morgonböner och kristendomsundervisning, till kamraternas stora avund. Ganska många gossar och flickor kom varje dag resande med tåg och bussar från kringliggande tätorter, Norrala, Söderala, Mo, Skog, Ljusne och Sandarne. Det kunde bli långa dagar för de små ett-femmorna och ettfyorna, med en frukost bestående av varm mjölk och smörgås, som vaktmästarfrun serverade till ett facilt pris. Fria resor, luncher och läroböcker fanns inte, tvärtom betalade eleverna terminsavgifter, 45 kr. till skolans ljus- och vedkassor mm samt 20 kr. till staten. (Skatterna var ju i stället desto lägre!) Elever vars föräldrar hade en årsinkomst under 3000 kr. fick som regel nedsatt avgift. Drygt hälften av eleverna i min klass fick nedsättning, sedan jag i vederbörlig ordning fört deras talan inför den mäktiga lokalstyrelsen. Deras föräldrar var oftast lantbrukare eller arbetare. Realskolan var på 40-talet ingen överklasskola.

Det var naturligtvis ovant att börja undervisa 6 klasser med totalt 135 elever varje vecka. Men det fanns de som hade det värre. Jag vikarierade senare ett par gånger för en ämneslärarinna i modersmålet och geografi med 10 klasser och totalt 269 elever. Det var sannolikt den mest arbets-tyngda lärartjänst jag nånsin haft. Ämnesläraresnornas tålmodiga slit med ungdomar i eller strax under puberteten uppskattades aldrig tillfullo av vare sig elever eller myndigheter, och ändå betydde de så mycket för generationers arbetsfostran och baskunskaper.

Min första läraruppgift hösten 1946 blev att ordna inträdesprov till första klassen i räkning. Det avlöpte klanderfritt, men då jag i juni följande år underkände några elever på samma slags prov drog jag på mig bitter kritik av deras folkskollärare. Några år senare avskaffades inträdesproven och intagningen till realskolan kom i stället att bygga på folkskolebe-

tygen. Reformen var naturligtvis berättigad. Flera års systematisk bedömning bör gälla mer än ett enstaka prov, tycker man. Men pressen på lärarna blev svår. En bekant folkskollärare råkade illa ut, när han inte ordnade in kommunalordförandens barn i realskolan, och fick sluta sin tjänst.

Min undervisning byggde på läroböcker, rättskrivningar, räknemetoder som jag själv skolats i några år tidigare. Universitetskunskaperna kom till sin rätt främst i franska och historia. I min bevarade lärarkalender, den beryktade gröna fasan, kan jag studera raderna av provresultat, ett vimmel av + och -. Vad som slår en är restriktiviteten och petigheten vid betygssättningen. Betygen pendlar mellan BC och enstaka AB med medelbetyg mellan B och Ba. Kunskaper i läroämnen ansågs nästan lika mätbara som vatten eller ved och skolgången var en trappa där man klättrade upp en klass varje år, missade man ett steg var det bara att göra ett nytt försök. Den filosofin har ju sen länge ersatts med en mekanisk räkning av antalet skolår oavsett studieresultat, men den kommer kanske tillbaka nu när man åter kräver betyget godkänd för flyttning.¹ Hur som helst bedömer jag mig i efterhand som en ganska krävande pedagog. Tre av de tio flickorna i franska lämnade också ämnet under vårterminen. Kanske hade jag som ung manlig lärare lättare att handskas med pojkarna. I flickklasser var rollspelen mer oberäkneliga. Ödet ville ändå att jag nästan hela min lärartid kom att undervisa humanistiska flickklasser. Det gick lättare när man fått egna barn och lärt sig bättre hur barn och ungdom reagerar.

Privatlektioner

Vid sidan av de 29 schemabundna lektionerna anlätades jag också för privatläsning i matematik. Det krävdes som sagt kunskaper för flyttning och många elever ville ha extra hjälp. Initiativet låg hos föräldrarna. Taxan var densamma i flera decennier, 5 riksdaler per elev och lektion. Man fick inte – och får väl fortfarande inte – ge privatlektioner åt sina egna elever. Jag hade gett privatlektioner redan som gymnasist. Min pappa hade i yngre dar nästan tjänat lika mycket på privatlektioner som på sin ordinarie tjänst. Det var ju inte märkvärdigare än att en läkare har privatpraktik, men efter 1968 sågs privatläsning av politikerna med oblidla ögon och försvann nästan helt. Man förbjöd på sina håll rentav eleverna att bära hem sina läroböcker och ta hjälp av föräldrarna. Det allmänna gick i stället in med s.k. stödtimmar, men dessa uppfattades av somliga som tvång. I dagens krisläge vet man inte, om kommunerna har råd med några stödtimmar, fria läroböcker och fria luncher längre.

¹ Enligt riksdagsbeslut 20.12.94 skall nu *alla* elever i grundskolan erhålla minst betyget Godkänd. Red:s anm.

Om somrarna anordnades privata s.k. ferieskolor, som hade till uppgift att preparera elever för höstens flyttningsprövningar. Jag deltog i fyra ferieskolor, tre i Söderhamn och en i Visby. Jag hade behörighet i franska och latin och "kvackade" som det hette i engelska. I det senare ämnet läste vi systematiskt den skolgrammatik som jag själv använt och skrev stilar som rättades med facit. Ändå kände jag mig otillräcklig på gymnasie-stadiet. Det var roligt att arbeta, då man kunde hjälpa eleverna upp i skolan men samtidigt deprimerande om vederbörande återkom nästa sommar och till slut kuggades ut.

För en blivande pedagog var arbetet i ferieskolan lärorikt. Man fick lokalisera felkällor och fylla ut kunskapsluckor och anlita alla knep för att överföra sitt vetande till svaga adepter. Kollegerna vid ferieskolorna hade mycket skiftande kompetens. Den erfarne pedagogen Nisse Thilander befordrades till rektor i Filipstad. Thure Stenström i Visby gav mig åtskilliga tips och är nu känd litteraturhistoriker. I Söderhamn engagerade jag en ung student i matematik. Vi var ofta ute och badade och han satt och ritade i sanden. Påstod att han jobbade med sin avhandling. Han hette Lennart Carlesson och disputerade strax efteråt, blev professor vid 26 års ålder. Realskoleproven i matte klarade hans elever galant!

Extraläraryåret i Söderhamn gav extra klirr i kassan, ty staten efter-skänkte 1946 års skatt p.g.a. övergången till källskatt 1947. Besparingen räckte till flera terminers lic-studier i Uppsala. Ville man bli klassiker var nämligen lektorskompetens ett måste. Framtidsutsikterna var dock fortfarande så osäkra att man låg sömlös om nätterna ibland. En ämnessven som sedan blev undervisningsråd hade finansierat sina studier genom att spela piano på stumfilmsbiografer, en annan jobbade om somrarna på en kyrkogård, en blivande grekprofessor klarade 40-talet genom att kropps-arbeta på torvmossar. Självt hade jag turen uppbära ett Göransson-Sandvikens stipendium ett par terminer, vilket jag många år senare kunde åter-gälda som konsult i styrelsen för Göranssons kulturfonder. Vidare var jag amanuens åt professorerna Svennung i latin och Björck i grekiska ett år, varom mycket vore att berätta. I den tjänsten ingick viss handledning av nykomna studenter. Men jag tog också alla chanser att komma ut på den egentliga latinlärarbanan, bl.a. som lektorsvikarie i Haparanda november 1947.

Till mörkret under polcirkeln

Detta vikariat gällde bara några veckor och för att det skulle bli lönsamt fick jag begära reseersättning hos SÖ eller regeringen. Det var ganska spännande att åka upp till mörkret under polcirkeln. Snön hade nyss fallit och ungarna tumlade förtjusta omkring i sitt rätta element. Skolan var relativt nybyggd, rektor Lundequist ganska barsk och allsmäktig med SÖ

på behagligt avstånd. Lärarna umgicks intensivt och nykomlingen togs om hand i hemmen mest varje kväll. Bland kollegerna minns jag särskilt lektorsparet Dyberg, som sedan flyttade till Nyköping, och flera skåningar, som uttalade sig drastiskt om "samojederna" och gärna promenerade över bron till en alkohollilke i Torneå för att hämta sin halvliter på passet (det var ju på motbokens tid). Samojederna, d.v.s. eleverna, var förbjudna att tala finska inom skolans väggar men tog skadan igen genom att glatt förtala sina lärare, så fort de kom ut på skolgården. Jag hade förberett en jättefin lektion i historia i 1⁴ men fick sluta tvärt, då jag märkte att barnen endast med stor möda förstod, vad jag sa. Folkskolorna hade bristfällig nybörjarundervisning i svenska. Den som inte kunde svenska fick skylla sig själv, tyckte väl lärarna.

Min kollega latinadjunkten ville antagligen testa min kompetens, ty han inledde bekantskapen med att fråga efter de tre försvarslinjerna i romersk häruppställning. Då jag snabbt fick fram hastati, principes och triarii, morrade han gillande. Sedan hade jag bara att portionera ut latinet och grekiskan enligt ordinarie lektorns metodik, ty så ville eleverna ha det. Herrar gymnasister var starkt medvetna om att de utgjorde humanismens utpost i norr och mottog vikarien med kamratligt överseende. En av dem, inspektör Nils Slunga, besökte mig senare som censor vid studentexamen. Själv återkom jag till Haparanda som gymnasiainspektör 1981 och kunde konstatera att elevantalet halverats och lärarstaben helt omsatts efter 34 år. De flyende åren, *Eheu fugaces, Postume Postume...*

Provårskandidat i Uppsala

1950 fick jag timplärläroverksamhet för adjunkt Molin vid Uppsala h.a. läroverk och blev på hösten provårskandidat där. Den skolan var en högborg för de klassiska språken med tre paralleller av latinlinjen och flera välrenommerade pedagoger. Metodiken i de s.k. döda språken var traditionsrik och präglades av stor noggrannhet. Eftersom jag var autodidakt hade jag mycket att lära t.ex. vid provutformning. Textläsningen byggde på grammatisk analys och vokabelförhör. Lärarna var ganska ordknappa och realia förekom sparsamt. En adjunkt ombads visa bilder på lektionerna men svarade vresigt att det inte behövdes, eftersom hans undervisning var så levande. I franska hade jag en rad utomordentliga handledare, Sture Lengmark, Gävleflickan Adina Forsgren, Alexander den store Falk och Sven Lide. Lide dränkte sina elever med grammatikexempel och tvingade sina provdoggar att producera sådana på fritiden. Han hade verkligen förmåga att entusiasmera, som då han stående på sin lärarstol demonstrerade alla tänkbara franska svordomar för häpna elever. Jag utnyttjade också tacksamt rätten att auskultera hos sådana lärarperson-

ligheter som Anton Fägersten i engelska och Hugo Valentin i historia. Man blev förlägen över den vänliga kamratlighet som mötte även en novis från alla dessa riksbekanta pedagogers sida. Rektor Redin står i minnet som ett föredöme men nog vart han lite misslynt, då han märkte att jag esomoftast smet upp på Carolina för att skriva på min avhandling. Hur som helst, när jag lämnade Uppsala läroverk med provårsbetyget på fickan, hade lärarsituationen ljusnat och jag fick omedelbart lektorat först i Bollnäs och sen i Visby. Men det är en annan historia, som den store sagoberättaren brukade säga.

Att få praktisk yrkesutbildning när man redan fungerat som lärare i flera år kan tyckas vara som att kasta in jästen efter brödet. Fenomenet var dock ingalunda ovanligt. För de flesta akademiker var på den tiden den teoretiska ämnesutbildningen det viktigaste och det helt eller delvis oavlönade praktikår som sedan krävdes för att bli ordinarie domare, präst, lärare etc. tog man med en klackspark. Ingenjörer kunde bli lektorer vid tekniska gymnasier och docenter kunde bli professorer utan speciell lärarutbildning. Det var den akademiska examen som gav kompetens och många provade på yrket som extralärare innan man sökte provår. Dessa "gesällvandringar" gav ändå många nyttiga erfarenheter av olika slag. Om jag kort får relatera mina:

När jag gick från militär instruktörstjänst till att undervisa nioåringar i Hassela, saknade jag givetvis pedagogisk utbildning för stadiet. Min förebild var min egen ganska stränge lärare på samma stadium. Undervisningen bedrevs med en aning militär drill, med uppställningar, korusläsning etc. och med en viss övervikt för utantillrabbel och prov av mätbara kunskaper. Min studentexamen gav dock tillräckliga baskunskaper. Alltsedan 1700-talet hade också många studenter verkat som lärare i bygdeskolorna.

Även för undervisning i realskolans lägre klasser gav de dåtida studentkunskaperna, så länge de hölls aktuella, tillräcklig teoretisk kompetens, utom i moderna språk, där korrekt uttal och idiomatisk fraseologi bör komma in från första början. Redan fanns emellertid möjlighet att bibringa rätt uttal via skolradio och grammofonskivor. Via magnetofon, dvs trådbandspelare, hörde jag under provåret 1950 min egen röst för första gången och det blev givetvis en liten chock. För undervisning på högstadie- och gymnasienivå krävs däremot enligt min erfarenhet akademiska eller motsvarande specialistkunskaper. Då flick- och realskolorna avvecklades uppstod ofta problem för ämneslärarinnor, som måste undervisa i gymnasiet t.ex. i religionskunskap, franska eller tyska.

En viktig erfarenhet gjorde jag som privat- och extralärare vid min gamla skola i Söderhamn. Jag kom då ännu väl ihåg skolans läroböcker, kurser och rutiner och kände av egen smärta till lärarnas krav och meto-

dik. Min undervisning kunde därför anpassas till mål och läromedel som handsken till handen och blev ganska effektiv. Det var vanligt redan på 1600-talet att duktiga studenter omedelbart efter examen anställdes som lärare i trivialskolorna och jag har själv många gånger anlitat våra nykläckta studenter som vikarier, till elevernas fulla belåtenhet. S.k. lokal-kunskap har alltid betraktats som en merit och borde kunna beaktas mycket mer vid vikariat och nyanställningar i dagens skola.

Min provårsutbildning i Uppsala utformade i allt väsentligt mitt lärararbete fram till systemskiftet 1968. Då kastades emellertid mål och metoder om så kraftigt, att mycket av provårsutbildningen inte längre var relevant. Grammatik- och översättningsdrillen i latin hade väl mildrats genom läsning av lättare medeltidstexter men ersattes nu delvis av ordkunskap, allmän lingvistik och kulturhistoria. Eftersom latinet allt mer slår igenom i dagens natur- och kulturvetenskapliga terminologi och journalistisk citatkonst fick ämnet drag av nutidsorientering. I franska moderniserades läromedel och metodik betydligt; det svåra talspråket kom att dominera även i proven. Dessutom försvann examina, vilket sannolikt försvagade lärarambitionerna och försvårade möjligheterna att bedöma studiearbetets resultat. För min del måste jag alltså förnya såväl mina teoretiska kunskaper som metodiken. Lyckligtvis anordnades flera goda fortbildningskurser, exempelvis en förnämlig franskkurs i Sèvres 1970, vilka man kunde delta på på generösa ekonomiska villkor (det var tur att systemskiftet inte ägde rum under 90-talets ekonomiska kris!). Också andra händelser ändrade läraryrkets karaktär: tillkomsten av de många invandrar- och utbyteseleverna, arbetskonflikterna, då elevledda lärarlösa lektioner gav kollegerna chockartade upplevelser av den egna umbärligheten, datoriseringen, kommunaliseringen, ökande mobbning och sabotage i skolorna etc.

Lektorskompetensen

Jag vill till slut säga några ord om lektorskompetensen. Min familj tyckte det var underligt att jag la till sju dyrbara studieår för att få en doktorsgrad som bara gav ett obetydligt påslag i lärarlönen och inget alls i rektorslönen. Min motivation var givetvis inte att tjäna mer utan studieintresset. Lektorerna fick inte högre lön för att de var bättre lärare – den pedagogiska skickligheten beror som alla vet mer på personlighet och anlag – utan för att de som specialister skulle ge elever och kolleger överblickar och tips om nya rön i sina discipliner, bl.a. som handledare vid specialarbeten. När facket sedan utverkade särskilda huvudlärararvoden bollades dessa ofta över till icke-ektorer, ibland med svag kompetens i ämnet. Jag känner faktiskt till huvudlärare i ryska som inte kunnat ett ord av språket. Numera doktorerar färre humanister och de färdiga doktorer-

na går helst till universitet eller bygdehögskolor, sällan till gymnasiet. Den utvecklingen är inte bra. Gränslinjen mellan gymnasister och studenter, är hårfin. Det finns lektorer som tycker att deras undervisning i exempelvis historia i gymnasiet ligger på ett högre plan än när de som docenter undervisar studenter i samma ämne. Själv inbillar jag mig att mina elever haft behållning av de två vårterminer jag fick tillbringa vid forskningsinstituten i Athen och Rom. Försvinner doktorerna ur gymnasieskolan, förlorar lärare och elever en viktig kontakt med vetenskaplig forskning. Att vi i skolan ska följa forskningens framsteg borde väl vara lika självklart som att lära upp yrkeseleverna på de modernaste maskinerna och datorerna, tycker man. Gymnasielektoraten måste alltså göras mer attraktiva, lönemässigt och meritmässigt.

Alla livserfarenheter kommer förr eller senare till nytta. För att bara ge ett exempel: På 30-talet blev jag ivrig esperantist. 1987 blev jag ombedd leda tre elevers specialarbeten i esperanto. Samtidigt krävs också fortbildning och anpassning till utvecklingen. Vi lärare lär alltså både för livet och skolan. *Et vitæ et scholæ discimus.*

Elsa Wahrby:

Lärarinna på väg

När jag en solvarm augustimorgon 1947 baxade ut min cykel från gården vid Dalagatan var det för att ge mig iväg till den skola som skulle bli min första "riktiga" arbetsplats. Jag klämde fast handväskan på pakethållaren och gjorde mig klar.

Jag var 22 år gammal. Jag kände mig stark och levnadsglad och jag litade helt på att min utbildning hade rustat mig med den kompetens jag behövde för att kunna arbeta som småskollärarinna.

Ett av målen för utbildningen var att vi, blivande lärare, skulle göras till "kunniga, vidsynta och kärleksfulla fostrare av folkskolans barn." Att vi skulle utvecklas till "sedliga, sanningskära, frihetsälskande och självständiga personligheter" var ett annat eftersträvat mål enligt stadgan för småskoleseminarierna.

Den sanningskära och självständiga person som var jag, var på denna första arbetsdag klädd i en mellanblå, klockad yllekjol. Den hade jag sytt med egna händer på seminariet. Till den blå kjolen hade jag en rödvitrutig blus med långa ärmor och knytrosett under hakan. Blusen hade jag också sytt på seminariets slöjdtimmar.

Om nu min klockade och vida kjol skulle ha fladdrat upp i draget kring cykeln – vilket naturligtvis aldrig fick hända – hade man möjligen kunnat skymta mina underbyxor av konstsidan, ett ljusblått sladdrigt plagg, som knäpptes i sidorna med mödosamt langetterade knapphål och små pärlemorknappar. Även denna persedel hade jag förfärdigat som ett led i min utbildning till småskollärarinna.

Jag hade givetvis nylonstrumpor. Bara ben var trots sommarvärmen inte att tänka på.

Syslöjden

Men varför måste småskollärarinnor, som skulle undervisa skolans allra yngsta ägna tid åt att lära sig undervisa i klädsömnad? Det hade vi frågat på seminariet och av rektor fått svaret att en småskollärarinna måste vara beredd att ta hand om "syslöjd" i såväl folkskola som fortsättningskola på orter som inte hade tillgång till "riktiga" slöjdlärarinnor.

Där jag trampade Dalagatan fram i min hemsydd elegans, satt jag förstås och tänkte på slöjdundervisningen. Jag hade en känsla av att jag inte skulle få mycken användning för allt det där jag lärt mig i slöjden. Det var "måttagning, tygberäkning, kostnadsberäkning och materialkännedom". Det var "tillklippning och sömnad av enkla modeller till blus och kjol och enkel klänning..." färdigheter på vilka jag lagt ner bra många timmar av min studietid.

Mycket riktigt, det skulle visa sig om några dagar att nålar, tråd, saxar och små stycken rutigt bomullstyg delades ut av skolans "syfröken", en alldeles "riktig" sådan. Pojkar fick blå tygbitar, flickor röda. Allt enligt bestämmelser från Stockholms skoldirektion, som skolförvaltningen i Stockholm då kallade sig.

Barnen förväntades sy omslag till sina läseböcker (som då var Beskow-Siegvald, Vill du läsa?). På blått tyg skulle man sy med röd tråd, på rött med blå. Det verkade ju helt idiotiskt, men förklarades från högkvarteret i skoldirektionen med att de stygn som syddes med avvikande färg syntes tydligare. Blev stygnen sneda och ojämna, uppfattades dessa svagheter lättare av den falkögda pedagogens blickar. Hon skulle ju sätta betyg också!

Min syn på slöjdundervisningen och meningen med detta ämne skilde sig åtskilligt från skoldirektionens. Men den självständighet jag borde ha utvecklat under min utbildningstid räckte inte till för någon tydligt formulerad opposition eller konstruktion av egna pedagogiska alternativ. Vecka ut och vecka in lät jag barnen knäpa med de där rutiga tygbitarna, skrynkliga och våta av svettiga och ovilliga små fingrar.

Men det är ju inte klokt!

Jag hade kommit ut på Odengatan och stannat för en spårvagn som slamrade mot Odenplan. Jag drog cykeln över spåren, svängde åt höger och styrde mot Sankt Eriksplan.

Småskolan som jag nu skulle börja undervisa i, var vid den här tiden en del av folkskolan, närmare bestämt de två första skolåren. Om man var utbildad folkskollärare var man behörig att få ordinarie tjänst i folkskolans alla klasser. Småskollärare var däremot utbildade för att undervisa uteslutande i de två lägsta klasserna.

Jag var hur som helst stolt över mitt yrke, tyckte själv att det var viktigt, väl vetandes att det hade den lägsta rangen bland folkskolans lärare och tillika var det lägst betalda.

"Lika lön för lika arbete" var ett slagord som jag hade snappat upp någonstans. Jag hade aldrig tänkt allvarligare på saken, men började nu fundera på om det inte rörde mig också på något sätt. Hade vi inte lika lön, så kom det sig väl av att vi inte gjorde lika arbete heller. Så enkelt var

det kanske. Men var det sant? Jag skulle undervisa små barn. Javisst, men var det egentligen lättare? Eller kanske svårare? Eller mer ansvarsfullt? Eller mindre? Krävdes det större eller mindre kunskaper för att undervisa på det ena eller andra stadiet? Krävdes det rent av olika slags kunskaper? Vilka kunskaper i så fall behövdes? Om jag hade kortare utbildningstid så... Nej, vänta, det var väl för att jag undervisade så små barn som det ställdes lägre krav på utbildning – och därmed på mig. – Men det är ju inte klokt!

Tack för boken – hälsa din fru

Så där bollade jag med halvtänkta tankar och oklara argument i en liten dialog med mig själv, där alla formuleringar var lika grumliga vare sig jag frågade eller svarade. Jag hade en aning om ett triangulärt samband mellan arbetsuppgift, utbildningstid och lön. Som barn hade jag en gång hört två farbröder som båda var gifta med lärarinnor raljera: ”Ja, den som gifter sig med en småskollärlarinna, den gifter sig med ett trähus. Men den som gifter sig med en folkskollärlarinna, han får ett stenhus.”

Nu var jag inte bara småskollärlarinna. Jag var kvinna också. Några år senare hade jag mer erfarenhet av undervisning. Jag hade familj. Min man var också lärare. Vi kom på idén att ge ut en bok om teckningsundervisningen på låg- och mellanstadierna. Grundskolan var under uppbyggnad då, och det var en viss efterfrågan på handledningar av olika slag för undervisningen i den nya skolan.

På kvällarna när barnen hade somnat tog jag fram en uråldrig skrivmaskin som vi hade lånat, snurrade fram något ställe på färgbandet som inte var trasigt och så tänkte vi tillsammans ihop avsnitt efter avsnitt. Jag skrev. Kapitel lades till kapitel. Boken blev färdig. Alla var nöjda och förlaget såg till att introduktionsexemplar skickades till chefspersoner och andra inflytelserika individer. Flera av dem skrev artigt och tackade: ”Tack för boken som du och din fru...” – ”Tack för boken...hälsa din fru så mycket”. Svaren var inte ens adresserade till mig!

Så skulle det skrivas del två. Vi satte igång, men ibland lade jag ifrån mig hela bunten med arbetspapper, gåspade och sa att jag är för trött i kväll... Så bytte jag undertråd i symaskinen och satte mig att sy jackor åt mina barn. Sy hade jag lärt mig på seminariet!

Farbror Brun och sången

När jag kom ut på Sankt Eriksbron lämnade jag tankarna på lön och status. Vattnet glittrade i den soliga morgonen. Jag stämde upp en sång och gled sjungande in på Kungsholmen. Det är härligt att cykla och sjunga!

Småskoleseminariets lärarstab, kom jag ihåg, bestod under första året av tolv personer, rektor inräknad, alla väl kvalificerade och kunniga i sina

ämnen. Till och med trädgårdsskötsel stod på schemat, ett ämne som jag tyvärr aldrig har fått undervisa i. (Det fanns de som påstod att man inte kunde få högre betyg än Ba i trädgårdsskötsel, om man kom från någon plats som låg norr om Dalälven. Själv är jag född vid Pite älv!)

Ämnesundervisningen bedrevs mycket olika av de olika lärarna. Den genomsympatiska och tålmodige musiklekaren, vi kallade honom Farbror Brun, använde tiden klokt. Han presenterade den då nyutkomna sångboken Nu ska vi sjunga. Där fanns bland annat Alice Tegnér's allra finaste barnvisor. Vi sjöng oss genom musiktimmarna. Vi lärde in en stor repertoar av bra barnsånger. Musiklektionerna utgick alltid från vad *barnen* skulle kunna göra, hur vi skulle förse dem med vad de behövde för att stärka sina musikaliska färdigheter och vidmakthålla sångglädjen.

Många år senare satt jag en vårkväll i Stockholms stora arena, Globen, som var fylld av människor från golv till tak. Jag var omvärd av tusentals barn, pojkar och flickor, stora och små, från landets musikklasser. Den lilla sångboken fyllde femtio år. Alice Tegnér, som en gång tagit initiativet till utgivningen av denna sångbok, hyllades med en jubileumskonsert. Man hade styrt ut framförandet på nutida sätt. Mångfärgat ljus flammade över de rena barnansiktena och ”publikvågor” böljade i människohavet. Men barnen sjöng med allvar och musikalisk inlevelse Alice Tegnér's sånger, som är och förblir lika okonstlade och sköna.

Då kom jag att tänka på farbror Brun som lärde oss sjunga med barnen, och som alltid accepterade och uppmuntrade. I hans undervisning letade man inte efter omusikaliska barn, här tystades inga brummare. Sådant var ingenting att öda tid på i folkskolans sångundervisning, tyckte farbror Brun.

Tillkonstrade lektioner

Det fanns ytterligare några personer som ingick i kategorin seminarie-lärare. De hade en stor, ja ödesmättad betydelse för oss som skulle bli lärare. Det var handledarna. Det fanns fyra stycken. De var lärarinnor med klasser. Meningen var väl att vi vid besök hos dem skulle få en bild av hur vårt yrkesarbete i praktiken skulle komma att se ut. Barnen i deras klasser skulle vara våra ”provdockor” när vi höll våra övningslektioner. Handledarna skulle bedöma våra insatser. De skulle sätta betyg i undervisningsskicklighet, vår allra tyngst vägande merit, när vi en dag stod med våra betyg i handen.

Besöken hos handledarna var glädjelösa tillställningar vare sig man var där och lyssnade som hospitant eller hade en lektion att genomföra. Undervisningsövningarna var tillkonstrade lektioner, minutöst förberedda, mekaniskt utförda och gnetigt analyserade efter genomförandet.

En av handledarna skilde sig från de andra. Det var Annie Fabricius. Hon var en skapande själ, ivrig och påhittig. Hon var glad och litet bullrande. Hennes sätt att säga "gudag" till ett barn skvallrade om att hon brydde sig om barn och att hon respekterade dem. Hon hade nog också grunnat litet mer än de andra över vikten av att vi tar reda på *hur barn lär sig*. Hon hade givit ut en del böcker för småskolans undervisning, bland annat en läsebok.

När hon presenterade den för oss sa hon: "Jag har inte gjort den så stor, den ska passa små barnahänder." Så förklarade hon vidare: "Varför ska alla läseböcker börja med MOR? Barnen har väl en far också. Han behöver ju känna att han också är viktig för barnet."

Fröken Fabricius läsebok är liten och behändig. Den heter Barnens första bok och den börjar med att lära barnen läsa ordet FAR.

Annie Fabricius var från Lidingö. Läseboken hade hon utgivit tillsammans med en överlärare där, Nils Helger. Hon kritiserade i förordet en rad företeelser som är vanliga i andra läsläror, till exempel att låta barnen lära sig de stora och små bokstäverna samtidigt, att upprepa omläsningarna av samma stycke; det ger en "sjungande, entonig läsning". Hon vände sig också mot bokstavsbilder: "Bokstävernas inlärande medelst förevisande av en bild för det ljud som ska inläras kan vara till ledning, men det skulle också kunna bli en omväg för barnets tankegång." – "Utan tvivel är barnet mer tilltalat av att se eller rita en bild av far, när det lärt sig de tre bokstäverna för detta ord, än att se och tänka sig först en flagga, så en apa och sen en råtta, innan det får fram ordet *far*."

Fabricius pläderade för sådant som tyst läsning och individuell arbetstakt vid läsinläringen. Hon ivrade för fri skrivning och hon tyckte att barnen skulle få skojiga hemuppgifter, till exempel att rita eller klippa eller skriva något, "m.a.o. sådant som barnen finner roligt..."

När jag bortåt trettio år senare mötte tankegångarna bakom metodiken i Läsning på talets grund, kallat LTG, fann jag flera tydliga paralleller. En var att barnen kunde börja skriva fritt ganska tidigt, långt innan de var säkra läsare.

En gång, när jag var hospitant i hennes klass fick jag i uppgift att göra en sådan övning med hennes barn i första klass. "Fröken ska få se, att de kan skriva uppsats", ropade hon entusiastiskt. Jag prövade. Barnen såg sig omkring och funderade ut något intressant att skriva om. Det blev om fåglarna som i vinterkylan sökte sig till det lilla matbordet, som klassen hade satt utanför ett av klassrumsfönstren. Barnen bestämde vad som skulle skrivas, en mening i taget. Jag skrev upp meningarna på tavlan, barnen skrev på egna papper. Det blev en liten "uppsats"! Till sist läste vi den tillsammans. Alla barn kunde läsa med!

Detta var inte bara ett sätt att lära sig skriva, det var också ett sätt att lära sig läsa, som kan jämföras med vissa moment i LTG.

Annie Fabricius hade ett häpnadsväckande sätt att planera: "Här är boken. 94 sidor. Den ska vi läsa ut till jul! Skriv 'jul' där! Vi kan säga att vi har sjutton veckor på oss. Då bör vi vara på sidan 46 i mitten av termen. Och så delar vi upp varje hälft i åtta eller nio delar och så vidare..."

När julen kom, hade Annie kommit fram till sidan 94 – och de flesta av barnen kunde läsa. Några dagar före julavslutningen rycktes dörren upp av överläraren som kom i något ärende. "Nå, kan dom läsa nu" hojtade han fryntligt. Det var faktiskt det vanliga i skolorna att en nybörjarklass i stort kunde läsa något så när efter en termin.

Annie Fabricius böcker användes förstås inte i Stockholms kommun, men den väl genomtänkta lärogång hon hade och hennes klara sätt att motivera varje moment gjorde att hennes grundtankar kunde tillämpas vilken metod man än valde eller vilken läslära man än använde.

På den hala isen

Rålambshov var inte längre täckt av väldiga vedstaplar som under kriget. Där fanns en del tillfälliga arrangemang. Det var någon slags nöjesplats där med en liten dansbana som var öppen under varma augustikvällar. På vintern låg där emellertid en skridskobana. Den var kraftigt belyst om kvällarna. Rymlig var den och full av snabbåkande och piruetterande ungdomar. Litet längre upp, nästan under Västerbrons uppfart låg en annan mindre skridskobana för sig själv. Jag skulle tro att den befolkades av småttingarna från Kungsholmen på dagarna. När det var kväll stod den tom och övergiven. Det var kolmörkt där.

Vinteridrotter ska en svensk småskollärarinna behärska. Skidor var jag bra på. Med skridskor på fötterna var jag betydligt vingligare. Vår taktfulla och omtänksamma gymnastiklärare bildade Mörka Klubben med dem av oss som var sämst på skridskor och skickade iväg oss till Rålambshov, lilla banan. Där kunde vi vingla och snava och tratta på baken hur mycket som helst utan att utsätta oss för andras löje.

Någon stjärna på skridskor blev jag aldrig. Men jag tyckte att jag som lärare gjorde vissa insatser på vintersportens område i alla fall. Skolan där jag hade min första tjänstgöring visade sig vara ny och välutrustad på många sätt. Men ordentliga gymnastiksalar saknades. Vi fick klara oss med provisorier i många år. Det var självklart att vi använde gymnastiklektionerna till uteverksamhet så mycket som möjligt. Det var ju bättre vintrar förr! Vi åkte ofta skidor och ännu oftare skridskor. Långt ifrån alla barn hade utrustning. Men skolan hade resurser. I källaren fanns rader med skidor i olika storlekar. De var vallade och välskötta och nummerade och lätta att hålla ordning på. Skridskor fanns det också. Naturligtvis var

det inte av typen kängor med fasta skridskor på, nej den där sorten som man spände fast på sina pjäxor. Man passade in ett par skenor som skulle klämma fast skridskon mot skosulan och sedan låste man dem genom att vrida om en mutter. Till detta fanns en särskild nyckel som inte fick tappas.

Pjäxor fanns också till låns för barn som saknade sådana. Det lånades mycket, och att förbereda en skridskotur med en småskoleklass på isen var ett omfattande arbete. Mödorna började dock på allvar när man väl kommit ut på isen: –"Fröken, den har lossnat!" –"Nu lossnade den igen!" – "Den vill inte sitta fast!" Lärarinnan måste hjälpa till, överallt, hela tiden. Hon hade det hett om öronen men desto kallare om fingrarna. Att träna åkteknik och ordna roliga lekar på isen var nästan utsiktslöst. Själv hann jag sällan ta på mig skridskorna. Fast vad det egentligen berodde på var en hemlighet.

Sakta men säkert förbättrades ekonomin för oss alla. Varje barn blev ägare till egen utrustning. Källarskrubbarna i min gamla skola hyser i dag skolans teatergarderob.

Trösta och tycka om

En grannare bild av hembygden än Stockholm, skådat från Västerbron in mot staden mellan broarna en solig augustimorgon har jag svårt att tänka mig.

Tänk, där satt August Strindberg en gång i tiden, i andra änden av Södermalm, på Mosebacke, och tittade ut över vattnen, förnam hur staden vaknade upp ur vinterdvalan, gladdes åt det sjudande livet, såg sparvarna kivas och dammtussarna yra. Sedan gick han hem och skrev inledningen till Röda rummet. Tror jag.

Inga tornklockor improviserade melodier mot varandra den här söckniga veckodagen 1947, men kyrktorn hade jag som ögonmärke, inte ett utan två, Högalids. Det ena med klocka. Klockan, ja! Det började pirra under den rödvitrutiga. Snart skulle jag stå där i mitt klassrum, tänkte jag, hälsa vänligt på de små, tala om för deras mammor vad barnen skulle ha med sig den första dagen, trösta dem som gråter och skriva upp mitt namn med tydlig stil på tavlan.

Ja, jag skulle trösta dem som grät, försöka tycka om alla lika mycket och helst skulle jag också se ut som den där "kunniga, vidsynta och kärleksfulla fostraren" som min utbildning borde ha gjort mig till.

Man skulle inte aga barnen. Vi hade diskuterat det någon gång under utbildningen, kom jag ihåg. Seminariet hade bestämt avrått från alla former av aga, även om det inte var i lag förbjudet då. Någon hade givit rådet att man skulle ha som princip att aldrig vidröra något barn; det

skulle kunna tolkas som aga eller som otillbörligt närmande, beroende på omständigheterna. Ta i hand var alltså det hjärtligaste sätt man kunde uttrycka värme och tillgivenhet på.

När jag bara någon timme efter cykelfärden mötte barnen i mitt klassrum, tog alla fint i hand. Alla flickorna neg djupt, En del mammor knixade, själv var jag nära att niga för mammorna, som i alla fall var minst tio år äldre än jag.

Jag flög över hembygden

Och när de inledande sociala kontakterna klarats av, tänkte jag, medan jag befann mig högst uppe på Västerbron, då skulle jag undervisa i läsning och räkning och hembygdskunskap.... Just det, hembygdskunskap! Det var ett underbart ämne. Det innehöll allt som fanns att lära, när man idkat läsning och räkning, kristendom, slöjd och gymnastik. Hembygdskunskapen rymde allt mellan himmel och jord. Där fanns geografiska begrepp, där förklarades historiska skeenden. Där kunde man möta det levandes mysterier genom bekantskapen med växter och djur och den egna kroppen. Hembygdskunskapen gav kunskaper om hur världen omkring oss är beskaffad och förde över vår kultur till barnen att förvalta. Detta var vad jag hade tänkt mig arbeta med. Jag längtade efter att få börja. Nog har småskollärarinnor användning för en ansenlig mängd kunskaper, tyckte jag.

Just nu flög jag över hembygden. Mina fötter hade vingar. Vattnet i Riddarfjärden, träden på Långholmen, husen på Norr Mälärstrand, trafiken i innerstaden, det var stockholmsbarnens hembygd. Den skulle jag få undervisa om.

Men jag tänkte också med en viss smärta: Livet har olika gåvor åt oss. Måtte inget av mina barn hamna i något av de grå och kompakta husen som man såg på Långholmen till höger om bron. Att skolan hade sin del i ansvaret för barnens fostran till goda samhällsmedborgare var för mig en självklarhet.

En undervisningstimme i hembygdskunskap följdes alltid av arbetsövningar, det vill säga teckning, målning, modellering och diverse annat praktiskt arbete. Det var nu som barnen fick sin teckningsundervisning. Den var regelbunden och genomtänkt och den syntes tydligt på timplanen. Vilken tillgång för lågstadiets barn detta var, förstod jag inte förrän senare, när ämnet – som nu heter bild – för lågstadiets vidkommande nära nog raderats ut i de läroplaner som gäller grundskolan. Ämnet presenteras där som ett *moment* i hembygdskunskapen (som sedan kom att byta namn till orienteringsämnen).

Mina elever skulle få gå ut på studiebesök, tänkte jag. Jag skulle berätta intressanta saker för dem eller läsa. Ibland skulle jag hämta planscher

från skolans förråd, för att "åskådliggöra stoffet". Barnen skulle få så blomsterfrön och göra snölyktor och studera väderleksförhållandena. Ja, jag hade en arsenal av verksamheter i beredskap. Den hade jag samlat på mig under metodiklektioner och praktiktimmar. Alla dessa uppslag präglades emellertid oftast av att de gällde *lärarens* val och avgöranden. Vad *lärares* kunde göra eller *låta barnen göra* blev lätt huvudfrågan. Mer sällan dryftades frågor kring hur barn tillägnar sig kunskap, hur deras drift att själva ta reda på sammanhang tar sig uttryck, hur deras nyfikenhet kan leda dem fram till egna forskningar och undersökningar.

Var lärjungarna människor?

Just när jag lämnat Långholmsgatan och kom upp till Hornsplan, fick jag höra en muntert klingande klocka från Liljeholmsbron. Det skulle bli broöppning! Jag kände mig litet irriterad. Visserligen hade jag tid på mig, men en lätt oro att komma för sent ville inte lämna mig. Jag kom att tänka på Gud, kanske inte direkt på hans medverkan i min färd men på hans plats i skolans undervisning. Han hade eget utrymme reserverat på småskolans timplan. Ämnet hette kristendomskunskap. Det var ett vördat ämne med förtur, ty det nämndes alltid först i timplaner och betygsblanketter. I småskolan bestod kristendomsundervisningen till stor del av "bibliska berättelser", ett tacksamt och engagerande stoff. På snart sagt varje småskolläraryrinnas bord låg ett par förträffliga böcker av kollegan Ester Salminen. Man klarade mycket bra berättandet med hjälp av dessa böcker, Den underbara trädgården och Den nye konungen.

Jag upptäckte en dag, när jag varit lärare något år, att jag kanske inte var världens mest intressanta och tydliga berättarska, vilket jag ju gärna ville tro. Jag hade livfullt och dramatiskt – tyckte jag – skildrat händelserna när Jesus stillade stormen och lugnade sina lärjungar. Barnen illustrerade med egna bilder detta spännande äventyr. De visade upp sina målningar med gungande båtar och skvättande vågor. Maj-Lis började se missmodig ut. Hon smög sig försiktigt bakom de andra. När det till sist blev hennes tur, lade hon fram sin målning. Den föreställde en båt som var full med glada små valpar som sa vov vov i runda pratbubblor. Så kom Maj-Lis lite oroliga men förvånade fråga: "Fröken, lärjungarna, var det *människor*?"

Fortare än man tror vänjer sig en lärare vid att fungera som en – pratkvärn. Man mal ut ett innehåll över klassen, pratar och pratar och tror att allt är sagt, tydligt och pedagogiskt, och blir högst förvånad när det visar sig att eleverna möjligen haft sina tankar på annat håll medan läraren tror sig ha spritt det intressantaste och mest fängslande budskapet.

Tron på specialklasser

Klockan på bron pinglade fortfarande. En mast stack upp ur den uppfäll-da brons gap. Hela körbanan med järnstaket och spårvagnsspår och allt hade stått som en vägg framför mig men lade sig nu till rätta. Pinglandet upphörde. Färden kunde fortsätta. Jag låg först i kön. Mina tankar gled över till min första dag på seminariet.

Detta var en alldeles nyinrättad institution. Det var tillfälligt inhyst i en av Stockholm folkskolor, Mariaskolan, som är en präktig tegelborg vid Ringvägen. Rektor informerade. Bland annat sade han: "Det här är en vanlig folkskola. Här finns också hjälpklasser. Så ni som har cyklar, bli inte förvånade om lyktan är borta eller ventilgummit bortplockat och däckat tomt. Parkerar ni era cyklar på skolgården, så är det på egen risk."

Så småningom blev jag bekant med specialundervisning i olika former. Under fyrtioalet tycks det ha funnits en stark tro på specialklasser. Man sorterade barnen utifrån deras förutsättningar, framför allt deras svårigheter. I Stockholm fanns således ett antal sångklasser, hjälpklasser, observationsklasser för svåruppföstrade barn, läsklasser, friluftsklasser och hörselklasser. Alla hade egna timplaner. De barn som utifrån sina ofullkomligheter sorterades in i dessa fallor betraktades och hanterades som om de vore en särskild sort. Tanken på en gedigen pedagogisk satsning var givetvis god, men skolan insåg nog tyvärr inte vad det kunde innebära för ett barn att behöva bryta upp från sin klass därför att man inte var som alla andra, godkänd och "normal". Övertron på specialklasserna ledde antagligen till att alltför många elever placerades där och jag vet att många hela tiden, kanske livet ut, kände sig värdelösa, dåliga och dumma. Sådana stämningar skapar inte bra undervisningsklimat.

I början av sextioalet anordnades vid lärarhögskolan i Stockholm för första gången en ettårig utbildning, öppen för grundskolans lärare. Jag gick igenom utbildningen, och när jag kom tillbaka till skolan fick jag en tjänst i en observationsklass. Här upplevde jag den svåraste men bästa tiden som lärare. Nu började jag lära mig undervisa. Jag började lära mig lyssna.

Framme

När jag denna soliga dag i augusti 1947 cyklade uppför den ganska dryga Nybodabacken visste jag förstas inte mycket om vad som väntade mig. Jag kastade ett öga på Midsommarkransens folkskola, som än idag ligger där den ligger, insnärjd i trafikleder och insvept i ett obeskrivligt trafikmuller. Då låg den invid en grönskande dunge vid Södertäljevägen.

Jag trampade ett par hundra meter till. Jag var framme. Jag hade kommit till Västberga Folkskola, ett år gammal, rymmande mer än tusen barn

och omgiven av blomstrande industrier och nybyggda bostäder. Mellan trevåningshusen fanns blommande ljung och berghällar och skyar av gröna trädkronor.

Jag bromsade och hoppade av. Jag ledde cykeln in på skolgården, fick in den i ett cykelställ och låste. Jag rättade till kjolen och lossade handväskan från pakethållaren. Jag andades djupt och öppnade porten till skolan.

Erik Wallin:

Mitt pedagogiska femtiotal – en (o)rättvis betraktelse

Det enda yrke vi kände till

I min hemort på närkesslätten var alla skomakare utom prästen och länsman men de halvsulade sina skor själva. Där fanns några som kallade sig skofabrikörer men majoriteten var skoarbetare; det var säkert mera rationellt än att heta skofabriksarbetare. Den senare gruppen utgjorde genom olika generationer och i skilda konstellationer min personliga bakgrund. Liksom så många av min egen generations lärare i folkskolan tillhör jag den grupp av klassresenärer, vilka skrivs om och skriver om sig idag och för vilka skolan fungerat som färdbiljett. Eftersom jag dessutom fick en betydande gratisskjuts i början av den resan efter folkskolan kom skolan att bli också upplevelsemässigt betydelsefull för mig. Jag var säkert en hygglig elev som fann mening i det skolan bjöd och krävde. Jag trivdes, som det kan heta, även om protesterna under gymnasietiden tog sig en del rabulistiska uttryck. Men med några goda kamrater, Pascal, Nordens Poesi och orientering gick det vägen.

När jag sökte in på seminariet i Göteborg 1952 hade jag provat ett par kortare vikariat i folkskolan och lett några nybörjarkurser i orientering men det var den ovan kort tecknade bakgrunden som gjorde att jag om inte var determinerad så näst intill, att bli lärare. Både tidigare och senare tids forskning har med betydande klarhet visat att de som i en slumpmässigt dragen grupp väljer att utbilda sig till lärare är de som funnit sig väl till rätta under sin egen skoltid och funnit den meningsfull. Detta är ju inte särskilt märkligt men ibland kanske det skulle vara bra om även de med motsatta erfarenheter av skolan blev lärare.

För oss klassresenärer bland lärarna tror jag emellertid också, att ett viktigt skäl till att vi sökte oss till lärarbanan helt enkelt var att lärare var det enda yrke utöver dem vi fann hemma som vi kände till eller i varje fall trodde oss ha någon uppfattning om. Den tidens yrkesinformation var outvecklad och jag har endast diffusa minnen av att ha drabbats av något som skulle kunna visa på andra yrkesmöjligheter och framför allt skapa en tillräcklig motivation och säkerhet för att komma över tröskeln till något

mera okänt. Och tröskeln var ofta hög. Vi viskade inne på banken, tog av oss mössan på postkontoret och hisnade av respekt inför stadsläkaren även sedan han och hans hustru blivit något av mentorer. Att bli folkskollärare var lagom. Detta gällde kanske ännu mera för dem som gick fyraårig linje på seminariet; en begåvningsreserv som tillförde folkskolan något av det bästa den hade, ibland i en anda av positivt Chronschougeri. Själv tog jag studenten och gick två år på seminariet.

Före seminariet provade jag ett år vid universitetet för att läsa engelska, vilket också var ett välkänt ämne att bli lärare i. Engelskan blev emellertid ännu mera latin; jag läste in studentkursen med nuvarande professorn i humanekologi, Emin Tengström, som en utomordentligt stimulerande och skicklig lärare. Under detta år kom jag genom min blivande hustru att möta och umgås med en grupp blivande socionomer. Detta närde ett intresse för psykologi som också funnits slumrande och som gick väl ihop med intresset för skolan och läraryrket. Återigen var lärarutbildning lagom; den kunde också vara en plattform för nya avstamp. Dessa blev av och i en pedagogisk riktning som till dels inspirerades av seminarietiden.

Alltnog. Vad hände? Syftet med den här betraktelsen är ju inte främst att den skall bli en självbiografisk skiss, även om jag har tyckt att några inledande notiser varit nödvändiga som en bakgrund för fortsättningen. Det är mina erfarenheter av att vara lärare under 50-talet som jag ska skriva om – ett 50-tal som är historia i dag. Men eftersom min tid som undervisande folkskollärare blev ganska kort, så väljer jag att försöka relatera den till den förberedelse som seminarietiden gav för arbetet i stället för till senare erfarenheter som jag inte har. Vad gav seminariet, dvs vad är min upplevelse av vad tiden där gav som en förberedelse att möta skolans verklighet?

En artificiell verklighet

På samma sätt som sker i dag genom den tidiga praktiken fick vi tidigt möta denna verklighet även om den för vår del utgjordes av den något artificiella verklighet som den seminariet tillhörande övningsskolan erbjöd. Vi auskulerade, dvs vi deltog i lektioner och fick dessutom så smått pröva våra krafter i undervisningen. Småningom tog naturligtvis praktiken något mera realistiska former med perioder i olika skolformer, på landet och i staden och i specialundervisning. Våra egna uppgifter i övningsskolan ökade i antal och blev till serier av lektioner med övningsskollärarna som handledare. Visst kan jag erinra mig övningslektioner för en Birger Winqvist, Charles Hultman eller Gösta Wahlberg och andra att förtiga, som inte bara var praktisk övning och handledarens kommentarer utan som även blev utgångspunkten för gemensamma funderingar i den grupp av kandidater som följde varandras lektioner. Men på det hela

taget tyckte jag då och tycker nu, att den gemensamma reflektionen – eller det goda samtal om vad som förevarit och vad som skulle kunnat vara – var försummad. Det goda samtal i vilket argumenten och deras bärkraft prövas i insikten om att undervisning kan ske på olika sätt och uppstår ur ett samspel med många faktorer inblandade. Jag skulle vilja uttrycka detta så att det samtalet leder till en relativistisk uppfattning av undervisning (och lärande!) och insikter som gör det möjligt att lösa nya problem och möta nya krav i arbetet. Mot detta står således en inriktning på utbildningen som ger instrumenten, lösningarna på undervisningen och dess problem som absoluta sanningar.

Det är naturligtvis inte fel att ge modeller och exempel på möjliga sätt att lösa undervisningsproblem, men både modeller och exempel skall lika mycket ge utgångspunkten för samtalet. Övningslärare och praktikhandledare gav förvisso också många gånger goda exempel och modeller, men föreföll inte alltid att själva ha en reflekterad motivering till varför man gjorde som man gjorde, som gick utöver den faktiska situationen. Det förefaller att döma av också senare studier av lärarutbildning och av lärarkandidaternas uppfattningar om sin utbildning som om någon större förändring inte har skett i detta avseende.

Den framväxande didaktikundervisningen i lärarutbildningen syftar naturligtvis delvis till det jag efterlyste och efterlyser, men den har också en del andra innebörder som jag är mera tveksam till. Det reflekterande förhållningssättet till undervisningens form, innehåll och motiv fanns emellertid också i min utbildning som jag minns den. Men den representerades mer än av övningslärare och handledare av ämnesföreträdarna som gav också oss två-åringar ytterligare hyfs i sina ämnen och med en, vad jag skulle vilja kalla, didaktisk touch. Flera kunde nämnas men låt mig stanna vid tre. Den ene var Stig Sjöholm som stod för engelska och svenska på ett för mig stimulerande och tankeväckande sätt. Äpplet faller inte så långt från päronträ't: han var son till "gamle Sjöholm", den legendariske läraren och lärarutbildaren vars insatser återstår att beskriva. Den andre var Arvid Sjöstrand, som på sitt oefterhärmliga sätt gjorde undervisningen i kristendom till ett intellektuellt äventyr i exegetik utan dogmatiska övertoner.

Framför allt skulle jag dock vilja nämna Harry Gustafsson, av oss kallad Papp-Olle. Den beteckningen ger en alltför begränsad kontur av honom. Han hade varit slöjdlärare vid seminariet sedan 1920 och var mest känd, både hemma och utomlands, för sina insatser tillsammans med dåvarande rektorn vid seminariet, Hjalmar Nilsson, för att väcka intresset för fysikslöjd som en kombination av fysikaliska principer och ett experimentellt/aktivt arbetssätt. Han undervisade oss i pappslöjd, närmast med ambitionen att genom pappslöjden, äntligen, lära oss tänka. Han kunde vara

ironisk och med en von-oben attityd, som vi uppfattade honom, av grövsta slag. Han framstod för oss som en kuf i hela sin person. Men ju mera vi lärde känna honom och ju mera vi förstod vad han ville, desto mera uppskattade vi honom. I en artikel från 1931 där han pläderar för slöjdläroarbetsutbildning och diskuterar dess innehåll, säger han: "För läraren skall barnens utveckling och arbetsglädje vara både mål och medel". Detta drev han i umgänget med oss; processen lika mycket, om inte mer, som produkten, var det som betydde något. Varje steg i en arbetssekvens med papp och kniv, med penna och färgburk skulle vara genomtänkt och förankrad. Han tvingade oss att "tänka" – och dessutom lärde han oss en del pappslöjd på relativt kort tid. Jag undervisade faktiskt senare ett par år i pappslöjd några timmar i veckan. Roligare undervisningsuppgift har jag knappast haft!

Vilken skola var det vi utbildades för?

Än en gång – varför allt detta om reflektion och att tänka efter? Dels tror jag att det är på en genomtänkt bas av kunskaper och värden som en lärarprofessionalism – om den finns – skall bygga. Det finns föga av lagar för inlärning eller något annat som kan ge den basen. Just den reflekterade kombinationen av värden och kunskaper räcker långt och kanske tillräckligt långt.

Dels utgör läroarbetsutbildningen den socialisation som skall göra kandidaterna till lärare, att få dem att känna sig som lärare och handla som lärare. Detta kan ske å ena sidan genom att, som jag sagt ovan, tradera någons lösningar och i värsta fall de föreställningar om hur undervisning går till och vad den är, som man har fått med sig från den egna skoltiden. Å andra sidan kan det ske genom att lägga tonvikten vid den reflekterade basen och förhållningssättet. Ibland har det förefallit mig som att ett av de största hindren för att utbilda lärare är kandidaternas egen långa skoltid. Om det dessutom är de som funnit sig väl till rätta i skolan som söker sig till yrket riskerar det hindret att bli ännu starkare. Att bryta upp föreställningar och bygga upp en bas för handlandet måste ha sin grund i egen reflektion stimulerad av och genom andra.

Dels och inte minst viktigt i den situation som skola och även läroarbetsutbildning befann sig i vid början av 50-talet: Vilken skola var det vi utbildades för? Det var knappast den gamla skolan i det gamla samhället. År 1948 hade 1946 års skolkommision lämnat sitt betänkande där framtidens demokratiska skola beskrevs. År 1950 hade riksdagen fattat sitt beslut om den försöksverksamhet som skulle leda fram till en enhetsskola. Just åren -52 till -54 gick diskussionens vågor som högst om vad beslutet egentligen innebar. Samtidigt pågick arbetet med timplaner och huvudmoment för försöksverksamheten. Det var således en tid av intensiv

debatt om framtiden och framtidens skola både bland politiker, allmänhet och lärare. Naturligtvis var det en debatt mellan en konservativ syn och en radikal och progressiv men den senare hade åtminstone på ett retoriskt plan och i försöksverksamheten ett övertag. Många göteborgska lärare medverkade i olika kommittéer och Göteborg hade genom gruppen runt Elsa Köhler under 30-talet visat hur en arbetsskolemetodik skulle kunna se ut till innehåll och form. Det var en arbetsskolemetodik som var tänkt som den kommande skolans metodik.

Det var den skolan eller en ny skola vi skulle, om inte träda in i, så ändock vara med om att utforma. Det var detta vi skulle förberedas för. Då måste, menar jag, det vara viktigt att bryta upp de invanda synsätten, åstadkomma en synvända, för att tala med Elisabeth Hermodsson, och göra vardagen exotisk för att kunna se det goda i både det gamla och det nya och föra in det gamla i det nya. Detta är reflektionen och dess syfte. Men den saknades. Till yttermera visso måste jag dessutom konstatera att den pågående debatten hjälpte oss seminariet inte in i. Jag har under lång tid granskat mitt minne, och naturligtvis kan jag minnas fel, men jag kan inte finna att vi vid något enda tillfälle fick veta något om vad som pågick av politisk strid om skolan och begynnande försöksverksamhet. Man kan ju tycka att det borde ha varit en självklarhet, inte för att argumentera för det ena eller det andra ställningstagandet men för att föra oss in i och vidga vår bild av vad det egentligen var som höll på att hända. Visst läste vi Landquists Pedagogikens historia men det var ju synd att missa att vi befann oss mitt i historien. Och visst var det 1919 års framsynta och för sin tid radikala läroplan som fortfarande gällde; den hade vi lektioner omkring men endast få och utan anknytning till den debatt som pågick.

Bättre i dag – men inte så bra som det kunde vara

Så tillvida var vi dåligt förberedda för att ge oss ut i skolan med en för de flesta av oss 40- till 45-årig karriär framför oss. Jag tror nog att situationen i dagens läroarbetsutbildning är bättre men jag tror inte den är bra eller så bra som den kunde vara. Om jag genom vad jag sysslat med under min pedagogiska karriär är medskyldig härtill eller ej är kanske förmätet att spekulera över men ibland känns det så och jag vill inte säga att det är "läroarbetsutbildarnas fel" att det är som det är. Det kanske lika mycket är läroarbetsutbildarnas fel när de ställer naiva krav och bär oreflekterade förväntningar på skolan och läroarbetsutbildningen med grund i sina 12 år i skolan. Ska man börja nysta i orsaker förefaller det rimligast att fundera över skolan som institution i samhället, inte som organisation, och den tradition den bär upp på gott och ont och som ibland kan synas leda till att skolans uppgift, så som den fungerar, är att återskapa sig själv. Till detta bidrar i så fall läroarbetsutbildningen.

Men är inte detta en nidbild som utelämnar allt positivt? Nej, det är ingen nidbild men jag utelämnar mycket positivt. I min egen resa var turen genom seminariet trots allt en nöjsam färd men den kunde ha varit ännu mera provocerande meningsfull. Jag har fortfarande kvar det tal jag fick avgångsklassernas förtroende att hålla från seminariets trappa när vi som noviser skulle lämna den trygga hamnen och färdas vidare på egen hand. Det speglar en realism inför vad som väntade men det ger också ett uttryck för att vi fått del av de elementa som rektor för seminariet, docenten Lindahl, så starkt tryckte på, men även någonting som har med reflektion att göra. Jag tillåter mig citera mig själv för fyrtio år sedan:

Så har vi då nått toppen av den pedagogiska lärdomens berg och står där och njuter utsikten. Kanske vi själva skymmer en del av panoramat, så att vi inte ser de högre och solbelysta topparna längre bort. Men jag fruktar att vi kommer att upptäcka dem när vi första gången med en hisnande känsla faller ner till normal nivå. Kanhända är detta en svartmålning, pessimistiskt tal, denna glädjens dag, men det lär ju finnas många och stora problem att brottas med i skolans vardag just nu. Ja, jag säger *lär*, för vad vet vi *egentligen* om barnarbetandets möda? Om det som behövs för att leda klassen termin efter termin? Vi har hållit lektioner, läst i U-planen, läst pedagogik, men vi har, få av oss, kommit in till kärnan i umgänget med barnen. Vår multiplikationstabell och vårt ABC kan vi nog nu men den andra kunskapen, som ska göra oss till lärare i ordets bästa mening, det är den vi får sträva mot, det är den som är den riktningsgivande toppen längre bort. Den kunskapen är svårdefinierad och svårfångad, men kanske ligger den i något så skenbart enkelt som att försöka vara människa, människa med fel och brister – och inte lärare utan vank och brist. Som människor blir vi aldrig färdiga och vi ska hoppas att vi heller aldrig kommer att anse oss färdiga. Barnen kommer väl för övrigt att se till att vi inte fastnar i en viss form och det är väl det som ger yrket dess karaktär av spännande äventyr.

Ut i skolan

Och så ut i skolan, där jag blev kvar i fem år innan andra uppgifter, men förvisso icke andra intressen, tog över. Mitt liv som yrkesutövande folkskollärare blev med andra ord ganska kort men den kom att betyda mycket för mig och ge en praktisk grund för det teoretiskt orienterade arbete jag senare bedrivit.

Under fyra av de fem åren tjänstgjorde jag i Kålltorpskolan. Kålltorp är en stadsdel i östra Göteborg med en bebyggelse som då varierade från villor och radhus till de göteborgskt typiska landhövdingehusen och Solgårdarna i närheten av skolan. De senare innehöll lägenheter som byggts för familjer med många barn, dvs de var med den tidens vokabulär barnrikehus. Sammansättningen av klasserna blev med andra ord avse-

vårt heterogen eftersom den inte skedde efter inom vilken del av Kålltorp barnen bodde. Heterogeniteten gällde framför allt under de fyra första åren. Från och med femte klass hade en selektion och viss homogenisering skett genom att framför allt villabarnen gått över till realskola eller läroverk.

Fortfarande var dock blandningen betydande i åk 5 och så även i den klass jag övertog i denna årskurs. Hur blev då mötet med verkligheten? Jag kan inte säga att det på något sätt blev chockartat även om jag liksom många andra hamnade i det gissel som hindrade alltför våldsamma idéer att realiseras men som tvingade fram en egenartad samverkan med åtminstone en kollega: duplicering. Denna innebar att två klasser delade på ett klassrum och därmed också på bänkarna. En elev från vardera klassen disponerade var sin halva av en bänk och det gällde att ha ordning på sina böcker, linjaler och annat. Rektor Nils Mossberg, alltför tidigt bortgången allmänt uppskattad rektor, och tillsynsläraren John Ahlén fick schemat att fungera genom att träckla med tid på dagen då vi började, med halvklasser med gymnastik, som jag själv svarade för, och med slöjd. De fick utnyttja klassrum som kunde vara lediga och även ta aulan i anspråk som lektionssal. Det var naturligtvis inte övningsskolans lugna miljö som mötte, inte heller praktikskolornas. Det var en miljö med krigsårens stora barnkullar, som gjorde att skolorna bågtrade och nära nog sprängdes.

Dupliceringen innebar något av att döpa i eld men det fungerade både med den lärare jag "duplicerade" med och med en klass på mellan 36 och 38 pojkar. I efterhand kan ju det senare synas överraskande både med hänsyn till senare tiders diskussioner om delningstal och gruppstorlekar. Eftersom jag övertog en femma var det naturligtvis inte de allra mest skolmotiverade som var kvar, men i bilden av klassen ingår föräldrar som gav ett fint stöd och förväntade sig att gossarna skulle förhålla sig hyggliga i skolan. Föräldrarna var kanske fostrade i den gamla skola där disciplin innebar "den känsla av obehag som inställer sig då t.ex. läraren inträder i salen". De hade inte den ifrågasättande inställning till skolan och läraren, som många av dagens föräldrar har i dag som en följd av erfarenheter från en annan skola men också genom en utbildning som ofta varat lika länge som eller längre än lärarens. Men de hade framför allt en ambition för sina barn. De skulle kunna stå som exempel på den föräldrageneration vars utbildningsintresse för sina barn jämnade vägen för den grundskola som växte fram under dessa år. Realskolan höll ju på att sprängas inifrån.

Hur som helst så bidrog detta till att duplikationen inte blev den mara som den kunde ha blivit.

Föräldrarnas positiva attityd tyckte jag mig märka redan vid det första föräldramöte jag inbjöd till vid höstterminens början. Ett stort antal föräldrar kom till mötet och jag kan erinra mig att stämningen var fin. Jag vill inte påstå att det var ett så originellt grepp men jag hade som en ambition, förutom att presentera mig själv på lite olika sätt, att med hjälp av timplaner, huvudmoment och läroböcker tala om vad vi skulle göra under året. Detta hade jag gjort till en efterhängsen idé, vars ursprung jag inte minns. Idén gick i varje fall hem, som det heter på modern svenska.

Pojkarna då? Det har redan framgått att de med dagens ögon närmast vore att betrakta som änglar. Det är naturligtvis inte helt rätt. En del fuffens förekom naturligtvis som det alltid gjort och skall göra. Det var ett gäng "fina killar" och jag var ju på något sätt inte så mycket äldre än de. Jag tror att vi hade ett par hyggliga år tillsammans innan de lämnade sexan. De mådde troligen inte alltför illa av vår tid tillsammans även om så här efteråt jag kan förstå att min bristande rutin måste ha lyst igenom. Den ersattes möjligen av en betydande entusiasm och, faktiskt, glädje i undervisningen och med arbetet.

Som framgått hade jag endast ett mycket kort göteborgskt förflutet och försökte förstå det göteborgska. Ett av de starkaste minnena jag har av pojkarna gällde hur de redan var socialiserade in i en göteborgsk stil. Det var inte bara idiomet. Det var också en vitsighet och en snabbhet i repliken som särskilt hos en och annan av dem var frapperande. Tyvärr tillhör jag kategorin personer som inte minns goda historier (annat än i undantagsfall), så jag kan inte återge någon men jag kan däremot för mig själv le åt situationer där jag diffust erinrar mig svar jag fick och kommentarer som gjordes. Kal, Stoppnålen och El-lysepalatset har en lång tradition.

Konventionella mönster

Den undervisning jag erbjöd mina elever, och som jag uppfattade som den gängse bland kollegorna, uppvisade det vanliga mönstret med frågor och svar och läraren i centrum. Där fanns, vad jag kunde förstå, inte någon i kollegiet som ifrågasatte konventionella mönster och försökte få med oss andra för att pröva nya vägar. Det fungerade ändå, så varför skulle man ta risker, kanske man resonerade. Dessutom betydde de trånga lokalerna och dupliceringen som lokalmässig lösning att miljön inte gav några incitament att gå vid sidan av allfarvägen. Det senare skulle man naturligtvis kunna vända på och säga att de minst sagt besvärliga yttre villkoren borde kunnat medföra att vi sökte nya lösningar i undervisningen, för dess innehåll och form. Det är en generell erfarenhet från både praktik och vetenskaplig forskning, att förändringar i en institution och organisation som skolan, uppstår när den är utsatt för något slag av press.

Detta gäller såväl spontana, ur verksamheten sprungna förändringar, som planerade förändringar som del av en reform.

Men som sagt, Kålltorpskolan fungerade uppenbarligen, och kanske trots allt, väl och för egen del hade jag ett gott stöd som nybörjare i Nils Mossberg som rektor. Vill man emellertid finna någon punkt där nyheten fortfarande skälvde och där vanligheten ännu inte tagit befälet helt, så hamnar man, som jag ser det, i engelskan som ämne på mellanstadiet. Jag var road av ämnet och prövade olika metodiska grepp för att försöka lägga en hygglig grund, inte minst i fråga om uttal. Vi sjöng mycket, talade med varandra och spelade teater.

Engelskan var en stor sak när den kom in i folkskolan i slutet av 40-talet. Skulle det gå att undervisa ogallrade klasser i ett främmande språk? Var det inte att sprida obildning eller halvbildning? Frågor av detta slag ställdes framför allt från läroverks håll och hos försvararna av den gamla skola som t ex jag själv gått i och där sannerligen realskolan inte hade mycket att yvas över i fråga om språkundervisning. I dag kan man ha svårt att förstå det slag av diskussioner som fördes om detta speciella ämne (för att inte tala om det som sedan blev grundskolan!). Vi vet i dag att svenska elever när de lämnar grundskolan har goda färdigheter i engelska enligt både internationella jämförelser och nationella studier – det intressanta är emellertid att vi också kan konstatera att mycket av vad de kan har de lärt utanför skolan genom resor, TV, rocktexter och en språklig miljö i övrigt som är i hög rad svengelsk. I varje fall är detta förhållande spännande att relatera till den situation som fanns på mellanstadiet i Kålltorp 1954. Miljön var knappast sådan att den konkurrerade med skolan. Skolan hade fortfarande monopol på, i varje fall, att lära ut engelska.

Liten i lyssnandets dagar

I kollegierummet gällde det i någon mån att med Harry Martinsson hålla sig liten i lyssnandets dagar. Stämningen i lärarrummet och på de fåtaliga kollegierna var god men neutral. Raster på tio minuter då man kanske skall förbereda för byte av undervisningslokal och klara av andra praktiska ting uppmuntrar inte till några djupare pedagogiska samtal men även i andra sammanhang har jag en känsla av att samtalens innehåll präglades av praktiska ting och snabba lösningar. Den gemensamma reflektion jag tidigare berört fanns inte mycket av heller i den skola jag mötte. Och därmed inte heller under den tid då skolan stod mitt uppe i förberedelserna för den mest genomgripande reform vi haft. Fördes någon diskussion så var det i den fackliga organisationen.

Årskurs sex kom och därmed stod vi inför det andra skiljestället. Än en gång skulle agnarna skiljas från vetet inför realskolans port. Några kom in på de olika slag av realskolor som fanns. Detta är på sätt och vis inte

mycket att orda om; så var det. Man kan naturligtvis säga att urvalet sker också idag fast på ett mera subtilt sätt genom tillval och olika mekanismer i hela valprocessen. Som Lillemor Kim pekat på: dagens val är fritt men samhället ställer villkoren. Med andra ord, är det fråga om att välja eller att väljas? Detta gäller fortfarande och med resultat som vi (en del av oss) talar om som att vi inte kan komma förbi den sociala bakgrunden. Allt nog: det kändes fint när några av pojkarna med förutsättningar för att fortsätta i realskolan kom in även i fall då motivationen i hemmet förvisso fanns men där det intellektuella stödet darrade.

Bara pojkar

När mina första pojkar sålunda gått åt olika håll i skolsystemet fick jag börja om med en ny klass och fick förtroendet (så vill jag uppfatta det) att ta hand om en klass av årskurs tre. Den var intellektuellt och socialt mycket heterogen och speglade sammansättningen av befolkningen i Källtorpskolans upptagningsområde. Två års lärarerfarenhet är inte mycket men jag tyckte mig nu ha mera definitiva ambitioner för arbetet tillsammans med de ca 35 pojkarna – åter en stor klass och fortfarande bara pojkar. Inte ens i Göteborg med Samskolan som pionjär var det självklart med pojkar och flickor blandade. Det är ju för övrigt intressant att konstatera att idag förs en diskussion och framförs förslag om att åter skilja dem åt i olika klasser eller undervisningsgrupper – men idag med andra motiv än de som en gång gällde.

Strax efter höstterminens början inbjöd jag till föräldramöte med de nya föräldrarna. Visst var det spännande men med ungdom och entusiasm så såg jag det inte som något problem. Ett väl fungerande samarbete med föräldrarna ansåg jag som självklart önskvärt och i det ingick att föräldrarna skulle veta vad vi gjorde i skolan. Mera spännande än själva mötet med föräldrarna var kanske det budskap jag hade bestämt mig för att försöka förmedla som ett uttryck för vad jag ville med i synnerhet det första av pojkarnas år på mellanstadiet. Jag hälsade föräldrarna med att ange två ambitioner och sa ungefär så här: "Jag vill två saker med undervisningen under det här året. Det ena är att pojkarna skall lära sig multiplikationstabellen. Det andra är att de skall tycka det är roligt att gå i skolan." En del blev något förvånade över min lättsinnighet men under kvällens lopp tror jag vi blev överens om att det var en acceptabel ambition. Den innehöll naturligtvis något mera än vad den sa, t ex när det gällde grundläggande kunskaper; snarast kunskaper utan gränser genom någon kursplan. "Roligheten" i skolan var och är främst en fråga om meningsfullhet: att få växa och göra det som blir meningsfullt i uppgifter som är tillräckligt utmanande för att stimulera men som ändå går att klara av. Detta är en ambition som binder samman all undervisning från små-

skolan/lågstadiet och till forskarutbildning på universitetsnivå. Jag har alltid hävdats, att liksom specialundervisning i grundläggande mening är vanlig undervisning fast i högre grad, så är undervisning på lågstadiet en god träning för att undervisa på alla högre nivåer.

Ensamvargssyndromet

I mina ambitioner låg också att försöka få till stånd ett samarbete med de andra lärarna i årskurs tre, som alla var kvinnor. För mig fanns det inte minst ett behov av att få ta del av deras erfarenheter av lågstadielever. Att tala om något som skulle kunna liknas vid lagundervisning vore fel, men vi gjorde en del gemensam planering och framför allt drev jag i (ovist?) nit och fascination inför nya provformer att vi skulle ha för hela årskursen gemensamma prov. Det hade vi och jag tror att hela samarbetet var stimulerande för oss. Tanken att i ännu mera ordnade former samarbete i något slags lagorganisation hade säkert varit för tidigt väckt. Den måste mogna – frågan är hur långt den har mognat idag. Det har ofta förvånat mig att ensamvargssyndromet är så beständigt, när så många lärare med rätta klagat över problem som skulle vara mycket lättare att hantera genom nära samverkan och stöd av en eller flera andra lärare. Detta sagt i medvetande om att allt flera lärare faktiskt söker nya organisationsformer som gör lagarbetet till en naturlig lösning.

Den klass jag fått var utomordentligt stimulerande. En samling pojkar som var med och ställde upp när vi prövade grupparbete, dramatiserade texter, läste för varandra och när vi la manken till då vi skulle göra något speciellt. Det är kanske inte rätt att tala om att jag individualiserade undervisningen, i varje fall inte särskilt långt. Däremot drev jag det självständiga arbetet där det var möjligt, t ex i matematik. Det innebar att eleverna befann sig på olika ställen i kursen som i mycket angavs av läroboken. En av gossarna var ett snarast aritmetiskt snille som drog på med hög fart. Läroboken var stödet och, som de flesta även idag, vågade jag mig inte på att individualisera utanför den. Jag kunde inte motivera och formulera utgångspunkter för ett arbete som var i god mening individualiserande med mål och kurplaner som grund mera än vad läroboken medgav. Arbetet blev spännande men samtidigt energikrävande. Jag måste hålla ihop klassen samtidigt som eleverna befann sig på olika ställen – och de var faktiskt minst 35 till antalet. Med ungdomlig kraft gick det och går det, men ett individualiserande arbetssätt i linje med t ex den kunskapssyn som de nyligen fastställda läroplanerna anger måste ges också hyggliga yttre villkor. Förvisso är det min uppfattning att individuella hänsynstaganden, som alltmera kommer att krävas av skolan, inte i första hand är en teknisk eller organisatorisk fråga utan en fråga om syn

på eleven, kunskapen och skolans roll, men det är också en fråga om att orka i de materiella villkor som ges av undervisningens rammar.

Hjälpklass

Jag kom att undervisa denna klass under två år. Jag lämnade den för att få tillfälle att arbeta med hjälpklass. På examensdagen skildes vi åt med ömsesidig saknad och hos en del av oss med tårar i ögonen. Bland kollegorna i Kålltorp fanns Astrid Ryman som där undervisade i hjälpklass. Jag tror hon var perfekt för detta och jag tror också att hennes sätt att möta barnen påverkade mig en del. Hon berättade en gång att hennes elever hade frågat om hon också hade gått i hjälpklass. Nej, svarade hon, det fanns inte på min tid. I det svaret finns, tycker jag, den värme och ömsint-het som inte bara behövdes i hjälpklassen. Den behövde finnas då och behöver finnas även idag i alla möten med barn och unga och kanske mer idag än någonsin med de trasigheter som så många barn kommer med till skolan. Att som i dag åtminstone i viss politisk retorik, försöka renodla skolans kunskapsförmedlande roll och skära i omsorgsuppgiften är inte bara inhumant och ett uttryck för den blindhet som innebär att man inte ser. Det är också, om man vill lägga det krassa perspektivet på frågan, oekonomiskt.

Det var med detta perspektiv som jag tog över en hjälpklass i en annan skola på Hisingen i Göteborg. Uppgiften att kombinera undervisning som kunskapsförmedling och omsorg var ännu tydligare där än i vanlig klass. Fadersrollen var mera framträdande i relationen till 10 à 12 elever i 10 till 12-årsåldern. Med 60- och 70-talens diskussion om integrering och normalisering försvann hjälpklasserna. Den sammanhållna klassen och specialundervisning i olika former tog över. Det var naturligtvis riktigt. Ingen mår väl av att stigmatiseras och stötas ut. Att vara "hjälpklassare" var lika litet uppmuntrande och hade lika fatala följder för självkänslan som andra former av utstötning.

Chronschoug visste

Efter fem år lämnade jag skolan om lärare. Det var inte för att jag inte fann mig till rätta i eller upplevde meningsfullheten i att vara lärare. Jag trivdes med arbetet och med att vara bland barn i utveckling och att få delta i deras utforskande av omvärlden och inväxt i en samhällelig gemenskap. Den lätt tillgängliga kunskapen och förmågan att hantera kunskapen var en sida av saken, en viktig sida, men viktig var också tryggheten i kunskapen, självstilliten och självförtroendet, det som vi idag ofta talar om som förutsättningar för det livslånga lärandet. Skulle jag anknyta till min egen klassresa skulle jag vilja betona övertonerna i det undervisningen betyder. Det är strukturer av kunskap, förhållningssätt och att ha en trygghet i

kunskapen som gör att man vågar försöka nya ting och ompröva sin kunskap. Någonstans handlar det om det sant mänskliga och om mänsklig värdighet. Jag tror det är detta som behöver driva skolan och som behöver vara en del av den grund på vilken en lärare bygger sin pedagogiska grundsyn. Att undervisa är att handla. Det är inte att vara tekniker. Chronschoug hade sina poänger – han visste vad han ville och gjorde.

Som att ta körkort

Läroutbildningen då? Gav den förutsättningar åt det hållet? Som framgått tycker jag inte att den gjorde det i tillräckligt hög grad. Samtidigt måste naturligtvis sägas att det är svårt att veta vad jag skulle ha gjort och inte gjort om jag inte genomgått läroutbildning. Den påverkade naturligtvis på ena eller andra sättet. Den gav vissa hantverksmässiga regler att hålla sig till när det blåste.

Jag tror att vi mycket mera skulle behöva diskutera vad läroutbildning skall ge och kan ge. Den kan inte ge lösningarna för varje situation och för allt vad som kommer att hända under en hel lärarkarriär. LUT 74 sa, fast med andra ord, att läroutbildning är som att ta körkort: detta innebär att man får förtroendet att utveckla sin förmåga och öva sin körskicklighet på egen hand. Om vi för över detta till läroutbildningen så skulle det betyda att läroutbildningens främsta uppgift är att föra in i yrket och på sådant sätt att det stimulerar nyfikenhet och en fortsatt utveckling och ett kontinuerligt sökande. I den meningen skulle läroutbildningen också vara en modell för skolan själv. Dess uppgift ligger i ett samhälle som ständigt förändrar sig, i vilket medborgarna skall kunna delta i ett ständigt rörligt samhällsliv och yrkesliv. Det är inte det statiska samhället med fasta roller och beständiga uppgifter. Det livslånga lärandet i alla dess former är inget som kommer. Det är redan här.

Gösta Vestlund:

Möte med Brunnsvik

Våren 1942 tog jag min fil. mag. i Uppsala med ämnena historia, geografi, statskunskap, psykologi och pedagogik. Det var en "matnyttig" kombination – en god försäkring för framtiden. Då var statens kaka fortfarande säker och inte heller alltid knapp. Min första lärartjänst med ämbetsexamen på fickan blev ett vikariat vid Brunnsviks folkhögskola vinterkursen 1942–43. Men berättelsen om detta första lärarår kräver en bakgrunds-teckning.

Skilda kunskapsvärldar

Hur kunskaperna i min examen skulle stå sig fick jag så småningom erfara. Professorernas prioriteringar väckte inte alltid jubel hos erfarna fackföreningsmän eller ungdomar på vänsterkanten. Det lärde jag mig på Brunnsviks folkhögskola. Bättre togs min "lärdom" emot i Sigtuna, både i folkhögskolan och i Humanistiska läroverket. Visst fick man en värdefull kunskapsgrund att stå på vid universitetet, men i folkhögskolorna fanns det dagsaktuella med på ett särskilt sätt och krävde sitt. Då kom en del av det man lärt sig att verka föråldrat. En del av det som var sant i Uppsala, var inte dåligt skämt i Brunnsvik, men näst intill.

Det betydde ingalunda, att den akademiska undervisningen från kunskapsynpunkt var bristfällig. Den höll, så vitt jag kan förstå, högsta akademiska klass. Men i vissa frågor fanns insikten på annat håll än i universiteten, t. ex. om situationen på arbetsmarknaden, parternas roll i utvecklingen och mycket annat. Universiteten och skolorna har alltid kunnat ge grundlig information om den verklighet som *var* och det är utomordentligt betydelsefullt. Men de har haft svårare att ge besked om den verklighet som *är*. Samtiden är – eller har ansetts vara – mer oåtkomlig för forskningen än det förgångna. Under de senaste decennierna har forskningen, t. ex. i historia och samhällskunskap, emellertid gett sig i kast med nutiden med frejdigt mod. Men att på 1940-talet möta människor från mer rustika miljöer rustade med akademisk lärdom var inte alltid lätt.

Dessutom var bedömningen av olika frågor inte alltid densamma ute i landet som den man mötte vid lärosätena. Det skulle ha varit intressant att

ha min professor i historia med på en diskussion om marxistisk historieuppfattning på Röda nästet, ett elevhem på Brunnsvik. Där liksom i undervisningen granskades mina akademiskt förvärvade insikter med nitisk skärpa. Mer om detta senare.

Undervisningsmetoderna vid det ärevärdiga lärosätet höll säkert också hög standard. Min respekt för universitetet och professorerna hindrade mig dock länge från en någotsånär klar bedömning av de insatserna. I en del fall dröjde det flera år efter tiden vid Alma Mater.

Jag minns än, hur förvirrad jag blev vid mitt första möte med den myn-diga Carolina (universitetsbiblioteket). Vinterkursen 1934–35 gick jag på Sigtuna folkhögskola och deltog i ett studiebesök vid universitetet och biblioteket. Som ciceron hade vi en tidigare elev. Han studerade vid universitetet och blev senare professor där. Vi stod i den stora forskarsalen och jag lutade mig andäktigt mot honom och viskade: "Här sitter väl ett urval av de mest begåvade i landet?" Han svarade: "Jag vet inte det. Men de har säkert några av de bästa sittmusklerna." Svaret gjorde mig förvirrad och nästan indignerad på de forskande studenternas vägnar.

Några år senare satt jag där själv och förstod, att han hade rätt. Goda sittmuskler är en betydelsefull del av begåvningen för dem som vill komma någonstans på den akademiska vädjobanan. Det har många intellektuellt begåvade studenter fått bittert erfara. Den sidan av begåvningen har forskningen gruvligen försummat och nedvärderat. Visst fanns det i vanlig mening högt begåvade människor på Carolina då som nu. Men de fanns inte bara där. En del av dem mötte och möter vi på Brunnsvik och runt om i landet, även om de aldrig fått eller får chansen att stärka sitt-musklerna på Carolina.

Det dröjde alltså, innan jag såg på undervisningsmetoderna "med egna ögon". Men där härskade envägskommunikation så gott som oinskränkt. Och intet ont om föreläsningen som informationsform! Kritiken mot den började komma först på 1950-talet och i mer trendmedvetna miljöer än universiteten. Jag minns, hur vi då i Personaladministrativa rådet – där jag ansvarade för verksamheten på fältet några år – flängde med "ombuds-mannarespirator" (arbetsprojektor) och flanellograf presenterande alla nymodigheter från USA: Dialogföreläsningar, samtalsföreläsningar, paneler, bikupor och rollspel. Rollspel i form av fingerade kommunalstämmor hade då förekommit i folkhögskolorna sedan 1870-talet! Men för de flesta av oss var det en stor nyhet. Och för säkerhets skull talade vi inte om rollspel utan om "role-playing".

Nej, det existerade varken dialogföreläsningar eller rollspel vid Uppsala universitet på min tid och säkert inte vid något annat svenskt akademiskt forum heller. Men nog skulle det ha livat andarna att få uppleva en dialog t. ex. mellan den myndige skytteanske professorn Axel Brusewitz – som

jag aldrig hörde föreläsa – och den livfulle docenten Gunnar Heckscher, för övrigt den mest stimulerande föreläsare jag fick lyssna till vid Fyris. Eller kanske ett rollspel iscensatt av den sirlige professorn i litteraturhistoria Anton Blanck! (Jag följde undervisningen i det ämnet en tid, men bytte kombination efter kamraternas varningar för nordiska språk!)

Flera av mina akademiska lärare hade troligen pedagogik i sin examen. En del hade kanske också provår. Men även om de där mött andra idéer, så valde de monologen. Ofta av praktiska skäl. Inom den ramen bjöd de emellertid på individuella variationer. Någon satiriker har sagt om dirigenter, att en del har partituret i huvudet, andra har huvudet i partituret. Så förhöll det sig också med mina akademiska lärare. En "kryddade" därtill sin framställning med lite oakademiska avvikelser som: "Professor X har alltså – om uttrycket tillåtes mig – hoppat i galen tunna!" Eller: "Docenten Y har i den här frågan så att säga bitit sig själv i tummen!" Dessa oskyldiga verbala arabesker fyllde universitetets "tolva" (en lärosal) föreläsning efter föreläsning med förväntansfulla studenter från olika fakulteter! Anspråken var alltså inte orimliga. Det fanns annars ett allmänt talesätt bland oss framtidshopp. Vi "satt av" föreläsningarna. För en del var anteckningen om närvaro viktigast. Vi minns ju Glutens: "Ja, jag somnade ...".

Så småningom vågade jag jämföra den akademiska informationsformen med det jag upplevt på den politiska ungdomsklubben och i NTO-templet i min hemsocken, innan den långa vägen till universitetet anträdde. Där fanns ett tigande, ett språkligt stapplande ett monotont mumlande i informationen, just så som när ett folk håller på att vakna. Men där fanns också den spontana repliken, som piskade undan dimmorna. Där restes protesten, som sökte fastare mark och där utvecklades dialogen, som gav mer plats åt det mänskliga i brottningen med verkligheten. Vi hade ingen aning om dialogföreläsningar eller paneldebatter, men vi tillämpade dem på vårt vis.

Naturligtvis tänkte jag aldrig tanken, att man skulle göra på samma sätt som i hemsocknen, men jag kunde inte låta bli att jämföra. Jo, jag tänkte någon gång: "Måste akademiskt kunnande meddelas så operonligt med allvarliga konsekvenser för intresset?" Det skulle ju bli annat under den s. k. studentrevolten i slutet av 1960-talet. Men det var inte precis så jag menade.

Nu skall det sägas, att seminarierna gestaltade sig lite annorlunda. Där bröts lärarens monologer av någon student, som redogjorde för en uppgift och av någon i förväg utsedd opponent, som ofta pedantiskt granskade resultatet. Vad övrigt var, var tystnad – i regel. Jag minns bara, hur det hettade till en gång på ett seminarium i historia. Jag dristade mig att ifrågasätta professorns teorier om tidpunkten för flyttningen av Erik den

heliges relikskrin från Gamla till Nya Uppsala. Nu minns jag inte längre vad han eller jag påstod. Erik den helige har inte intagit någon central plats i min historieundervisning.

Men jag minns stämningen. Det var inte studentens uppgift att ifrågasätta. Det var professorns privilegium. Den känslan hade jag aldrig i ungdomsklubben. Men kanske misstog jag mig.

Men akademilärarnas sätt att förmedla kunskaper blev rättesnöret så gott som överallt i undervisningen. Också i folkhögskolorna. Ända tills industrisamhällets arbetare bröt det gamla mönstret, bondesamhällets patriarkalism, och ställde andra krav på informatörerna. Man nöjde sig inte längre med att vara objekt, man krävde respekt som subjekt. Det hade varit svårt att möta det kravet i Brunnsvik, om jag bara haft Uppsala i bagaget. Nu kunde jag lyckligtvis också stödja mig på erfarenheterna från ungdomsklubben i Gagnef.

Tro och tolerans

Men också från vinterkursen på Sigtuna folkhögskola 1934–35. Det måste ha varit både påfrestande och spännande, när 15–20 arbetslösa arbetare – jag var en av dem – började lägga ut sina kommunistiska och socialistiska teser inför undrande pojkar och flickor från kyrkliga ungdomsföreningar i Almunge och Målilla. Men lärarna med rektorn, Manfred Björkquist, i spetsen, bestod provet! De lyckades förena två motsatser: En klar trosprofil med en lika klar tolerans. Den kombinationen hade många av oss aldrig mött förut. Ja, jag måste berätta en episod, som förklarar "klimatet" på skolan.

En av de unga rebellerna satt en dag i skolans dagrum och läste Svenska Dagbladet. En lärare, som inte hörde till de politiskt radikala precis, kom in, såg det och frågade: "Läser Andersson den där tidningen?" Svaret kom blixtnabbt: "Ja, magistern, hatet måste ha näring!" Det hör till historien, att många av "rebellerna" i decennier arbetade i elevförbundet och genom åren troget kom till skolans möten. Flera av dem som lever, gör det än.

Ifråga om konsten att informera och kommunicera hade jag tre "erfarenhetspaket" i ränslan inför min lärartjänst på Brunnsviks folkhögskola, ett från vardera Gagnef, Sigtuna och Uppsala. Det är sant: Jag hade ännu en upplevelse – som stipendiat på Sigtuna Humanistiska läroverk, där jag för första gången mötte livslevande adelsmän. Ekar och adelsmän går som bekant inte över Dalälven! Det blev en spännande och positiv upplevelse, som i hög grad reviderade min uppfattning om den av oss i ungdomsklubben föraktade överklassen!

Ännu en sak bör tilläggas från Uppsala-tiden. Studierna i pedagogik gav inte vad jag hoppats. De blev mest komplement till mina studier i

historia. Comenius, Pestalozzi och flera andra av de pedagogiska förgrundsgestalterna gjorde intryck mest för sina historiska insatser. Långt senare kunde jag med en viss skamkänsla konstatera, att jag inte tagit några djupare intryck av deras tankar. Erfarenheten betydde långt mer. Inte heller satte den övriga undervisningen i ämnet några bestående spår. Lärarens långa redogörelser för konstruktionen av tester för barn, gav inte mycket för samvaron med 30- och 40-åringar i Brunnsvik. Och hans ingående beskrivning av experiment med råttor, gav en viss insikt i forskandets teori och praktik, men kastade knappast något ljus över vuxna arbetarungdomars beteende.

Likafullt lämnade jag lärdomsstaden vid Fyris med saknad. Där hade jag ändå mött gränsöverskridande visioner som ingen hembygd kunnat väcka. Visioner, kanske främst i studentlyorna under nattliga diskussioner, men trots allt med näring från föreläsningssalar och seminarier. Kanske inte så som för Selanders Bondestudent:

Blott boken kom fram, när det började kvällas
kring leriga vägar och höstvåta fält,
så stod där ett marmorskimrande Hellas
och lyste kring landet av gråsten och svält.

Men ändå: Inte Hellas, men freden och framtidslandet – som kom att kallas folkhemmet – byggt på forskning och upplysning. En hägring, som skulle bli verklighet och som redan gripit sinnena i Brunnsvik.

Folkhögskollärarens dilemma och frestelse

Lärartjänsten på Brunnsvik 1942–43 var inte min första pedagogiska uppgift. Jag hade tidigare som nämnts tjänstgjort en månad på Sigtuna folkhögskola och ett par terminer på Humanistiska läroverket i staden. Det var korta vikariat, men de gav en god inblick i två mycket olika pedagogiska miljöer. Den ena utan läxor och examina, utan fasta läroplaner och med elever från 18 år och uppåt. Den andra med läxor, prov och examina och med elever mellan 12 och 20 år.

Uppgiften på folkhögskolan kom först och var svårast. Under åtta timmar (två i veckan) skulle jag redogöra för upplysningstiden, nationellt och internationellt. Rektor och jag hade kommit överens om det. Inga anvisningar i övrigt. Hela ansvaret vilade på mig själv. Jag kunde ägna större delen av tiden åt Montesquieu och maktfördelningstanken. Alltså låta statskunskapen få övertaget och hamna i den svenska representationsreformen 1809. Den ventilerades ingående på Skytteanum. Det hade underlättat arbetet.

Men jag kunde lika gärna ge en grundligare presentation av Rousseau och låta pedagogiken ta över. Det är folkhögskollärarens dilemma och

frestelse. Nu blev det inte så. Jag hade på känn, att ett akademiskt kodex föreskrev allsidighet och balans i framställningen. Det rättesnöret följde jag i många år. Men Hans Larsson, professor i teoretisk filosofi i Lund, visade mig samtidigt en annan väg; man kan klarlägga helheten genom att utgå från delen.

Flera år senare frågade jag en av eleverna, som jag lärt känna, om min presentation av upplysningen. ”Jag minns inte så noga”, sa hon lite försiktigt. ”Jag kommer bara ihåg, att tavlan var full av årtal.” Det hade kanske varit bättre med ”kloke Hans” modell ?

Den där månaden på Sigtuna folkhögskola ställde mig också inför ett annat principiellt problem: Skulle jag undervisa i samma historia, som jag hade tenterat på hos professorn i Uppsala? Eller skulle jag lägga upp den på något annat sätt, som jag förstod att lärarna på folkhögskola hade valt. En betoning av idéernas och de sociala och kulturella förhållandenas betydelse. Den frågan skulle dyka upp på nytt i Brunnsvik.

På Humanistiska läroverket blev arbetet mera inrutat och lättare. Mycket var bestämt i förväg. Det gällde att behärska ”rutorna”: Läxuppgift och läxförhör dag för dag, formulering och rättning av prov gång för gång, läsanvisningar och studiebesök. Men också många kontakter på fritiden, eftersom läroverket var internat. Arbetsamt nog men lättare. Och i en anda präglad av respekt mellan lärare och elever, men samtidigt också av värme och humor.

Folkhögskolan i Sigtuna kände jag således ganska väl och man lovade mig en tjänst där efter min examen. Att jag ville ägna mig åt folkhögskola stod klart, men jag ansåg, att jag borde pröva en annan folkhögskola, innan jag kom tillbaka. Därför skrev jag ett brev till Alf Ahlberg, rektor på Brunnsvik, och till min stora glädje hälsade han mig välkommen till ett vikariat med undervisning främst i historia och svenska. Nu skulle jag få komma som lärare till den folkhögskola som jag drömt att få lära känna som elev! Hur många artiklar av Ahlberg hade jag inte läst i Dala-Demokraten! Arbetarnas egen folkhögskola väntade, det var en början som hette duga!

Så kom den stora dagen, mötet med Brunnsvik. Vi samlades i den lövade gymnastiksalen och jag märkte snart, att flertalet elever säkert var äldre än jag. Några kunde ha varit mina föräldrar. En av dem, en grovarbetare från Gävle, kom fram till mig, dunkade mig i ryggen och frågade: ”Vilken årskurs ska du gå i ?” Svaret kom nästan skamset: ”Jag ska vara lärare.” Han drog snabbt tillbaka handen och tittade på ynglingen framför sig. Då såg jag snabbt den pedagogiska verklighet som väntade mig. En ung oerfaren akademiker som skulle vägleda garvade yrkesarbetare och fackföreningsmän! Hade det inte varit bättre att välja ett läroverk i stället?

Bernhard – du är för dum

Men välkomsthögtiden började. En glimt av den förmedlar lite av det som kallas Brunnsviksandan. Ordföranden i styrelsen, Bernhard Eriksson, gruvarbetare från trakten, tidigare socialminister nu länets hövding, steg upp i talarstolen. Men utan uniform och "salladsmössa" som sin företrädare. Uniformen skulle inte ha "suttit" riktigt bra där bland alla arbetare från olika "blåställsmiljöer". Då passade den mörka klädseln i snitt och stil som en större konfirmationskostym bättre – en sådan hade ju alla grabbarna haft – och så slok hatten, som emellertid inte följde med upp i talarstolen. En politisk "spårläggare" med rallarsymbol, kunde man kanske säga. Han stödde armbågen mot talarstolens kant, knöt näven och sa på sin genuina Bergslags-dialekt, som inte ens statsrådsåren i Stockholm kunnat förändra:

"Kära Brunnsviksvänner ! Jag hälsar er alla välkomna till Brunnsvik! Jag gratulerar er som nu får gå på denna fina skola! Och jag har sagt till mej själv: 'Du Bernhard, om du fick chansen att gå här, skulle du klara av det?' Och jag svarar: 'Nej, Bernhard, du är för dum.' Därför gratulerar jag er!"

Därpå följde, om jag minns rätt, några synpunkter på nyttan av studier särskilt för arbetarungdom och på folkhögskolans betydelse i det sammanhanget. Och så mot slutet:

"Så vill jag hälsa en ny lärare, filosofie - - - filosofie Vestman, välkommen till skolan." Det var min introduktion. Den kändes som en lättnad. Att skylta med utförliga akademiska titlar i den miljön, kändes nästan som ett helgerån.

Och jag undrade: Tänk om någon av mina professorer hade betett sig som Bernhard: "Nej, Botvid – låt oss kalla honom så – du är för dum!" Det var naturligtvis uteslutet. Om inte annat så för den akademiska soliditetens skull. Men Bernhard Erikssons soliditet ifrågasattes aldrig. Så långt var avståndet mellan Uppsala och Brunnsvik.

Men var det egentligen så ? Nej, det skulle jag senare få erfara. Alf Ahlberg möttes mitt i de avspända samtalen av respekt för sin lärdom, Gösta Rehn för sina nationalekonomiska teorier och t o m jag, kanske främst för diskussionerna om svensk grammatik. Det var inte kunskaper, insikterna man förnekade, men utanverket, det högtravande och formella. I arbetarnas ögon framstod allt detta som det åldersstigna hierarkiska samhällets kännetecken. Skal utan värde.

"En verklig specialist på kulturhistoria"

Det var alltså i denna miljö jag skulle verka och berätta om korstågen, 30-åriga kriget, freden vid Knäred och slaget vid Poltava! En väsentlig del av

de kunskaper i historia, som jag insupit vid Fyris. Vid ett läroverk hade det nog gått utan gnissel. Där hade det passat fint in i den traditionella föreställningen om vad som är grundläggande kunskap, men inte här.

Min nervositet tilltog. Och det skulle bli värre. När vardagsarbetet började, gick rektorn med mig till de olika årskurserna och presenterade mig. Av någon oförklarlig anledning skulle jag undervisa enbart i andra årskursen både i historia och svenska. I gymnastik däremot skulle jag ta hand om alla de manliga eleverna. Inför de nyfikna andra åringarna sade Ahlberg med sin lite sävliga röst: "Jag har glädjen att för första gången i Brunnsviks historia få hälsa en verklig specialist på kulturhistoria välkommen hit!" Jag ville försvinna genom ett av kvisthålen i golvet på Sörviks gamla Folkets hus, där folkhögskolan en gång började och där vi höll till. Vad skulle Torsten Fogelqvist ha sagt och vad skulle eleverna säga, även om jag uteslöt merparten av alla de fälttåg och fredsslut som jag tenterat på ?

Historieundervisningen började också som gummi elasticum. Eleverna lyssnade förvånansvärt uppmärksamt, jag var ju den verkliga specialisten. Och specialister måste kanske vara sega. Men luften blev märkbart tung mot slutet av den andra lektionen. Skolledningen hade kommit på en pedagogisk finess. Schemat upptog enbart dubbeltimmar med undantag av gymnastik och sång. Den andra lektionens sista kvart var som en timma lång, för att citera en känd folkvisa. När det förberedda stoffet sinade, lyckades jag ibland repetera något, som jag trodde var viktigt. Repetition anses ju vara kunskapens moder. Men knappast vid vilken tidpunkt som helst.

Begreppet kulturhistoria lämnade mig ingen ro. Jag gick till bokstugan – biblioteket hette så på Brunnsvik allt sedan Sandlers tid – och letade i hyllorna. Där fann jag en och annan pusselbit, men inget helt pussel. Så frågade jag Joar Lindgren till råds. Historiker som jag, men med modern arbetarhistoria som intresseområde. Det gav ytterligare en aspekt på mitt ämne, men inte för den historia som ändå bevisligen fanns före den franska revolutionen. Hur skulle jag kunna finna någon sorts syntes mellan det som var sann historia i Uppsala och det som hade samma giltighet i Brunnsvik?

Så kom lösningen. En kväll knackade det på dörren till vårt hem i Bonnierska villan första hemmet för min fru och mig. Villan hade fått namn efter Eva Bonnier, som skänkte en summa pengar, när de konservativa krafterna i riksdagen avtog en framställning om statsbidrag och därmed i realiteten kom att ändra Brunnsviks folkhögskola från bygdeskola till arbetarrörelsens kanske främsta akademi. Det knackade och in steg rektor med en bok under armen. Han brukade komma då och då. Ibland för ett stilla samtal. Det var alltid stillhet kring honom. Ibland för att fråga om vi

behövde något. På så sätt fick vi t.ex. låna den radio, som han hade i sin skrivarstuga. Vi hade ingen.

Nu kom han alltså med en bok, Kulturhistorisk översikt, utgiven av Brunnsvikarnas förbund 1940. Där kunde jag studera allt ifrån primitiva kulturer till den kulturella utvecklingen i Europa från franska revolutionen till första världskriget. En hel del kände jag igen, t. ex. kapitlen om det romerska imperiets uppgång och fall eller om striden mellan kejsarmakt och påvemakt. Det var universitetens bidrag. Det andra utgjorde Ahlbergs insats. Uppsala och Brunnsvik hade ingått en förening, om man så vill. Boken antydde egentligen genombrottet för en folkligare historiesyn.

Det ändrade min uppfattning om ämnet historia. Så vitt jag kunde se också elevernas. Särskilt när vi kom till franska revolutionen och framåt. Vad jag uppnådde, vet jag inte säkert. Vi genomförde inga andra utvärderingar än samtalen under lektionerna och efteråt i kvällsdiskussionerna. Men jag tror, att jag lyckades sätta in Marx, Lasalle och arbetarrörelsen i ett vidare historiskt sammanhang.

Metodikens förändrades också steg för steg. I början mässade jag, ungefär som de flesta akademiska lärarna gjorde. När jag ändrade innehållet, så att det närmade sig elevernas intressesfär, började lektionerna att mer och mer likna en studiecirkel. En starkt bidragande orsak var givetvis den gemenskap, som trots åsiktsskillnader växte fram i de intensiva debatterna över en kaffekopp i vårt hem, i Röda Nästet eller Högan loft. Den pedagogiken – som blev många folkhögskolors signum – är fortfarande outforskad.

Svenska och gymnastik

Till det friska meningsutbytet bidrog också arbetet i svenskgrupperna. De var mindre, men med samma elever som i historia. Genomgången av uppsatserna blev livlig. De flesta hade mycket på hjärtat, men liten vana att skriva. Några hade fått artiklar och dikter publicerade i sin ortstidning. En del av dem närde hopp om tidningsmannabanan. Ett par lyckades också nå den vägen. Många, alltför många skrev alltför långa uppsatser. Felen var också talrika och efter en tid sade jag: ”Ni får skriva hur långa krior som helst, men jag rättar bara de första tjugo sidorna.” De fogade sig. Sidantalet minskade. De började upptäcka koncentrationens värde. Svensktimmarna blev något av en verkstad, där vi byggde tillsammans inte i trä men med ord och meningar.

Gymnastiken då? Det var en annan historia. Flera av männen, många över de trettio, tyckte, att kroppsövelser av det slaget kunde ses närmast som ett borgerligt påfund. De spelade gärna fotboll eller åkte skidor. Men gymnastik, neeej. Man kunde bara inte komma ifrån. Den var obligato-

risk. Försöken att slippa återkom lektion efter lektion. Förkylning, huvudvärk, ryggont tycktes plåga en del, i varje fall i början. Och jag, den färskaste läraren, blev tilldelad denna delikata uppgift. Det tillhörde traditionen i folkhögskolorna. De nya lärarna fick marginalämnena. Gymnastiken betraktades som ett sånt. Men det fanns en drivfjäder – uppvisningen inför publik och framför allt inför de kvinnliga kamraterna vid kursavslutningen! Det läkte efterhand många ryggar!

Gymnastik hade inte heller hört till mina specialgrenar i skolan. Fotboll, handboll och friidrott, det var någonting annat. Så stod jag första gången framför min trupp i den nu allt annat än festklädda gymnastiksalen. Jag förstod precis vad de kände. Vi skulle ha spelat handboll från första till sista minuten, om plikten inte hade hindrat mig! Jag hade lånat en handledning i gymnastik i bokstugan, valt ut några lätta rörelser och tränat in kommandoorden hemma i vardagsrummet. Cirka en timmes pedagogisk ämnesutbildning alltså!

Första rörelsens kommandoord uttalades klart och tydligt: ”Armar uppåt sträck!” Men ingenting hände. Jag upprepade orden, men högre. Två gånger till. Fortfarande ingen rörelse i gruppen, utom vissa oroliga ryckningar i ben och armar. Jag var beredd att ge upp, när en välväxt yngling i första ledet i oklanderlig gymnastikdräkt gick fram till mig och viskade i mitt öra, hur jag skulle göra!

Då lossnade det. Armarna sträcktes! Och med min assistents hjälp några lektioner framåt lärde jag mig hjälpligt att föra truppen fram till en riktigt hyfsad uppvisning. Min hjälpare var elitgymnast. Det hade ju varit bäst, om han fått ta över, men jag måste ju ha full tjänst. Tjänster kan fullgöras på många olika sätt, utbildning likaså.

Uppsala och Brunnsvik – två kulturer

Någon tid efter vinterkursens slut blev jag inkallad till beredskapstjänst. Vikariatet på Brunnsvik var slut. Men det gav mig en god start. Jag hade bl. a. lärt mig att se skillnaden mellan akademisk och folklig historiesyn, men också hur de kunde befrukta varann. Något som blev en huvudlinje i mitt arbete genom åren i folkhögskolan. Jag hade också förstått, att den bästa pedagogiken bygger på enkelhet och personlig kontakt.

Enkelhet och personlig kontakt. Några år senare återvände jag till Brunnsvik för att ansvara för ABF:s kurser i ledarfrågor. En solig sommar-dag kom Alf Ahlberg och undrade, om jag vill följa till Halvars, en gård på berget mitt över sjön Vessman. Om jag ville! Alf och Gunnar Hirdman, en annan av arbetarbildningens legendariska ledare, husmor och jag tog en taxi och for upp till Halvars. Där under ett träd dukades ett kaffebord med nybakade bullar och medan vi njöt av läckerheterna, utsikten och vädret,

lyssnade jag till och deltog försiktigt i samtalet. ”Så stod där ett marmor-skimrande Hellas - - -”!

När jag i mitten av 1950-talet blev folkhögskoleinspektör, fick dessa erfarenheter stor betydelse i mitt arbete. Mina medarbetare på SÖ och jag kunde efterhand anordna korta kurser i olika ämnen, där vi sökte finna den betoning av innehållet, som bäst svarade mot elevernas erfarenheter. Mot slutet av decenniet kunde vi starta femveckors kurser på Åsa folkhögskola, som också tog upp den pedagogik och metodik som passade våra vuxna studerande och internatformen. Och 1970 började en särskild utbildningen för folkhögskollärare först knuten till lärarhögskolan och senare till universitetet i Linköping. Folkhögskolans speciella betingelser och uppgifter hade fått en utbildning, som svarade bättre mot behoven. Från min utgångspunkt kan det uttryckas så, att Uppsala och Brunnsvik ingått en förening.

Men arbetsåret på Brunnsvik betydde också någonting mer; en upplevelse av förhållandet mellan elitkultur och folklig kultur. Det framgår delvis av vad jag redan beskrivit, men är inte lätt att klarlägga. Det kan bli enbart antydningar. Inte så att universitetslärarna stod för någon avart av elitkulturen, vare sig den högfärdiga eller den insmickrande. Stoltheten över att vara akademiker fick med tiden rimliga proportioner hos de flesta, men kunde dröja sig kvar mer utpräglat hos en och annan docent, t o m också hos någon enstaka professor. Det är inte heller helt korrekt att sätta likhetstecken mellan elit och akademisk kultur. Den förra hade ett markant exklusivt drag, som inte alls var lika framträdande i akademiska kretsar. Det gemensamma var däremot en viss opersonlig och formell hållning till människor utanför de invigdas sfär. Hjärtligheten var ransonerad och disciplinerad. Hos akademikern kunde det bero av forskarens grundinställning i arbetet – ett visst avstånd till objektet, oavsett om det gällde en person eller en sak. Till detta kom kravet på allsidighet. I akademierna härskade det kritiska intellektet – eller borde göra det. Därför hade också det formella lätt att ta överhanden. I den folkliga kultursfären dominerade känslan. Det gick ut över allsidigheten, men också över formalismen. Akademikulturen befrämjade främst ”faktaverkligheten”, det observerade. Den folkliga stod för ”känslöverkligheten”, det upplevda. På ett sätt en objektsvärld mot en subjekts värld.

Men det fanns rika variationer på båda sidor. Mina erfarenheter av Uppsala och Brunnsvik, liksom många andra intryck senare, underströk, hur viktigt det var, att dessa båda verkligheter möttes, ju oftare desto bättre. Det var en av folkhögskolans mest angelägna uppgifter. Så är det än i dag, även om mycket i både Uppsala och Brunnsvik har förändrats och närmat dem till varandra.

Eva Åsbrink:

Från pedagogisk novis till pensionerad pedagog – några reflexioner

”Förväntansfull och lycklig reste jag genom de småländska skogarna till min första lärartjänst” skriver jag i mina memoarer. Året var 1939 och målet var en extralärartjänst i kristendom och svenska vid Högre allmänna läroverket i Eksjö, hela höstterminen med hopp om förlängning vårterminen. Det var tursamt, många nya lärare fick resa långa vägar för ett två à tre veckors vikariat.

Sedan dess har mer än 50 år gått och våra skolformer har flera gånger förändrats genom snabba och genomgripande ”reformer”. Som pensionär sedan slutet av 1970-talet kan jag således ur ett ganska långt perspektiv se tillbaka på decenniernas erfarenheter.

Vad hade jag för lärarutbildning som utgångsläge den gång jag startade i Eksjö? Var jag överhuvud ”inskolad” för min uppgift? Både ja och nej.

Student 1931 på helklassisk linje vid Gävle h a läroverk, inskriven i Gästrike-Hälsinge nation vid Uppsala universitet hösten 1931, teol.-fil. examen 1933 – teologiska fakulteten upprätthöll ensam fortfarande kravet på en förberedande examen (inom filosofiska fakulteten). Det betydde tentamen i grekiska, hebreiska och filosofi, 1937 en teol kand, följd av en fil kand påföljande år omfattande nordiska språk, pedagogik och religionshistoria, året därpå kompletterad med litteraturhistoria. Det för ordinarie tjänst erforderliga provåret avverkades, efter tjänstgöring vid Helsingborgs gossläroverk och Skara h a läroverk, 1953 på höstterminen vid Hvitfeldtska läroverket. Det var en föga positiv upplevelse (bland provårskandidaterna talades om siffrorna i självmordsstatistiken för resp latin- och realläroverk!)

Efter att ha blivit ordinarie adjunkt i Skara fortsatte jag med licentiatstudier i Lund inom teologiska fakulteten. Teol lic krävde två ämnen, för min del 1953 med kyrkohistoria och etik. Slutligen, 1962, avhandling och disputation i kyrkohistoria med ämnet ”Kyrkans syn på kvinnans ställ-

ning i samhället åren 1809–1866”. Som illustration till förändringar även på det akademiska planet kan jag peka på att mitt eget förslag till titel på avhandlingen var ”Genom portar”. Portar, hårt stängda, halvöppna eller öppnade karakteriserar denna period i kyrkan, samhället och familjen. Mitt förslag accepterades inte, titeln blev i stället den stelbenta akademiska formuleringen. Jag önskade ett omslag i vitt och blått, som jag själv skisserat förslag till, men nej. Men utöver de obligatoriska exemplaren för universitetet bär resten av upplagan titeln ”Genom portar” – med blå pärm. Men det går ändå framåt, nu möter man mer ”okonventionella” titlar på avhandlingar – även inom teologiska fakulteten.

För undervisning i modersmålet lades grunden av nordiska språk (betraktat som ett tungt ämne, tentamen i bl a isländska, norska, danska och fornsvenska). Härtill kom litteraturhistoria, svensk och europeisk. En rad seminarieövningar där en docent genomförde ”språkvård” genom granskning av vårt tal (han avslöjade snabbt mitt finländska påbrå och jag fick genomgå ett extra förhör).

Var jag att betrakta som väl skolad för läraryrket, när mina grundläggande kunskaper skulle börja utnyttjas i praktisk tjänst? När jag ser tillbaka konstaterar jag att jag är tacksam över att jag fått driva fria studier över ett brett fält på akademisk nivå. Det innebär en värdefull metodisk träning i kritiskt tänkande, det känns som att ha fått fast mark att stå på. De kunskaperna sträcker sig vidare än den utbildning gör, som nu inriktas på lärarbanan. Jag har en känsla av att de yngre lärargenerationerna fått lite för många mallar att gå efter. Med den metoden kan följden bli att man nöjer sig med ett pedagogiskt minimum i sin tjänst. En lärare kan aldrig kunna för mycket. Där gäller inte några idéer om lärarens plats ”i nivå med eleven”. En fader berättade för mig om sin vetgiriga lilla dotter i en stockholmskola för ett par år sedan, att när dottern, som var van att få fråga, ställde en fråga till en nykommen vikarie, fick hon den hurtiga repliken: –”Ja, vet du det har jag också undrat över?” Punkt, slut! Det är ett falskt pedagogideal, inte alls det eleverna behöver, en psykologisk flummighet. Innerst inne är det klara och kunniga svar eleverna vill ha – och har rätt att få?

Fantastiskt roligt var det att få börja undervisa – och så förblev det under hela mitt lärarliv. Ofta får man repliker, nu i våra dagar: –”Ja, men det var ju en elitskola på den tiden? Tänk på alla, som nu skall gå igenom gymnasiet!” Jag vet, jag vet men jag kan inte helhjärtat tro på det? Det är ändå alltid barn och ungdomar jag får förmånen att arbeta med. Det är en fascinerande förmån att få vara med om att försöka väcka intresse att få veta mera, spåra sammanhang, väcka vad jag vill kalla en ”intellektuell nyfikenhet” hos dem. Därtill har också genom åren kommit att kombinationen av studier i religionskunskap och skönlitteratur ger ofantligt

många tillfällen till debatt, ger problemställningar, som berör ungdomarna så nära att diskussionsämnen aldrig behöver tryta.

För min del har jag aldrig upplevt katedern som ett hinder för kontakt mellan elever och lärare. Jag tror inte att någon kan lyckas bevisa att ”närheten” och samförståndet ökade, när man tog bort den upphöjda katedern. Det blev bara lite besvärligare för de elever, som sitter längst bort! Klassrummets förresten en fast punkt är bra, i synnerhet för de yngre eleverna. De bokbärande elevkaravanerna, som strövade i korridorerna, ökade mångas ryggbesvär och spred en mer eller mindre medveten känsla av otrivsel. Ett eget rum behöver inte bli det gamla stela klassrummet. Det utgör en fast och bra punkt. Ordna en rektangel, så att alla ser alla o s v.

I fråga om trivsel går det framåt i skolan, om jag jämför miljön, när jag började. Mer behöver satsas i dag också på glada och varma färger. ”Kommunalgråa” gardiner gör varken elever eller lärare glada. Välskötta lokaler bidrar snabbt till bättre ordning, hövligare uppförande. Där är man efter vad jag förstår, på rätt väg och har gjort framsteg de senare åren.

Som lärare kommer man också in i en lärarkrets, ett kollegium – en inte alltid så lätt uppgift: Den första repliken från en lärare vid gossläroverket i Helsingborg gjorde mig knappast glad, där jag kom som enda kvinnlig lärare bland idel manliga elever: –”Rektor har förordnat mig för höstterminen men talade om hela läsåret.” –”Jaså. Förra året hade vi en lärinna här, men den bar 15 ut i koridoren och se’n såg vi inte till henne mer.”

Under mina lärarår har jag fått uppleva att i takt med hela samhällets utveckling den rangordning som rådde när jag började som lärare har uppmjukats. Rangskalan började med lektorerna, ja överst stod då ännu eforus, inspektor, och så fanns ju rektor som ett särskilt kapitel. Lektorerna kunde delas i två grupper: A = de disputerade och B = de som efter tidens nymodiga påhitt kunnat bli lektor på sin licentiatexamen. Därefter kom huvudparten av lärarna, de många ämnenas adjunkter. Längst ner i rangordningen återfanns extralärarna, som ibland fränkandes alla rättigheter. Jag har varit med om att få en uppsträckning av en adjunkt – givetvis kallad doktor! – för att förvildningen nu sträckt sig därhän att en extralärare satte sig på en stol i kollegierummet! Lärarna inom övningsämnena stod liksom i en grupp vid sidan om det övriga kollegiet, tillerkända ett visst värde på grund av sin specialbegåvning. Icke sällan mötte man klyftorna särskilt tydligt mellan lärarfruarna: ”Lektorskorna först!” För att inte tala om biskopinnan och rektorskan. Nu har tiderna ändrats till det bättre i det avseendet. – Svårare var det under krigsåren, då fraktioner för eller emot stridande parter gjorde sig märkbara. Den överallt uppdykande tendens att mobba en individ som inte faller i smaken har jag upprörd bevittnat under årens lopp. Nu tror jag tiden – som väl är – blivit en annan. Snarare tillspetsas i dagens skola relationerna mellan den äldre

och den yngre generationen. Det kan ligga en värld av förakt i den yngres replik: –"Det var på *din* tid, det." "Människan är summan av sina perspektiv", framhåller Kierkegaard. Man kan undra, hur det i längden går för den som saknar sådana.

Lärare i alla tider – då som nu – behöver över sommarlov och jullov den "lyckliga glömskan" visavi en elev. Det statiska tänkandet kan vara olycksaligt, när man aldrig betänker att ungdomarna utvecklas och kan förändras, mogna till något som en lärare inte förväntat sig. "Man skall aldrig säga aldrig!" Den fula ankungen kan bli en svan, även intellektuellt! Där finns en helt tidlös plikt för kollegiet och den enskilde läraren.

Sammanfattningsvis: Kvar står skolans, lärarnas stora och tidlösa uppgifter:

- att tro på ungdomen
- att tycka om den och sitt arbete.

Från pedagogisk novis till pensionerad pedagog – alltid samma tycka att få vara lärare!

Hans Erik Östlund:

När vi var mycket unga

Att låna en boktitel från Nalle Puhs författare, A.A. Milne, som rubrik för en skildring av de första läraråren kanske förvånar, men handen på hjärtat, påminde inte den gamla lärarutbildningen i mycket om livet i Nalle Puhs värld. Lärarkandidaten sökte precis som Tiger den rätta födan. Han kringvärvades av välmentat råd från alla sina vänner i Puh-skogen. De flesta visade sig vara tveksamma, felaktiga eller svårsmälta. Det var först efter många försök, träget letande och till slut efter den buttre men vise Iors råd, som en smältbar föda uppenbarade sig.

Den som vandrar in i den svårorienterade Puh-skogen, dvs den som väljer att utbilda sig till lärare, vilka är hans motiv och vilka föreställningar har han om yrket? De styrs, tror jag, av de förebilder som visas upp och som tilltalar honom.

I det samhälle där jag växte upp, fanns strängt taget bara två åskådliga exempel på lärda yrken, prästens och lärarens. De kombinerade drömmen om lärdom och social karriär, t o m makt. Prästyrket mönstrades snabbt bort. Den tro det förutsatte var inte min. Trots att mina unga år omvärvts av den förkunnelse som Herrens tjänare Rosenius stod för, hade den inte lyckats att sätta djupare spår i mitt sinne. Återstod läraryrket som drömförverkligare. Det var inte ett negativt val. Inspirerande förebilder fanns.

Att resultatet av valet blev vägen till ämneslärarens inte folkskollärarens revir hade mer med slump än med reflexion att göra. En hastig omvälvning i familjeekonomin öppnade vägen till realskola och gymnasium. Det skedde vid den tidpunkt då den professionalisering av ämneslärarna som börjat omkring 1920 hade blommat ut i en hel generation. Ämnesläraryrket var inte längre en fristad för havererade akademiker utan ett yrke med professionella mål. Plugg blev undervisning. Metod diskuterades och sattes i fråga.

Helt omedveten om den processen mötte jag, särskilt i gymnasiet, lärare som ägde förmåga att väcka nyfikenhet, utveckla talanger och inspirera till eget kunskapssökande. De kunde balansera det heliga "ämnets krav" mot elevens förmåga att möta det. Flera av dem kom jag senare i livet att möta som metodiklektorer vid de nystartade lärarhögskolorna.

Jag hade plötsligt hittat förebilder, som kunde ge mig en föreställning om hur ämneslärare skulle bete sig, hur undervisningen kunde utformas, vad den skulle innehålla.

Betydelsen – och därmed faran – av den egna skoltidens erfarenheter tror jag kan generaliseras för yrkesvalet lärare, för utformningen av den egna rollens innehåll. Ofta innehåller lärarens liv inga andra roller än elevens och lärarens. Kunskap om andra sociala relationer, deras problem, konflikter och lösningsmetoder är ofta begränsade. Läraren utvecklar medvetet eller omedvetet det mönster, som gällde i hans egen skol- och uppväxtgeneration i en senare, vars beteende styrs av helt andra värderingar och som lever i helt andra sociala och ekonomiska kraftfält. Läraryrkets huvudproblem är helt enkelt att hitta en bro över generationsklyftan. Det är därför föga märkligt att vägen från ord i läroplaner till verklighet i klassrummet är lång. Den ryktbara repliken om U55, ”så synd nu när U19 äntligen har börjat slå igenom”, bär en kärna av sanning i sig.

Utfallet av ingredienserna i 40-och 50-talens lärarutbildning, ämnesstudier vid universitet, extraläraråren som ett slags lärlingsutbildning och gesällprovet, provåret, var i allra högsta grad slumpartat. Enstaka universitetslärares personliga intressen, kollegers slutenhet eller generositet, provårsläroverkets dolda värderingar, var lotter i en tombola, där chansen till högsta vinsten eller en rejäl nit var lika stor. Dessutom drogs den avgörande lotten först vid en tidpunkt, då individen redan satt fast i en social roll med tunga ekonomiska bindningar. Konsekvenser av ett klen utfall i slutomdömet om lärarskickligheten svaldes inför insikten att ett yrkesbyte skulle bli socialt och ekonomiskt katastrofalt.

Ämnesstudier i Uppsala. Det professionella kunnandet

Ämnesstudierna gav intellektuell stimulans, väckte förmågan att ställa problem och att välja metod för att lösa dem. Erik Lönnroths introduktion i den weibullska källkritiken välvde om traditionell kunskap och öppnade nya vägar. Att föras in i det svenska regeringsproblemet av giganten Axel Bruswitz var att sitta vid mästarens fötter. Dunkelt anat blev glasklart. Snåriga handlingsmönster reddes upp och uppenbarade en politisk logik.

Kopplingen mellan historia och statskunskap i dessa herrars tapping och en framtida tillämpning i ett klassrum var emellertid obefintlig. Om de ägnade någon tanke åt sina studenters framtidsplaner var det med den för dem legitima avsikten att kunna rekrytera några välartade forskarstuderande.

En något annan attityd mötte på den geografiska institutionen. När jag började mina studier där hade kulturgeografi just blivit ett självständigt examensämne. En missionärsinstinkt gjorde sig bred. Ämnet skulle populariseras. Medvetenheten om dess existens och värden borde tränga in i

alla delar och stadier av undervisningsapparaten. Den strävan väckte insikten att studenterna var blivande lärare, att deras specifika behov borde tillgodoses. De skulle som biprodukt bli goda apostlar i skolväsendet.

Det fanns kanske en annan bevekelsegrund med i spelet. I avvaktan på det nya ämnets realiserande, inklusive tjänsterna, hade många av lärarna, bland dem professorn, övervintrat som lektorer i läroverk och seminarier. De visste hur lärarvardagen såg ut och vad som behövdes för att ge den stimulans. Med särskild entusiasm kastade man sig över det som var en viktig ingrediens i dåtidens metodiska anvisningar, den geografiska exkursionen. Hur sådana skulle läggas upp, hur de kunde utformas i olika delar av landet, hur årstiderna kunde utnyttjas var ett stoff, som de blivande lärarna hade glädje av långt in i framtiden.

Mest överraskande var de pedagogiska ambitioner, som fanns vid den nationalekonomiska institutionen. Tord Palander, denne egensinnige och originelle professor, hade ett uttalat pedagogiskt intresse. Det tog sig uttryck i att han skapade en särskild variant av ämnet för fil.mag.-examen med den bestämda ambitionen att organisera undervisning och välja litteratur, som var till nytta för blivande lärare. Till lärarvänligheten bidrog att amanuensskaran, i den bl.a. Herbert Söderström, lika envis, frågvis och övertygande då som nu, hade en strävan att göra den deskriptiva ekonomin konkret och verklighetsanknuten. Faktiskt hittade jag i den undervisningen många uppslag för en metod-PM i samhällskunskap, som jag arbetade med många år senare.

Det som skulle knyta ihop ämnesstudiet med lärarrollen, den obligatoriska kursen i psykologi och pedagogik var, när jag deltog i den, den kanske minst realitetsanknutna delen av examensinnehållet. Professor Anderbergs psykologiföreläsningar rörde sig på ett plan, som endast nödtorftigt nuddade vid läraruppgiften. Att tillägna sig hans budskap försvårades av hans långa citat på engelska. För att tolka dem krävdes förtrogenhet med dialekten i trakten av Ystad. Enbart i ordet ”psychology” trängdes tre diftonger, i inspirerade ögonblick, triftonger.

Wilhelm Sjöstrands föreläsningar i pedagogik befann sig däremot mitt i verkligheten, en verklighet som han gav sin egen högst personliga tolkning. Från katedern strömmade en terminslång diatrib mot försöksverksamheten och skolkommissionen.

Vad uppsalaåren bjöd av professionellt kunnande stod inte universitetet för utan en utlöpare av LR, kårortsorganisationen UppsalaSYL. Varje termin organiserades föreläsningar av lärarutbildare och erbjöds auskultationer i stadens skolväsende. Föreningen gick också in i den skolpolitiska debatten. Den presenterade nyheter och problem. Den blev forum för de yngre debattörerna, som där kunde lansera sin ideologi och sin erfarenhet i både lugna och mer upphetsade former. Göte Rudvall och Lennart

Husén var några av de ofta sedda estradörerna. Deras bok "Enhetsskola – mångfaldsskola" var en outsinlig källa för meningsbrytningar.

Novistillvaro i en främmande kultur

Så kom vägen ut i verkligheten i ett arbetsmarknadsläge, som var långt ifrån gynnsamt och med den egenartade belöningsformen läsårsdaglön, som förutsatte att extraläraren försörjde sig på jakt och fiske under ferierna. Extraläraryrket hade bara två bud, Färgelanda och Mora. Det blev Mora, som fick stå för verklighetskontakten. Den blev minst sagt överraskande.

Realskolan i Mora befann sig vid den tidpunkten i en vågdal. Till det bidrog två omständigheter. Den ena hade med den administrativa verkligheten att göra. Den andra med framtidsdrömmar.

Mora var en av de sista kommunerna i landet, där skolan låg under den kyrkliga kommunen. Den behärskades av en "efter oss syndafloren"-stämning. Man insåg att en administrativ förändring skulle komma och ägnade sig därför bara förstrött åt sin utbildande uppgift. Till förströddheten bidrog att ordföranden, kyrkoherden, hade enbart ett världsligt intresse, Vasaloppet. Effekterna var påtagliga. Byggnaden var skröplig. Utrustning, läromedel, bibliotek var nedgångna.

De protester som idag skulle ha ljudit i falsett från rektor och lärare lyste med sin frånvaro. De var upptagna av framtidsdrömmen och dess materialisering i olika kommittéer, planeringen för ett gymnasium i Ovan-siljanbygden.

Rektor, som samtidigt var kommunalfullmäktiges och gymnasiekommit-téns ordförande, ägnade all sin tid åt att lägga krokben för aktioner och utfästelser från Orsa byamän och yrvakna ambitioner från Malung. Lärarna var engagerade i allt från lobbyverksamhet till enklare förtal och ryktesspridning.

De två extralärare, som hösten 1953 flyttade in i denna turbulens, blev helt lämnade åt sig själva. De fick försöka stötta varandra, särskilt inför undervisningen i de extraämnen de begåvats med och som de saknade både kunskap och erfarenhet att bemästra.

Det som gäller Dalarna som helhet, gäller i allra högsta grad Mora. Det har sin egen jordglob. Jag var inte bara ny i mitt yrke. Novistillvaron komplicerades av att den utspann sig i en främmande kultur. Att tillägna sig den lokala tilltalsformen, dvs gårds- och förnamn var den minsta svårigheten. Trapp Barbro, Frost Anders, Hanspers Mats och Tungströms Karin flöt snart otvunget över mina läppar, även om Kräks Birgit kändes en smula bisarrt och det låg nära till förväxlingar, när Lillpers, Storpers, Hanspers, Matspers och Olpers trängdes i samma klass.

Däremot tog det tid att tillägna sig lokala verklighetsbilder och att tränga igenom fördomar. De senare spelade en inte obetydlig roll för undervisningen i mina ämnen, historia och geografi. När jag sökte rubba den lokalt etablerade sanningen att Gustav Vasa var en bondson från Dalarna, gavs jag en plats i förräddarfacket. Man skulle nog liksom förfäderna helst velat "bösta mig med yxhammaren".

Med kännedom om förekomsten av intressanta åskådliga postglaciala fenomen i Ovan-siljanbygden trodde jag, att jag skulle kunna spela med och utnyttja elevernas egna iakttagelser. Med dessa som bas för min geografiska lärdom hoppades jag kunna stärka känslan för bygdens unika drag. Men även på detta område spelade mig de kulturella särdragen ett spratt.

När vi sysslade med skoleiska bildningar, antog jag i min oskuld, att det stora fossila sanddynsfältet i Bonäs fanns på allas näthinnor. Till min förvåning reagerade ingen med minsta tecken till igenkännande på mina provokationer. Förklaringen kom, när en förvirrad fråga från mig fick sitt svar från den trygge Kånåls Erik Andersson: "Vad har vi i Bonäs att göra? Där bor det inga riktiga masar!"

Lärarjobbet sker inte i något kulturellt eller socialt tomrum. Elevernas värderingar liksom deras yttre villkor är lika viktiga att känna som de instrument ämneskunskap, metodik och pedagogik kan ge.

Jag fick aldrig tillfälle att gräva djupare i kulturlagren. Den jag vikarie-rade för återvände. Jag fick flytta mina penater till andra boningar.

H a l Uppsala – kollegium med sällsamt skimmer

Att nästa etapp i min extraläraryrket skulle bli ett provårsläroverk, var något jag aldrig kalkylerat med, inte ens drömt om, möjligen i mardrömmar. Dessa både vördnads- och skräckinjagande institutioner var kända för att inte rekrytera andra än dem vars lärarutbildning var fullbordad. Bakom den anställningspolitiken doldes inte bara prestige. Det fanns ett annat högst praktiskt-organisatoriskt skäl. Noviser kunde inte gärna utnyttjas för lärarkandidaternas auskultationer. Manövreringsutrymmet för undervisningsserier inskränktes också. En annan broms fanns inom mig själv. Även om jag inte satte tro till alla rykten som virvlade runt om arrogans, t o m cynism, gentemot de ovärdiga, var den bottensats av förment sanning som fanns kvar tillräcklig för att stäcka den egna lusten till initiativ.

Det blev lika fullt ett provårsläroverk, h a läroverket i Uppsala, numera omdöpt till Katedralskolan, som blev min nästa anhalt. En oväntad sjukledighet vid en svårhanterad tidpunkt öppnade vägen för en snabb, okonventionell rekrytering. Den, det fick jag klart för mig, var ett sätt att hantera ett nödläge. Varken jag eller de raka omdömenas rektor, Mats

Redin, anade då att det som avsetts att bli ett flyktigt möte skulle bli fem års allt djupare bekantskap.

Att förbindelsen blev så varaktig får förskyllas två omständigheter. Den ena var den enastående utvecklingsmiljö, som skolan visade sig vara och som fick mig att växa som person och som lärare. Den andra var den självständiga ibland egensinniga ledning som Mats Redin utövade. När han ställde sitt eget omdöme mot myndigheternas och kommunens regler och påbud, fick de senare ofta vika. För mig innebar det årliga omförordnanden trots den formella brist som ofullständig lärarutbildning utgjorde. Rektor hade den för mig goda smaken att annonsera tjänsten de dagar omkring midsommar, då annat pockade på eventuella konkurrenters uppmärksamhet.

Oro är ett stillsamt uttryck för de känslor som tumlade om i mig inför den första kontakten med skolans vardag. Det stod för en ung oerfaren lärare ett sällsamt skimmer över kollegiet. Där fanns lärda män, som erövat flera kompetensförklaringar till professur, historikern Hugo Valentin, exegeten Gösta Lindeskog och paleontologen Birger Bohlin. Där fanns också en lång rad namn som man kunde läsa på läroböckers pärmar. Där fanns författaren till en nästan helgonförklarad lärarhandledning, Martin Bäcklin. Där fanns upphovsmän till läroplanskommentarer och metodiska anvisningar. Där fanns ivriga debattörer i den sedan länge hädangångna tidskriften *Pedagogisk Debatt*. Där fanns röster man kunde höra i skolradion.

Min förutfattade mening var, att de skulle se på mig som något katten släpat in. Rystad i själen var jag också av rektors "erbjudande". Han deklarerade att jag naturligtvis inte hade någon skyldighet att ta emot lärarkandidater som auskultanter, men att han inte hade något emot, att jag såg välvilligt på förfrågningar från dem.

Jag var beredd på utanförskap och mötte motsatsen, en levande och meddelsam pedagogisk miljö, som fångade upp nya medarbetare och gav dem legitimitet. De lärda lektorerna var sannerligen inga förgrämda havererade akademiker. Med inlevelse och metodisk skicklighet kreerade de sin roll som lärare. Läroboks- och handledningsförfattarna var inga patentbevarare utan strödde frikostigt sina uppslag kring sig. Kollegiet jävade alla traditionella föreställningar om ämnesfixerade läroverkslärare utan kontakt med den verklighet som var elevernas.

Det betyder inte att skolan var någon bråkande idyll med uniforma pedagogiska ideal. Nog så skarpa hugg kunde skiftas om metod, planering, bedömningar och prov. Tveksamhet till andras recept ledde emellertid aldrig till skyttegravskrig.

Redan den första dagen möttes jag av en generositet och omtanke, som jag inte hade förutsatt mot bakgrund av mina erfarenheter från Mora.

En av de klasser som jag försetts med var den där problemklassen, som ingen skola tycks kunna leva förskonad för. Den var fylld av frön i skilda bemärkelser, bl a skulle framtiden visa frön till statssekreterare och generaldirektörer. Klassföreståndaren, Erik Mattias Yrgård, tog snabbt hand om mig och gav på ett skickligt sätt en kartläggning av problemen och regianvisningar för mitt eget uppträdande och uppläggnings av undervisningen.

Han var inget unikum. Lärarrollen inbjuder ofta till ett falskt heroiskt beteende, som utesluter varje erkännande av tillkortakommanden, kanske av nederlag. Det är möjligt att den ringa förekomsten av sådana "hjältar" hade att göra med att skolan var ett provårsläroverk. Den enskilde läraren var sällan ensam med sin klass. Han delade dagliga erfarenheter med andra, auskultanter, medbedömare. Det skapade utrymme för en mer nyanserad syn på den egna förträffligheten och en större beredskap att utbyta erfarenheter och att samarbeta med andra lärare i samma klass.

Ett uttryck för detta var de arbetsamma men stimulerande försöken till den ämnessamverkan, som läroplaner alltid propagerat med varierande framgång. Det kräver en gemensam planeringsstrategi. Men det kräver också något som inte bara är svårare utan också betydligt känsligare, nämligen att lämna ut sig själv, att ge en kollega insyn i ens eget sätt att fungera och värdera. Det kräver en större övervinnelse än att släppa fram en pingstpastor till högaltaret i Peterskyrkan, som en av mina teologiska kolleger tillspetsat uttryckte det. Likväl förverkligades – och lyckades – det i ett par av mina klasser. Erik Mattias Yrgård var som alltid generös medarbetare och motor i dessa försök. Att detta skänkte eleverna nya sammanhang och vidgat synsätt tvivlar jag inte ett ögonblick på.

Pedagogisk röntgenundersökning

Auskultationerna som rektor hade nämnt som oundvikliga hotade från den första dagen. Hotet blev verklighet på ett sätt som jag inte hade förutsatt. Den veckoplanering som lärarkandidaterna skulle prestera skriftligen blev aldrig av. Deras intentioner kunde inte avläsas på prydligt textade blanketter utan i förväntningarna hos dem som oanmälda väntade utanför klassrumsdörren. Att de var uppblandade med förväntansfyllda studenter från Uppsala-SYL:s lärarkurser skapade en tvångssituation. Jag hade nyligen blivit föreningens ordförande och kunde rimligen inte säga nej till dem som hade mitt ordförandeord på att detta var viktigt och nyttigt. Inte heller kunde jag till de äkta lärarkandidaterna ge budskapet att de men inte studenterna var otillåtna åhörare. Det var bara att med ett välvilligt leende bita i det äpple, som inte alls skulle visa sig vara surt. Vad som var känsligt och till en början bemästrades med ett förtvivlans mod var att tillgodose kandidaternas krav på genomgång och diskussion av

lektionerna. Många av dem hade en erfarenhet som i år och intryck var långt rikare än min.

Visst var detta till en början en plåga. Varje lektion kändes som en pedagogisk röntgenundersökning. Jag kände mig genomlyst intill minsta beståndsdel. Trots minutiösa lektionsförberedelser kände jag mig osäker, trevande och var snubblande nära att begå kardinalfelet att spela upp en lektion för åhörarna i stället för dem som med rätta kunde ställa krav på mig, eleverna.

Med goda kollegers råd och anvisningar hamnade jag så småningom rätt. Jag kunde göra mitt och klassens arbete utan att se på dem som klädde väggarna som annat än en naturlig dekoration i klassrummet, dvs jag såg dem på samma sätt som eleverna gjorde.

Ett sporrande resultat av den nya uppmärksamhet jag var utsatt för stod dock kvar. Lektionerna måste vara väl förberedda och genomtänkta. Även om välputsad briljans inte alltid kunde vara målet, gick det aldrig att avfärda morgondagens uppgifter med vänstra handens lillfinger, att ge bara en "lönegrad 21-lektion" som den slagfärdige mångsysslaren Lasse Forsberg kallade det. Allra minst gick det att lita till "den lilla förberedelsen", att förstrött se efter i vilken lokal nästa lektion skulle gå av stapeln.

En typ av lektionsförberedelse var speciell och skulle kunna kallas mental omställningskonst. Till sådan inbjöd en skola som omfattade både fem-årig realskola och gymnasium. Avståndet mellan undervisning i första klassen och sista ringen kunde ibland vara bara en tiominutersrast. Att på den korta tiden ställa om attityd och ambition var ett förvandlingsnummer, som inte alla gånger var helt avslutat, när nästa lektion började.

Inför försöksveksamheten – skepsis och politisk realism

Skolpolitiken levde i högsta grad i en skola där flera lärare hade uppgifter i riksförbundets styrelse och stadsfullmäktiges socialdemokratiska ordförande hade sin vardagsgärning som lektor i tyska. Försöksverksamheten, principbeslutet om grundskolan, skolkommissionen och skolberedningen alstrade lokala reaktioner, stundom av oro och skepsis i en miljö, som värdesatte tradition och kontinuitet högt. Samtidigt var den politiska realismen stor i detta intellektuellt vitala kollegium. Det gick inte att sätta sig på bakhasorna inför den förändring som man visste skulle komma. Utslagen av direkt ogillande eller aktivt motstånd var få.

Rektorn hörde sannerligen inte till enhetsskolans varmaste anhängare för att använda en underdrift, men han var tillräcklig realist för att inse, att vi snart skulle komma att få ta emot elever från försöksdistrikten ute i Uppland. Vi måste förbereda oss för detta, skaffa oss konkret kunskap om hur enhetsskolans verklighet såg ut, för att vi skulle kunna ta hand om eleverna därifrån och lägga upp undervisningen på ett riktigt sätt. Han

etablerade kontakt med det närmaste försöksdistriktet, Oland. Vi gjorde besök där i mindre grupperingar, talade med lärarna, följde en del lektioner. Motbesök fick vi ta emot i Uppsala.

De kontakterna, det beteendet, var ett utslag av den syn på ämbetsmannauppgiften som var rektor Redins. Att han ogillade försöksverksamheten fick han ge uttryck för i de kanaler som var lämpade för sådana reaktioner, de politiska. Som skolchef varken kunde eller ville han nonchalera den. Vi måste vara förberedda på vad som skulle möta oss. Försöksskolans elever skulle kunna finna sig till rätta i vårt gymnasium.

Risken att försöksskolans elever som genomgående kom från ren bondbygd skulle känna sig som särlingar var inte stor. Skolan var inte så socialt homogen som många, framför allt lärarkandidaterna, föreställde sig. De trodde sig ibland ha hamnat i en skola fylld av kunskapslystna, kritiska akademikerbarn. De hade inte gjort klart för sig, att Uppsala redan då var landets fjärde eller femte industristad. Staden låg dessutom som en ö i en jordbruks- och då ännu bergslagsbygd. Elever med rötter i jord- och skogsbruk, i verkstadsindustri, i järn- och stålverk var vanligare än akademikerbarnen i denna "lärda" skola.

Visst kunde det slumpvis finnas anhopningar av professorers söner och döttrar i vissa klasser. Jag hade själv en realring med den karaktären. Den var nästan plågsamt duktig. Den som hade en särställning i den genom sin envishet, logiska analysförmåga och heta vilja var dock ingen av dem med akademiska anor och vanor, utan en bondson från Vendel. Att han med tiden blev rektor för en teknisk högskola förvånade ingen av hans gamla lärare.

Är det en okritisk bild jag gett av åren vid läroverket i Uppsala? Den är i varje fall subjektiv. Den är t o m medvetet subjektiv. Avsikten med denna skildring är att ge en bild av de första åren som lärare. Att då ställa sig utanför det egna jaget som enbart betraktare och analytiker vore att förfalska uppdraget. Jag var helt enkelt förälskad i uppsalaskolan som skolmiljö. Jag tog den till mig, ibland kanske okritiskt, och jag har bevarat den i min hågkomst. Minnet av den har fortfarande förmågan att avge värme.

Föreningen Lärare i Samhällskunskap

Uppsalatiden gav också impulser för fortsatt utveckling som låg helt utanför min arbetsplats. Jag hade länge engagerat mig i strävandena att göra samhällskunskap till ett självständigt ämne. Det var med min folkrörelseuppväxt och mitt politiska intresse ett naturligt ställningstagande. Erfarenheterna från egen skoltid av den eländiga rudimentära undervis-

ningen i samhällslära som illa behandlat bihang till historieämnet spelade också en roll.

Jag skall inte gå in på det intrikata spelet med lobbyverksamhet och politisk filibuster i samhällskunskapens tjänst. Den intresserade kan hämta detaljerna i min bok "Skolskjuts".

Föreningen Lärare i Samhällskunskap, som ursprungligen var ett "enmansföretag" i Lund, blommade ut och fick stadga i Uppsala under Olof Sörndals ledning åren parallella med mina vid läroverket. Styrelsen där jag snabbt fångades upp, kanske burdust beredde mig tillträde, fungerade som en skolöverstyrelse i miniatyr. Vi producerade allt som den stora skolöverstyrelsen inte hann med eller betraktade som oviktigt. Förslag till förordningstexter, kursplaneutkast, metodiska anvisningar, fortbildningskurser, läromedel flöt i en aldrig sinande ström från den lilla skaran. Vi spårade upp, läste och spred kännedom om amerikansk metodisk och didaktisk litteratur kring "Social studies". Läsefrukterna sipprade ner inte bara i vår flödiga pappersproduktion. De trängde också in i vardagsundervisningen. En viktig bundsförvant i detta undermineringsarbete, ledare av en gerillagrupp inom skolan, var Stina Nicklasson, som också senare i olika roller höll samhällskunskapens fana högt.

De personkontakter som skapades under arbetet gav värdefulla impulser. De eftertänksamma råden från Torsten Petré, som blev landets förste metodiklektor i samhällskunskap, ringer ännu i örat. Ännu större intryck gjorde kontakten med Ulrich Herz. Hans sprakande uppslagsrikedom och hans erfarenheter från folkhögskolor och studieförbund, från radio och TV, från fackföreningar och andra organisationer var en källa att ösa ur för varje upptänkligt behov.

Jag jagade de åren efter varje uppdykande tillfälle att få omsätta idéerna i praktisk tillämpning. De fick sökas utanför det traditionella skolväsendet, som ju blev det sista att välsignas med samhällskunskapens goda. Kvällsgymnasiet, dvs Komvux' föregångare, Försvarets läroverk, Förskoleseminariet erbjöd tillfällen eller rättare sagt erövrades som timtjänster. En nisch i skolväsendet fanns dock. Uppsala enskilda läroverk, "Skrapan" kallat, hade fått möjligheten till ett försök med samhällskunskap som självständigt ämne. Denna mångfacetterade aktivitet förutsatte stor geografisk rörlighet. Ständigt nya hastighetsrekord sattes på Uppsalas gator med en rostig Husqvarna vid förflyttningarna mellan institutionerna på tiominutersrasterna.

Provår vid folkskoleseminarium

Så kom till slut provåret. Jag vill inte påstå att det var en transportsträcka. Det vore övermodigt och osant. Men jag hade fördelen att sitta inne med

en del av nycklarna till denna egenartade verksamhet. Åren vid provårsläroverket hade gett mig insikt i och konkret erfarenhet av handledares värderingar och fördomar och av undervisningsseriernas blindskär. Det dämpade eventuell ängslan och gjorde det möjligt att koncentrera uppmärksamheten på väsentligheterna.

Jag hade valt ett folkskoleseminarium av det enkla skälet att det var det enda sättet att få undervisningsskicklighet i samhällskunskap dokumenterad. Hade jag inte haft detta som huvudmål skulle valet ha blivit ett annat. Provår vid ett folkskoleseminarium var tveksamt som utbildningsinslag för blivande ämneslärare. Referensramarna var så annorlunda. Seminaristernas målinriktning och studiemotivation, övningsskolans karaktär av elitkola eliminerade många av de problem som är ämneslärarens vardagsbekymmer.

Det betyder inte att provåret var försumbart som led i min lärarutbildning. Saknades vissa inslag som bättre hade tillgodosetts vid ett traditionellt läroverk, fogades andra till som inte kunde ha inhämtats i läroverksmiljön. Dit hörde kontakten med övningsskollärarna. De var fyllda med pedagogisk erfarenhet och visdom. Att få följa deras lektioner, samtala med dem, lyssna till deras råd gav nya och infallsrika perspektiv på den egna uppgiften.

Det stimulerade mig att med en viss portion envishet och en smula dödsförakt tjata mig till ett okonventionellt inslag i utbildningen, att få förlägga en serie till en femteklass i övningsskolan. Det visade sig vara krävande arbetsamt, men med åtskilliga årtiondens perspektiv lever de veckorna som den mest upplevelserika perioden under provåret.

Av varaktig nytta blev också min samhällskunskapsserie i en seminaristklass. Min uppgift blev att på tio lektioner rasa igenom det nationalekonomiska avsnittet i kursplanen. Motivet var antagligen det, att handledaren, en mäktig lärare docent med fransk parlamentarism som specialitet, kände sig främmande för det kursavsnittet.

Egentligen var uppgiften näst intill omöjlig. Läroboken som användes var författad av en ekonomiprofessor. Den var grundlärd, teoretiskt briljant, men pedagogiskt en katastrof. Mitt grepp blev att med insats av både dagar och nätter och under familjens illa dolda gnyende omvandla den till ett begripligt kompendium som stödde undervisning och inläring.

Är det något jag känner berättigad stolthet över från mina lärarår är det detta korta kompendium. Jag kramade visdom ur det, när jag själv blev lärarutbildare. Det spreds med mina lärarkandidater. Det överlevde decennier. För ett par år sedan mötte jag det i lätt omvandlad form vid en av våra högskolor. Proveniensen är numera hölj i dunkel.

Spårväxling

Jag såg fram mot en fortsatt tillvaro som lärare och som gerillakrigare i samhällskunskapens tjänst. Att den senare uppgiften skulle omvandla mitt yrkesliv hade jag ingen föreställning om.

Två år efter provårets slut lockades jag av uppgiften att få arbeta med en ny kursplan för samhällskunskap. Det skulle bli en intensiv period av arbete under en kort tjänstledighet. Sådan var i varje fall min och uppdragsgivarens förutsättning. Det blev något helt annat, inledningen till nästan trettio års tillvaro i skoladministrationens och utbildningspolitikens boningar.

Att jag så tidigt växlade in på nya spår kan ha påverkat minnesbilden och värderingen av de första läraråren. Hade jag stannat i ursprungsycket hade accenterna troligen varit andra än dem jag framhåvt här.

Längtan efter undervisning som personlig stimulans har dock alltid levat kvar. Nästan girigt har jag kastat mig över varje tillfälle till korta inhopp i lärarrollen, på universitet, folkhögskolor, kursgårdar och i studiecirklar. I ett avseende är jag Grundtvigs lärjunge. Jag har en stark tilltro till det levande ordet.

Fil. mag.-examen – innovation och atavism

Att fälla några generella omdömen utifrån "unic sample", som en av mina chefer kallade den personliga erfarenheten, är givetvis omöjligt. Min egen vandring till en färdig lärarutbildning blev rätt lyckad, men det var slumpens mer än systemets förtjänst. Systemkritikerna inkluderande min egen person var många och det fanns fog för kritiken.

När denna utbildningsgång föddes vid seklets början med fil.mag.-examen som innovation var det en betydande rationalisering och en begynnelse till en professionalisering av ämneslärarkåren. Men det som var gångbart och framsynt, när läroverket var en elit- och utslagningsskola för den manliga halvan av mänskligheten, blev en atavism, när obligatoriet utsträcktes och gymnasial utbildning blev en massföreteelse. Den tunga fokuseringen vid ämnesstudiet passade mindre väl för ämneslärarens starkt förändrade uppgifter. Att systemet kunde äga bestånd ett halvsekel är märkligt. Utvecklingstakten har ju skärpts därefter. En adekvat utbildning för grundskolan tog det bara tjugofem år efter dess genomförande att få fram.

Att eftersläpningen i grundutbildningen blev markant intill absurditet får förskyllas att den hade sina mäktiga storsigillbevarare. Inte minst SÖ upprätthöll myten om fil.mag.-examens unika anpassning till ämnesläraruppgiften. Ett illustrativt exempel på den inställningen är de upprepade avslagen på Ingemar Mundebos ansökningar om rätt att genomgå prak-

tisk lärarutbildning. Han var visserligen licentiat i statskunskap, ett av kompetenskraven för lektorstjänst i samhällskunskap, men han hade, o ve, fel grundexamen. Denna dom hindrade inte SÖ att engagera honom som kursplaneexpert i samhälls- och socialkunskap. Avstånden i värderingar mellan verkets administrativa och dess utbildningsavdelning kunde vara rätt långa. Sett i backspegeln är han inte att beklaga. Han kunde bli både budgetminister, landshövding och generaldirektör trots sina betänkliga brister.

En naturligare vakthund för det gamla var universiteten. De byggde enligt min mening sitt ställningstagande på falska grunder. Vad som aldrig gick upp för universiteten och dess studieplane författare var, att de som befolkade de filosofiska fakulteterna nästan hundra procentigt var blivande lärare. Hade den insikten infunnit sig, är det möjligt att det teoretiska innehållet varit mer lärarvänligt. Den förhärskande dogmen var att studenterna hade andra mål och drevs av "ädlare" syften, kunskapsörst, nyfikenhet, bildningsvilja.

När de grundläggande högskolestudierna organiserades om på 70-talet och fakulteter blev utbildningssektorer avslöjades det rätta förhållandet. Intresset för ämnesstudier som fristående kurser blev och har fortsatt att vara lågt. Det tolkades vid universiteten i förstone som en ödesdiger attitydförändring. Vad man inte såg med de gamla glasögonen på var att "filosofi"-studenterna nu befolkade sektorn för undervisningsyrken, dvs när en professionell utbildningsgång öppnades valde ungdomarna en yrkesanknuten utbildning framför fria studier. Det var kanske först då som det 1960 års lärarutbildningssakkunniga kallade kongruensproblemet blev uppenbart.

Det går naturligtvis inte att dra alltför vittgående slutsatser av denna till synes ändrade attityd hos studenterna bakåt i tiden. En rimlig sådan vågar jag mig dock på, den som jag redan antytt. De gamla filosofiska fakulteternas utbildning attraherade främst blivande lärare. Andra intressen var även då marginella, men systemets utformning dolde detta.

Lärarutbildningen saknade helhet och yrkesorientering

Kritiken av den gamla lärarutbildningen sköt i allmänhet inte in sig på de teoretiska förberedelserna. Där den förekom var det ett stilla mummel jämfört med det högljudda skriandet mot den totala utbildningsgångens oförmåga att ge en realistisk föreställning om yrkets innehåll, krav och problem. Det saknades en helhet i utbildningen och yrkesorienteringen var utlämnad åt privat sökande i labyrinter, där många flitigt trampade vägar slutade blint.

Kritiken riktade sig inte så mycket mot provåret som mot vägen dit, en väg som med ökat lärarbehov blev längre och längre samtidigt som prov-

året blev kortare och kortare. Resultatet av denna utdragna process var, att det slutgiltiga omdömet om lärarskicklighet, det omdöme som var helt avgörande för åtkomsten av ordinarie tjänst eller åtråvärda orter och skolor, kom så sent i en redan påbörjad karriär, att möjligheten att växla till annan verksamhet var helt försumbar. Besvikelse intill misströstan följde mången intill pensionsdagen.

Många nådde i sin jakt på den rätta födan aldrig fram till någon lör och hans visa råd. De lämnade aldrig Puh-skogen, där mycken rädsla, osäkerhet och ängslan bodde.

Biografiska uppgifter om författarna

Lennart Bohman, f 1921, fil lic 50, fil dr hc 84. Tjg lärare i Djursholms samskola 49–52, lektor sv hist Sävesk, Visby 52–86, rektor Sävesk 67–79.

Inger Ekblom, f 1916, ämneslär.ex 44, adj 72. Tjg Västervik och Piteå 44–45, Bollnäs 45–53, Sala 54–73, Västerås 73–81.

Lars Elam, f 1927, folkskoll.ex 48. Tjg folkskoll 49–54, distr.överlär, rektor tillika skolch Kroppa, Finnskoga-Dalby 54–69, fortbild.led lärarhögsk i Göteborg 71–72, skolinsp Österg län 69–71, 72–88.

Kerstin Gissén, f 1926, småskoll.ex 46, folkskoll ex 51, speciallär.utb 71–72, universitetsex (motsv fil kand) 80. Tjg småskoll Helsingborg 46–49, folkskoll Huskvarna 51–53 och 54–56, Mjölby 53–54 o Göteborg 56–72, som spec.lär Göteborg 73–75 o som vik studierektor 75–78, som ämneslär i sv o eng Göteborg 80–84 o Karlskrona 84–91.

Gottfried Grunewald, f 1913, fil mag 36, fil lic 42, fil dr 44. Tjg adj Lund, Malmö 45–48, lektor Eksjö 49–54, språkkonsulent SÖ 54, Fulbrightstip 54–55, univ.lektor Uppsala 55–60, lärarutbildare 60–78.

Karin Haglund, f 1927, folkskoll.ex 48. Tjg mellanst.lär Sävsjö, Växjö o Skara 48–92, några år därav som lärarutbildare.

Åke Isling, f 1918, folkskoll.ex 47, fil dr 80. Tjg folkskoll 47–53, förl.sekr FIB:s förlag 53–55, red. Folkskoll tidn/Lärartidn 55–58, kons/förf AWE:s förl 58–63, utb.chef TCO 63–71, sakk utb.dep 71–72, skolråd SÖ 72–75, förlagsch Sober 75–78, skolforskare 78–.

Curt D Johansson, f 1928, fil mag 54. Tjg olika lärartjänster 52–58, adj Falköping h a läroverk 59–73, studierektor 73–82, tf rektor 79–80, adj Falköping gymn 82–93.

Bengt Kjellström, f 1925, folkskoll.ex 47, organist- och kantorsex. 51, fil kand 70. Tjg folkskoll och skolkantor Gösslunda, Hångsdala och Kinarp 47–64, ämneslärare Falköping 64, studierektor o rektor där 67–81, skoldirektör Falköping 82–90.

Sixten Marklund, f 1921, folkskoll ex 43, fil kand 52, fil lic 58, fil dr o docent 61, prof:s namn 71. Tjg folkskoll Arvidsjaur o Luleå 43–55, statens folksk.insp och skolinsp i Härnösand 56–61, underv.råd o skolråd i SÖ 61–78, prof Sthlms univ 78–86. Internat uppdrag i Unesco, OECD o Europarådet 67–78.

Anna-Lisa Olsson, f 1915, folkskoll.ex 36, fil mag 65, byråsekr o byrådir
SÖ 67-80.

Solveig Paulsson, f 1932, folkskoll.ex 53, ämneslär 67, Tjg lärare
Östervåla 53-55, Stockholm 55-67, konsulent Sthlm 67-70, rektor Sthlm
70- (tj.ledig fr 78). V ordf Lärarförbundet 90-95.

Birgit Rodhe, f 1915, fil mag 39, fil dr hc 1993. Tjg adj Karlstad 50-55,
rektor Malmö 53-63, bitr skoldir 63-75 o kommunalråd 71-73 i Malmö,
rektor Helsingborg o Malmö 75-80, skolminister 78-79. Forskare vid
ped inst i Lund sedan 1984.

Alf Uddholm, f 1922, fil dr 54, docent 81. Tjg adj Söderhamn 46, lektor
Bollnäs 51 o Visby 53, rektor Gävle 58-82, gymnasieinsp 80-82, lektor
m delpens 82-87. Ordf i Fören för svensk undervisningshist 1985-89.

Elsa Wahrby, f 1925. Konstindustriella dagskolan (Konstfackskolan) 44,
småskoll.ex 47, spec.lär.utb 63. Tjg småskoll Sthlm 47-63, spec.lär Sthlm
63-69, omb.-man Sv lär.förb 70-72, skolkons SÖ 72-78, avd.dir SÖ 79-
90.

Erik Wallin, f 1929, folkskoll.ex 54, fil lic 62, fil dr 67. Tjg folkskoll. 54-
59, univ.lektor o forskare 59-74 vid Göteborgs univ, prof i pedagogik
vid Uppsala univ 74-94.

Gösta Vestlund, f 1913, fil mag 42, lärare vid olika folkhögskolor, rektor
på Tollare folkhögskola 52-58, industrikonsult 50-52, verksamhets-
ansvarig PA-rådet 52-56, folkhögskolinspektör 56-66, underv.råd SÖ
66-78. SIDA-uppdrag i Tanzania 65, 74 och 76-77.

Eva Åsbrink, f 1912, teol kand 37, fil kand 38, teol lic 53, teol dr 62.
Lärartjänst Eksjö läroverk, Helsingborgs gossläroverk, Skara h a läroverk
1930-43, ordin adj Skara 43-58, lektor Lidköping 58-61, rektor Skara
läroverk 61-77. Ledamot av Skara stadsfullm, landstinget och riksdagen
1968-76.

Hans Erik Östlund, f 1925, adj Mora, Uppsala 53-60, lektor LH Malmö
60-62, sakk eckl.dep 62-64, underv.råd SÖ 64-70, sakk utb.dep 70-74,
dep.råd 74-83, ch Umeå högskoleregion 83-88, journ Västerbottens
Folkblad sedan 88.